in-fan-cia *latinoamericana*

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

sumario

editorial >>
Arquitectura, espacio e Infancia
Consejo Editorial de Brasil

tema >>
El paisaje y la arquitectura como derecho
Luciano Marcos Roussy

entrevista >>
Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias
Bia Goulart

cultura y expresión >>
Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI – Centro de Educación y Cultura Indígena
Cristiane Carvalhais Regis y Luci Aparecida Guidio Godinho

>>
La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos
Sandra Cardona

experiencias >>
Paisajes de la nueva ciudadanía
Chiqui González

>>
Transformando un espacio posible
Paola Di Stéfano, Carolina Lorenzo, Natalia Porcelli y Cecilia Sander

reflexiones pedagógicas >>
Instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia
Magaly Milagros Garrido Ayre y Rosina Vanessa Sánchez Jiménez

historia de la educación >>
Mario de Andrade y la Pedagogía Macunaímica
Ana Lúcia Goulart de Faria

los 100 lenguajes de la infancia >>
¡Qué difícil esto! Niños y niñas tomando las calles y las plazas
Analía Duarte

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Arquitectura, Espacio e Infancia

sumário
editorial
tema
entrevista
cultura e expressão
experiências
reflexões pedagógicas
história da educação
as 100 linguagens da infância

CONSEJO EDITORIAL DE BRASIL

La arquitectura es como el marco que crea ambientes para nuestras experiencias, “es el recinto dentro del cual se encuentra un ser vivo que lo habita… el recinto que actúa sobre el habitante como un envoltorio” (Trias, 1991). Un cerco que cobija y protege, superando desigualdades y reivindicando derechos.

¿Cómo puede ser el espacio que enmarque la escuela infantil, el preescolar y la escuela habitable que brinde bienestar físico y emocional a los bebés y niños que viven plenamente su infancia?

En Infancia Latinoamericana número 29, Xavi Rodríguez Soriano - arquitecto autor de proyectos educativos, espacio público e infancia en diferentes países y miembro del grupo de trabajo sobre “Como está el patio” de la Asociación de Maestres Rosa Sensat - relata que la escuela más bonita que conoció fue en un pequeño pueblo del sur de Malí, donde maestros y niños se reunían bajo la fresca sombra de un árbol de mango, lamentablemente pronto trasladados a un austero edificio con pizarras y un calor infernal. Esto nos puede servir de referencia para evaluar la relación entre arquitectura y experiencia y, en otras palabras, entre arquitectura, producción de conocimiento y aprendizaje. Y también para reflexionar sobre la relación entre arquitectura, arte, espacio y la infancia que queremos ver vivida por los niños.

“El niño tiene derecho a crecer en lugares agradables y cuidados”, dice la atelierista italiana Vea Vecchi (2020), reafirmando un principio estratégico para la calidad de la educación infantil practicado y defendido por Loris Malaguzzi a lo largo de su obra. Desde este punto de vista, la arquitectura, así como la organización y uso del espacio, el tiempo y los materiales, es parte del proyecto pedagógico y revela la convivencia pedagógica y cultural que brindamos a bebés y niños.

“La arquitectura, así como la organización y uso del espacio, el

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Arquitectura, Espacio e Infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

tiempo y los materiales, es parte del proyecto pedagógico y revela la convivencia pedagógica y cultural que brindamos a bebés y niños”

“Los espacios, los materiales, los colores, las luces, los muebles deben participar y ser solidarios con la gran alquimia que crece en una comunidad” (Vecchi, 2020). Así, la arquitectura y la organización de los espacios estructuran implícitamente la sociedad que deseamos.

Considerando el lugar esencial de la naturaleza en la vida y educación de los/as pequeños/as, podemos considerar que una mayor comunicación entre las áreas internas y externas de la escuela infantil, preescolar y escolar es indicativo de calidad. Además, la guardería/centro de educación infantil/escuela bressol da la bienvenida al primer paso hacia el espacio público y es un foro para la sociedad civil como lo afirman Gunilla Dalberg, Peter Moss y Alan Pence (2003).

Si concebimos el papel de la educación como brindar a los bebés y niños oportunidades de exploración, conocimiento del mundo y su reinvención, entonces el espacio debe ser capaz de acoger, invitar y apoyar las experiencias de estos niños y niñas. Para ello, es necesario superar la forma tradicional de tratar la arquitectura al servicio de una escuela infantil, preescolar y escuela que confina, custodia y restringe la experiencia de los niños -como ya denunciara Foucault en Vigilar y Castigar-, un triste y adusto que enmarca espacios pobres y abandonados y que, a su vez, empobrecen y coartan el derecho de los niños a la alegría ya la belleza, al bienestar físico y emocional.

“Es necesario superar la forma tradicional de tratar la arquitectura al servicio de una escuela infantil, preescolar y escuela que confina, custodia y restringe la experiencia de los niños”

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Arquitectura, Espacio e Infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Esta edición 34 de Infancia Latino Americana quiere traer a discusión y dar visibilidad a las politicas públicas y proyectos arquitectónicos que dialogan con las culturas, la escuela, que ofrece las condiciones para el desarrollo cultural de niños, significan siempre una lucha por nuestra emancipación, por el respeto a las culturas de los pueblos originarios, ribereños, caiçaras[1], quilombolas[2], pomeranos, afrodescendientes.

Con el fin de fortalecer la idea de tener el paisaje y la arquitectura como un derecho, Argentina nos ofrece, en la sección TEMA, un artículo que relata cómo las políticas públicas pueden favorecer la integración de áreas exteriores de los Jardines de Infancia en la Provincia de Buenos Aires, con el diseño de espacios concebidos desde una arquitectura que garantice la igualdad, reconozca las diferencias y promueva los derechos.

En la sección ENTREVISTA, Beatriz Goulart comenta las ideas de Paulo Freire para pensar el espacio y las experiencias de los niños y niñas en una escuela infantil saludable y sustentable. Arquitecta de formación e investigadora de los procesos participativos en la escuela y en los espacios urbanos, reflexiona sobre el papel de la arquitectura que cobija la urgente transformación de la forma y organización escolar. Concluye señalando que no se trata sólo de arquitectura, sino de la cultura escolar en su conjunto, ya que la educación dialógica defendida por Paulo Freire exige territorios democráticos, sostenibles y bellos.

“No se trata sólo de arquitectura, sino de la cultura escolar en su conjunto, ya que la educación dialógica defendida por Paulo Freire exige territorios democráticos, sostenibles y bellos”

En la sección CULTURA Y EXPRESIÓN tenemos dos artículos. Un artículo de Brasil que busca relatar la experiencia de implementación del Centro de Educación y Cultura Indígena, entre 2003 y 2004, en el territorio indígena Tenondé Porã, ubicado en el extremo sur de la ciudad de São Paulo. En él conoceremos un poco la perspectiva de los indígenas Gurani Mbyá sobre cómo piensan y organizan la educación con niños y niñas hasta los 5 años en la búsqueda de la preservación de su cultura. El segundo artículo, presentado por Uruguay, destaca la importancia de los procesos de formación permanente de los/las educadores/as en la construcción de la sensibilidad de quienes educan, para desarrollar la escucha atenta y la observación de lo que hacen y dicen los niños, a

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

editorial

Arquitectura, Espacio e Infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

fin de capacitar a niños y niñas poderosos y entornos y escenarios lúdicos desafiantes. En este artículo, Sandra Cardona presenta la discusión de los espacios educativos como “ambientes que favorecen el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Estos espacios facilitan las interrelaciones de los estudiantes con personas, objetos, realidades o contextos, los cuales brindan valiosas experiencias e información para lograr metas específicas o resolver problemas con pertinencia y creatividad. Estos espacios se diseñan y organizan según las concepciones sobre cómo aprenden los estudiantes, y se utilizan según las intenciones pedagógicas de los docentes y la propia curiosidad de los estudiantes” (Minedu, 2016a. p. 193).

En la sección EXPERIENCIA, compañeras de Uruguay cuentan la experiencia de transformar el espacio de un Centro de Atención a la Infancia y la Familia que atiende a niños y niñas de 0 a 3 años en una de las regiones más vulnerables de Montevideo. Esta propuesta de transformación, surge de la percepción de que la forma en que se presentaba el espacio del Centro no permitía una propuesta educativa que respetara los derechos de la niñez como protagonista de sus procesos únicos de desarrollo cultural en una perspectiva de autonomía e investigación. El texto cuenta cómo la investigación, el intercambio y la reflexión en un equipo de diferentes profesionales llevaron a la producción de un espacio que promueve el encuentro con la naturaleza, la resignificación de los corredores y el patio con el fin de promover la expresión de los niños en diferentes lenguajes. al mismo tiempo pueden dar lugar al movimiento, a las experiencias sensoriales, al encuentro y también al refugio que muchas veces los niños necesitan para estar solos o en pequeños grupos. El texto muestra cómo el diálogo con las prácticas educativas y con las necesidades e intereses de los niños ha mostrado la importancia de vivir espacios que se transforman de acuerdo con los siempre nuevos intereses de los niños.

“El diálogo con las prácticas educativas y con las necesidades e intereses de los niños ha mostrado la importancia de vivir espacios que se transforman de acuerdo con los siempre nuevos intereses de los niños”

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Arquitectura, Espacio e Infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

También en la sección EXPERIENCIA, Chiqui González relata los “Paisajes de la Nueva Ciudadanía” con la creación del Tríptico de la Infancia y el Tríptico de la Imaginación, en la ciudad de Rosario, Argentina - espacios públicos de juego y convivencia, dirigidos a los niños, pero no solo a los ellos: un espacio que provoque un encuentro intergeneracional creativo con el medio ambiente, la cultura, la ciencia y la construcción. En estos espacios se articulan realidad e imaginación, lógica y creación, juegos, lenguajes, naturaleza y cultura para superar los antagonismos arraigados en el pensamiento occidental que no permiten percibir cuerpo y mente, teoría y práctica, forma y contenido, sujeto y objeto como elementos que se integran en un mismo movimiento. Con un fuerte atractivo estético, estos espacios son una invitación para que los adultos superen la cotidianidad y se entreguen al placer de la lógica infantil. Es, al mismo tiempo, un modelo de ciudadanía que aúna memoria histórica y deseo de futuro, un espacio poético que, en palabras del autor, es “una manera de poner en escena la utopía del vivir y el recorrido pedagógico”.

“Un espacio poético que, en palabras del autor, es “una manera de poner en escena la utopía del vivir y el recorrido pedagógico”

El uso de instrumentos que miden espacios para los niños es el tema de la sesión REFLEXIONES PEDAGÓGICAS, donde podremos conocer cómo el Perú viene trabajando en este tema para garantizar que los niños tengan el derecho a vivir sus experiencias educativas en espacios colectivos de calidad. En este sentido, los autores del artículo señalan algunos aspectos que en las escuelas infantiles se deben plantear en la búsqueda de la calidad de espacios adecuados para los niños y niñas más pequeños de nuestra sociedad.

En la sección HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, un artículo que comenta la implementación de Parques Infantiles en la ciudad de São Paulo, que dio origen a la primera red pública de educación preescolar brasileña. Al mismo tiempo, honra el centenario de la Semana de Arte Moderno de 1922, que marcó una revolución en el arte brasileño. El poeta Mário de Andrade, participante de la Semana, también fue el creador y gestor inicial de la implementación de los Parques Infantiles en la Secretaría de Cultura de la Municipalidad, una experiencia educativa que, aunque no escolarizada, garantizaba para niños y niñas de 3 a 12

editorial

Arquitectura, Espacio e Infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

años, hijos e hijas de familias populares, la oportunidad de pasar su infancia jugando, en contacto con la naturaleza, apropiándose de las manifestaciones culturales brasileñas y produciendo cultura.

Concluimos esta edición trayendo, en la sección 100 Lenguajes, la visión infantil de la ciudad. Presentamos el informe de una investigadora uruguaya que invita a niños y niñas a compartir sus percepciones y opiniones sobre los diferentes usos que les dan a los espacios públicos de su barrio. La idea es que hagamos la revolución de los ciudadanos de poca edad, donde las niñas y los niños puedan salir a las calles y plazas.

Al final de este editorial, cabe mencionar la obra del premiado arquitecto de Burkina Faso, conocido internacionalmente por su obra. Diébèdo Franscis Kéré armoniza la estética con el confort térmico y la luz natural para una escuela en su pueblo natal en África Ecuatorial y garantiza con su proyecto una temperatura interna de las aulas 5 grados por debajo de la temperatura externa, considerando, al mismo tiempo, la cultura productiva de vivienda con los materiales del territorio y los conocimientos técnicos más desarrollados para producir una experiencia estética y un entorno que favorezca el desarrollo cultural de los niños que, por primera vez, asisten a la escuela en su pueblo de origen. Esperamos que la experiencia premiada sirva de inspiración para que se construyan escuelas nuevas y revolucionarias en las que, como diría Paulo Freire, cambiemos “la cara de la escuela” por un lugar donde la belleza y la alegría estén presentes.

CONSEJO EDITORIAL DE BRASIL

NOTAS:

1. Caiçaras, pescadores artesanales que viven en comunidades frente al mar.
2. Quilombolas, pueblos de las regiones remanentes de quilombo, que eran comunidades formadas por esclavos fugitivos en la época de la esclavitud), pomeranos (Inmigrantes de Pomerania que tuvieron que huir de sucesivas crisis y persecuciones en Europa para intentar rehacer su vida en Brasil y que tienen todavía poca integración con la cultura brasileña.

REFERENCIAS:

• DALBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan (2003). Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.

• FOUCAUL, Michael (1987). Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes.

• VECCHI, Vea (2020). Prólogo. In: Hoyuelos, Alfredo. A Estética no Pensamento e na Obra de Lóris Malaguzzi. São Paulo: Phorte Editora.

• TRIAS, Eugenio (1991). Lógica del Límite. Barcelona: Destino.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

El paisaje y la arquitectura como derecho: hacia una política de integración de las áreas exteriores en los jardines de infantes de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

LUCIANO MARCOS ROUSSY

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Introducción

El sistema educativo[1] de nivel inicial de la provincia de Buenos Aires reúne a 5600 unidades educativas a las que asisten 720.000 niñas y niños y es uno de los mayores de América Latina. Dos tercios de la matrícula (66%) corresponden a ofertas públicas de gestión estatal. Un total de 3510 instituciones de nivel inicial donde 31000 maestras y maestros enseñan a más de 470.000 niñas y niños constituye el universo alcanzable por los prototipos de diseño.

La provincia de Buenos Aires -equivalente a un estado de Brasil-, se plantea el diseño de las áreas exteriores de las instituciones educativas de la educación inicial infantil desde una perspectiva de derechos con el objetivo de que niñas y niños se inicien como ciudadanas y ciudadanos. En este sentido, la Dirección Provincial de Educación Inicial tiene como objetivos jerarquizar la enseñanza y la construcción de ciudadanía en un horizonte de igualdad como una política pedagógico-educativa central. Desde allí, se busca fortalecer experiencias que profundicen propuestas comunitarias y didácticas en torno al paisaje y la educación ambiental integral.

Para ello, se propuso rediseñar, de manera colectiva con docentes y equipos directivos, las áreas exteriores de los prototipos de edificios educativos de nivel inicial a construir en toda la provincia.

Arbol en el parque Jardín de Infantes 909. Villarino

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

tema

El paisaje y la arquitectura como derecho

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Fundamentos para la intervención y valoración de los espacios verdes de los Jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires

Cuando se piensa en instituciones para las infancias, se hace considerando en forma integral la propuesta pedagógica, arquitectónica y la organización del espacio exterior en diálogo con el interior. Es decir, teniendo en cuenta las posibilidades de acciones que bebés, niñas y niños desplegarán para su crecimiento y enriquecimiento de sus vidas, en un marco de políticas públicas que el sistema educativo pone en juego.

La educación temprana como derecho y oportunidad, el diseño de los espacios pensados desde una arquitectura que garantice la igualdad, reconozca diferencias y traccione derechos, permite comenzar a itinerar un camino que abre a otras alternativas en el campo de las decisiones de las políticas públicas dirigidas a las infancias en América Latina.

En este sentido, la educación es una acción política y social cuya responsabilidad primera corresponde al Estado, pero que lleva adelante toda la comunidad, donde la calidad de los espacios es un elemento estratégico en el futuro de cada persona y toda la comunidad.

La pobreza y la exclusión produce y reproduce en la vida infantil y de las poblaciones más populares, la degradación del hábitat, la falta de acceso a los derechos más básicos.

Las políticas progresistas de las gestiones de Axel Kicillof en el gobierno provincial y de Alberto Fernández en el gobierno nacional, avanza fuertemente en la creación de nuevos edificios escolares con una concepción diferencial de las áreas exteriores que amplía y mejora la situación de niñas y niños de la mano de la enseñanza en clave de igualdad.

En las escuelas infantiles el espacio no es neutro. Es decir, que su estructuración lleva implícito un modo de pensar y organizar las propuestas basadas en concepciones de enseñanza y de aprendizaje sobre las que se sustentan. También, y fundamentalmente, se basa en una concepción de infancia. La misma, implica pensar cómo ve nuestra sociedad a niñas y niños, cómo piensa el Estado a la niñez y de qué modo respeta y garantiza sus derechos.

En un contexto de profundas desigualdades, resulta necesaria la focalización de políticas integrales para las infancias que garanticen el ejercicio de la ciudadanía plena en términos de derechos sociales y ambientales. Uno de los ejes político-pedagógicos del diseño de nuevos edificios de centros infantiles es pensar la ciudadanía como construcción colectiva de lo común, como derecho a la igualdad en el reconocimiento de las diferencias y la posibilidad de convivir en el encuentro.

En este sentido, el paisaje tampoco es neutro, y es necesario pensarlo ante todo como una construcción

tema

El paisaje y la arquitectura como derecho

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

cultural. Es resultado de una construcción histórica que se puede transformar, crear y recrear en base a valores que tengan que ver con nuestro lugar, nuestro territorio, pero también nuestros sueños, nuestros anhelos, y una mirada del mundo. Por consiguiente, en tanto niñas y niños son sujetos de derecho, también el paisaje tiene una mirada desde las infancias como idea colectiva que plasma una forma de relacionarnos con la naturaleza.

