



in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *lat noamer cana*

sumario



editorial



Cuerpo, género y sexualidad

Consejo de redacción de Perú

tema



Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3

Marta Alcalde, Rosalina Alcaide, Esther López, Azahara Hidalgo, Clara Ribas, Isabel Serra, Natalia Vera



¡Esto es “rachismo”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias

Sandra Celso de Camargo Y Raquel Gonçalves Salgado

entrevista



Entrevista a Marta Ordoñez

Rosa Ferrer

cultura y expresión



La literatura infantil y los estereotipos sociales, ¿algún vínculo?

Milagritos Huertas Quezada



Y colorín, colorado ¿este cuento se ha acabado?

Olga Patricia Vergara Bao

experiencias



Género en educación, un asunto de justicia educativa

Yolanda Rojo Chávez



Políticas de formación docente en servicio de Educación Inicial sobre igualdad de género

Micaela Wetzell Espinoza

reflexiones pedagógicas



Educación sexual y desarrollo socioemocional

Rosina Vanessa Sánchez Jiménez



Formándonos en el feminismo

Eli Etxabeguren, Udane Ansa Iragorri

historia de la educación



Miguel Soler Roca mano a mano

Limber Elbio Santos

los 100 lenguajes de la infancia



“La Ventana de Mi Tía”

Noelia García

in-fan-cia

editorial

lat noamer cana

Cuerpo, género y sexualidad

CONSEJO DE REDACCIÓN DE PERÚ



En esta edición consideramos importante articular el tema sobre cuerpo, género y sexualidad, considerando aspectos que incrementan la brecha social y la inequidad que afecta predominantemente a la niña –y con mayor énfasis a la niña rural–, como consecuencia de los estereotipos de género y las oportunidades para la vida desde la niñez en la mayoría de países de Latinoamérica. Además, teniendo en cuenta que la consciencia y valoración del cuerpo como una unidad indivisible favorece la construcción de la plena identidad, se busca hacer visible las relaciones entre la sexualidad y el desarrollo infantil.

Nos parece importante abordar la sexualidad desde la escuela, buscando explorar los elementos del currículo de educación infantil que abordan los aspectos de la sexualidad desde las aulas, siendo uno de los enfoques de trabajo docente, el desarrollo de las habilidades socioemocionales articuladas estas al aprendizaje. En ese sentido, resulta interesante conocer de qué manera la experiencia y las características de las docentes de inicial podrían influir en la enseñanza y aprendizaje de la sexualidad.

Frente a la gran complejidad del tema, a los años de patriarcado, de silencio, de tabús, de encasillamientos, urge ampliar el conocimiento y la reflexión en los propios equipos educativos. Es difícil encontrar en la actualidad propuestas curriculares sensibles, abiertas, flexibles y conocedoras de todos los matices que se deben aportar.

“Es difícil encontrar en la actualidad propuestas curriculares sensibles, abiertas, flexibles y conocedoras de todos los matices que se deben aportar”

in-fan-cia

editorial

Cuerpo, género y sexualidad

lat noamer cana

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Creemos oportuno, en éste número especialmente, ser muy críticos con las diferentes lecturas oficiales y oficiosas que determinan de forma taxativa, los qué, los cuándo y los cómo. También cada contexto sabe de las influencias religiosas e ideológicas que tiñen los debates sobre el tema intentando reducirlo a un discurso rígido, estereotipado.



“Cada contexto sabe de las influencias religiosas e ideológicas que tiñen los debates sobre el tema intentando reducirlo a un discurso rígido, estereotipado”

Además, algo que resalta sobre el material educativo que todavía está presente en muchas escuelas y hogares urbanos y rurales, y que permite la transmisión de nuestra cultura, pero también la perpetuación de las diferencias, tiene que ver con la literatura y los estereotipos que atentan contra la equidad de género. En ese sentido, nos parece de interés reflexionar sobre este tema que puede ahondar en las diferencias o abrir nuevas miradas desde un enfoque de género.

in-fan-cia

editorial

Cuerpo, género y sexualidad

lat noamer cana



En la dimensión psicomotriz, lo psico – motriz se integra, y su etapa de oro es la edad de 0 a 7 u 8 años de edad, en donde el desarrollo se integra para organizarse y constituir la subjetividad –los procesos para ser persona. Edad donde la emoción, el afecto y el cuerpo atraviesa transversalmente lo intelectual, la motricidad, lo social, la sensorialidad, la sexualidad, la espiritualidad, etc., dentro de un marco, un contexto cultural y de la propia organización biológica del niño, donde se integra en una unidad, en él mismo, en una persona, con su identidad (única y original), con una historia. (Villarreal, 2015)¹

Igualmente, es importante que los gobiernos aborden la sexualidad desde la política pública, interesándose en conocer la manera en que los países de la región consideran el tema de sexualidad en la infancia en sus políticas de estado y en sus planes curriculares, a fin de encontrar un consenso en las mismas, favoreciendo así los derechos de las niñas y de los niños en iguales condiciones para su desarrollo pleno en un marco de respeto a las características propias de cada infancia.

Entonces, las y los invitamos con mucho entusiasmo a conocer nuestras reflexiones y las experiencias que enfatizan en estos temas sobre cuerpo, género y sexualidad en nuestros países.

■ CONSEJO DE REDACCIÓN DE PERÚ



NOTA:

1. Villarreal, R. (2015) Mapa de progreso del desarrollo de la corporeidad de los 9 meses hasta 6 años. SINEACE

in-fan-cia

tema

lat noamer cana

Cuerpo, género y sexualidad



- Dos investigaciones interesantes con la participación de escuela y universidad (teoría y práctica) que nos ayudan a reflexionar sobre la importancia de las actitudes de las maestras y maestros y sobre la repercusión del rol de los profesionales en la educación infantil.

Desde España, la investigación pone de relieve la importancia de la formación de los profesionales de la educación y su actitud como modelo desde las primeras edades.

Brasil nos lleva a la reflexión sobre el papel de la educación infantil como transformación social y compensadora en un mundo marcado por las desigualdades y nos muestra la capacidad de reacción de niños y niñas frente a estas desigualdades.

- MARTA ALCALDE, ROSALINA ALCAIDE, ESTHER LÓPEZ, AZAHARA HIDALGO, CLARA RIBAS, ISABEL SERRA, NATALIA VERA

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3



- SANDRA CELSO DE CAMARGO Y RAQUEL GONÇALVES SALGADO

¡Esto es “rachismo”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias



in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3

— MARTA ALCALDE, ROSALINA ALCAIDE,
ESTHER LÓPEZ, AZAHARA HIDALGO,
CLARA RIBAS, ISABEL SERRA, NATALIA VERA

La educación para la paz y la convivencia es un aspecto determinante en todos los proyectos educativos de las escuelas. A pesar de ello, los proyectos están llenos de palabras, de silencios, actuaciones, organizaciones, propuestas... que se contradicen con los objetivos iniciales. Este hecho es destacable muy especialmente en el ámbito de la coeducación, donde se visualizan acciones de violencia de los niños y acciones de ser sumisa de las niñas, del mismo modo que se generan desigualdades entre ambos géneros.

El Centre d'Atenció a la Dona de l'Ajuntament de l'Hospitalet (CAID)¹ inició un proyecto hace cuatro años de formación y sensibilización de los equipos de maestros. Al contrario que en otras ocasiones, en este caso la formación iba dirigida a los equipos de maestros de pequeña infancia, puesto que la desigualdad y la violencia de género se inician desde el embarazo. Hasta el momento desde el CAID se realizaba asesoramiento y formación en los centros de secundaria de la ciudad, pero

el incremento de casos de violencia de género entre los adolescentes hace plantear a los profesionales del servicio la importancia del trabajo de prevención desde la pequeña infancia.