Experiencia de mariposario
Jardín de Infantes 909. Villarino.

En este sentido, es el jardín la expresión relacional de las personas con la naturaleza, pero también la construcción simbólica de un porvenir, de una forma de encuentro, de un hacer paisaje. El jardín es un elemento vivo y, por lo tanto, cambiante. La idea del cambio como fundante de una genealogía del espacio exterior da camino para que las infancias tengan lugar. Esta forma viva del Jardín de Infantes en diálogo con sus jardines, es la que nos convoca. Es la idea de la vida, la convivencia, el debate público y el encuentro para pensarnos con la naturaleza desde una mirada de la interculturalidad, la belleza y la diversidad.

En este sentido, el trabajo articulado con las áreas de proyecto gubernamental consiste en pensar edificios que desde su concepción y diseño sean capaces de comunicar a través de símbolos y huellas su propia marca cultural, la de su comunidad, la de su provincia. La identidad del grupo y la de los sujetos que la habitan se reflejará sin duda en los elementos que la van constituyendo en una relación dialógica entre infancia, pedagogía y política.

Proceso de diseño colectivo: una experiencia de política pública en construcción

Con este marco político pedagógico, en el año 2020 se inició un camino de rediseño de los prototipos constructivos de jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires. Específicamente, se centró la propuesta en rediseñar las áreas exteriores de los edificios a construir mediante la elaboración de un prototipo general que pudiera ser tomado como referencia y marco para los equipos de proyecto de cada distrito (135 en total).

tema

El paisaje y la arquitectura como derecho

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Para el diseño de los nuevos prototipos, se trabajó con una mesa consultiva de 12 equipos directivos y un equipo de proyecto integrado por dos arquitectas, dos pedagogas y un ingeniero forestal paisajista. La mesa consultiva se formó con instituciones que tuvieran tipologías de edificios similares a las que se diseñarían y con representatividad territorial. En este sentido formaron parte jardines del centro de la ciudad, de las áreas periféricas, de grandes ciudades y de pequeñas localidades.

De esta manera, se pudo diagnosticar los usos actuales de los patios de juegos, las dimensiones y los elementos componentes principales. A partir de allí, propusieron mejoras al esquema base.

En el proceso de análisis e indagación en la mesa consultiva se elaboraron y acordaron criterios de diseño, que permitieron dar cuenta de las necesidades planteadas en términos pedagógicos y ambientales. Luego, el equipo de proyecto elaboró las propuestas de mejora para los prototipos. Finalmente, se validaron los prototipos para los proyectos finales junto a las directoras.

El trabajo en base a criterios y prototipos provinciales permite luego la elaboración de proyectos en base a una mirada común. Los mismos, forman el marco general para que cada proyectista en cada distrito (más de 200 arquitectas/os) pueda elaborar la propuesta situada en base a la implantación territorial de cada edificio.

Criterios de diseño para las áreas exteriores y prototipos:
A continuación, se sintetizan los criterios de diseño y prototipos a partir de los cuales se fundamentaron las intervenciones en jardines de infantes de zonas urbanas.

- Los patios de juegos son pensados con un programa de usos mínimos que implica: área sombreada para juegos motrices con piso absorbe impactos, área de césped de uso libre, área de desplazamiento libre con solado impermeable, sector de huerta-jardín y actividades en mesadas, sector de bosque, jardines de colibríes, colores y flores en los patios individuales de sala.

Detalle del patio común con sector de juegos bajo la sombra y área de huerta-jardín con mesadas de trabajo. También se observa, el sector de solado impermeable para múltiples usos.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

tema

El paisaje y la arquitectura como derecho

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

- Desde la mirada bioclimática de las áreas exteriores, se propone cubrir con, al menos, el 50% del total de la superficie exterior con cobertura arbórea. De ese 50%, de ser posible, un 70% de follaje caduco y un 30% de follaje perenne o semi-persistente. De esta manera, nos garantizamos verde todo el año y damos lugar a mayor asoleamiento en invierno en zonas de climas templados.
- Poder tener al menos un árbol por patio individual de sala. La posibilidad de dar lugar a las aves y los nidos de manera diaria como experiencia. Jardín de colibríes, colores y flores.
- Las especies arbóreas, arbustivas y herbáceas se eligen de manera tal de que se puedan vivenciar, las cuatro estaciones del año. Para ello, al menos una de las especies arbóreas caducas marca el otoño con caída de hojas con coloración amarilla, anaranjada o marrón. El invierno se evidencia por la presencia de un follaje singular o alguna floración particular. La primavera aparece con profusas floraciones y follajes coloridos.

Jardín de colibríes, colores y flores. Patio compartido entre dos salas con pizarrón central o pared a intervenir por niñas y niños. Sector de descanso junto al jardín. Un árbol por patio.

Imagen simulada del Bosque otoñal. Acompaña cantero con floración invernal.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

tema

El paisaje y la arquitectura como derecho

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

- Se aconseja la distribución de la cobertura arbórea de manera concentrada y no dispersa, proyectada con los tamaños definitivos adultos de copa (según especie y magnitud), de manera tal de poder formar agrupamientos de árboles. De ser posible, se recomienda centrar la estructura arbórea perenne en el lado sur, para así poder permitir un mejor asoleamiento en invierno y protección de los vientos fríos.
- Respecto a la elección tipológica de especies son todas de tercera magnitud, esto significa que el diámetro de sus copas en estado adulto no supera los 6 metros y su altura definitiva no llega a los 10 metros, en escala con el edificio.
- En todas las áreas exteriores se dispone de provisión de agua potable mediante canillas al alcance de los niños y niñas de manera tal de que pueda ser utilizado para el juego, el riego y la limpieza.
- El 40% de la superficie exterior es césped con drenaje independiente del edificio, a cota de suelo con una rejilla cada 40 m2, de manera tal de eliminar los excesos de agua que se producen durante el invierno y así mejorar la carpeta cespitosa.
- El prototipo se acompañó con listas de especies por zona bioclimática provincial (cinco) donde se referenciaron posibles árboles y arbustos a ser usados en cada sector de las áreas exteriores.

Conclusión

A modo de conclusión, articular áreas de trabajo gubernamental y recursos de la Universidad Pública, construir una trama que permita avanzar en propuestas arquitectónicas que mejoren la propia inversión del estado, sus políticas públicas en propuestas arquitectónicas que ofrezcan a las infancias una garantía a su derecho a la educación, pero también dimensiones espaciales para que la experiencia educativa y la enseñanza puedan desplegarse en su máxima posibilidad. Esta experiencia que se está llevando a cabo se enmarca en una gestión que tiene como propósito la ampliación del derecho de la primera infancia a la educación, como prioridad y compromiso.

LUCIANO ROUSSY
Docente de posgrado maestría hábitat paisajista FCAYF unlp.
Director de proyecto Provincial de Educación Inicial
en provincia de Buenos Aires.

NOTAS:

1. El sistema educativo de nivel inicial de la provincia de Buenos Aires se constituye con jardines de infantes y maternales, urbanos y rurales, continentales y de islas, jardines comunitarios, Jardines de Infantes Rurales y/o de Islas de Matrícula Mínima (JIRIMMs), escuelas infantiles y salas maternales en secundarios.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

BEATRIZ GOULART

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

(Fragmentos extraídos de una entrevista realizada por el periodista Pablo Ribeiro a la arquitecta Beatriz Goulart en la Semana de la Educación Participativa en el programa Capital Natural el 23/10/2021)

Pablo
Hola, bienvenidos, bienvenidos a Capital Cultural que ahora también es un podcast. Presta atención a la siguiente frase: “Nadie educa a nadie. Nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan unos a otros, mediados por el mundo”. Esta frase es del educador Paulo Freire, uno de los pensadores más influyentes del mundo, y resume la brillantez y también la huella subversiva de su pensamiento, el respeto horizontal entre educador y educando, la promoción de una postura activa, crítica y libertaria. No hay crecimiento, no hay transformación que pueda sostenerse si se diseña o implementa desde arriba hacia abajo.

En el año en que celebramos los 100 años del nacimiento del maestro, su método transformador es más urgente que nunca. Brasil necesita todos los esfuerzos para implementar agendas socioambientales. Y lo mismo ocurre con el planeta envuelto en el mayor desafío de su historia: neutralizar las emisiones de carbono para estabilizar la temperatura global, quiero decir estabilizar; reducir la desigualdad entre los pueblos y así transformar la lógica productiva hacia la ética, la preservación y la vida. Entonces, para hablar un poco sobre esto y también homenajear a Paulo Freire, mostrar cómo su pensamiento tiene todo que ver con el desarrollo sostenible, hoy recibiré a Beatriz Goulart, arquitecta, urbanista, investigadora de espacios educativos escolares y urbanos, maestra en investigación e investigadora del Grupo de Ambiente y Educación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Federal de Río de Janeiro.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Hablamos con Beatriz porque Beatriz tiene una trayectoria enfocada en el área de la arquitectura. ¿Cómo dialoga la arquitectura, para ti Beatriz, con el activismo y la educación?

Beatriz
Gracias por la pregunta Pablo. Primero quiero agradecerles por la invitación y que honor estar aquí con todos, celebrando a Paulo Freire. Bueno, puedo responder a eso pensando en mi infancia, mi llegada al mundo, cuando ni siquiera me imaginaba ser arquitecta. Clarice Lispector,[1] en su libro A Descoberta do Mundo, dice que desde la cuna el niño siente, desde la cuna se relaciona con el mundo y sabrá qué querer de él. En otras palabras, la calidad y las características de esta cuna ya están dando forma a este ser. ¿Cuántos niños nacidos en Brasil tienen cuna? Entonces, para mí, la relación entre arquitectura y educación es esencialmente esta, entre el cuerpo y el entorno, siendo el cuerpo marcado por los lugares que habita. Dónde estamos, dónde pisamos. Leonardo Boff,[2] en Fábula da Águia e da Galinha, dice que pensamos desde donde pisan nuestros pies. Entonces la idea de arquitectura que practico no es solo la de un edificio bello y bien construido, sino la de algo que tiene sentido para la vida no solo del ser humano, sino de todo lo que está vivo, de todo lo que existe.

Y entonces, en los procesos educativos, en la perspectiva crítica y libertaria de Paulo Freire, no aprendemos sólo en la escuela, sino que aprendemos todo el tiempo, con todos, en cualquier lugar y uno aprende con el otro en un proceso de co-aprendizaje, dialógico. ¿No es eso lo que nos enseña el Maestro Paulo Freire? Esto tiene mucho que ver con la relación con el entorno, construido y no construido. Traigo aquí una cita literal de Paulo Freire, tomada de Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa: El desprecio por las condiciones materiales de las escuelas llegó a niveles impensables. (...) Es increíble

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

que no podamos imaginar la trascendencia del "discurso" formativo que hace que una escuela sea respetada en su espacio. La elocuencia del discurso "pronunciado" en y por la limpieza del piso, en la belleza de las habitaciones, en la higiene de los baños, en las flores que los adornan. Hay una pedagogía indiscutible en la materialidad del espacio.

La arquitecta Bia Goulart y niña dibujando la escuela nueva.

¡Sí! La materialidad de la escuela, recordando que en ella están incluidos los objetos, los espacios construidos, pero también los no construidos, los intervalos, los intermediarios. Lo que conecta un lugar con otro es un lugar muy importante. Un lugar sin nombre, diría Flavio Motta.[3] Qué me provoca a pensar y sentir este entorno y cómo lo devuelvo transformando ese entorno.

Entonces, para mí, esta relación tiene todo que ver y, ahora, creo que todavía estamos en pañales, desde que comencé con la cuna de Clarice, creo que estamos empezando a entender que somos parte de este movimiento mucho más grande y que estamos empezando a darnos cuenta que la hemos mimado mucho y que es hora de aprender de estos otros seres vivos y sin duda repasar tantos procesos educativos como la arquitectura también.

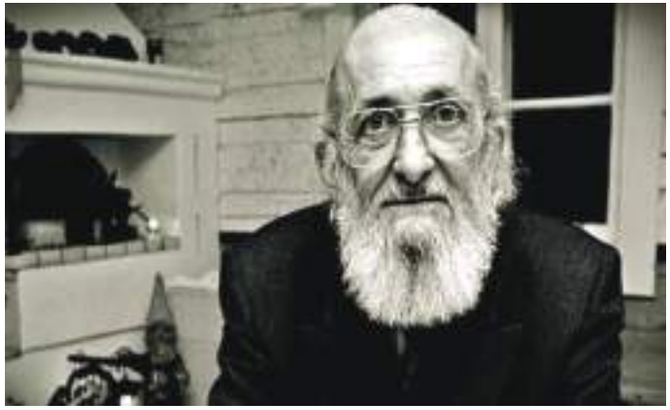
Pablo
La pregunta que te voy a hacer, Beatriz, es sobre pensar en la escuela. Vivimos en Brasil donde se está discutiendo escuelas circulares-militares, un modelo de escuela más dura, totalmente contraria a la escuela horizontal; de una escuela más participativa, donde los padres participen de la escuela, donde los profesores también participen de esa unidad, los alumnos opinen... que fue lo que pensó Paulo Freire.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia



Beatriz
Sí. Pensar en la escuela es muy interesante, y lo he estado investigando durante mucho tiempo... Soy graduada de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad de São Paulo hace 40 años, pero desde que era pequeña veía que se estaba construyendo una escuela frente a mi casa que es como la FAU. Luego vi que fue el arquitecto Vilanova Artigas quien diseñó los 2 colegios donde pasé toda mi infancia y juventud. Espacios que frecuentaba a diario, que me marcaban tanto o más que mi casa, que mi patio. Pero ninguno de estos edificios escolares, a pesar de ser bellos ejemplos de la arquitectura paulista y brasileña, ninguno de ellos fue diseñado con la participación de quienes los iban a utilizar. Esta fue la lógica detrás de la producción de las escuelas públicas en los años 60 y 70 del siglo pasado y, sorprendentemente, ¡todavía lo es! Por mucho que nos planteemos escuchar a los niños, pedirles que dibujen sus sueños, todo eso se desvanece ante códigos y leyes hechos para otros contextos, fuera de sintonía con el proyecto pedagógico de las escuelas y los planes y leyes de educación municipales, estatales y federales... Una cartilla tan anticuada como Caminho Suave,[4] que ignora por completo las culturas y los biomas de los respectivos lugares donde se construirán y utilizarán dichas escuelas. Un proceso de producción de la materialidad de la escuela totalmente desvinculada del currículo, la gestión y las lógicas territoriales locales. Me gusta mucho pensar en tres instancias codependientes: territorio, gestión y currículo. Es decir, ¿qué vamos a hacer aquí en este lugar y qué tiene que ver este lugar con lo que vamos a hacer allá?

Sugerencia de un niño para la escuela que quiere.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Nuestra tradición ha ido en sentido contrario a esta articulación. Somos el resultado de escuelas que han funcionado (y muchas aún funcionan) en la lógica de vigilar y castigar de Foucault. ¿Cómo nuestros cuerpos controlados podrán liberarse y contribuir a la producción de espacios comunitarios de educación democrática, en la línea de la educación crítica y libertaria que propone Paulo Freire?

Entonces esta escuela de pensar y producir se desarrolla en el campo de la tensión, de la confrontación de valores y creencias, así lo analiza Miguel Arroyo[5] en O Currículo, territorio en disputa. Un camino para el entender y superar esta tensión es poner en diálogo los campos de la arquitectura, el urbanismo y la educación básica, con la perspectiva a su integración... y desde la formación del arquitecto, o del pedagogo y del gestor público. Estas cajitas son muy autónomas con sus propias lógicas naturalizadas. Entras en una facultad de arquitectura y hay una manera de crear una escuela allí, generalmente en el tercer año, separando el área administrativa de los servicios y áreas pedagógicas, como si los servicios y la administración no fueran también acciones pedagógicas. Estas separaciones contribuyen a la reproducción de lógicas colonizadoras y prejuiciosas en la escuela. ¿Te has preguntado alguna vez por qué los aseos de las señoras de la limpieza y de las cocineras son más pequeños y menos bonitos que los de los/las profesores/as y estos, a su vez, no están tan equipados con materiales tan nobles como el del director del colegio? ¿Y el lugar de descanso? ¿Hay lugares de descanso para los niños? ¿Y para adultos? ¿Está permitido descansar en la escuela? Incluso en escuelas que han repensado sus currículos y proyectos pedagógicos en la dirección de lo que propone Paulo Freire, incluso en la mayoría de las escuelas públicas brasileñas, los espacios aún siguen preceptos de una educación controladora, colonizadora, autoritaria, expresada en espacios segmentados, rejillados, cerrados.

Recuerdo aquí a Milton Santos[6] anunciando la fuerza de los hombres lentos, y la importancia de romper los tiempos controladores y acelerados que impiden las pausas del descanso, de lo inútil, de la conversación inútil, imprevista, que fortalecen nuestros sueños y nuestra creatividad, tan necesaria para salir del agujero en el que estamos.

Los círculos de cultura[7] propuestos por Paulo Freire tienen ese poder. ¡Tenemos que reabrirlos!

La conciencia territorial necesaria para dar este salto requiere tiempo libre. Esta conciencia practicada colectivamente da condiciones para la forja del sentido de habitar colectivo, el conocimiento de lo que es el habitar. Primero habitar, y luego construir, como propone Heidegger[8] en su bello texto Construir, habitar, pensar.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Las escuelas y las ciudades son espacios colectivos y así deben soñarse, diseñarse, construirse, ocuparse y cuidarse/administrarse: ¡colectivamente!