Dos escuelas infantiles municipales de la ciudad (EBM La Casa dels Arbres y EBM La Casa dels Contes) y la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) se añaden al proyecto que plantean inicialmente profesionales del CAID.

El proyecto se inicia con un plan de formación y sensibilización a los dos equipos de las escuelas desde la UAB. A partir de aquí se realizan otras acciones que detallamos a continuación.

La violencia hacia las mujeres es un mal endémico de las sociedades patriarcales. No hay día en que no aparezca una noticia en la prensa sobre mujeres agredidas sexualmente, golpeadas, asesinadas, prostituidas, acosadas, explotadas o denigradas. La naturalización de la violencia hacia las mujeres nos hace aceptar cotidianamente formas menos evidentes que las mencionadas.



in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3



“La violencia hacia las mujeres es un mal endémico de las sociedades patriarcales”

Pero ahí están. Naturalizando y legitimando la violencia y opresión de género. Las evidencias de que esto es así son tantas y tan groseras que se hace insoportable escuchar determinados discursos que criminalizan a las mujeres y grupos sociales que denuncian esta situación. Lo que nos indica que la verdad, la información, el conocimiento, por sí solos, no cambian las acciones, actitudes y valores sexistas y machistas. No se trata de saber que el machismo está mal pueda hacer cambiar el trato desigual y opresor que recibimos las mujeres.

No basta con la pedagogía feminista, igualitaria o de justicia social. Sino que es necesario cambiar las prácticas que invisibilizan, oprimen y desvalorizan a las mujeres y a las niñas y que se aprenden desde la más temprana edad a través del proceso de socialización y de la construcción social de los géneros.

¿Les parece exagerada esta afirmación? Desde el Programa Municipal per a la Dona (PMD/CAID) de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) y desde la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona nos ha parecido que no exageramos cuando afirmamos que la prevención de la violencia de género en las escuelas debe empezar en la etapa 0-3, dado que, a los tres años, los niños y las niñas ya tienen ampliamente asumidos los roles de dominancia –entre los varones– y los roles de sumisión –entre las niñas.

Gracias a la iniciativa del Programa Municipal per a la Dona (PMD/CAID) de L'Hospitalet y a la colaboración del Departamento de Sociología y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el curso 2017-2018 comenzamos un programa bastante pionero en la prevención del sexismo y la violencia en la etapa escolar 0-5 años. Inicialmente se organizó un curso de formación con profesionales del ámbito de la educación infantil de dos escuelas infantiles municipales y de un centro de educación infantil y primaria. El objetivo inicial de esta formación fue sensibilizar a las maestras –no participó ningún maestro– acerca de las prácticas docentes que en nuestro día a día reproducen y fortalecen los roles de sumisión y de violencia en niños y niñas de entre 0 y 5 años. Es lo que desde la sociología denominaríamos como una práctica de ruptura epistemológica, pero que en nuestro curso definimos como «mirarse en el espejo del sexismo». Este ejercicio, que no nos resultó siempre fácil por lo que representa vernos como víctimas y al mismo tiempo reproductoras del sexismo en nuestras clases, fue

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3



un paso previo y necesario para plantearnos un proyecto de transformación socioeducativa que comenzó a desarrollarse en el curso 2017-2018. Y donde dos de las escuelas infantiles que participaron de la formación del curso anterior fueron las protagonistas de esta experiencia piloto: La Casa dels Arbres y La Casa dels Contes.

“Debe empezar en la etapa 0-3, dado que, a los tres años, los niños y las niñas ya tienen ampliamente asumidos los roles de dominancia”

De este modo, durante el último trimestre del año 2017 nos dedicamos a configurar el equipo de investigación-acción, integrado por la dirección y el profesorado de las escuelas infantiles participantes, el personal técnico del Programa Municipal per a la Dona, seis estudiantes de último curso del Grado de Educación Infantil que estaban realizando su trabajo de investigación de final de grado y su tutora y profesora del Departamento de Sociología. Los objetivos generales que perseguíamos en esta fase eran:

1. a) Formar al profesorado de Educación Infantil a través del aprendizaje significativo utilizando la metodología propia de la investigación sociológica.
2. b) Desarrollar un modelo de investigación-acción que permitiera a las escuelas infantiles implicadas diagnosticar y diseñar sus propias propuestas de transformación educativa.

Lo que se intentó fue aplicar y formar a docentes de Educación Infantil en la metodología propia de la investigación social con el fin de capacitarlos para que elaboraran sus propios diagnósticos y diseñaran la intervención educativa en sus clases y centros.

Aprovechando el marco de elaboración de seis trabajos de final de grado en Educación Infantil, construimos un marco teórico y unas hipótesis de trabajo y diseñamos el método de recogida y análisis de la información. Esto nos está permitiendo en estos momentos diagnosticar conjuntamente y con precisión algunos de los mecanismos de reproducción del sexismo en estas dos escuelas infantiles. En el momento en el que escribimos este artículo, nos encontramos elaborando el primer análisis del trabajo de campo.

“Desde las ciencias naturales y sociales existe un consenso acerca de que el género es un principio de organización social”

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

El género aprehendido

Desde las ciencias naturales y sociales existe un consenso acerca de que el género es un principio de organización social, una construcción que aprendemos durante el proceso de socialización según unos patrones sociales y culturales y que contempla actitudes, roles, capacidades, intereses y valores. Está ampliamente probado que biológicamente el cuerpo femenino y el masculino presentan diferencias y efectos hormonales distintos en el cerebro que pueden hacernos tener conductas diferentes en algunos aspectos. Pero estas diferencias difícilmente pueden explicar la existencia de dos culturas de género tan distintas. Y, mucho menos, la desigualdad de explotación entre ellos.

La socialización en el género se produce desde diferentes agencias sociales primarias, como la familia y la escuela, y secundarias, como los medios de comunicación, las nuevas pantallas o el grupo de iguales. Pero la escuela tiene cada vez mayor protagonismo en la socialización de los niños y niñas, dado que la escolarización es cada vez más prematura, por lo que la etapa educativa 0-3 se ha convertido en un espacio de socialización, digamos, novedoso. La investigación acerca de la socialización en el sexismo en esta etapa resulta también novedosa y muy necesaria, especialmente en lo que se refiere a la construcción social de roles masculinos violentos y roles femeninos sumisos, que son la base de un orden patriarcal que construye hombres para explotar y mujeres para obedecer.



Se asume que el varón es violento, inteligente, valiente y racional «por naturaleza» y que las mujeres somos «débiles», emocionales, instintivas y desvalidas. En consecuencia, la sociedad exonera de alguna forma la violencia y opresión hacia las mujeres y legitimamos su explotación («es natural», «los niños son así», «las niñas son más tranquilas», «son cosas de niños»). Esto no es una afirmación nuestra, ni siquiera novedosa. Desde el siglo XVI, pero especialmente desde la Ilustración, han sido numerosos los autores y autoras que han revelado este hecho social (Amorós, 1994). Solo hace falta leer. Aunque ya advertimos que no es la falta de información, evidencias y datos lo que explica la subordinación de las mujeres. La subordinación no es

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3



natural, sino que tiene un componente social y cultural que la construye como real. Debemos comprender que la construcción de las mujeres como seres inferiores y cuerpos para otros es lo que legitima la explotación hacia nosotras. Y, en definitiva, el orden patriarcal. Por ello es importante insistir en que antes de ser explotadas sexual, económica y laboralmente, violadas y agredidas, «las mujeres han sido derrotadas por su lugar inferior en la sociedad, por su definición como seres eróticos malignos y por la coerción ideológica de la debilidad» (Lagarde, 1990).

En otras palabras, las mujeres hemos sido construidas históricamente como explotables. Y en este proceso de construcción, la escuela ejerce un papel fundamental. También la Educación Infantil, dado que en esta etapa los niños y las niñas aprenden a ser hombres y ser mujeres.

Un género para oprimir y otro para obedecer: lecciones en familia

La subordinación de las mujeres en un orden patriarcal como el nuestro es posible gracias a la construcción social de un género femenino invisibilizado, inferiorizado y denigrado.

El patriarcado ha invisibilizado a las mujeres a través del lenguaje, de la esfera reproductiva, de la política, del arte y la ciencia, del deporte. El sexismo construye a las mujeres para el desvalimiento. La sumisión se expresa en la belleza, la dulzura, la bondad, el recato, la simpatía, el silencio, el lenguaje, la maternidad, el sacrificio, el amor...

Esa opresión se manifiesta en la desigualdad económica, política, social y cultural, pero también en la explotación sexual y en la violencia hacia las mujeres. El machismo degrada a las mujeres y a lo femenino. Veamos cómo aprendemos todo esto durante la primera infancia.

Existen múltiples estudios sobre las características atribuidas por los progenitores a los bebés dependiendo del sexo de estos. En una de estas investigaciones (Rubin, Provenzano, y Luria, 1974, descrito por Juan Fernández, 1988), a treinta parejas de padres que tuvieron a su primer bebé (quince de ellos niños y otros quince niñas) se les entregó veinticuatro horas después del parto una escala con dieciocho pares de palabras opuestas (grande-pequeño, activo-inactivo, etcétera) para que la cubrieran en el primer día de vida de sus hijos e hijas, y además se grabaron las respuestas a una supuesta descripción de la criatura a un familiar o amigo. Las niñas fueron descritas como «más suaves, más pequeñas, con rasgos más delicados, más distraídas», mientras que los niños fueron descritos como «más fuertes, duros, con una mejor coordinación, más robustos, de rasgos más bastos», sobre todo por parte de los progenitores masculinos, aunque ambos mostraron un acuerdo en la misma dirección diferencial.

“El machismo degrada a las mujeres y a lo femenino”

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3



“Existen múltiples estudios sobre las características atribuidas por los progenitores a los bebés dependiendo del sexo de estos.”

Sue Askew (1974), en su libro *Los chicos no lloran*, realizó un estudio recogiendo en vídeo y audio las interacciones de adultos con niños y niñas en guarderías. Los apelativos más utilizados para referirse a las niñas eran «tesoro», «amor», «preciosa», «cielo», «bonita», y para los varones se usaban los de «tigre», «tragoncete», «gamberrete», «fortachón».

En otra investigación (Bern y Lewis, 1975), la ausencia de información sobre el sexo de la criatura impedía a la mayoría de los adultos contestar la pregunta «¿qué crees que hará este bebé cuando cumpla veinticinco años?». Cuando se facilitó dicha información, las respuestas sobre lo que harían las niñas estaban circunscritas a sus futuros roles familiares, mientras que las relativas a los niños eran más variadas.

En otro experimento llevado a cabo por Smith y Lloyd (1978) en la universidad de Sussex se invitó a treinta y dos madres a jugar con un bebé que nunca habían visto y se filmaron los resultados. Se les presentaba en unos casos como un niño y en otros como una niña. Los juguetes elegidos por las mujeres para interactuar con él o ella eran distintos (martillo/muñeca) y las interpretaciones de la conducta del bebé también, de forma que si el niño se inquietaba se interpretaba que tenía el deseo de jugar, y si en cambio era la niña se consideraba nerviosismo y se procedía a acunarla.

Según los estudios de psicología, la identidad sexual se conforma fundamentalmente en dos periodos: la etapa infantil, de 3 a 7 años, y la etapa de los 11 a los 15-16, de la pubertad y adolescencia. Según Bandura y Walters (1974), existe lo que llamamos un aprendizaje por observación de modelos, que se considera un procedimiento de desarrollo cognitivo muy importante. Especialmente, el niño y la niña reciben en la escuela unos patrones de conducta que después repetirán. Son al menos cinco horas diarias las que pasan en el centro educativo expuestos a ellos. Hay que decir, además, que la educación se estructura siguiendo estas pautas evolutivas, de manera que es en la etapa de Educación Infantil donde se produciría la primera identificación sexual, pues es de los 3 a los 6 años y en la Educación Primaria, de los 6 a los 11, en la que se afianzan los comportamientos aprendidos, y sobre todo en la que se produce el primer paso de socialización entre iguales incorporando el concepto de amistad entre ellos y ellas. Finalmente, la pubertad y adolescencia se hace coincidir con la Educación Secundaria Obligatoria, desde los 12 a los 16 años.

Ser niño o niña: refuerzo de aprendizajes del género en la escuela infantil

Nuestras primeras observaciones en la EBM La Casa dels Arbres y en la EBM La Casa dels Contes nos indican que es necesario estudiar más y mejor la etapa 0-3 en relación con las conductas sexistas, dado que se producen dinámicas específicas que refuerzan las identidades de género: uno para dominar y otro para ser dominado.

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

En este sentido, hemos identificado en la escuela infantil diferentes campos a los que debemos prestar atención sobre las acciones que invisibilizan, solamente, y enseñan desvalimiento a las niñas: el lenguaje, el juego, las interacciones, el material y los cuentos y canciones. Los espacios y momentos clave para la observación de estas acciones son las entradas y salidas al centro y a clase, la propia clase, el patio y el comedor. Por otra parte, consideramos que las interrelaciones que deben analizarse con más detalle son las producidas entre los docentes y los niños y niñas; entre los niños y niñas; con otro personal del centro, y con las familias.



La necesidad de delimitar el campo de estudio en esta primera experiencia piloto nos ha llevado finalmente a analizar tres campos de acción educativa y socializadora: el lenguaje, el juego y las interacciones que se dan dentro de la clase y en el patio.

Como decíamos, un ejemplo de las interacciones entre niños y niñas que reproducen el sexismo son las que tienen lugar dentro de clase y en el patio. Los estudios sobre este elemento señalan que al analizar los procesos de interacción de niños y niñas en estos lugares se evidencia claramente el sexismo tanto en el juego como en la ocupación del espacio, por lo que uno de los objetivos que nos marcamos fue analizar en qué medida estas dinámicas se producían también en la etapa 0-3. Para poder homogeneizar las observaciones y el análisis, focalizamos nuestro interés en los grupos de 2-3 años en ambas escuelas infantiles. Durante tres días, seis personas llevaron a cabo la observación y el registro en vídeo de dos grupos de 2-3 años en la Escola Bressol La Casa dels Arbres y de dos grupos también de 2-3 años en la Escola Bressol La Casa dels Contes.

“Analizar tres campos de acción educativa y socializadora: el lenguaje, el juego y las interacciones que se dan dentro de la clase y en el patio”

El primer análisis de las observaciones es concluyente respecto a la diferencia en las actividades que realizan niñas y niños, las divergencias en la utilización de los espacios y los distintos estilos en el movimiento, lo que a su vez parece estar relacionado con las distintas formas que tenemos de estimular a los bebés.