Quiero recordar aquí un ejemplo muy curioso. El hecho sucedió cuando Paulo Freire era secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, durante el gobierno de Luiza Erundina, entre 1989 y 1991. Una de las cosas que siempre hacía era visitar las escuelas. En una de esas visitas, a una escuela primaria (Escola Municipal de Ensino Fundamental-EMEF), una escuela primaria, con niños de entre 7 y 14 años, dijo asombrado: ¿dónde están los juguetes? Estaba con Mayumi de Souza Lima, mi fallecida maestra, quien fue arquitecta y educadora y me abrió el camino a seguir gracias a ella, una pionera. Mayumi trató de explicar: "Ah, maestro, aquí hay un EMEF, no hay juguetes. Los juguetes van al preescolar. Y él: ¿Por qué es eso? ¿Termina la infancia a los 6? Tengo que tener un juguete. Y alguien del equipo le informó que no había manera, que en la "hoja de cálculo de compras para EMEFs, no había juguetes del parque disponibles para comprar. Se negó y desafió a Mayumi a resolver el problema. ¡Los niños y niñas necesitan jugar!

Carrossel, 1989. producido por la ciudad de São Paulo. proyecto de Elvira de Almeida.

Mayumi rápidamente ideó un plan e invitó a la artista plástica Elvira de Almeida, quien fue mi profesora en la FAU, a visitar los almacenes de la alcaldía donde se guardaban muchos postes de madera y lámparas de metal que recientemente habían sido reemplazadas por postes de concreto. Y así nacieron los juguetes más increíbles jamás producidos en nuestro São Paulo. Todo el proceso está relatado en el libro Esculturas lúdicas. Más de 30 años después, lo que tenemos hoy en la ciudad de São Paulo y en casi todas las ciudades brasileñas: escuelas primarias casi sin juguetes en la primaria 1, primaria 2 y en la secundaria absolutamente sin juguetes. Por mucho que la teoría estudie y pruebe la importancia de las actividades lúdicas para nuestra formación, a lo largo de nuestra vida nos privamos de estos momentos que son absolutamente desatendidos en su poder pedagógico. ¡Una pena!

Entonces quizás sea más importante que construir más escuelas, transformar las que ya tenemos en verdaderos educadores. Espacios que nos enseñan a aprender y a convivir. O somos RAONI, o somos STING, según el grafiti de ECO-92 en Río de Janeiro.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Pablo
¿El modelo freiriano está inserto de alguna manera en la discusión de la agenda 2030 de la ONU y en la agenda 2022 de las elecciones brasileñas?

Beatriz
¡Espero que estés!
Y no puedo dejar de pensar en el regreso a clases en el contexto de la pandemia del Covid 19, en el tema de la escuela saludable y la sustentabilidad. Primero, nos damos cuenta de que la escuela nunca ha sido un ambiente saludable. La ventilación y la iluminación natural son elementos desconocidos en la ingeniería de edificios escolares; siempre hay luz y aire acondicionado todo el día. Espacios superpoblados, áreas al aire libre, cuando existen, están desestructuradas o prohibidas. Y la pandemia nos obliga a mirar eso, el aire libre, el distanciamiento, la higiene. No creo que sea correcto hablar de oportunidades y lecciones aprendidas por más de 600.000 muertos, pero en realidad se trata de mirar a la muerte, a la brevedad y fragilidad de la vida. Esto nos obliga a mirar el tipo de ambiente que hemos elegido para que sea nuestro locus de aprender a aprender, de producir conocimiento, de comprender lo que hemos producido hasta ahora, para siempre. ¿Todo esto cabe en una habitación de 7x7? ¿Entra en 50 minutos? ¿Encaja en la prohibición de transitar libremente por todos los ambientes escolares, independientemente de nuestra edad y posición en el grupo? Rui Canário, educador portugués, aborda esto en su libro A escola tem futuro? planteando interrogantes sobre la naturalización de la forma y organización escolar y la resistencia a crear otras formas de hacer escuela. Este contexto contribuye fuertemente a la proliferación de prácticas conservadoras que, en nombre de la violencia externa, producen resistencias internas a las innovaciones.

No se trata, pues, de arquitectura escolar, sino de resignificar y recalificar la forma y organización escolar, para, desde allí, dar cobijo material lo suficientemente generoso a la envergadura de esta transformación. Una cosa debe estar ligada a la otra. Este es el punto: la educación dialógica requiere territorios democráticos, sostenibles y hermosos. Una cosa depende de la otra. Entender y promover esta interdependencia es nuestro reto como arquitet@s-educador@s, como educators@s-arquitet@s.

Beatriz Goulart
Arquitecta-Urbanista y representante brasileña en el grupo de trabajo Niño y Arquitectura de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA Children) y consultora de la Organización de Estados Iberoamericanos y del Instituto Arapyaú.

entrevista

Algunas contribuciones de Paulo Freire a los territorios educativos de las infancias

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

NOTAS:

1. Nota de la traductora: Clarice Lispector, fue una escritora y periodista brasileña nacida en Ucrania. Autora de novelas, cuentos y ensayos, es considerada una de las escritoras brasileñas más importantes del siglo XX.

2. Nota de la traductora: Leonardo Boff, es un teólogo, escritor, filósofo y profesor universitario brasileño. Simpatizante del socialismo, Boff es un exponente de la teología de la liberación en Brasil y conocido internacionalmente por su defensa de los derechos de los pobres y excluidos.

3. Nota del traductor: Flavio Motta fue profesor, historiador del arte, dibujante y pintor.

4. Nota de la traductora: Camino Suave es una obra didáctica, una cartilla de alfabetización, concebido en 1948 por la educadora brasileña Branca Alves de Lima (1911-2001), que utiliza el método silábico y se convirtió en un fenómeno editorial.

5. Nota de la traductora: El sociólogo Miguel González Arroyo es un gran defensor de la educación integral. Nacido en España en 1935, Arroyo llegó a Brasil escapando de la dictadura franquista a fines de la década de 1950. Aquí hizo carrera en educación, defendiendo que la pedagogía debe dialogar con la realidad de los estudiantes, especialmente en las zonas más vulnerables.

6. Nota de la traductora: Milton Almeida dos Santos fue un geógrafo, escritor, científico, periodista, abogado y profesor universitario brasileño. Considerado uno de los intelectuales más renombrados de Brasil en el siglo XX, fue uno de los grandes nombres de la renovación de la geografía en Brasil que tuvo lugar en la década de 1970.

7. Nota de la traductora: Sistematizados por Paulo Freire, a principios de los años 60, los Círculos de Cultura se basan en una propuesta pedagógica, cuyo carácter radicalmente democrático y liberador propone un aprendizaje integral, que rompe con la fragmentación y exige tomar posición ante los problemas vividos. en un contexto dado. Para Freire, esta concepción promueve la horizontalidad en la relación educador-educando y la valorización de las culturas locales, de la oralidad, oponiéndose en su carácter humanista, a la visión elitista de la educación.

8. Nota de la traductora: Martin Heidegger fue un filósofo, escritor, profesor y decano universitario alemán. Es ampliamente reconocido como uno de los filósofos más originales e importantes del siglo XX.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana
cultura y expresión

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Tenemos dos artículos. Un artículo de Brasil que nos dará a conocer la perspectiva de los indígenas Gurani Mbyá sobre cómo piensan y organizan la educación con niños y niñas hasta 05 años en la búsqueda de la preservación de su cultura partir de la vivencia de los niños desde que nacen de la vida cotidiana de la comunidad.

El segundo artículo, presentado por Uruguay, destaca la importancia de los procesos de formación permanente de los/las educadores/as en la construcción de la sensibilidad de quienes educan, para desarrollar la escucha atenta y la observación de lo que hacen y dicen los niños.

Dos articulos que nos aportaran conocimiento y reflexion sobre distintas formas de ver el mundo y la importancia de la sensibilidad de los profesionales de la educación asi como el trabajo y la reflexión en equipo para crear un proyecto educativo coherente.

CRISTIANE CARVALHAIS REGIS Y LUCI APARECIDA GUIDIO GODINHO

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI (Centro de Educación y Cultura Indígena)

SANDRA CARDONA

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI (Centro de Educación y Cultura Indígena)

CRISTIANE CARVALHAIS REGIS
LUCI APARECIDA GUIDIO GODINHO

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Resumen
Este artículo relata la experiencia de implementación del Centro de Educação y Cultura Indígena, entre 2003 y 2004, en el Territorio Indígena Tenondé Porã, ubicado en la región de Parelheiros (extremo sur de la ciudad de São Paulo), con foco en la atención a los niños y niñas de 0 a 5 años del pueblo Guaraní Mbyá.

Compartir la experiencia que hemos vivido como educadoras que tuvimos la oportunidad de acompañar la implementación del CECI, desde su origen, más que un privilegio, se configura para nosotros en un rescate de buenos recuerdos afectivos, que han transformando profundamente nuestro rol como educadoras de Infancia en la ciudad de São Paulo.

En el período 2001 a 2004 vivimos la experiencia de un gobierno municipal progresista con grandes posibilidades de implementar políticas públicas reconociendo las diferencias sociales y económicas que permean esta gran metrópoli, así como la potencia de las diversidades culturales, especialmente en lo que se refiere a los pueblos indígenas.

Con esta posibilidad, los líderes indígenas Guaraní Mbyá de la capital de São Paulo, en representación de los pueblos ubicados en la región de Pico do Jaraguá (zona oeste) y Parelheiros (extremo sur) presentaron a los representantes de este gobierno municipal una solicitud para construir un centro cultural, añadido posteriormente de la idea de construir un CEII – Centro de Educación Infantil Indígena, de manera integrada. Hasta ese momento, las aldeas sólo contaban con escuelas públicas estatales para atender a niños y adolescentes en edad escolar primaria.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Al vivir esta experiencia, comprendemos un poco la complejidad y originalidad de este proyecto, considerando como principio fundamental el respeto a la cultura Guaraní.

Teniendo en cuenta el tema del número de esta edición, Arquitectura, Espacio e Infancia, inicialmente buscamos informar sobre el proceso de elaboración del proyecto arquitectónico del CECI propuesto por los líderes guaraníes de las aldeas de São Paulo. Describir estos espacios es hablar fundamentalmente de la cultura guaraní, su sabiduría y creencias, la conexión con la naturaleza y su respeto, como aquello que los guía. Nos aventuramos aquí a decir que las arquitecturas de los espacios se iluminan, inspiran y determinan según la ubicación de la casa de oración. No es posible hablar de puertas y ventanas y muros, cuadrados o circulares, de pisos de piedra o de tierra sin comprender lo que realmente importa en la concepción cultural de estos pueblos milenarios.

El CECI fue concebido inicialmente como un espacio de interculturalidad, un logro político del pueblo guaraní que apuntaba al fortalecimiento de la cultura, por lo que su arquitectura debe representar este principio. Los primeros "garabatos" del proyecto fueron realizados por los líderes guaraníes, en camaradería con los ingenieros de la alcaldía de São Paulo, en el suelo de este territorio.

El CECI fue originalmente diseñado considerando sus dos espacios fundamentales: el Centro Cultural, en formato circular, y el CEII, compuesto por habitaciones, área administrativa, bodega, cocina, entrepiso, terraza y comedor abierto. En la construcción se consideraron aspectos importantes de la cultura, tales como: el uso de troncos de madera para la estructura, la gráfica en las paredes y el techo de paja, similar al utilizado en la construcción de la casa de oración.

Resaltamos que, en el proyecto original, no había puertas ni portones, ya que la cultura y la educación guaraní están intrínsecamente ligadas a la forma de ser y de vivir guaraní, es decir, al "nhandereko"[1].

Finalmente, luego de un largo proceso de diálogo, en septiembre de 2004, fueron inaugurados los Centros de Educación y Cultura Indígena en el extremo sur de la ciudad de São Paulo. Apostar por la articulación concebida por la representatividad del poder público y los dueños/as de estas tierras fue una gran inversión en lo que contribuyó en gran medida a la formación de todas las personas que participaron del proyecto.

El Guaraní por el Guaraní

La escucha atenta y la intencionadamente planificada para conocer a los indígenas fue fundamental para sustentar

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

una propuesta participativa que eligió como metodología la experiencia en el pueblo junto a hombres, mujeres, niños, pipas, humos, perros, gatos, artesanías, buitres, lo pequeño espacio territorial y falta de condiciones ambientales para vivir el nhandereko en tekoa.[2]

Escuchar de los propios guaraníes las historias que cuentan sobre sus antepasados, sus orígenes, viajes en este territorio, quiénes son, cómo viven, cómo quieren ser tratados y sobre todo cómo es la educación de los niños pequeños en la cultura guaraní, fue el aspecto relevante en la construcción de las prácticas que se llevarían a cabo.

> "...el caso de la escuela. Para los rezadores[3] solo hay conocimiento tradicional. Ahora en la escuela de Juruá, tienes que seguir las reglas. Escribir. Entonces, hay un movimiento de la escuela para tratar de seguir la tradición, queremos contar con el maestro que enseña en nuestro idioma. "Rosano Karai Jekupe. (Liderazgo, Aldea Tenondé Porã)

De esta manera, los subsidios técnicos fueron deconstruidos procesalmente y reemplazados por saberes indígenas, contribuyendo así a que no se implementara realmente una política de normalización y escolarización desde los CECI.

Cabe mencionar que en todo momento necesitábamos reconocer que nuestra forma de pensar la escuela estaba lejos de respetar la cultura indígena, solo teníamos buenas intenciones. En todo momento, nos enfrentamos a preguntas que iban más allá de nuestra comprensión inicial. El tema de la tierra, por ejemplo, es un factor central para la forma de ser y de vivir de los guaraníes, es decir, el "Nhandereko":

> ... "Casi todo el mundo es consciente de que tenemos que hablar para fortalecer nuestra cultura, nuestra forma de vida tradicional y también para rescatar las cosas que ya se han perdido. Cuando se lleve a cabo la expansión de nuestras tierras, tendremos otras formas de trabajar con este tema. Jerá Poty Miri (Liderazgo, Aldea Kalypety)

En ese momento, el objetivo del CECI no era solo universalizar la Educación Infantil en el municipio de São Paulo, llegando también a los territorios indígenas, sino además de atender una demanda presentada por los indígenas en relación a los impactos ambientales y la presencia de la Escuela en los pueblos, el proyecto del CECI está intrínsecamente relacionado con una educación que se opone al silenciamiento de sujetos que por el momento determina su invisibilidad en la sociedad.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

> "Ahora lo que nos trajo una luz, un espíritu, fue la construcción del CECI, Centro de Educación y Cultura Guaraní, nos volvió a dar la expectativa, la esperanza de que a partir de ahí las cosas empezarán a asentarse. Jerá Poty Miri (Líder femenina, aldea Kalypety)

El CECI ilustra concretamente una historia propia que dialoga con los anhelos y necesidades del pueblo guaraní, lo que demuestra una vez más la característica de un pueblo que lucha y resiste al desmantelamiento de su cultura tal como es hasta hoy. Aparece en la historia del pueblo como elemento de resistencia y esperanza, como instrumento para colaborar en la superación de las dificultades y problemas que viven desde la colonización.

¿Quiénes son los Bebés y Niños Indígenas Guaraníes? ¿Cuáles son sus formas de vivir en el espacio colectivo del pueblo?
La construcción de respuestas a estas y otras preguntas solo fue posible conocerlas y concebirlas con la experiencia en ese territorio que también nosotros solo conocimos como visitantes o en el peor de los casos por los libros escritos por "juruás".[4]

Desde el principio, pronto nos dimos cuenta de que nuestras fuentes serían los adultos, hombres y mujeres de diferentes edades, pero, sobre todo, la riqueza de la sabiduría de los mayores.

¿Dónde estaban los bebés y los niños? Eran libres de jugar, a veces acompañados de sus familiares, a veces acompañándolos en reuniones y/o actividades en el pueblo. Los bebés siempre en su regazo, envueltos en el calor de los senos de su madre.

Nuestro gran desafío fue tratar de desterrar las adaptaciones, ya que no se trataba de adaptar lo que ya no consideramos bueno para los bebés y niños no indígenas. No fue un trabajo fácil y tranquilo, pero sí sujeto a muchas transformaciones.

La experiencia de la interculturalidad nos hizo reflexionar, más críticamente, sobre nuestras escuelas de infancia no indígenas, que aún con horarios definidos, muchas veces temen por el acercamiento de las familias y separan aspectos inseparables, como educar y cuidar. Vivir la implementación de los CECI en las aldeas nos permitió experimentar la "totalidad", como diría el Maestro Paulo Freire, de vivir la implementación de una escuela sin paredes, en la que la comunidad y los niños de diferentes edades están en permanente integración, experimentando experiencias completas de significado para adultos, niños y bebés. Impulsándonos a soñar con lo que queremos para nuestras escuelas no indígenas.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Comprometidos con la educación emancipadora y descolonizadora, caminamos con la escucha atenta al saber de ese pueblo inspirados juntos por los niños.

> "... los ancianos, las ancianas nos guían. Pero los niños son nuestra principal inspiración. Muestran a nuestra alma nuestros caminos. " Rosano Karaí D'Jekupé (Liderazgo indígena, Aldea Tenondé Porã)

Hasta los cinco años los niños solo hablan guaraní, siendo el idioma uno de los principales factores de resistencia cultural, por lo que al principio ya se nos impuso que los maestros tendrían que ser de la propia aldea. Es muy difícil, a los niños ingresar a la escuela primaria con educadores "juruás" que no hablan ni entienden el guaraní. Incluso abandonan la escuela. Entonces, se contrataron monitores indígenas para que eso no ocurriera con los más pequeños.

Inicialmente, los Caciques cumplieron el rol de coordinador pedagógico, como importantes líderes en relación a la valorización de la cultura tradicional, a los saberes ancestrales y también a los daños causados durante el proceso de colonización. Estos factores son vistos como fundamentales y permanentes en la lucha y resistencia de los pueblos originarios.

Observamos que el "currículum" de la escuela indígena no estaba, por tanto, separado de la vida en la aldea. Los horarios, como el calendario, respetaban los ritmos de la naturaleza.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Para el pueblo Guaraní, el bautismo de la yerba mate en agosto representa el inicio del año. A partir de ahí, se consideran también los demás momentos considerando los ciclos naturales: momentos de siembra, cosecha y similares.