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3

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

Partiendo de la base de estudios anteriores, sabemos que la estimulación en los bebés es diferente según las expectativas que el género suscita entre las personas cuidadoras. Un simple vistazo al álbum de familia que encontramos en las clases de infantil muestra con claridad cómo los niños aparecen en mayor medida vestidos con colores rojos y azules y en actitudes activas (jugando a lucha, subidos a algo, montando en coche, alzados por sus padres...), mientras que las fotos en las que aparecen niñas, por lo general, las representan más en actitudes pasivas –de «pose»–, predominan los colores cálidos y la actitud de la familia y el lenguaje corporal tienden a ser más protectores y cuidadosos. Este es un sencillo ejercicio que cualquier maestra o maestro de infantil puede hacer en su clase, y del que se deduce que los niños, de forma general, están más estimulados para la acción y las niñas más para la inacción. Esto muy probablemente tenga que ver también con las diferencias en la estimulación del lenguaje.

En este sentido, nos ha parecido advertir que existe una posible relación entre el desarrollo del lenguaje y la socialización en el género, lo que a su vez refuerza roles más agresivos en los niños y roles más pasivos y negociadores entre las niñas. Creemos que es altamente probable que los niños estén más expuestos en el entorno familiar a juegos más motores que no requieren tanto el uso del lenguaje verbal, mientras que las niñas están más motivadas a realizar juegos más simbólicos y pasivos que favorecen más la interacción lingüística con el adulto, el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la imitación, lo que ayuda a las relaciones entre iguales, a la resolución de conflictos y a satisfacer necesidades afectivas. Veamos algunos ejemplos de cómo esto se reproduce en la escuela.

En este orden de cosas, se pudo observar el tipo de actividades que niñas y niños realizaban en el patio y se corroboró que los niños ocupan más todos los espacios –aunque principalmente los

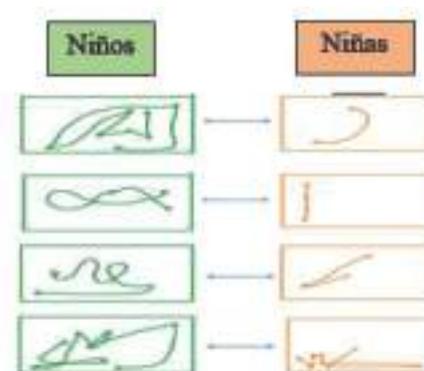
espacios del centro– debido a que se mueven mucho más que las niñas, mientras que, por el contrario, las niñas dedican más tiempo a un mismo juego porque mantienen más tiempo la atención en una actividad. Por consiguiente, se mueven menos y acostumbran a ocupar espacios periféricos.

CAMBIO DE ESPACIO	1m	2m	3m	4m	5m	6m	+6m
NIÑOS							
NIÑAS							

Tiempo que tardan niños y niñas en cambiar de espacio desde la primera ocupación

Elaborado por Clara Rivas

En las actividades motoras en el patio de una de las escuelas (utilización de motos, coches, bicis) se ha constatado este gran diferencial en el movimiento y en la forma de ocupación de los espacios de juego, lo que queda claramente ilustrado en las siguientes cartografías del movimiento infantil.



Movimiento y ocupación del espacio

Elaborado por Clara Rivas

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3



Parece razonable pensar que la quietud en el juego facilita mucho más la interacción verbal. Por ello las niñas, que están más estimuladas para el juego simbólico, un juego más tranquilo y pausado, y que a esas edades no suelen agruparse de forma numerosa para jugar, tienen más tiempo y oportunidades para la comunicación verbal con otras niñas y con los adultos. Por otra parte, hemos observado que, efectivamente, en situaciones de conflicto las niñas tienden más a la búsqueda de una solución dialogada y a la demanda de apoyo del adulto. Por el contrario, los niños, mucho más estimulados desde el nacimiento para la actividad motora, generan mucha más actividad y movimiento, mucho más ruido, tienen una mayor tendencia a la actividad grupal con otros niños y más propensión al uso de la fuerza para obtener aquello que desean o proteger su espacio o posesiones.

En esta misma línea, otros estudios coinciden en la constatación de que los niños están más estimulados para el juego estratégico, mientras que las niñas lo están para los juegos colaborativos. También indican que los juegos de niños toleran cierto grado de violencia, dominio y fuerza, lo que coincide con el estereotipo de varón y las expectativas hacia este género.

La mayor actividad y movilidad de los niños refuerza a su vez la invisibilización de las niñas en el espacio escolar, dado que la atención de los adultos se dirige muchas más veces a ellos. Por otra parte, a través del juego y la interacción entre niños y niñas y adultos se aprende a someter y a someterse. Veamos uno de los muchos ejemplos hallados en el trabajo de campo:

«La maestra juega con dos de las niñas que están sentadas en el sofá. Se puede ver cómo dos niños suben por los sofás pequeños saltando y pisándolos. Del grupo que había jugado a cantar (inicialmente tres niñas y dos niños), solo quedan las tres niñas. Un grupo de tres niños y una niña vienen a enseñarme complementos

y me los ponen. El juego empieza a descontrolarse cuando más niños quieren sentarse donde están las niñas cantando y les sacan las sillas a los niños y a las niñas. La maestra «soluciona» este conflicto diciendo que hay sofás donde también puede sentarse, pero no les devuelve la silla a las niñas.» (Diario de campo de Marta Alcaide)

«Una niña sentada en el espacio de cocinita con un utensilio con arena. Delante, un niño coge arena y le tira. Ella, enfadada, grita «no». El niño le da una patada. Ella no se enfrenta a él, sino que marcha corriendo hacia la zona del parque. Él la persigue intentando atraparla, pero finalmente se da la vuelta. La niña pega a otra niña (primera agresión que veo entre dos niñas). En este caso, la víctima se queja y llora, pero en ningún caso se marcha corriendo.» (Diario de campo de Natalia Vera)

La oferta de espacios y de juegos motores y simbólicos son sin duda elementos que debemos trabajar en nuestro análisis con más detenimiento.

“La mayor actividad y movilidad de los niños refuerza a su vez la invisibilización de las niñas en el espacio escolar.”

Hemos observado, también, que la escuela tiende a ofrecer más tiempo y espacio al juego simbólico que refuerza actitudes de concentración, de relación entre iguales y de imitación. La participación de los niños en este tipo de juego es fundamental para desarrollar en ellos actitudes menos violentas. No obstante, su atención en este juego se ha comprobado que es menor que entre las niñas, por lo que pronto pasan a un juego más activo, mientras que las niñas continúan con la actividad. Por otra parte, las observaciones parecen indicarnos que la participación de los niños en el juego simbólico es mayor que la de las niñas en el juego motriz.

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

Atención a la diversidad. La transmisión del sexismo en la etapa educativa 0-3



Conclusiones

Muchas escuelas infantiles han tratado de superar la visión sexista en el juego eliminando de las estanterías y espacios juguetes tipificados como para niños o para niñas o utilizando una paleta de colores neutros. Pero muchas maestras mujeres son conscientes de que, a pesar de sus esfuerzos por utilizar un lenguaje inclusivo y dar un trato igualitario a niños y niñas, continúan reproduciéndose en clase dinámicas sexistas, lo que en ocasiones lleva a reforzar la idea de que el comportamiento movido, inquieto y agresivo de los niños forma parte de su naturaleza, y que la actitud pasiva, tranquila y más comunicativa de las niñas también.

La observación en las clases no deja lugar a dudas de la necesidad de estudiar en profundidad aspectos clave como la estimulación diferencial en el movimiento y en la adquisición del lenguaje. Creemos que resulta ineludible que las y los profesionales de 0-3 aprendan a visibilizar y entender estos procesos desde la práctica docente en clase, entrenando la mirada sobre el sexismo. Para ello proponemos la formación de maestras y maestros investigadores y críticos que desarrollen en sus escuelas planes de prevención sobre el sexismo y la violencia desde el nacimiento del bebé.