En reuniones con la comunidad, algunos líderes nos preguntaron sobre "¿Cómo sería (esta escuela de 0 a 05 años), si los bebés pequeños no se separan de su madre? Y para atender esa demanda, fue necesario ajustar, por ejemplo, la cantidad de comidas, que debe atender no solo a "la madre que no separa" sino también a los hermanos.

Recordamos una discusión sobre el consumo de embutidos, en el momento de la presentación del menú "juruá". Los líderes nos dijeron que "¡los niños guaraníes no comen embutidos! ". También fue un desafío para la Secretaría Municipal de Educación y para nosotros enfrentar la burocracia para atender la demanda de la comunidad. Unos años después observamos que los embutidos tampoco forman parte del menú de las escuelas no indígenas. En otras palabras, lo que ya se había señalado muchos años antes como bueno para los niños indígenas también se ve como bueno, aunque con retraso, para los niños no indígenas.

Al señor Pedro Vicente, un viejo sabio del pueblo, le irritaba muchas veces nuestra preocupación escolar por definir las actividades que conformarían la vida cotidiana del CECI, los planes y la planificación, ¡las actividades!

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

"¡Actividad! ¡Actividad! No entiendo lo que dices... ¿Actividad? Es jajapo[5]!
¡Monitor habla en portugués con las madres! ¡No puede! "
(Pedro Vicente – Xeramoi tekoa Tenondé Porã)

La cestería, las reuniones diarias en la casa de oración, las danzas, las cacerías, las siembras, las cosechas, las fogatas, la cocina, las curas, las enfermedades no ocurrían en cuartos de cuatro paredes, con tiempos determinados y horarios. ¡La vida en el pueblo era la escuela y la escuela tenía vida!

¿Qué llevamos como aprendizaje a las escuelas "juruá"? ¿Qué fue "descubierto de nuevo?
La experiencia de la interculturalidad nos hace darnos cuenta de que mucho de lo que queremos, en cuanto a una infancia más libre, lo experimentamos en las aldeas. La idea que tenemos de "actividad significativa" es revisitada profundamente desde el punto de vista guaraní:

"Muchas de nuestras formas de enseñar a veces son consideradas por los docentes, y también no docentes tampoco, digamos que no es muy pedagógico, es difícil para una escuela no indígena ver a un niño, por ejemplo, subiéndose a un árbol sin que alguien venga a regañar. Ahora aquí vemos al niño subiéndose a un árbol y decimos '¡ay, cuidado, para que no te cayas! ', ¡sólo eso! (Conversación con Adriano).

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI - Centro de Educación y Cultura Indígena

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Aprendimos mucho sobre no privar a los niños de experiencias, sobre repensar tiempos y espacios, sobre la importancia de respetar sus ritmos naturales, sobre la necesidad de integrar a sus familias, sobre la relación con la naturaleza y también sobre la generosidad y la vida colectiva:

> "En la cultura indígena hay puntos muy diferentes a la sociedad 'juruá', uno de ellos que creo que hace toda la diferencia en la vida colectiva y en las comunidades es que cuando tenemos un bebito, aunque sea muyi pequeño, lo animamos a ser generosos desde chiquitos, pedimos cosas para ellos (...) porque es un ritual de iniciación a ser generosos" (Conversación con Jerá, Liderazgo Femenino, en octubre de 2018)

La garantía de una educación diferenciada e intercultural solo fue posible a través de la participación efectiva de la comunidad indígena en la elaboración y gestión de los CECIs, lo que permitió conocer su forma de vida, cultura y luchas.

A lo largo de los años, hemos observado que el CECI ha sufrido cambios, al igual que la comunidad guaraní. La lucha por el derecho a la tierra y la resistencia por el derecho a la cultura quedan como marcas permanentes de este pueblo.

En este sentido, destacamos que la comprensión "juruá" de la tecnología también necesita ser repensada. Porque hemos llegado a comprender que la artesanía, la cocina, la siembra y otras actividades culturales también son tecnologías:

> "Los indígenas tenemos que mostrar lo que realmente somos hoy (...) mucha gente que viene aquí de São Paulo, incluso de fuera de São Paulo, piensa que el indio que se viste no es más indio, los que tienen acceso a internet, los que usan celular ya no son indios. Eso siempre lo decimos cuando viene la gente: , yo creo que es importante, la cultura de los no indígenas se ha modificado, ha ido cambiando, y lo mismo pasó con los indígenas, especialmente los guaraníes aquí en São Paulo, porque están muy cerca de la ciudad y la ciudad cada vez está más cerca de la aldea (conversación con Adriano, coordinador del CECI Tenondé Porã en octubre de 2018).

La proximidad a la ciudad, en este sentido, se configura como un desafío más para la comunidad guaraní, en el mantenimiento de sus luchas y conquistas.

Actualmente, la comunidad indígena, a través de sus líderes, en su mayoría mujeres, busca retomar los principios originales del CECI, que incluían el fortalecimiento de

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana cultura y expresión

Los desafíos de la descolonización en la implementación del CECI - Centro de Educación y Cultura Indígena

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Nhandereko. Con los años se burocratizó, dificultando la participación de los ancianos, la autonomía en las decisiones y la libertad de vivir de manera tradicional. Resistir a la colonización de espacios y tiempos ha sido una marca de este pueblo durante siglos y siglos, ¡y con el CECI no es diferente!

CRISTIANE CARVALHAIS REGIS
Pedagoga, especialista en historias y culturas afrobrasileñas y indígenas para la educación, coordinadora pedagógica de la red pública de educación infantil de São Paulo.

LUCI APARECIDA GUIDIO GODINHO
Pedagoga, especialista en historias y culturas afrobrasileñas y indígenas para la educación, miembro gestor del FPEI (Forum Paulista de Educação Infantil).

NOTAS:
1. Nhandereko: formas indígenas de ser y vivir.
2. Tekoa: la propria aldea indígena.
3. Rezadores: son personas que tienen una conexión con la ancestralidad y también conocimientos sobre remedios para la curación del alma y del cuerpo físico. Por eso rezan por la cura de las enfermedades. Nunca ignoran a los médicos y medicinas no indígenas, pues dicen que no saben todo y cuando es necesario los derivan al hospital. Rezaron para que el CECI hiciera ejercicio, pues según ellos estaba autorizado por su ancestralidad.
4. Juruá: no indígena
5. Jajapo quiere decir: hacer acontecer

REFERENCIAS:
• BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 53-69, 2012.
• BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
• FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
• SANTOS, Solange E.; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. Textura - ULBRA , v. 18, p. 191-205, 2016.
• STRECK, Danilo R. Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 08-24, 2012.
• Fotos: Antônio Passaty

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos: Su relación con los escenarios lúdicos, la estética, y los espacios

SANDRA CARDONA

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

En la tarea de educar a Niños y Niñas de Primera Infancia, los procesos de formación permanente y el trabajo reflexivo con otros son clave. En este texto analizo la construcción de la sensibilidad en los y las que educan/educamos, en función de desarrollar una escucha y observación cercanas y atentas a lo que hacen y dicen los niños y niñas; desde una "oreja verde", habilitando escenarios y ambientes lúdicos potentes y desafiantes.

Reflexiones sobre la tarea y el campo educativo con otros/otras

La idea que me convoca, es reflexionar la tarea y el campo educativo con otros/otras, compartir sentires y pensares que he venido recogiendo en estos 25 años de ejercicio profesional.

Me posiciono desde el rol de Psicóloga de centros educativos de Primera Infancia, como Docente de Educadoras/es, y desde mi esencia permanente de Tallerista Plástica; área que he cultivado desde la formación de grado, la cual me ha permitido observar y escuchar la realidad desde aristas más plásticas, desde una "oreja verde", tomando a Gianni Rodari; y diría ojo, gusto, tacto, cuerpo verde.

"…oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo, del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo." Rodari, G. del cuento "Un señor maduro con oreja verde".

Escribir este artículo, me provoca preguntarme, poniendo en el centro la temática de la construcción de la sensibilidad ligada a la tarea educativa y de cuidados con niños y niñas de Primera Infancia, y más específicamente la que da lugar a la construcción de escenarios y espacios lúdicos, desde un sentido de estética temprana.

…y la primera pregunta que me hago es: ¿acaso, los y las que educamos no somos seres sensibles?, ¿de qué tipo de sensibilidad estamos hablando?, ¿de qué tipo de construcción hablamos, y cómo se construye?

Muchas veces durante los procesos de formación, y sobre todo en las instancias de talleres, que se podrían definir

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

como “vivenciales”, se desarrollan variados dispositivos, donde se observa que se genera un algo más, un movimiento particular de la afectividad. Se produce una conjunción entre el sentir, experimentar, y reflexionar, habilitado por el propio material desplegado, por la consigna que se establece, y por la escucha y acompañamiento de los docentes al plantear una propuesta.

El espacio para dialogar la experiencia, estableciendo líneas de conexión con la tarea educativa, son fundamentales; ahí está el corazón de nuestra tarea.

La superación del encastre

Al tomar distancia y al evaluar los procesos y el propio devenir de las instancias de formación de los educadores/as, pude ver como esos “talleres”, y el exponerse al juego… a los materiales plásticos, a la narración de un cuento bajo telas, al uso de la materialidad de la luz para diseñar un escenario lúdico, entre otras variadas posibilidades que se instalan, se viabiliza un enriquecimiento en paralelo en lo que luego se ofrece a los niños y niñas en las propuestas lúdicas en las salas. Yo lo suelo llamar “la superación del encastre”, y agrego… “con todo el respeto que el encastre se merece”.

En tanto el educador/a juega, experimenta, se sensibiliza con los materiales, se expande la apertura a pensar la sala con otros horizontes, levantando la mirada hacia otra potencia lúdica y movilidad expresiva. Esta apertura debe ser acompañada por teóricos de peso, contemporáneos, y “clásicos”, como Winnicott, Bruner, Javier Abad, Huizinga, Hoyuelos, Malaguzzi, por citar a algunos, entre tantos otros.

Menciono el peso teórico, porque considero que dicha sensibilidad, la que tiene que portar el educador/a para la tarea, debe de nutrirse de esta materialidad teórica, tanto como la plástica, y la reflexiva; de lo contrario se genera en un vacío, que no responde a los requerimientos que la tarea involucra, y que el propio proceso “sensible” requiere, pues

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

los materiales teóricos necesitan ser pasados por el cuerpo y el alma.

Si se sabe observar…
(…) si se sabe observar, la actitud del educador cambia, se vuelve humilde, abierto a la sorpresa, menos directivo y más atento a lo que el niño ofrece, más respetuoso con la naturaleza humana, capacitada desde los primeros años de vida para ser artífice de su propia existencia, más de lo que se pueda creer. (Abad, J. 2011:111)

Según Javier Abad, *hay un juego que es del educador/a*, en la tarea de diseñar y crear los escenarios lúdicos para niños y niñas. En un inicio, la magia de crear, de desplegar materiales, colores, formas, e instalarlos, es de los y las que educamos; ese es nuestro disfrute, placer y responsabilidad.

¿Qué pasa, cuando sentimos que no tenemos esa “magia”, creatividad, o capacidad lúdica?

Hay otro elemento previo o simultáneo a la capacidad lúdica, y tiene que ver con la sensibilidad particular que exige ponerse en el lugar del niño/niña para observar y escuchar lo que ellos dicen y hacen.

Loris Malaguzzi nos orienta en estas ideas, desde la pedagogía de la escucha, promoviendo una escuela donde las relaciones entre niños/as y adultos, educadores/as y familia, son determinantes para alcanzar la calidad educativa.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

David Altimir, toma los aportes malaguzzianos, y habla de 4 instancias, o procesos involucrados en la escucha pedagógica: escucha, observación, documentación, interpretación.

Mi intención es pasar esas 4 palabras de Altimir, a verbos: escuchar, observar, documentar, interpretar; pues pasándolas a verbos logramos dimensionar la capacidad dinámica de transformación que las mismas tienen; tanto sean analizadas en forma separada, o en su potencial máximo que son las 4 siendo parte del proceso de escucha comprometida con las infancias. Un escuchar, observar, documentar, e interpretar, que involucran, una afectividad en juego. Una cercanía con los niños y las niñas, una pertinencia y responsividad de este adulto que logra captar el mundo que los niños y las niñas traen, juegan y despliegan en las salas y patios de los centros.

Estos adultos-educadores escuchan porque han desarrollado la escucha como actitud permanente; actitud de la que no logran desprenderse porque es elemento central en su tarea, y así lo han podido comprender.

Esto exige una sensibilidad, que a mi juicio se trabaja y fortalece. Construir una “oreja verde” es posible, en un trabajo reflexivo propio y con-junto a otros.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

La formación permanente, siempre la formación permanente

La idea de una formación permanente, viene ligada a esta sensibilidad, y en ese proceso la formación que pueda instrumentar, crear, buscar y potenciar cada equipo en sus comunidades de pertenencia es clave. Las redes comunitarias, están para ser usadas, y como suelo decir ***las redes son personas***, somos nosotros; y nosotros, es una palabra que define a mi entender el elemento básico de una cultura.

Entonces…nada nos detiene a aprender de otros y con otros en cada territorio y contexto en el que se despliegan los procesos educativos y de cuidado con las infancias. Y fuera de él, también.

Formación, y construcción de la sensibilidad para el desarrollo de la tarea en sintonía con niños y niñas, competen, no solo a los y las educadoras, nos competen a todos y todas quienes trabajamos en los centros. A esto yo le llamaría transformarnos para transformar.

El "piso de abajo"

Montar escenarios lúdicos potentes y desafiantes, a mi entender, es una tarea de equipo, donde las educadoras tienen una mayor responsabilidad por el hecho de estar al frente de las salas, pero donde todos tenemos habilidades para apoyar y brindar mejores oportunidades lúdicas y ambientes con mayor potencia para el desarrollo del juego y la expresión en su más amplio espectro.

Tener al ambiente como aliado (o tercer educador) depende de que el equipo decida volverlo a su favor. No es algo que solo tiene que recaer sobre los responsables y referentes de salas; respirar ambiente lúdico, tendría que ser parte de los objetivos de centro.

No quiero dejar de mencionar la importancia en este proceso de lo que nuestra querida Carmen Diez Navarro menciona como el "piso de abajo de la escuela"; piso que se moviliza a diario, piso que se mueve hacia lugares inesperados, interpela nuestra humanidad, y nuestro rol profesional.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Este "piso" considero exige de esta sensibilidad, de la cual vengo intentando exponer en este texto, para convidarlos a un nuevo pienso…ese piso se capta o no se capta, se escucha o no se escucha, sintonizamos o no con las ideas, inquietudes y problemáticas que los niños y las niñas nos "cuentan" en las salas, en forma de palabra, movilidad corporal, juegos, mordidas, llantos…

(…) aquí estoy tratando de aclarar y poner en orden lo que durante estos años he ido pensando, sintiendo y escuchando de otros acerca del asunto, porque lo cierto es que estas cosas me rondan por adentro, por ese "piso de abajo" que cada cual tenemos, y que es donde se cuecen las emociones, los deseos, los miedos…y tantas cosas…Y es ahora, a raíz de optar totalmente en serio por una escuela donde las relaciones sean el motor del arranque de los aprendizajes en donde estén presentes los afectos, en donde se tenga en cuenta a cada cual en su diferencia particular y magnífica, en donde quepan los deseos, las dudas, las risas o las penas…de los niños y su universo sentimental todo…(Díez Navarro, C. 1998: 95)

Piso de abajo de la escuela, trabajo con otros, trabajo con nuestro sí mismo, formación permanente, exposición a experiencias estéticas, culturales, con diversidad de materiales, apertura a reflexionar la tarea con otros, dejarse interpelar en ese proceso, tanto por las voces de los niños/niñas, familias, compañeros/as de tarea, y por nuestra propia evaluación de lo que hacemos… considero son puntos importantes, un camino posible y potente para construir esa sensibilidad para el desarrollo de la tarea educativa.

> Registro reflexivo de Jornada de formación con Educadoras de Primera Infancia, propio: Las experiencias estéticas compartidas, como ir a ver el telón de Dalí al Sodre, participar de las actividades del "Día del Patrimonio", recorrer las calles de la Ciudad Vieja para ejercitar el ojo, la escucha, y todos los sentidos integrando el contenido "observación-escucha-registro", observando y escuchando la ciudad, sus construcciones, objetos, personajes…ritmos… explorar los espacios del Teatro Solís, escuchar un cuento en una de sus salas, permite acceder a un tiempo para sí, de trabajo con uno mismo, con su memoria, sensibilidad; produce una movilidad del mundo interno. Nos descentrarnos del aula de formación para centrarnos en LA formación, nada más importante, sobre todo si hablamos de formación para educadores/as de primera infancia…

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

La construcción de la sensibilidad en las y los que educamos

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

"Sin olvidar que el espacio es siempre un ámbito estético, vinculado también a la calidad del juego simbólico por sí mismo a través de la seducción de la belleza". (Abad, J. 2006: 147)

Crear con otros

La Primera Infancia necesita adultos que se animen a desplegar escenarios ricos de juego, desafiantes, no solo dar vuelta canastos con encastres, maderas, o el material que sea…eso puede ser un tiempo de la sala…pero no la regla, no la constante, no lo que siempre se brinda…o brindamos como centro.

Javier Abad, también dice que participar y ser parte de una cultura lúdica, no es otra cosa que vivir en relación a través del juego.

Animarse a crear con otros es un lindo desafío, el deseo se alimenta en tanto nos dispongamos al juego, a ser ese escenógrafo/escenógrafa de la cual hablan Malaguzzi y Abad… y si sentimos que no tenemos esta capacidad, invitemos a otros/otras; seguro encontraremos en el centro compañeros/as para este viaje…

SANDRA CARDONA
Lic. Psic. Docente. Orientadora en Primera Infancia. Talleristа Plástica. Maestría en Psicología y Educación. UdelaR.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

• ABAD, J.; RUIZ DE VELASCO, A. (2011): El juego simbólico. Barcelona. Graó.
• ALTIMIR, D. (2010): ¿Cómo escuchar a la infancia? In-fan-cia-Educar de 0 a 6 años. Rosa Sensat. Octaedro. Barcelona.
• DÍEZ NAVARRO, C. (1998): Proyectando otra escuela. Madrid. Ediciones de la Torre.
• HOYUELOS, A. (2004): La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona. Octaedro.
• WINNICOTT, D.W. (2006): Realidad y juego. Barcelona. Gedisa.