■ **MARTA ALCALDE, AZAHARA HIDALGO, ESTHER LÓPEZ, CLARA RIBAS, ISABEL SERRA, NATALIA VERA,** graduadas en Educación Infantil, Rosalina Alcaide, doctora en Sociología, Departamento de Sociología de la uab. Colaboradoras del Equipo del Programa Municipal per a la Dona del Ajuntament de l'Hospitalet, equipo de la EBM la Casa dels Arbres y de la EBM La Casa dels Contes.

(Publicado en Manual de Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años): Atención a la diversidad (Tomo I). L'Hospitalet de Llobregat: Walter Kluwer, 2018).

NOTA

1. Centro de Atención a la Mujer del Ayuntamiento de Hospitalet. (CAID)

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, C. Historia de la teoría feminista. unc, Instituto de Investigaciones Feministas, 1994.
- ASKEW, S. Los chicos no lloran. Barcelona, Paidós, 1991.
- BANDURA, A., y R. H. WALTERS. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza, 1974.
- BERN, S. L., y LEWIS, S. A. «Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny». *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 1975.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. «Desarrollo sexual y de género: procesos de sexuación y asignación de género». En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide, pág. 25-46, 1988.
- LAGARDE, M. Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. Madrid: Horas y Horas, 1990.
- RUBIN, J. Z.; Provenzano, F. J., y Luria, Z. «The eye of the beholder...». *American Journal of Orthopsychiatry*, 44(4), 512-519, 1974.
- SMITH, C., y LLOYD, B. B. «Maternal behavior and perceived sex of infant: revisited». *Child Development*, 49, 1263-1265, 1978.

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

¡Esto es “rachismo¹”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias

■ SANDRA CELSO DE CAMARGO
■ RAQUEL GONÇALVES SALGADO



Para empezar...

El debate sobre género y sexualidad en la educación, en los últimos años, ha estado en la mira de ataques de grupos religiosos conservadores y fundamentalistas, cuyos ataques han llegado a ramificarse en las políticas públicas brasileñas, promoviendo la censura en los planes educativos, en sus esferas municipal, estatal y federal. Con estos movimientos políticos, de carácter moralista y conservador, y no menos alineados con el proyecto neoliberal de sociedad en visible auge en el país, el “género”, la “sexualidad” y la “raza” se vuelven temas/discursos profanos y “mal dichos”, por su poder de revelar la violencia que es producida y reiterada, secularmente, por las desigualdades estructurales que marcan la distribución del poder en Brasil e imponen a una gran parte de la población a vivir en una precariedad degradante.

Ir en contra de estas políticas de censura y producción de violencia es asumir la educación como uno de los espacios importantes de lucha y resistencia, porque es en el proceso educativo que, desde la educación de los bebés, los

programas de género, raza y sexualidad se enseña como ideales absolutos de ser y vivir que operan como fuertes dispositivos para violar derechos y diferencias, en sus más diversas apariencias. Estos programas de vida actúan como demarcaciones rígidas que dividen mundos, ideas, afectos, vivencias, territorios, historias y culturas. Para sostenerse, requieren jerarquías y establecen diferencias entre las personas basadas en desigualdades que, como forma de mantenerse, recurren a la violencia.

“Ir en contra de estas políticas de censura y producción de violencia es asumir la educación como uno de los espacios importantes de lucha y resistencia”

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

¡Esto es “rachismo¹”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias



La imagen modelo del “niño ideal-típico”, por ejemplo, signo de una niñez abstracta y separada de las condiciones sociales e históricas, atravesada por género, raza, sexualidad y clase social, es el ideal en torno al cual gravitan prácticas educativas, programas pedagógicos, literatura infantil y toda una serie de artefactos culturales dirigidos a los niños, desde muy pequeños (BURMAN, 2008). En la imagen de este ideal de infancia, las niñas y los niños se encuentran en mundos separados, ya que, para cada uno, ya se ha redactado un guion de vida muy bien guiado por las expectativas de masculinidad y feminidad que se sellan como géneros inteligibles y tienen el sello de reconocimiento social.

“Las niñas y los niños se encuentran en mundos separados, ya que, para cada uno, ya se ha redactado un guión de vida muy bien guiado por las expectativas de masculinidad y feminidad”

Para entrar en este debate rápido, pero más que necesario en el escenario brasileño actual, compartimos escenas de las relaciones entre los niños y sus maestros, mediadas por inquietudes atravesadas por género, sexualidad y raza y vividas en el contexto de una investigación, en la ludoteca de una institución. de Educación Infantil, del sistema escolar público del municipio de Rondonópolis, Mato Grosso² (Camargo; Salgado, 2019). Los análisis que lanzamos para estos escenarios se inspiran en los estudios de la interseccionalidad, que es una perspectiva que parte del feminismo negro como crítica y contestación al feminismo que, en nombre de la universalidad de la categoría “mujer”, acaba por hacer invisibles las diferencias que marcan la vida de mujeres que no encajan en el marco de una feminidad blanca, cisgénero y heteronormativa. En este sentido, la interseccionalidad es la apertura al análisis y las posibilidades de visibilizar las diferencias, asumidas como marcadores sociales que no simplemente se suman o se superponen, sino que se articulan en las formas en que atraviesan subjetividades, posiciones sociales, vivencias y significados en condiciones estructurales que configuran la violencia y la resistencia (Díaz-Benitez; Mattos, 2019).

En la investigación participaron veintidós niños de cinco años del 2º grupo del Segundo Ciclo de Educación Infantil, 19 docentes, dos coordinadores pedagógicos y el director de la institución. La investigación intervencionista se asume como la perspectiva metodológica de la investigación con niños y docentes, que cobra vida, sobre todo, con círculos

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

¡Esto es “rachismo¹”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias



de conversación, en los que se debate sobre los temas vividos y compartidos en la vida cotidiana de la institución educativa. Desestabilizar las bases jerárquicas y desiguales de las relaciones entre adultos y niños, como propone Lucía Rabello de Castro (2008), es sin duda uno de los grandes desafíos de esta perspectiva metodológica que inspira una práctica investigadora y una postura que se esfuerzan por seguir frente a las relaciones centradas en los adultos.

Infancias separadas, mundos divididos: primero niñas, luego niños

En la vida y en el juego, en el juego y en el arte, en la familia y en la escuela, una de las primeras enseñanzas a los niños es hacerles percibir un mundo dividido y demarcado, donde las personas están definidas y, por tanto, programadas para vivir de acuerdo con un régimen de vida. Para la infancia, como se denomina como el tiempo de la vida que se proyecta hacia el futuro que alberga una supuesta identidad adulta consagrada por la racionalidad, la autosuficiencia y la productividad, las inversiones sociales son notorias por cumplir el guión de vida inspirado en los estatutos de inteligibilidad. Como prácticas o discursos que adquieren materialidad en la repetición y reiteración, las normas, fomentadas por estos estatutos de inteligibilidad, están produciendo los efectos de una verdad ontológica que comienza a sostener el reconocimiento social de subjetividades, cuerpos y vidas (Butler, 2015; 2016). No en vano este campo de reconocimiento social, como argumenta Judith Butler (2015; 2018), delimitado por lo que se define

o no como inteligible, produce áreas habitables por cuerpos y vidas que importan y cuerpos y vidas cuyas existencias son en la mira de las mujeres, violencia y desamparo por escapar del marco del escrutinio de la inteligibilidad cultural.