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Desde Rosario, Argentina nos relatan los “Paisajes de la Nueva Ciudadanía” con la creación del Tríptico de la Infancia y el Tríptico de la Imaginación, - espacios públicos de juego y convivencia, dirigidos a los niños, pero no solo a ellos: un espacio que provoca un encuentro intergeneracional creativo donde se articulan realidad e imaginación, lógica y creación, juegos, lenguajes, naturaleza y cultura.

El articulo de Urugay nos cuenta la experiencia de transformar el espacio de un Centro de Atención a la Infancia y la Familia que atiende a niños y niñas de 0 a 3 años en una de las regiones más vulnerables de Montevideo. El texto muestra cómo el diálogo con las prácticas educativas y con las necesidades e intereses de los niños hace posible la mejora de las propuestas educativas en los distintos espacios de la escuela.

CHIQUI GONZÁLEZ
Paisajes de la nueva ciudadania >>

PAOLA DI STÉFANO, CAROLINA LORENZO, NATALIA PORCELLI Y CECILIA SANDER
Transformando un espacio posible >>

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

Paisajes de la nueva ciudadania. Tríptico de la infancia y Tríptico de la imaginacón

CHIQUI GONZÁLEZ

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

La aventura de los espacios
Los Trípticos nacieron en Rosario y Santa Fe, Argentina, como un desafío. A su vez, se presentaron como oportunidades colmadas de preguntas.

¿Era posible crear espacios públicos, permanentes, destinados al juego y la convivencia, a partir de los chicos, pero en realidad destinados al conjunto de la ciudadanía?

Las preguntas podrían precisarse aún más.
¿Hay una manera de poner en acto, en objeto, forma, color, la “forma de estar en el mundo de un niño” para convertirlo en una nueva puesta en el espacio de la utopía de convivir, donde las grandes metáforas de lo humano se presenten, construyan y de-construyan y donde sea posible ingresar en un mundo intergeneracional y creativo?

¿Sería posible diseñar espacios expositivos de interacción permanente que contribuyan a constituir vínculos entre personas, a dar libertad y dignidad a los ciudadanos, a no imitar en punto alguno las estrategias del Mercado?

¿Sería posible construir ámbitos que sean múltiples y encierren desde su arquitectura una visión estética de mundos extra-cotidianos y a su vez la sensación de contener muchos mundos y climas, uno dentro del otro?

¿Sería, a su vez, posible crear con el paisaje, la arquitectura y la puesta de una intervención en el espacio-tiempo para que el tiempo transcurriera de “otro modo”, que los espacios crearan emociones y apropiaciones, la luz y el “derecho a la penumbra” provocaran contrastes, sensaciones de extrañeza, recorridos no lineales, miradas guardadas, percepciones diferentes, colocando, en definitiva, al cuerpo en flor sin divisiones cuerpo–mente?

¿Sería, al fin posible, que el tránsito no fuera lineal y que el viaje y el desvío pudieran ser recuperados en el aprendizaje y el disfrute? ¿Era posible que el Museo-antimuseo se convirtiera en el mítico viaje de vivir, el viaje de aprender a vivir juntos?

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Paisajes de la nueva ciudadania

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Congresito de los niños y niñas El Porvenir de las palabras 'Reunidos en la Isla de los Inventos en la foto 5000 chicos y chicas de 4 a 14 años provenientes de toda América Latina discuten sobre el sentido y valor de las palabras el 4 de noviembre de 2004 cuando se está realizando en Rosario el congreso de la Lengua Española.

Todas las mencionadas, e infinitas preguntas, alientan esta introducción porque son en definitiva las bases, recorridos y metas de los sitios que conforman el Tríptico de la Imaginación y el Tríptico de la Infancia.

Para contar brevemente cual es la aventura de sus espacios, diremos ante todo que los nombres no son felices o al menos no "dicen lo que dicen". A lo mejor esto es un mérito, dado que nada es sólo lo que se nombra, "es algo más y otra cosa", como decía la gran poeta argentina Alejandra Pizarnik.

La Granja de la Infancia nació en Rosario, Argentina, en mayo de 1999, un paseo urbano que inauguraba una nueva forma de pensar la ciudad. Luego llegaron ***El Jardín de los Niños,*** al parque central de la ciudad y ***La Isla de los Inventos***, a la vieja estación de ferrocarril a la vera del río. En diciembre de 2010, en la ciudad de Santa Fe, ***El Molino, Fábrica cultural, La Esquina Encendida y La Redonda, Arte y vida cotidiana***, festejaban el nacimiento de un nuevo Tríptico.

Estos espacios no se diferencian entre sí por divisiones como medioambiente, cultura, ciencia y construcción. Cada uno de ellos contiene toda esa oferta. Sus campos y desarrollos se podrían sintetizar de la siguiente manera: La ***Granja*** es el cuerpo en juego entre naturaleza y cultura. El ***Jardín*** convoca el poder de la imaginación para inventar, innovar, crear lo poético. La ***Isla*** trabaja con los materiales, lenguajes, medios y soportes haciendo de la construcción una apuesta intergeneracional. La *Redonda* pone en juego y movimiento la vida cotidiana. El ***Molino*** despliega toda una fábrica de diseño y construcción para experimentar con diferentes materialidades. La *Esquina* es joven y promueve el encuentro, la creación y la participación colectiva.

Se trata de integrar las dicotomías cuerpo-mente, teoría-práctica, forma-contenido, objeto-sujeto, así como superar

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

la división artes y oficios, ética y estética, mediante los grandes impulsores del hombre y de la vida: el juego y el ritmo, la idea de recorrido, de trayecto, de viaje.

"Hay horas en la infancia, en que todo niño es un ser asombroso, ***el que realiza el asombro de ser***. Descubramos así en nosotros una infancia inmóvil, una infancia sin devenir, liberada del engranaje del almanaque".
Gastón Bachelard

Fábrica de papel de la actual Isla de los Inventos de Rosario.Las hojas de los árboles se convierten en hojas para realizar construcciones en papel con sólo tijera y goma Uno de los Kioscos que constituyen el sistema de Kioskos de arte Actual Isla de los Inventos de Rosario. Kiosko de las formas geométricas. Muestra "Como cosa de tu corazón" (acerca de la felicidad, entre las infancias y el mundo adulto

Con los niños para todos
Un niño pequeño no percibe la total diferencia entre lo real, lo imaginario y lo simbólico. Una rama puede ser de día, un árbol con nombre científico, por la noche la sombra del temor, y al amanecer, el miedo mismo, "eso otro".

El niño no ha construido aún el pensamiento lógico formal, ni ha sido enseñado en el causalismo. Por lo cual, nacen en él, adjudicaciones mágicas, lógicas diferentes al silogismo y poéticas que desnudan, a nuestro entender, la lógica de la supuesta lógica. Un niño no divide cuerpo y mente. Es su cuerpo y lo percibe como otro sólo cuando le duele y tiene hambre. Algo así como diferenciarlo de él sólo cuando hace síntoma.

El niño aprende mediante la acción, el juego y la transformación. Ama y se enamora del mundo de las formas. Le causa emoción lo redondo y el sonido de las palabras. No ha alcanzado la separación forma–contenido en la cual el significado parece "tragarse" la ensoñación de la dimensión formal.

El niño vive inmerso en el ritmo de la vida y de las cosas. Pone en ritmo todo el tiempo su propio cuerpo y le asombra el espacio como algo más que los escenarios de su vida.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Paisajes de la nueva ciudadania

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Los “mundos dentro del mundo” que implica el espacio, tan bien presentado en los cuentos infantiles tradicionales, significan el pasaje de una realidad a otra, el ritual de ingreso a lo fantástico, lo mágico, lo distinto. El espacio es metáfora del crecimiento mismo y el encuentro con los otros. Se constituye en ámbito imaginario de aprendizaje e invención.

Desde esta perspectiva, llegamos en nuestra práctica a un concepto revelador: los chicos nos ofrecen ciertas “entradas” a la utopía de lo humano enunciada desde ellos y para todas las edades.

Así nacieron espacios con una fuerte puesta estética, que esconden metáforas y misterios a los cuales el adulto les da un sentido emocionante: una mecedora con una canción de cuna puede sentirse como el origen; el caos contado como explosión de colores y formas puede ser una fiesta y un momento maravilloso para el comienzo del universo; las piedras que tapan palabras censuradas por la dictadura, invitan a liberarlas del peso que las oculta; las fábricas textiles nos ubican en la cultura de la máquina de coser creando el traje de novia o la manta de cama que nos regalaban nuestras madres para enviarnos a crecer; la fábrica de madera, remeda al galponcito del abuelo, donde se creaba un barco en una botella o una torre de fósforos entre la magia de las herramientas y los días de lluvia.

Todo un modelo para la ciudadanía: no se puede construir sin coser retazos de memoria, sin descubrir la belleza de las formas y su capacidad de ser el contenido, sin viajar por la vida juntos para aprender.

Creamos, por eso, artefactos de madera, fábricas, juegos de palabras, donde caben el galpón de las herramientas y el cubismo, la kermesse de los viejos barrios y el grotesco argentino, la abstracción geométrica y la cultura de los trenes, la poesía y la ciencia de la incerteza. Son saberes aprendidos en la acción, con un cuerpo que no se porta, se es, distribuyendo afecto, encontrando soluciones. Diferenciarnos y unirnos, para producir la transmisión de conocimientos y experiencias que a la vez heredamos.

Juego y construcción para saber que somos protagonistas de la Historia y de nuestra historia. Los “nuevos” vienen diciendo en la acción que el mundo se ha detenido y que la belleza no está atravesando el hacer humano.

Por lo dicho, el Tríptico de la Infancia y el Tríptico de la Imaginación se proponen:

- Integrar al mundo adulto en la narrada utopía de convivir, crear y viajar en el tiempo y el espacio entre generaciones.

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

- Luchar contra dicotomías que no favorecen la armonía del cuerpo y las posibilidades de exploración y crecimiento.
- Una concepción no lineal del tiempo-espacio. La memoria como recuperación subjetiva y colectiva. Lo extracotidiano para denunciar la lógica consumista y mediática de cierta cotidianeidad.
- Una apuesta por el mundo poético y por las operaciones creativas. Hacer lo pensable y lo impensable. El ejercicio del juego como aprendizaje del movimiento interno de los procesos creativos.
- Una constante integración de múltiples lenguajes como recarga simbólica en un mundo tendiente a la literalidad, alejando el concepto de lenguaje del arte y lenguajes expresivos, dado que el lenguaje es más abarcador y democrático: son mundos simbólicos, autorregulados en sus elementos significantes, constructores de sentido, que pueden escribirse o graficarse, expresar y comunicar a otros, que intermedian entre nosotros y son imprescindibles a la hora de los saberes. Los lenguajes, medios, diseños y soportes son la forma en que la cultura nos hace seres humanos imaginantes, proyectuales, memoriosos, afectivos, solidarios, únicos. El cuerpo al fin es un lenguaje y es a su vez el dispositivo de cruce y acción de todos los lenguajes.

"El verbo ser…, toda la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra singular. Sin ella, todo hubiera permanecido silencioso y los hombres, como ciertos animales, habrían podido hacer uso de su voz, pero ninguno de esos gritos lanzados en la espesura, hubieran elaborado jamás la gran cadena del lenguaje…"
Michel Foucault

Las narrativas museológicas. El texto dramático.
Somos hijos de la arquitectura y el paisaje, la copia y la deconstrucción. Nuestros espacios no hubieran sido posibles en otro momento histórico.

Los seis lugares están dispuestos como recorridos que contienen un trayecto dentro del otro, como Alicia atravesando espejos, esa multiplicidad invita al viaje con desvíos. Los trayectos tienen apuestas estéticas muy distintas, poniendo en el centro de la acción texturas y lenguajes predominantes. La montaña encantada, por ejemplo, es piedra escrita y vegetación abigarrada, instalación sonora donde los árboles hablan como la memoria, el agua canta dividiendo el tiempo y la piedra indica el destino como en las mitologías conjuntivas. Desde un andén de estación de ferrocarril, lúdico y austero, una puerta nos lleva a una fábrica desordenada y activa. Allí, el papel nace, se imprime, se estampa, se cose y se reúne. Subiendo a la fábrica textil se detiene el tiempo entre el

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

telar y la manta de todos mientras un mundo contiguo de pantallas iluminadas hace que un dibujo se vuelva movimiento.

Uno de los Kioscos que constituyen el sistema de Kioskos de arte Actual Isla de los Inventos de Rosario.Kiosko de las formas geométricas. Muestra "Como cosa de tu corazón" (acerca de la felicidad, entre las infancias y el mundo adulto)

Dispositivo Homenaje al mundo del color, realizado en la Isla de los Inventos (Tríptico de la Infancia.Rosario) y La Redonda. Arte y Vida cotidiana (Tríptico de la Imaginación. Santa Fe.Capital)

En ningún caso hay visitas guiadas. Nadie explica el recorrido. Las muestras están escritas, y cada visitante al modo de las kermeses y fiestas populares, se detiene en el puesto que quiere.

Hay narrativas varias para organizar las muestras, pero son secretas. Las conocemos los que creamos los dispositivos lúdicos y diseñamos la puesta y el montaje.

La narrativa de los Trípticos se parece al teatro de objetos: la luz define espacios, la tela separa, los objetos invitan a tomar vida, a indagar e imaginar. Un espacio escenográfico donde los materiales y cosas ponen en protagonista al ciudadano y en dramática su escena.

Los animadores les acercan posibilidades, son sus cómplices, los ayudan a manipular la ilusión y a cuidar la situación creativa. Promueven el encuentro entre la gente y las cosas que empiezan a vibrar. Son acompañantes en la transición de los ritos de pasaje espaciales y vitales.

Todo sucede en lugares donde el tiempo es otro, cada uno se mira en sus pantallas interiores y vive el drama de crear con otros. La belleza asalta el nivel del trabajo.

La narrativa no es un guión con base conceptual, es un texto dramático donde se ponen en fricción y alteridad, búsquedas y materiales, cuerpos y saberes.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

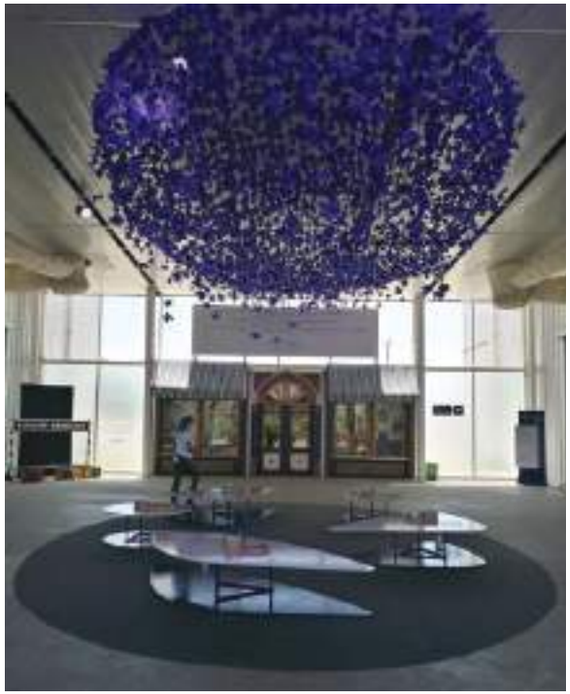
in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Paisajes de la nueva ciudadania

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

"Cuidemos lo público, porque para algunos es lo único".
Javier, de 10 años



Hall de entrada de la muestra "El cielo en la vereda " dedicada a María Elena Walsh.Dispositivos lúdicos, Canción de Jacaranda y Canción del Jardinero construcción de murales de hojas de maderas y cosido de escarapelas de jacarandas. Tecno polis Villa Soldati, Año 2021 y 2022

El desafío de lo público

Debemos destacar que estos lugares serían imposibles sin enmarcarse en lo público. Integran un conjunto de espacios públicos extendidos en el territorio. Un proyecto pedagógico urbano que tiene la pretensión de completar al sistema educativo formal con un sistema amplio, rico y plural, que sostiene un concepto de medio ambiente como paisaje de ciudadanía.

El espacio público es: territorio de encuentros, cruces, aprendizajes y construcción de vínculos; patrimonio para disfrutar y legar a nuestros hijos; escuela de convivencia y democracia, una política del arte de vivir juntos; memoria del pasado y marca urbana donde está desplazada nuestra cambiante identidad; bien común, espacio de todos, usina de ideas imaginarias y sentido; medio ambiente natural y social; conjunto de servicios y acciones para el fortalecimiento de la sociedad civil.

Por todo esto, los Trípticos garantizan accesibilidad económica, urbana y social, no prevén la venta de productos que alejen a las familias del juego y la creación e implementan un doble sistema de atención a las escuelas y a las familias que crea multiplicidad de relaciones e introduce criterios de igualdad e inclusión social.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Paisajes de la nueva ciudadania

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Escaparate de juguetes realizados a mano por distintas generaciones de latino americanos. Evento: " Niños de 40" Tríptico de la Infancia Rosario 2016

La arquitectura, la luz, el color, las texturas, están pensadas desde el cuerpo del ciudadano y dispuestas para propiciar los vínculos interpersonales. Así el descanso, los ritmos, la apropiación del lugar están atravesados por un minucioso estudio tempo-espacial, haciendo de lo poético y de la metáfora una máquina de transformación. El sonido ambiente no indica ni ofrece. Se proyecta el silencio y el propio sonido del estar juntos, jugar y fabricar.

Los paisajes de la ciudadanía nos hacen vislumbrar gente libre, eligiendo recorridos, animadas por la acción y la transformación, en ámbitos multisociales y multiculturales, involucrados en varias estéticas, encontrando sentidos y aprendiendo. Es un paisaje entre nosotros, a partir de la metáfora, la imaginación y la esperanza.

Una manera de poner en escena la utopía de vivir y el viaje pedagógico.