¿Y cómo estos discursos y prácticas, que actúan a favor de la repetición de las normas que dividen cuerpos y experiencias, se incrustan en las instituciones de educación infantil? En estos espacios educativos, las diferencias están por todas partes, aunque queremos sofocarlas: colores, cuerpos, miradas, voces, movimientos, ideas, significados, géneros, clases sociales, pertenencias étnico-raciales, religiones, configuraciones familiares. Las posibilidades relacionales son múltiples y, a partir de ellas, las experiencias tejidas por los niños también son diversas. Sin embargo, como ya se dijo, los dispositivos que operan para captar ese poder de lo diverso son intensos para clasificar, ordenar, segmentar y dividir lo que es la vida, el movimiento y el fluir de la niñez, que desborda las fronteras. “El niño es un artefacto biopolítico que garantiza la normalización del adulto”, nos dice Paul Beatriz Preciado (2013, p. 98), y es, así, que se convierte en el blanco de la “policía de género”³ que rodea los cuerpos de los niños desde la cuna, en busca de nombrar por las reglas que, desde el nacimiento, o incluso antes, declaran los distintos atributos que deben tener las niñas y los niños para existir según el programado para cada género. La escuela es un espacio social en la vida de los

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

¡Esto es “rachismo¹”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias



niños, en el que la policía de género no deja de merodear por sus cuerpos, a través de su rutina, la organización de espacios y tiempos, juegos, juguetes, libros, ropa, de artefactos en general, de los discursos de adultos que, a diario, tejen mundos de fronteras tan insuperables.

Por una educación no racista

En las relaciones vividas en la ludoteca de la escuela, los niños reclaman su derecho a jugar con los materiales que ofrece la institución, no siempre al alcance de todos, de acuerdo con sus deseos. No son pocos los niños que, con sentido de rebeldía, se inquietan y disputan las jerarquías y divisiones que, forzosamente, los encierran en mundos separados en “cosas de niñas” y “cosas de niños”. Incluso el movimiento de los niños por el espacio es monitoreado y controlado, sin poder moverse libre y libremente. En la investigación, escenas, como las niñas dejando sus muñecos para jugar con los niños que montan pistas de carreras y los niños entusiasmados con los juegos de cocinar y limpiar la casa, promueven los ruidos necesarios para producir las diferencias que rompen la repetición de “Siempre lo mismo”, abriendo posibilidades para otras experiencias que subvierten las normas y la programación de género. De esta manera, caminar en la estela de una educación feminista, inspirada en la perspectiva interseccional, es estar al margen como una forma de producir resistencias. Como afirma Bell Hooks (1989), el margen no es solo el espacio periférico, de la represión, sino también el del poder de

resistencia, para permitir el desmantelamiento de las normas, en los nodos donde se ligan las desigualdades y la violencia.

“Poder de resistencia, para permitir el desmantelamiento de las normas, en los nodos donde se ligan las desigualdades y la violencia”

Durante una conversación con un grupo de niños, que informan sobre lo que suelen hacer y les gusta jugar en la ludoteca, el investigador les pregunta sobre los dinosaurios, ya que algunos docentes, durante las entrevistas, dijeron que en este rincón, generalmente los que juegan son los chicos.⁴

Sandra: ¿Y te gusta jugar con los dinosaurios?

Minnie: ¡No! (habla cerrando los ojos y también moviendo la cabeza).

Sandra: ¿Y por qué no te gusta jugar con dinosaurios, Minnie?

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

¡Esto es “rachismo¹”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Minnie: Oh, no, ¿verdad? No soy un chico.

Sandra: ¿Pero solo los niños juegan con dinosaurios?

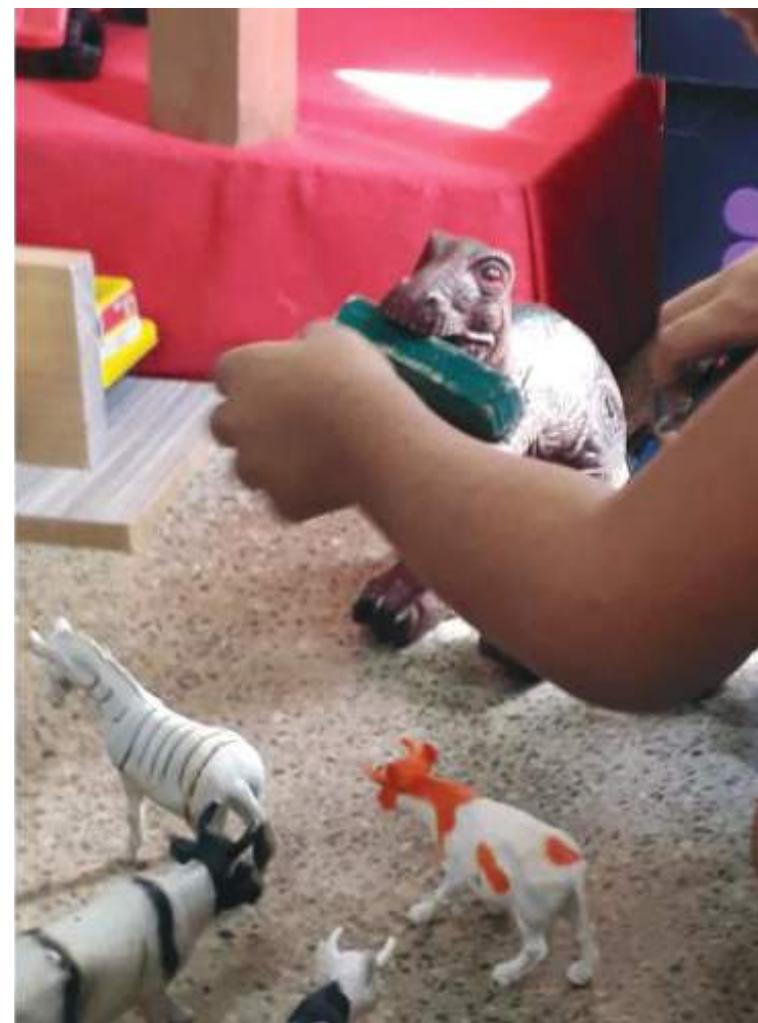
¿Ninguna niña juega con dinosaurios?

Cinderela (hablando y gesticulando con las manos y la cabeza, una voz imponente): ¡Eso no tiene nada que ver! ¡No puede, no! ¡Cada uno juega con lo que quiera! ¡Esto es racismo [sic]! Todos pueden jugar con un juguete de niño y un niño con un juguete de niña [...].

Sandra: ¿Puedes?

Pingo y Cinderela señalan que sí con la cabeza y con todo el cuerpo. Entonces le pregunto a Minnie: ¿Pueden todos los niños jugar con los dinosaurios?

Minnie: Puedes, ¿verdad? Pero no me gusta



in-fan-cia *lat noamer cana* tema

¡Esto es “rachismo¹”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias



(Cuaderno de Campo, 18/04/2018, énfasis agregado). Las palabras pronunciadas por los niños no siempre resuenan con los adultos con significados contradictorios. En busca de una inteligibilidad o una interpretación centrada en el adulto de las palabras de los niños, en general, el vaciamiento de significado se utiliza como una forma de avalar un no-conocimiento supuestamente infantil, definido como la falta de un significado que se le escapa al niño al no ser parecido, o acercarse a un concepto que tiene el adulto. La palabra “racismo” reúne significados y valencias que, además de un concepto de diccionario, son importantes por la fuerza afectiva de la enunciación a la hora de marcar la denuncia y la resistencia a la demarcación de mundos separados para que las personas vivan. El “racismo” ocurre en las prácticas sociales, en los espacios, en los pensamientos, en las relaciones, en las políticas que dividen el mundo para discriminar vidas: las que importan y están protegidas y las que son blanco de lesiones y violencia. El “racismo” surge, por tanto, de una conciencia infantil y un manifiesto contra este mundo resquebrajado, escindido y binario. Cinderela parece exigir una educación de los cuerpos de los niños respetados en su dignidad e integridad, una educación que esté abierta a la libre expresión de estos cuerpos y sus sentidos a través de lenguajes lúdicos, sin que el nombre “niña” o “niño” preceda a ningún acto o experiencia.

Algunas consideraciones finales provisionales para continuar la conversación ...

En tiempos de censura y violencia que impregna la vida

social, la educación de los niños debe trabajar para reactivar aquellas relaciones y vivencias compartidas que son antídotos para la desamortización de las existencias y su encarcelamiento en sistemas de pensamiento y regímenes racionalistas, verdaderos productores de desigualdad y violencia. Estos antídotos deben enseñarse a los niños como una forma de subvertir formas de pensar, actuar y vivir que aborrecen las diferencias y “dividen” el mundo.

Niños que desde pequeños se manifiestan contra el “racismo”, como nos enseña el poeta Manoel de Barros (2011), “llevan agua en el colador”. Quieren ver el mundo desde otras ventanas, y no solo las abiertas por los adultos, porque reclaman el derecho a vivir su infancia, además de la policía de género y raza que rodea los espacios que ocupan.

■ SANDRA CELSO DE CAMARGO

Docente de Educación Infantil. Magíster en Educación de la UFMT / Rondonópolis.

Correo electrónico: sandradcamargo@gmail.com.

■ RAQUEL GONÇALVES SALGADO

Dra. En Psicología por la PUC-Rio.

Profesora Asociada de la Universidad Federal de Rondonópolis.

Correo electrónico: ramidan@terra.com.br.

in-fan-cia *lat noamer cana* tema

¡Esto es “rachismo¹”!: Un manifiesto infantil contra la escisión de mundos, cuerpos, vidas y experiencias



NOTAS

1. Palabra creada por una niña de cinco años de la clase de preescolar en la que se realizó la investigación. La palabra “rachismo”, en el contexto del diálogo entre la niña, la investigadora y los demás niños(as) de la clase, es la enunciación de la denuncia de las desigualdades y divisiones binarias de género en la vida cotidiana de la Educación Infantil, primera etapa de Educación Básica.

2. Estas escenas son parte de la investigación de la tesis de maestría “¡Cada uno juega con lo que quiere! ¡Esto es racismo! ”: Infancia y relaciones de género en la sala de juegos de una institución de educación infantil”, de Sandra Celso de Camargo, defendida por el Programa de Postgrado en Educación (PPGEdu), de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), de Rondonópolis, en 2019.

3. “Policía de género” En sentido figurado, la vigilancia que se ejerce para inmovilizar los cuerpos según los criterios sociales de cada género.

4. Los niños y profesores, que participaron en la investigación, eligieron los seudónimos por los que les gustaría ser identificados en los textos de divulgación de la investigación, como una forma de mantener el anonimato de sus identidades, de acuerdo con los procedimientos éticos adoptados.

REFERENCIAS

BARROS, Manoel de. Poesía completa. São Paulo: Leya, 2011.
BURMAN, Erica. Desarrollos. Niño, imagen y nación. Londres y Nueva York: Routledge, 2008.
BUTLER, Judith. Cuerpos de alianza y política callejera: notas

para una teoría performativa del ensamblaje. Río de Janeiro: civilización brasileña, 2018.

BUTLER, Judith. Materias que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2015.

BUTLER, Judith. Problemas de género: feminismo y subversión de la identidad. 10. ed. Río de Janeiro: Civilización brasileña, 2016.

CAMARGO, Sandra Celso de; SALGADO, Raquel Gonçalves.

“¡Cada uno juega con lo que quiere! ¡Esto es racismo! ”: Infancia, géneros y sexualidades en debate en Educación Infantil. En: SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Goulart de; FINCO, Daniela. (orgs.). El feminismo en estado de alerta en la educación de los niños pequeños: transformaciones emancipadoras para las pedagogías descolonizadoras. São Carlos: Pedro y João Editores, 2019. p. 25-42.

CASTRO, Lucia Rabelo de. Conocer, transformar (aprender) y aprender: investigar con niños y jóvenes. En: CASTRO, Lucia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (Organizaciones). Intervención investigadora en infancia y juventud. Río de Janeiro: Trarepa / FAPERJ, 2008. p. 21-42.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; MATTOS, Amana. Interseccionalidad: zonas de problematización y cuestiones metodológicas.

En: SIQUEIRA, Isabel Rocha de et al. (orgs.). Metodología y relaciones internacionales: debates contemporáneos. vol. II. Río de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019. p. 67-94.

hooks, bell. Respondiendo: pensar en feminista, hablar de negro. Boston: South End Press, 1989.

PRECIADO, Beatriz. ¿Quién defiende al niño queer? Balsa crítica, literatura, artes, Viçosa, n. 1, pág. 96-99, enero / junio. 2013.

in-fan-cia

entrevista

Entrevista a Marta Ordoñez

lat noamer cana



— ROSA FERRER

Marta Ordoñez es madre de una criatura trans*, y maestra de educación infantil. Su experiencia nos puede aportar reflexión sobre cómo afrontar una situación compleja de un hijo o hija trans*, y como profesional de la educación nos puede ayudar a reflexionar sobre cómo tratar con la máxima delicadeza y profesionalidad el tema.

Rosa Ferrer: ¿Marta cómo veías a tu hijo de pequeño? ¿Intuías que estaba pasando algo?

Marta Ordoñez: Me referiré a ella en femenino, (ahora que ya sé que es una niña y con el género que se siente identificada), y si tengo que hacer referencia a niños y niñas, lo haré con la forma “niñes” con la finalidad de incluir también en el discurso a criaturas no binarias, consciente del debate lingüístico que esto está provocando.



Mi hija de pequeña, se puede decir que era una niña feliz. Como todo ocurrió cuando era muy pequeña, no recuerdo que pasara nada extraño o que hubiera algo que me hiciera intuir que algo no iba bien. Al menos no de golpe. Sí que había indicios, situaciones... que en ese momento no supe identificar y que ahora, la perspectiva que me ha dado

el tiempo, me ha permitido llenarlos de significado.

R.F.: ¿Te parecía que no se sentía cómodo jugando con niños, vistiendo como los niños y relacionándose con niños?

M.O.: No, no era eso. Ella siempre ha tenido amigos y amigas, jugaba con todos sin preferencias por unos u otros.

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



R.F.: ¿En algún momento pensaste que era gay?

M.O.: Hay mucha confusión en este aspecto. Una cosa es la identidad de género y otra, muy distinta la orientación afectivo-sexual. Mientras la primera responde a la pregunta “¿quién soy?” la segunda lo hace a “¿quién me atrae?”. Es decir, la identidad de género es un sentimiento íntimo que nos dice claramente quienes somos, es una autopercepción, por lo tanto sólo lo puede saber la persona misma. Nuestra identidad puede ser binaria (hombre o mujer) o no binaria. Si el género asignado al nacer coincide con esta identidad auto percibida, hablamos de personas cissexuales, cuando no coincide hablamos de personas trans*.

“Una cosa es la identidad de género y otra, muy distinta la orientación afectivo-sexual. Mientras la primera responde a la pregunta “¿quién soy?” la segunda lo hace a “¿quién me atrae?”