CHIQUI GONZÁLEZ
En representación de las personas que crearon los trípticos. Asesora sobre infancias en el centro cultural Néstor Kirchner (Buenos Aires).

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Transformando un espacio posible

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

- PAOLA DI STÉFANO
- CAROLINA LORENZO
- NATALIA PORCELLI
- CECILIA SANDER

Síntesis
El presente artículo expresa el proceso de transformaciones que viene realizando el Centro CAIF Padre Víctor en relación a su estructura edilicia buscando, a partir del mismo, dar respuestas a las necesidades e intereses de niñas y niños en consonancia con una propuesta educativa que favorece su protagonismo.

Introducción
El Plan CAIF[1] es una política pública que el Estado uruguayo diseñó en el año 1988 y que promueve la promoción y protección de derechos de niñas y niños entre 0 y 3 años de edad a través de la implementación de dispositivos de atención directa y acompañamiento a las familias, cogestionados por Organizaciones de la Sociedad Civil o Cooperativas y Fundaciones. Actualmente este Plan tiene una cobertura que alcanza a 88.627 niñas y niños[2], en 462 Centros distribuidos en todo el país.

El CAIF Padre Víctor funciona desde el año 2014 y se encuentra gestionado por la Asociación Civil Congregación Hermanos Misericordistas del Uruguay. Se ubica en la zona del Municipio D de la ciudad de Montevideo, en el barrio Las Acacias. Dicho territorio se encuentra dentro de los más vulnerables del Departamento, contando con un 40%[3] de su población con, al menos, una Necesidad Básica Insatisfecha.

Antes de la implementación de este dispositivo, la Asociación Civil contaba con una presencia territorial de más de 30 años a través de diversas iniciativas educativas y sociales que respondían a las necesidades de la comunidad.

Actualmente acompaña a una población de 118 niñas y niños y sus familias en dos Programas: Experiencias Oportunas, para niñas y niños de 0 a 2 años; y el Programa de Educación Inicial, para niñas y niños de 2 y 3 años.

Dicho Centro viene preguntándose, desde su origen, cómo ofrecer experiencias educativas de calidad. Dentro de estos interrogantes, el espacio físico es una dimensión relevante en la medida que habilita la concreción de un ambiente que “interactúa, se modifica y [toma] forma en relación con los proyectos y experiencias de aprendizaje de niños y adultos y a través de un constante diálogo entre arquitectura y pedagogía” (Reggio Children, 2011, p. 13).

El presente artículo recorre la experiencia del CAIF en relación al trabajo desarrollado para intervenir en los

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

espacios exteriores del Centro, buscando favorecer múltiples oportunidades de aprendizajes para niñas y niños en situación de vulnerabilidad.

En un primer apartado se describirá el conjunto de situaciones que da origen a las intervenciones realizadas en el espacio físico. En un segundo apartado se profundizará en los procesos desarrollados por el equipo de trabajo, para definir las áreas y estrategias de transformación del espacio. Finalmente se dará cuenta de algunas de las intervenciones realizadas y los criterios que se tuvieron en cuenta al momento de diseñarlas e implementarlas.

El origen de las intervenciones realizadas

El CAIF Padre Víctor desarrolla una propuesta educativa que concibe a niñas y niños como sujetos de derechos, personas activas y poseedoras de las capacidades para su desarrollo; constructores y protagonistas (Rinaldi, 2001). Sabiendo que cada contexto familiar es particular, y que esta diversidad es fuente de riquezas y desafíos educativos, se plantea un enfoque que recupere la singularidad de cada persona atravesada por las características propias de la etapa vital en la que se encuentran. Cada niña y cada niño disfruta del aprendizaje y construye sus propios modos para hacerlo.

Desde el equipo de trabajo se desea alentar una propuesta educativa que tome, como punto de partida fundamental, esta mirada respecto de las infancias. Para ello se diseñan e implementan espacios de juego que invitan a desplegar su interés y curiosidad, así como también reconocibles y próximos a sus experiencias previas convocando a la investigación. Son espacios que les permiten desenvolverse con autonomía.

Sin embargo, independientemente de este enfoque, las instalaciones del Centro no contaban, en sus inicios, con características que favorecieran esta propuesta. La construcción en la que funciona no había sido diseñada específicamente para la primera infancia y a lo largo de los años se fueron realizando una serie de adaptaciones para que el espacio físico favoreciera el desarrollo de propuestas educativas de calidad.

Dichas adaptaciones fueron fruto de una escucha atenta a las infancias y sus familias, percibiendo necesidades e intereses que la comunidad educativa y barrial presentaban. Entre ellas se observaba la escasez de espacios al aire libre en el barrio, la falta de lugares de esparcimiento, y la falta de oportunidades de contacto con la naturaleza.

La vida cotidiana daba cuenta del disfrute de niñas y niños en los lugares exteriores del Centro y de la oportunidad que generaba el movimiento y el juego al aire libre en el desarrollo motriz, emocional, sensorial y relacional. Estas

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Transformando un espacio posible

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

situaciones motivaron al equipo de trabajo a problematizar los espacios físicos exteriores y pensar en posibles alternativas para potenciarlos.

Proceso de trabajo

El proceso que llevó a la transformación del espacio implicó, inicialmente la generación de instancias de intercambio en el equipo de trabajo para reflexionar sobre las oportunidades y desafíos que presentaban los espacios físicos en el CAIF. Cabe destacar la apertura y el trabajo en conjunto con el equipo de gestión y la Asociación Civil para acompañar y habilitar el diseño de lugares poniendo en el centro las necesidades e intereses de niñas y niños.

La búsqueda de material bibliográfico, la visita a otros centros educativos, el trabajo en equipo con profesionales del mundo de la arquitectura, diseño y paisajismo, la investigación de materiales, y el ensayo de diferentes bocetos fueron claves relevantes del proceso.

Dentro de las intervenciones realizadas, se destaca la inclusión de un espacio físico que habilitara el encuentro con la naturaleza. Un lugar de conexión con la polisensorialidad: la tierra en sus diversos estados, la luminosidad que regala el Sol, los animales pequeños y minúsculos que pueblan el lugar, los aromas y colores de las plantas, sus frutos y semillas, la brisa que mueve el pasto y las ramas de los árboles, los sonidos del viento y de los insectos. Este espacio “Misterios del jardín” se concreta en la adquisición de un jardín lindero a la construcción del centro.

Por otro lado, se logró resignificar un pasillo exterior que conectaba las diversas salas y patios del edificio original. Con la intención de favorecer la interconexión del afuera y el adentro, de permitir la apropiación de todos los lugares, por parte de niñas, niños y familias, de permanecer en espacios al aire libre,

Transformando un espacio posible

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

se logra la conquista del lugar. Se pasa de un lugar de tránsito, de mera circulación, a la concreción de un nuevo espacio de juego “A cielo abierto”. Ahora el pasillo da oportunidad de proponer diversos contextos de aprendizaje. Desde el punto de vista arquitectónico, para concretar esta idea, se modificó el piso de manera de nivelarlo y ofrecer mejores condiciones para habitarlo.

Finalmente, se produjo la transformación del espacio de patio. Se realizaron variadas instancias de intercambio donde se compartieron miradas en torno a las necesidades, los objetivos y las intenciones de ese espacio de juego.

Para el diseño de esta área se convocó a un equipo de arquitectos especializados en la creación de espacios para la primera infancia y se trabajó de manera articulada en la concreción del mismo. Se convirtió en el “Espacio Vivo” donde diferentes lenguajes comulgan para dar lugar al movimiento, a la sensorialidad de la arena y el agua, al refugio, al escondite.

Protagonismo, versatilidad y belleza: claves para la transformación

Este tiempo de revisión y resignificación de los espacios exteriores permitió caer en la cuenta de la necesidad de

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

experiencias

Transformando un espacio posible

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Lugar físico del patio previo al proceso de transformación

entablar vínculos entre la práctica educativa y el diseño de los espacios. Viene siendo un proceso de aprendizaje, discusión, formación y construcción colectiva que permanece en movimiento.

Una clave para impulsar la transformación tiene que ver con la versatilidad de los espacios, en la medida en que se entiende que:

> (…) el espacio es algo vivo y en continua transformación. Pensemos en él como un lugar flexible en continuo cambio, que se adapta a las necesidades; espacios para la incertidumbre, para la sorpresa, para la transgresión, que se modifican y que en definitiva evolucionan con quienes lo habitan. (Trueba, 2015, p. 60)

El proceso realizado tuvo un conjunto de marchas y contramarchas. Por momentos se avanzó, por momentos fue necesario detenerse y revisar lo previsto. Sin embargo, siempre se impulsó con la intención de articular lo ideal con lo posible: la clave no está en diseñar un espacio “ideal”, porque si se es fiel a lo que niñas y niños necesitan, el espacio debe transformarse y brindar infinidad de posibilidades, singularidades y subjetividades. Lo posible es adaptarse a la realidad, y pensar cómo hacer que las niñas y niños, en su realidad cotidiana, puedan habitar y apropiarse del espacio.

Finalmente, cabe hacer una mención respecto de la importancia de la estética y la belleza en la disposición de

experiencias

Transformando un espacio posible

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

los espacios. En este sentido la atelierista italiana Vea Vecchi en el prólogo del libro "La estética en el pensamiento de Loris Malaguzzi" de Hoyuelos (2013) sostiene que es necesario que exista en los espacios:

Una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos. La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. (pp. 15-16)

Las claves presentadas son, para el equipo de trabajo del CAIF Padre Víctor, hallazgos en los que se logró descubrir de qué manera el espacio físico se integra con la propuesta educativa desde nuestra mirada sobre las infancias.
El desafío principal a futuro, es profundizar en esta línea de trabajo a través de la tarea cotidiana y las instancias de formación que posibiliten la continua transformación a lo largo del tiempo.

- **ED. PAOLA DI STÉFANO,**
- **MTRA. CAROLINA LORENZO,**
- **MTRA. NATALIA PORCELLI,**
- **MAG. CECILIA SANDER**

Ilustración: Ed. Paola Di Stéfano
Fotografías: Ed. Mikaela Novo, Ed. Stephanie Barboza, Lic.Santiago Pittamiglio y Pichón.uy

NOTAS:
1. Centro de Atención a la Infancia y la Familia.
2. Datos extraídos de la Memoria Anual 2021 realizada
3. Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística 2011 por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:
• Hoyuelos, A. (2013): La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
• Reggio Children. (2011): Reglamento Nidos y Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children.
• Rinaldi, C. (2006): En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender. Lima: Grupo Editorial Norma S.A.C
• Trueba, B. (2015): Espacios en armonía. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

Aportes para la escuela: instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

MAGALY MILAGROS GARRIDO AYRE
ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Desde la década de los años 80 se empezó a diseñar instrumentos que permitieran la medición de la calidad de los espacios para la infancia. A la fecha existen diversas herramientas estandarizadas que se vienen empleando en diferentes países o ciudades, con diferente éxito o acogida. Estas herramientas permiten generar indicadores que ayudan a tener medidas a través de puntajes altos y bajos que califican las características de los espacios para la infancia. Por ejemplo, en algunas ciudades de Estados Unidos de Norteamérica estos instrumentos ayudan a contar con un estándar que permite calificar o no a los ambientes como aptos para ser usados por niñas y niños. Pero quizás el verdadero valor de estos instrumentos no está en la posibilidad de generar cambios en el sistema educativo, sino en el aporte que pueda brindar a cada escuela en particular, a las escuelas que encuentren en su uso, una oportunidad de mejora a nivel institucional.

Usos de los instrumentos que miden los espacios para la infancia

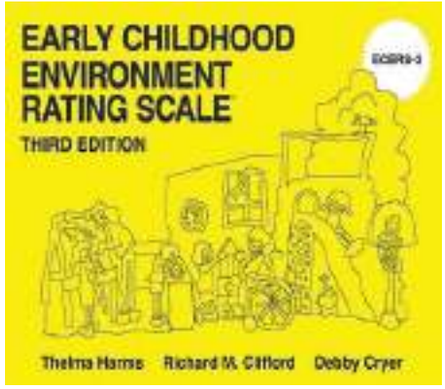
Los espacios educativos, “son entornos que promueven el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. Estos espacios facilitan las interrelaciones del estudiante con personas, objetos, realidades o contextos, que le proporcionan experiencias e información valiosa para lograr propósitos específicos o resolver problemas con pertinencia y creatividad. Estos espacios se diseñan y organizan según las concepciones acerca de cómo aprenden los estudiantes, y se aprovechan según las intenciones pedagógicas de los docentes y la propia curiosidad de los estudiantes” (Minedu, 2016a. p. 193).

Específicamente, el entorno educativo de calidad se refiere a “cómo la organización de los espacios, de los equipos de juego y del mobiliario dentro y fuera del aula que responden al niño o niña como sujetos de acción,

Aportes para la escuela: instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

generando interés y oportunidades de aprendizaje. Así mismo, en este entorno se debe asegurar la existencia de materiales accesibles, suficientes y adecuados a la edad de los niños y/o niñas para el juego como actividad principal en el logro de sus capacidades. Además, el entorno debe, a través de las interacciones positivas, promover el razonamiento y brindar vigilancia permanente a los niños y niñas, garantizando así su seguridad física y emocional. Finalmente, en este ámbito debe darse la comunicación y participación afectiva y efectiva de los padres y madres para fortalecer la identidad del niño y/o niña" (Minedu, 2015a, p. 7).



Instrumentos como la Escala de Medición para el Ambiente de la Infancia Temprana (ECERS-R) y la Escala de Medición para bebés y niños pequeños (ITERS-R) son usados en algunos países y regiones como estándares de calidad del ambiente; por lo tanto, se convierten en referentes nacional, regional o local que permiten identificar dónde estamos, hacia dónde vamos y qué acciones debemos considerar para la mejora continua; además de conocer el impacto de las acciones ejecutadas en relación a la protección de la salud, el apoyo y guía para construir relaciones positivas que estimulen el desarrollo y que permitan promover el desarrollo de habilidades comunicativas, creativas, cognitivas y motrices; además de poner a disposición de las niñas y niños recursos y materiales diversos que sean pertinentes, variados y en cantidades suficientes.

Una iniciativa global, es la Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO, por sus siglas en inglés) el cual tiene como objetivo medir tanto la calidad de los entornos de aprendizaje en la primera infancia como el desarrollo y aprendizaje infantil de las niñas y niños, y se compone de dos instrumentos: (1) el Módulo de Calidad de los Entornos de Aprendizaje (MELE, por sus siglas en inglés) que mide el entorno físico, los enfoques pedagógicos y la exploración del contenido; y (2) el Instrumento de Desarrollo Infantil y Aprendizaje Temprano (CDL, por sus siglas en inglés) que mide el

reflexiones pedagógicas

Aportes para la escuela: instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

desarrollo temprano de competencias matemáticas y comunicativas, el desarrollo socioemocional y físico y la función ejecutiva. Estas dos herramientas pueden ser adaptadas en los diferentes contextos y permiten tener reportes globales y nacionales de relevancia política sobre necesidades específicas para la mejora de aulas de educación infantil.

Asimismo, estos instrumentos tienen un importante potencial para ser usados en el monitoreo de las escuelas, por ejemplo, por las autoridades que realizan el acompañamiento desde las municipalidades, gobiernos locales o instancias de gestión educativa local. Más aún, como señalamos al principio, estas herramientas pueden ser usadas por las instituciones educativas que buscan mejorar sus espacios educativos de manera integral. En Perú se desarrolló una guía que busca promover la calidad de los espacios educativos desde la implementación de pautas que permitan que de manera autónoma los actores educativos puedan comprender y mejorar las situaciones de sus escuelas (ver en Minedu, 2016b). Esta contiene insumos que ayudan a reflexionar sobre el entorno educativo y la práctica docente, además de identificar y tomar conciencia de las actividades que pueden ser incorporadas, reforzadas o dejadas de lado, con la intención de generar condiciones que beneficien a los niños y niñas de educación infantil.

Los derechos de las niñas y los niños y la medición de la calidad de los entornos educativos

El uso de instrumentos fiables que recogen información sobre aquellos factores intervinientes en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños se convierten en referentes claves cuando se encuentran en el marco de fortalecer concepciones del interés superior de las niñas y los niños como sujetos de derechos, de acción más que de reacción, abiertos al mundo, sociables, integrales, únicos y con capacidades diferentes y que se desarrollan de acuerdo a su madurez y requieren de diferentes aspectos que permitan atenderlos, como el uso de materiales educativos pertinentes, interacciones positivas entre profesores y niños y niñas, el equipamiento que se emplea en el establecimiento educativo, los espacios recreativos, entre otros.

Bajo esta perspectiva, el Ministerio de Educación del Perú desarrolló en el año 2014 un estudio que tuvo como objetivo contar con indicadores para el nivel de educación inicial a través de una línea de base (Minedu, 2015a). Se recopiló información sobre la calidad del entorno educativo y el desarrollo infantil de niñas y niños que asistían a aulas de cinco años de instituciones educativas de modalidad

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

Aportes para la escuela: instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

escolarizada, de área urbana y rural, y de gestión pública y privada, a nivel nacional. Uno de los instrumentos empleados fue la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana versión revisada, conocido como ECERS-R, que mide la calidad del entorno educativo. El otro es el Instrumento de Desarrollo Temprano EDI, el cual permite identificar el nivel de desarrollo de diferentes poblaciones de niños y niñas. Asimismo, se elaboraron cuestionarios de factores asociados dirigidos a los padres y madres de familia, docentes y directores.

Los resultados de esta evaluación nacional señalan que la calidad del entorno educativo en el nivel de educación inicial alcanza el nivel mínimo de la calidad, en promedio general. De las seis subescalas evaluadas, tres: rutinas de cuidado personal, espacios y mobiliario, y actividades y materiales; están por debajo del nivel mínimo de calidad; por lo cual se recomendó generar acciones para atender esos aspectos evaluados. Asimismo, los resultados sobre el nivel de desarrollo en niñas y niños de 5 años, señalan que 3 de cada 10 niños no han desarrollado capacidades y habilidades necesarias para iniciar el nivel de educación primaria, y como resultado específico, 1 de cada 3 niñas y niños tienen un desarrollo no adecuado en habilidades para la comunicación y conocimiento general, lo que se traduce en que estos niños comenzarán la educación primaria menos preparados para aprender, colocándolos en una situación de desventaja frente a sus demás compañeros; por lo tanto, requieren de la planificación de diferentes estrategias que favorezcan su desarrollo integral, principalmente en las poblaciones más vulnerables.

Estos instrumentos como muchos otros son usados para dar reportes nacionales y hacer comparaciones globales; pero en otros casos sirven para evaluar y/o monitorear a nivel de servicios educativos, programas, redes o distritos que brindan datos específicos que facilitan la toma de decisiones oportunas y concretas, sólo un requerimiento importante es el contar con personal capacitado y/o certificado en los instrumentos que permitan tener informaciones confiables del mismo.

Retos y desafíos en el uso de instrumentos estandarizados

Existe una necesidad común de todos los países de generar sistemas de datos de alta calidad sobre la primera infancia y que permitan tomar decisiones sobre qué políticas públicas implementar a partir de los reportes de resultados de mediciones nacionales y/o regionales. Esta demanda a

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

Aportes para la escuela: instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

gran escala contemplen además información sobre factores asociados de la población estudiada, lo cual implica aplicar instrumentos a diferentes actores educativos, familias o comunidad; por lo tanto, requieren una inversión sustancial de los países, desde la elaboración y/o adaptación pasando por procesos de pilotaje y validación de las herramientas, hasta el levantamiento y procesamiento de esta información, son esfuerzos enormes que realizan los países para tener instrumentos estandarizados y tienen que luchar en muchos casos con el poco tiempo brindado para la implementación, la disposición de recursos, como personal calificado en todos los procesos, presupuestos aprobados a tiempo, y la disposición de plataformas digitales que faciliten el recojo y procesamiento de la información.

Asimismo, sabemos que los instrumentos estandarizados deben considerar la diversidad lingüística, geográfica, de aprendizaje y cultural de las niñas y niños de la primera infancia, ya que la población evaluada se convierte en un referente de comparación con otros grupos poblacionales. Por lo que requiere contar con indicadores sobre esta diversidad, y por lo tanto tener instrumentos validados y adaptados en esas poblaciones específicas complejizan su uso.

Otro desafío del uso de instrumentos estandarizados está en función al resultado esperado de la aplicación, si su uso considera un alto impacto debido a las consecuencias que trae su aplicación, como cambios en la estabilidad laboral de los empleados o cambios en la gestión o considerar la continuidad de un programa, durante la implementación recogerá diferentes percepciones u oposiciones en su uso, pero si el uso es de diagnóstico y monitoreo continuo que permita hacer mejoras en corto y mediano plazo, estos instrumentos tienen mayor aceptación. De igual manera, aún en nuestra región no se tiene interiorizada una cultura evaluativa referente, continua y que permitan la toma de decisiones de manera oportuna.

Sugerencias para las escuelas

Antes de diseñar, adquirir o concordar en el uso de un instrumento de evaluación o monitoreo, es necesario definir primero qué es lo que esperamos tener como resultados de esa evaluación y a partir de esa definición del resultado esperado analizar con qué instrumentos se cuentan y/o cuáles podrían adaptarse para ser usados por las escuelas. Incluir este resultado esperado en la planificación de las actividades institucionales permitirá generar acciones sinérgicas hacia el bienestar de las niñas y los niños.

Por último, señalamos aspectos que deben ser relevados en la búsqueda de la calidad de espacios adecuados para la infancia, en especial para niñas y niños mas pequeños de nuestra sociedad.

- **El juego libre**. Al ser esta una actividad espontánea, placentera y no dirigida, debe facilitarse con la adecuada

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

Aportes para la escuela: instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

organización de los sectores en el aula, así como fuera de ella, cuando el juego se realiza de manera libre en el recreo. Además, permitiendo y respetando que niñas y niños busquen un espacio para su privacidad (por ejemplo, cuando quieren estar solos o en compañía de otro niño o niña, sin interrupciones).

- **Interacciones positivas.** La promoción de relaciones positivas entre los niños, niñas y el personal docente en un entorno saludable, favorece la madurez emocional, física y cognitiva. En ese marco se debe integrar la promoción de la reflexión y el razonamiento, así como la elaboración de normas y acuerdos para la convivencia. Además, las interacciones entre niñas y niños, en un marco de relaciones de respeto y cooperación, que incluyan el manejo adecuado de conflictos. Todo ello, sin perder de vista la atención a las interacciones entre el personal de la escuela y las interacciones entre docente y la familia.

- **Organización del mobiliario, equipos y materiales dentro y fuera del aula.** Distribuir los espacios considerando que estos faciliten el desplazamiento, las interacciones, el tipo de juego (tranquilo o de movimiento) a realizar, ya sea dentro o fuera del aula. Además de acondicionar estos espacios con mobiliario, equipos y materiales variados, suficientes, adecuados a la edad, accesibles y en buen estado, considerando el involucramiento de las niñas y niños en esta organización e implementación.

- **Protección y cuidado.** Promover rutinas para el cuidado personal y prevención de enfermedades a través de prácticas de salud, como el lavado continuo de manos, el limpiarse la nariz con papel cuando sea necesario o cubrirse la boca y nariz con el

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

Aportes para la escuela: instrumentos que miden la calidad de los espacios para la infancia

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

antebrazo al estornudar o toser, entre otros. Además de asegurarse del buen mantenimiento de los espacios con el fin de evitar peligros, tener al alcance materiales de emergencia, realizar prácticas de seguridad con las niñas y niños garantizan su bienestar físico.

- **Condiciones para el trabajo docente**. Acondicionar y/o generar espacio para el uso del personal docente, cómo tener un espacio para guardar sus objetos personales, tener servicios higiénicos para uso de los adultos y espacios comunes para los docentes; además, de brindarles oportunidades para su desarrollo y crecimiento profesional, acompañamiento, monitoreo, espacios de diálogo, evaluación reflexiva a partir de la autoevaluación, todo ello promueve el bienestar del docente en la escuela.

ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
Psicóloga, docente universitaria y consultora para la investigación educativa de las habilidades socioemocionales en el Ministerio de Educación del Perú.

MAGALY MILAGROS GARRIDO AYRE.
Docente y consultora en fortalecimiento de capacidades, monitoreo y evaluación en el Ministerio de Educación del Perú.

REFERENCIAS:

- Harms, T., Clifford, M., & Cryer, D. (1998). Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R). Vermont: Teachers College Press
- Minedu (2015a). Informe de indicadores clave de la evaluación nacional de educación inicial. Lima. Ver en: **https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4583**
- Minedu (2015b). Marco de trabajo de la evaluación nacional de educación inicial 2014. Lima. Ver en: **https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4584**
- Minedu (2016a). Currículo Nacional de Educación Básica. Lima. Ver: **http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf**
- Minedu (2016b) Entorno educativo de calidad en Educación Inicial. Guía para docentes del ciclo II. Ver en: **https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7414**
- Raikes, A.; Sayre, R.; Davis, D.; Anderson, K.; Hyson, M.; Seminario E. & Burton, A. (2019) The Measuring Early Learning Quality & Outcomes initiative: purpose, process and results, Early Years, 39:4, 360-375. DOI: 10.1080/09575146.2019.1669142

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana historia de la educación

Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica[1] celebran el centenario de la Semana de Arte Moderno en São Paulo, Brasil

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica a la altura de los niños y en los espacios abiertos

En este año 2022 celebramos los 100 años de la Semana de Arte Moderno, que tuvo lugar en São Paulo en 1922 y que elevó a la ciudad, por así decirlo, al estatus de metrópolis cultural del siglo XX. Sus reverberaciones aún se dan hoy, en los más variados ámbitos de la cultura, y algunos de los personajes que protagonizaron la experiencia ya forman parte de nuestro canon artístico.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

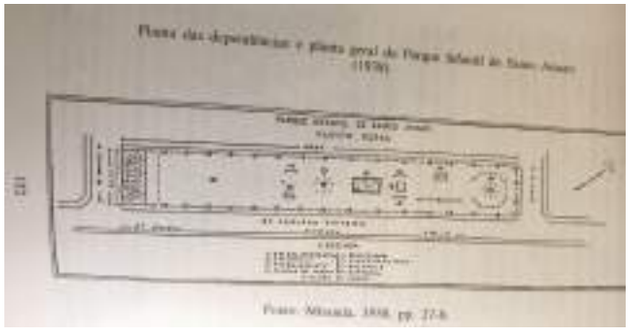
El poeta-escritor Mário de Andrade fue uno de esos personajes y, según muchos/as estudiosos/as, fue él quien trajo una verdadera postura programática al movimiento, en el deseo de sentar las bases de una Cultura Nacional en la constitución de identidades culturales brasileñas, y el ingreso a la modernidad, en la valoración de lo nuestro pasando por la cultura popular y el rescate de las tradiciones, la memoria y el folclor.[2] En sus palabras:

YO SOY TRESCIENTOS...(7-VI-1929)[3]

Yo soy trescientos, soy trescientos cincuenta,
Las sensaciones renacen de sí mismas sin descanso,
¡Oh espejos, oh! ¡Pirineos! oh caiçaras!
¡Si un dios muere, iré a Piauí a buscar otro!
Abrazo en mi cama las mejores palabras,
Y los suspiros que doy son violines ajenos;
Yo piso la tierra como quien descubre a hurto
En las esquinas, en los taxis, en las habitaciones,
¡tus propios besos!
Soy trescientos, soy trescientos cincuenta,
Pero un día finalmente me tropezare/trompare a mí mismo...
Seamos pacientes, golondrinas cortas,
Sólo el olvido se condensa,
Y entonces mi alma te servirá de refugio... .

(En. Andrade, M. Poesias Completas. São Paulo: Martins Editora, 1955. p. 221.)

Así, Mário de Andrade aprovecha la oportunidad que le ofrece el entonces alcalde de São Paulo, visto como representante de la burguesía ilustrada de São Paulo, Fábio Prado, y se convierte en una figura clave en la implementación de los primeros 4 Parques Infantiles, como uno de los creadores y primer gestor del Departamento de Cultura del Ayuntamiento durante el período de 1935 a 1938.



nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana
historia de la educación
Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

En espacios abiertos y con instructoras contratadas y capacitadas para organizar actividades para niños de 3 a 12 años, hijos e hijas de familias obreras, se brindó la oportunidad a los niños de pasar su infancia jugando, en contacto con la naturaleza, apropiándose de la cultura brasileña y manifestaciones populares, investigadas por Mário de Andrade y productoras de historia y cultura. Los niños mayores asistían a los parques en el período opuesto a la escuela, mientras que los niños de 3 a 6 años estaban a tiempo completo en los parques infantiles.

Niños vestidos de pétalos

Nau catarineta

Formación del nenúfar (vitória-régia) por los niños que revelan las manifestaciones populares tradicionales investigadas por Mário de Andrade.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Algunos relatos recientes de niños que entonces asistían a los Parques Infantiles nos cuentan cómo vivieron esta experiencia:

> Los niños jugábamos en la calle. Ahora, con el parque, mis padres podían trabajar más tranquilos, él en el Ferrocarril SP y ella en la fábrica de telas. El parque para nosotros era la libertad. Aquí podríamos divertirnos sin que los vecinos nos molestaran: "¡No hagas eso, no saltes el muro, no trepes la cerca!"
>
> Pero en el parque tenía todo lo que necesitaba: las maestras que me atendieron, clases de música, crochet, bordado; había tantas cosas buenas que me quedé aquí, no volví a casa.
>
> El terreno era todo grande y había bancos para que nos sentáramos entre las flores. ¡Fue hermoso! El parque tenía pocas habitaciones. Era solo el lugar donde servían la merienda y el cuartito donde doña Ida enseñaba manualidades"
> (Revista ***Escuela Municipal*** 1985, p. 6-29, apud Faria, ***passim***)

Este fue el origen de la red de educación infantil de São Paulo, la primera experiencia pública brasileña de educación municipal, aunque no escolarizada, para niños de 3 a 6 años.

Queda la pregunta: ¿Cómo los hilos de este tejido unen las iniciativas educativas, en el ámbito de las políticas públicas de Educación y Cultura, con los principios modernistas apuntados inicialmente durante la Semana del Arte del 22 y, posteriormente, en busca de superación, como diría Mário de Andrade, reformulada y mejorada por iniciativas como el Movimiento Pau-Brasil y el Movimiento Antropofágico[4]?

El acercamiento inicial entre los modernistas y el poder público paulista se da a partir de la asociación nacida con la propuesta de gestión del municipio de São Paulo en la que se plasmaron los intereses de grupos de intelectuales que pretendían hacer las áreas de Educación, Arte y Cultura, articulado el foco de iniciativas innovadoras, con la ampliación del campo de acción del Estado, proponiendo, en ese sentido, una diversidad de ámbitos de acción, como la promoción de acciones centradas en bibliotecas, teatros, cine, radio, espacios para el deporte prácticas, cocina, documentación y archivos (cf. Faria, 1995). Con diferentes conceptos y objetivos, intelectuales y políticos modernistas de São Paulo encontraron, en este, un proyecto común, al resaltar la relevancia de una política cultural en los procesos de formación y educación pública. Además de valorar la agenda cultural como formadora y fundante de una sociedad moderna y más democrática, también hubo una preocupación por un proyecto de nación, país y sociedad, que se impuso como una necesidad histórica.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

A nivel de gestión política, la confluencia ocurre en la manifestación del idealismo de Mário de Andrade, con su atención y respeto por los niños, que lo hacen concebir un espacio para educar a los niños de las clases obreras, en experiencias con juegos, espacio abierto y nacionalismo, en todo distintas de aquellas a las destinadas a disciplinar a la clase obrera, comunes en ese período en varias partes del mundo, incluida la Alemania de Hitler. En sus acciones, la percepción de las actividades educativas no es sinónimo de trabajo, sino de momentos de juego y ocio,[5] en los que hay diversión y oportunidades de experimentar manifestaciones de la cultura brasileña, de expresarse, de convivir con la naturaleza y con personas de diversas edades, origen étnico y cultural. Así, enfatizó los aspectos lúdicos de estas actividades, entendidas como elementos integrales de la cultura, presentes en las manifestaciones estéticas y en la tradición popular, macunaímicamente.

Una de las funciones de la instructora, el profesional que acompañaba las actividades de los niños en estos espacios, era observar al niño y estudiar sus aspectos higiénicos, psicológicos y sociales. Muchos de estos estudios fueron publicados en la Revista do Arquivo Municipal da Cidade de São Paulo, RAM, acompañados por los investigadores y profesores de la recién inaugurada Facultad de Sociología y Política, lo que denota una preocupación por los aspectos científicos del trabajo de estos profesionales. También tenían que jugar con los niños, preservando los juegos tradicionales y no podían “perturbar o amenazar su libertad y espontaneidad”; debían cuidar el espacio físico y procurar que no hubiera una “moralización” de las manifestaciones folclóricas. (Reglamento Interno de Parques Infantiles, apud Faria, 1999).

Siempre artista gestor, nuestro personaje tuvo un especial interés por las manifestaciones artísticas propias o en relación con los niños, a las que dedicaría varios estudios, sobre la pintura y el dibujo,[6] sobre la relación de éstos con la música.

> El niño es esencialmente un ser sensible en busca de expresión. Todavía no tiene una inteligencia de abstracción completamente formada. Su inteligencia no prevalece, mucho menos no ilumina la totalidad de la vida sensible. Por eso es mucho más expresivamente total que el adulto. Ante el dolor: llora – que es mucho más expresivo que abstracto: “Estoy sufriendo”. El niño hace uso de todos los medios de expresión artística con indiferencia. Usa la palabra, los latidos del ritmo, tararea, dibuja. Dirán que sus tendencias aún no se han afirmado. Yo se. Pero es esta misma vaguedad de tendencias la que le permite ser más total. De hecho, estas “tendencias” muchas veces provienen exclusivamente de nuestra inteligencia (Andrade, 1929, p. 82)

Los Parques Infantiles formaban parte del proyecto de urbanización municipal de la ciudad, junto con otros equipamientos, en cumplimiento de la Constitución de la época, que exigía la utilización del 10% del presupuesto municipal para los sistemas educativos. Al ser considerado un tiempo educativo complementario, más allá de la escuela, se puso el énfasis en el lúdico mientras que los objetivos oficiales de entonces eran la educación moral, higiénica y estética.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

En un discurso pronunciado con motivo del aniversario de la ciudad, en 1935, Mário enumera las iniciativas de la Dirección de Cultura bajo su gestión:

> Ya no hay rana. En los jardines encontrarás espacios cerrados con instructoras, dentistas, educadores de salud adentro. Son los patios de recreo donde socializan los niños proletarios, aprendiendo el cooperativismo y la conciencia del hombre social a través de los juguetes. Instalado en Anhangabaú verás un lujoso teatro que solía estar cerrado. Pero ahora el edificio vibra de vida todo el día. Hay coros, orquestas, tríos, cuartetos, escultores en el sótano y escenógrafos en el enorme desván. Tradiciones resurgen y costumbres del pasado. Son niños que tartamudean alrededor de una Nau Catarineta de mimbre, las melodías que sus padres olvidaron y nos volvieron de Paraíba, Rio Grande do Norte y Ceará.[7] Más allá, una discoteca ensaya sus primeras grabaciones verdaderamente científicas de nuestra canción popular, funda su gabinete de fonética experimental, mientras a la sombra de los archivos una renovada actividad restaura, traduce y publica preciosos manuscritos. Como un pulpo, la investigación social lo abarca todo con una audacia incomparable que muy pronto permitirá a la ciudad conocerse a sí misma en todas sus condiciones, tendencias y defectos. (...) (En Revista do Arquivo Municipal, grabación radiofónica realizada en A Hora do Brasil, el 25 de enero de 1935)

Niños jugando en uno de los parques infantiles

Vemos, por la pasión con que hace balance de sus acciones, al describir a este "pulpo", que extendía sus brazos en las más variadas direcciones con multiplicidad de interferencias en la vida de la ciudad, cómo su proyecto de construcción se perfiló una pertenencia que sumaría la variedad de manifestaciones de nuestro pueblo, un proyecto que vislumbraba una educación comprometida con las cuestiones nacionales y que, a partir de ellas, apostara por cambios en la sociedad brasileña.

Intelectual multifacético, "300, 350", Mário de Andrade prestó su inquietud, creatividad y curiosidad para que los paulistas vivieran una experiencia educativa que sigue siendo única en la historia de la ciudad y del país, con especial énfasis en los niños.

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA
Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas- Unicamp, miembro del grupo gestor del Fórum Paulista de Educación Infantil de São Paulo – Fpei

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

NOTAS:

1. "Macunaíma, el héroe sin carácter", es el título de la considerada obra maestra de la literatura brasileña escrita por Mário de Andrade. Macunaímica se refiere a una pedagogía brasileña no colonizada, como el héroe Macunaíma.

2. Al referirse al Folclor, Mário de Andrade delimita el concepto con el que trabaja, distinguiendo que una "plaga", que daña, el Folclor, que proviene del hecho de que "El Folclor en Brasil aún no es verdaderamente concebido como un proceso de conocimiento. En la mayoría de sus manifestaciones, es más bien una forma de placer burgués (lecturas agradables, audiciones de pasatiempo) que consiste en aprovechar exclusivamente las "artes" populares, en lo que pueden presentar bellamente a las clases altas. (Andrade 1949, apud Faria, 1999 p. 68).

3. Traducción aproximada del poema Eu sou trezentos de Mario Andrade al español. Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta,/ As sensações renascem de si mesmas sem repouso,/ Ôh espelhos, ôh! Pireneus! ôh caiçaras!/ si um deus morrer, irei no Piauí buscar outro!/ Abraço no meu leito as milhores palavras,/ E os suspiros que dou são violinos alheios;/ Eu piso a terra como quem descobre a furto/ Nas esquinas, nos táxis, nas camarinhas seus próprios beijos!/ Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta,/ mas um dia afinal eu toparei comigo.../ Tenhamos paciência, andorinhas curtas,/ Só o esquecimento é que condensa,/ E então minha alma servirá de abrigo. (In. Andrade, M. Poesias Completas. São Paulo: Martins Editora, 1955. p. 221.)

4. El Movimiento Antropofágico escrito por Oswald de Andrade, al mismo tiempo que el Manifiesto Surrealista francés, es un documento que, por primera vez en el hemisferio sur, critica el pensamiento colonial.

5. "El ejercicio de pereza que canté en Macunaíma es una de mis mayores preocupaciones", dijo Mário de Andrade. Para él, el arte nace de la ociosidad, es hijo de la pereza, deforma la naturaleza. Según él, el arte nació "de un bostezo sublime, como el sentimiento de belleza debe haber surgido de una ociosa contemplación de la naturaleza." Al respecto, viene bien el comentario de una ex maestra de uno de los Parques Infantiles: "Había un tiempo para descansar y, cuando hacía buen día, se acostaban en el pasto, a la sombra. El descanso era lo que más les gustaba." (Revista Escuela Municipal, apud Faria, 1999. p. 81)

6. Sobre este tema, véase la tesis doctoral de Márcia Gobbi. "Dibujos de antaño, dibujos de ahora: los dibujos de niños pequeños en la colección Mário de Andrade", defendida en 2004 y publicada en un libro en 2011, con el mismo título, por Annablume.

7. Provincias del norte de Brasil

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana historia de la educación

Mário de Andrade y la Pedagogía Macunaímica celebran el centenario de la Semana de Arte Moderno en São Paulo, Brasil

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

REFERENCIAS:

• Faria, Ana Lúcia Goulart de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil, Cortez Editora e Editora da Unicamp, SP: 1999.

• Faria, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Educação & Sociedade [online]. 1999, v. 20, n. 69 [Acessado 3 Setembro 2022] , pp. 60-91. Disponível em: <**https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>. Epub 04 Out 2000. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004.**

• Faria, Ana Lúcia Goulart de. Origens da Rede Pública Municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo: O Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1935-1938). Pro-posições. 1995, v. 6, n. 2[17] pp. 34-45 . [Acessado 3 setembro 2022]. Disponível em **https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644268/11694**

• Andrade, Mario. Poesias Completas. RJ: Nova Fronteira, 2013.

• Andrade, Mario. Folclore. In: BORBA DE MORAES, Rubens. Manual bibliográfico de estudos brasileiros Rio de Janeiro: Souza, 1949.

• DEPARTAMENTO DE CULTURA. Divisão de ensino e recreio. Legislação dos parques infantis, 1936.

•_____. Divisão de ensino e recreio. Regimento interno dos parques infantis. s/d. (relacionado ao ato 1.146 de 4/7/1937).

• Revista ESCOLA MUNICIPAL. 50 anos de pré-escola municipal. 18, nº 13, 1985.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

¡Qué difícil esto! Hacia una revolución de los ciudadanos más pequeños: niños y niñas tomando las calles y las plazas

ANALÍA DUARTE

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

La discusión sobre las ciudades y las infancias tiene larga data. No es una novedad hablar sobre el derecho de los niños y niñas a transitar una ciudad que los incluya en los diseños de los espacios públicos. Sin embargo, esta discusión se reedita cada vez que volvemos a ver espacios públicos diseñados de manera hegemónica adultocéntrica -que se agiorna en los materiales utilizados en la fabricación de juegos infantiles pero que aún así se construyen en serie-. Incluso, estos espacios parecen terminar erigiéndose bajo una lógica de brindar más seguridad y comodidad a los adultos para el juego infantil que para los niños en sí mismo.

Si bien las buenas intenciones adultas se manifiestan visiblemente a la hora de pensar nuevos y más adecuados espacios para los ciudadanos más pequeños, aún sigue siendo un gran desafío pensar el diseño de ciudad contemplando la diversidad del mundo infantil y los intereses adultos y gubernamentales.

La consecuencia de ello se materializa en aquellos espacios que se diseñan y construyen como espacios modelo pero que se quedan en experiencias aisladas, en determinados puntos de la ciudad. Esto acarrea la imposibilidad de garantizar el derecho de todos los niños y niñas de diferentes regiones y comunidades a transitar sus barrios a partir de sus necesidades y opiniones y, por lo tanto, a acceder cotidianamente a espacios seguros para todos, incluyendo a los adultos.

La pandemia mundial por la Covid-19 trajo consigo consecuencias claramente visibles en la vida de todas las personas, en general, y el desarrollo de niños y niñas pequeños, en particular. Entre ellas, la evidencia irrefutable de la importancia que cobraron los espacios públicos para el ejercicio del derecho al juego, al ocio, al esparcimiento, a la interacción, la participación y la socialización de las infancias (Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño, 2013; Lester y Russell, 2010).

Este apartado intenta demostrar por qué los niños y niñas pequeños son una fuente de información valiosísima para repensar el diseño de una ciudad más inclusiva.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

¡Qué difícil esto! niños y niñas tomando las calles y las plazas

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

En definitiva, la consideración de los niños más pequeños como ciudadanos activos de la sociedad (Willow, Marchant, Kirby y Neale, 2004), reivindica el ejercicio pleno del derecho a participar desde el nacimiento y, en consecuencia, se constituye como un pilar para una sociedad más democrática (Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño, 2009).

¿Si les preguntamos a los niños qué piensan sobre el diseño de los espacios públicos de su barrio? Los niños, como expertos en sus vidas (Clark & Moss, 2005), son actores importantes en la construcción y diseño de los espacios públicos. Su derecho a habitar ciudades amigables y accesibles a su singularidad conlleva una visibilización de sus opiniones y percepciones acerca de cómo la transitan y cómo se apropian de sus espacios.

La investigación "Por el derecho a la ciudad de niños y niñas. Prácticas de co-diseño y gestión colaborativa para el cuidado de la primera infancia en el espacio público." surge desde la necesidad de repensar, nuevamente, cómo aún sigue prevaleciendo la invisibilidad de la primera infancia en el espacio público urbano montevideano. Así, con el foco puesto en las experiencias, percepciones y opiniones de los niños se investigó con ellos los diferentes usos que le dan a los espacios públicos de su barrio.

Junto a dos grupos de niños de 2 y 3 años de edad recorrimos las calles y los espacios públicos de un barrio céntrico montevideano. Los niños nos llevaron a descubrir las miles de oportunidades para el juego y la diversión que se pueden encontrar en lugares que originariamente no se encuentran pensados para ello.

A la par, nos llevaron a descubrir cómo un banco para sentarse puede transformarse en un barco pirata. También nos mostraron cómo un pequeño espacio verde se convierte en una selva donde buscar olores, "mariposas y flores muy lindas". Así, la huerta urbana se puede transformar en un gran patio de juegos y música, o una gran carrera de obstáculos donde saltar, correr y esconderse.

los 100 lenguajes de la infancia

¡Qué difícil esto! niños y niñas tomando las calles y las plazas

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

También nos ayudaron a descubrir cómo unas rayas dibujadas aleatoriamente en la pared con pinturas en aerosol pueden mágicamente convertirse en una serpiente de colores *"¡es una serpiente!"*. Asimismo, cómo son capaces de apreciar artísticamente los graffitis pintados en el lugar *"¡mirá! ¡Hay una nena!"*.

Incluso trepar y saltar sobre los mojones dispuestos sobre la calle semipeatonal -a modo de seguridad vial para la disminución de la velocidad del tránsito- se transforman en el juego predilecto que conecta el trayecto entre el centro educativo, los negocios de la zona y los hogares.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

¡Qué difícil esto! niños y niñas tomando las calles y las plazas

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Cualquier oportunidad de mirar hacia el suelo se transforma en una aventura de descubrir mundos diminutos, protagonizados por hormigas o por bichitos de la humedad "¡mirá! se hizo una bolita!". También mirar hacia el cielo nos permite descubrir frutos en los árboles, pájaros y hojas.

Al llegar a la plaza equipada -entre otras cosas- con juegos infantiles, corren a jugar en el subibaja, sin embargo se encuentran con obstáculos muy complicados para sus capacidades actuales "¡qué difícil esto!".,

los 100 lenguajes de la infancia

¡Qué difícil esto! niños y niñas tomando las calles y las plazas

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

En esta misma línea manifiestan que las hamacas “están muy altas, tienen que estar más abajo para poder subirnos solos”.

Nos demostraron su habilidad para sostenerse mientras colgaban y se balanceaban “¡Somos unas monas!”.

nº34
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2022

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

¡Qué difícil esto! niños y niñas tomando las calles y las plazas

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Los monumentos también se convierten en grandes plataformas para imaginar otros cuentos y mundos posibles “éstos son perros que parecen osos”.

En la finalización de nuestro recorrido, nos hicieron escuchar las sirenas del camión que reparte garrafas de gas butano y también las de los garajes de autos que anuncian su salida.

Hacia una revolución de los ciudadanos más pequeños…

A partir de los diferentes momentos del recorrido con los niños, éstos nos enseñaron a mirar más allá de ver. Los niños encuentran belleza en los detalles que a los adultos muchas veces se nos escapan de la percepción.

En la recorrida realizada, los niños exploraron espacios adultocéntricos y los hicieron propios, construyeron una manera de transitar el camino apropiándose de los lugares y objetos que se les presentaban y los transformaron -por ese instante- en un elemento muy importante para la construcción de su propia identidad.

Así, encontrar hormigas, encontrar pequeñas plantas saliendo del asfalto, encontrar los reflejos propios en las vidrieras de los negocios…en definitiva, tomar los espacios públicos desde la óptica de los niños puede enseñar a los adultos cómo se transita la ciudad a 120 centímetros del suelo.

Los niños con sus múltiples lenguajes, más allá de las palabras, acompañaron a los

los 100 lenguajes de la infancia

¡Qué difícil esto! niños y niñas tomando las calles y las plazas

sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

adultos a sumergirse en sus propios viajes de descubrimiento, y con ellos encontramos pequeñas ciudades dentro de la ciudad y colores en el cemento gris de los edificios. Los niños corren, trepan, saltan, se esconden y vuelven a aparecer…todo eso caminando una simple cuadra. Estas acciones adquieren un valor mucho más significativo si los adultos somos capaces de detenernos a observarlas para comprender lo difícil que es ser niño en una ciudad de gigantes.

En este sentido, las maneras en que estas habilidades infantiles evolucionan también sirven como un insumo importante para repensar los espacios y así transformarlos en lugares más inclusivos y disfrutables para las infancias y, por lo tanto, en oportunidades garantistas del ejercicio pleno de la ciudadanía infantil.

La gran enseñanza a partir de la sabiduría y grandeza de los niños, radica en su habilidad para disfrutar de los instantes con tal intensidad, asombro y felicidad a pesar de que la ciudad aún no tiene en cuenta a sus ciudadanos más pequeños.

La transformación a ciudades más inclusivas sólo será posible si los adultos asumimos una actitud más humilde para permitirnos, por un momento, vivenciar tal como lo hacen los niños, abrir nuestros ojos y todos nuestros sentidos y adentrarnos en un paraíso nunca visto, asombrarnos con todos los mundos posibles y disfrutarlos.

ANALÍA DUARTE
LIC. en psicología. Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Psicología, UdelaR

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Clark A. y Moss, P. (2005). Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach. London: National Children's Bureau.
• Lester, S. y Russell, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide [Documento de trabajo n.º 57] The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation. Recuperado de **https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/3819.pdf/**
• Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2009). Observación General Nº 12: El derecho del niño a ser escuchado. 51º período de sesiones. CRC/C/GC/12_sp.
• Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño. (2013). Observación general Nº 17: Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. CRC/C/GC/17
• Willow, C ; Marchant, R; Kirby, P; Neale, B. (2004) Young Children´s citizenship. England: Joseph Rowntree Foundation.

próximo número de

in-fan-cia *lat noamer cana*

Las infancias latinoamericanas y los derechos humanos

edita

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

ISSN 2014-5470
D. L. B-4019-2012

redacción

Redacción y cordinación: **Rosa Ferrer y Anna Salvatella**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Sônia Larrubia

Monica A. Pinazza

Ana Lucia Goulart de Faria

Suely Mello

coordinación

PATRICIA REDONDO
Argentina

MARÍA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
Brasil

MARÍA VICTORIA PERALTA
Chile

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA
Colombia

ANITA TACURI
Ecuador

JENNIFER HAZA
México

MARIEN PEGGY MARTÍNEZ
Paraguay

ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
Perú

LALA MANGADO
Uruguay

RAMONA BOLÍVAR
Venezuela

consejos

Argentina

BUENOS AIRES
Patricia Redondo
Stella Maris Bellone
Alejandra Bianciotti
Margarita Botaya
Elisa Castro
Claudia Cuestas
Patricia Kaczmarzyck
Patricia Lande
Mónica Lucena
María Ana Manzione
Cristina Ángela Martínez
Silvina Mazzoleni
Viviana Rancaño
María Silvia Rebagliati
Alejandra Sokolowicz
Daniela Sposato
Mónica Vitta
Laura Vilte

Brasil

RIO GRANDE DO SUL
Sandra Regina Simonis Richter
Susana Fernandes
Marta Quintanilha Gomes
Jaqueline Moll

SANTA CATARINA
Altino Martins Filho
Roselane Campos

PARANÁ
Catarina de Souza
Gizele de Souza
Carla Agulham

SÃO PAULO
Ana Paula Soares Silva
Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO
Ligia Aquino
Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL
Maria Aparecida Carrano

MINAS GERAIS
Isabel de Oliveira e Silva
Lívia Maria Fraga Vieira
Mônica Ângela de A. Meyer
Vanessa Ferraz Almeida Neves
Rita Coelho

CEARA
Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA
Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO
Fabiana Oliveira
Canavieira

ALAGOAS
Telma Vitória
Lenira Haddad

SERGIPE
Maria Cristina Martins

Colombia

BOGOTÁ
Maribel Vergara Arboleda
Alice Marcela Gutiérrez
Liliana Bohórquez
Constanza Alarcón
Clara Inés Sánchez
Johanna Quiroga
Ruth Stella Chacon
Viviana Torres
Sandra Duran

MEDELLÍN
Alejandra María
Restrepo

GIRARDOT
Patrica Alvis Orjuela

Cuba

Olga Franco Garcia

consejos

Chile
María Victoria Peralta
Ximena Araya Aguirre
Irma Branttes Morales
Eugenia Aránguiz Dinamarca
Nuri Gárate Acosta
Alicia Lobos Sandoval
Nadra Fajardín Pizarro
Eliana Corsi Peñaloza
Loreto Salinas
Pamela Díaz
Ximena Venegas Córdova
Fernanda Mira Fernández

Ecuador
Anita Tacuri
Magaly Cordova Jaramillo
Ruth Rios Bayas
Rosa Chavez Barrionuevo
Carolina Larrea
Astudillo

España
Rosa Ferrer
Alba Tafunell
Mercedes Blasi
Silvia Morón
Reina Capdevila
Gabriel Potrony
Anna Salvatella
Alicia Sanchez Adam

Guatemala
Sebastina Seto

México
Jennifer Haza
René Sánchez
Norma Castillo
María Cecilia Oviedo
Laura Emilia Moreno Rodríguez
Eloina Campos

Paraguay
Ana Basso
Marijo Beiga
Odila Benítez
María Elena Cuevas
Maricha Heiseke
Marien Peggy Martínez Stark
Patricia Misiego
Claudia Pacheco
Nelly Ramírez
Bell Sánchez
Marcela Scaglia
María Victoria Servin

Perú
Cecilia Noriega Ludwick
Rosina Vanessa Sánchez Jiménez
Elena Velaochaga de Le Bienvenu
Olga Patricia Vergara Bao

Uruguay
Alicia Milán
Javier Alliaume
Mª. Ema Disego
Adriana Espasandin
Lala Mangado
Gabriela González

Venezuela
Guadalupe Ballesteros
Ramona Bolívar
Faviola Escobar
Reina Galindo
Luisa Martínez
Freija Ortega
Mariangel Rodríguez
María Eugenia Gómez