La consciencia de la identidad de género suele aparecer durante los primeros años. Las criaturas, alrededor de los 2 años de edad, incluso antes, tienen consciencia de sí mismas, son capaces de autodefinirse y de utilizar adjetivos referidos a sí mismas. Ya no usan la tercera persona “pelota nene”, para dar paso a la aparición del “yo”. En ese momento las criaturas, ya son capaces de usar el género para describirse. Aunque hay personas que lo saben más tarde. Nunca se es ni demasiado joven ni demasiado mayor para saberlo.

“La consciencia de la identidad de género suele aparecer durante los primeros años”

La orientación sexual, aparece más adelante, cuando la persona empieza a sentir atracción afectivo sexual hacia otra persona. Esto suele ser en la preadolescencia, no antes. Por lo tanto no podemos decir que una criatura pequeña es hetero, homo o bisexual.

No lo pensé tampoco de mi hija.

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



R.F.: ¿Pudisteis observar esta conciencia de identidad de género tan temprana en vuestra hija?

M.O.: Sí, precisamente fue eso lo que nos hizo saltar la alarma.

Recuerdo un día que iba llena de collares por la casa, y al verlo (entonces aún le tratábamos en masculino) yo le dije “vas muy guapo y elegante con esos collares” y me contestó “no mamá, voy guapa”. Cuando hablaba del futuro lo hacía siempre refiriéndose a sí misma en femenino “mamá de mayor seré doctora”. Tenía poco más de dos años.

Para las primeras señales que mandaba siempre encontramos alguna posible explicación: es que imita a la hermana mayor, es que está jugando a que es otra persona, es una etapa, es muy pequeña...

Aquellas pistas que lanzaba se iban intensificando, a veces en forma de juego pero a veces, y cada vez más a menudo, se volvían exigencias. Poco a poco aquella necesidad de verbalizar su identidad en el juego, se fue extendiendo a otros ámbitos: la ropa, la familia más extensa, el colegio... No se conformaba con SER una niña jugando, sino que necesitaba que se la reconociera y tratara como niña siempre.

Ella nos iba lanzando pistas, señales... que no sabíamos interpretar.

R.F.: ¿Hablas de la ropa de como quería vestirse?

M.O.: En casa desde siempre hemos intentado no reproducir los roles estereotipados de lo que se supone que es masculino o femenino. Y, de una manera consciente, hemos ofrecido a nuestras hijas modelos que rompiesen con este binarismo o como mínimo, no contribuir a perpetuarlo. Me he dado cuenta que es muy difícil. No se puede, al menos nosotros no lo hemos conseguido. Y esto es porque recibimos un constante bombardeo; tanto en la televisión, en la escuela, las tiendas de ropa, de juguetes... esto es de niña, esto es de niño, rosa, azul... toda la sociedad está impregnada de este binarismo arcaico y retrógrado, en el que estamos atrapadas.

“Ella nos iba lanzando pistas, señales... que no sabíamos interpretar”

Ella necesitaba que se la leyera en femenino, que todas las personas que la rodeaban la vieran como la niña que era y ella usó las herramientas que le brindaba la sociedad: cogió todas aquellas referencias que entendía como femeninas y las usó para autoafirmarse. Entonces tenía 4 años recién cumplidos. ¡Fue una época rosa, de tul y purpurina extrema! Que por suerte se calmó cuando hizo el tránsito.

Empezó a rechazar los pantalones, quería vestir con medias,

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



mallas y vestidos. Y se lo permitimos, ¿por qué no? Si me hubiera pedido ir a la escuela con pijama, mi respuesta sería que el pijama era para dormir, si me pedía ir en vestido no podía decirle que era de niña, no. Iba con el vestido.

“Esto es de niña, esto es de niño, rosa, azul... toda la sociedad está impregnada de este binarismo arcaico y retrógrado, en el que estamos atrapadas”

Creíamos que era un niño al que le gustaba y se sentía cómodo con ese tipo de vestuario y de complementos, nunca se lo prohibimos, ni lo vimos como un problema. Pensábamos que era un niño con una expresión más femenina, pero nunca imaginamos que realmente era una niña, hasta más adelante.

Esto es expresión de género. Es un concepto que guarda cierta relación con la identidad y la orientación, pero es importante diferenciarlos. La expresión de género tiene que ver con el aspecto de la persona: ropa, corte de pelo, etc. No determina la orientación ni, por supuesto, la identidad.

“Pensábamos que era un niño con una expresión más femenina, pero nunca imaginamos que realmente era una niña, hasta más adelante”

“La expresión de género tiene que ver con el aspecto de la persona: ropa, corte de pelo, etc. No determina la orientación ni, por supuesto, la identidad”

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



R.F.: ¿Cómo te diste cuenta de que estaba viviendo un proceso mucho más profundo?

M.O.: Ella vestía como quería, a menudo pedía coletas, escogió su mochila para el colegio rosa... era aceptado (aún seguíamos tratándola en masculino) tal y como era, pero no era suficiente.

Los juegos con el género se volvieron exigencias, empezamos a percibir momentos de sufrimiento y angustia. Ella siempre había sido muy expresiva y alegre y su carácter empieza a cambiar.

R.F.: ¿A qué edad os plantea lo que le está pasando?

M.O.: Todo esto pasa de los 2 a los 4 años.

A esa edad el lenguaje verbal empieza a tomar protagonismo, pero aún no es capaz de poner palabras y explicar lo que le pasa. Utiliza otros lenguajes, otros códigos, sobre todo a través del juego y a partir de momentos de la vida cotidiana, comentarios, preguntas...

Cuando ya vemos que lo que le ofrecemos no es suficiente, nos damos cuenta que estábamos ante una situación más compleja a la que no sabíamos cómo responder y empezamos a buscar.

Tuvimos suerte y dimos con una asociación de familias de menores trans*. Fue un alivio conocer realidades muy similares a la nuestra, conocer a familias en la misma situación y sobre todo para nuestra hija, fue una sorpresa para ella ver que no era la única.

Hablar con la asociación de menores trans* Chrysallis (de la que actualmente formo parte de la junta) nos abrió los ojos.

Hablé con ella y le dije que a lo mejor nos habíamos equivocado, que quizás ella era una niña y le pregunté cómo quería que la

llamáramos. En ese momento dijo que quería un nombre de niña, preguntó si podía... ¡Aún recuerdo los saltos de alegría que daba por la habitación!!

A partir de ese momento empezamos a dirigirnos a ella en femenino y a utilizar su nuevo nombre, empezó el tránsito social, es decir, el momento de mostrarle al mundo su verdadera identidad.

Su alegría y su cambio de actitud para bien, nos reafirmaba, sabíamos que lo estábamos haciendo bien, que íbamos por buen camino y que era lo que necesitaba. Sólo había que ver lo feliz que estaba.

R.F.: ¿Cómo se puede diferenciar si las criaturas quieren ser de otro género al asignado al nacer, ya que les atraen los roles que tienen y ocupan en la sociedad o viven una gran contrariedad entre lo que sienten y el sexo que tienen?

M.O.: En mi caso en concreto y, por lo que nos cuentan las familias de la asociación, hay un hecho en común y es que se experimenta un cambio de comportamiento. Un desacuerdo en el nombre registral (aquel que se inscribe en el momento del nacimiento), se encierran en sí mismos, hay casos de depresión, de autolesiones y, por desgracia, hemos vivido casos muy cercanos de suicidio.

“Su alegría y su cambio de actitud para bien, nos reafirmaban, sabíamos

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



que lo estábamos haciendo bien, que íbamos por buen camino y que era lo que necesitaba. Sólo había que ver lo feliz que estaba”

Las consecuencias de negar, corregir o hacer creer que están sufriendo una patología a criaturas que expresan su género de una manera no normativa, pueden ser nefastas.

Para no llegar a este punto, es muy importante la mirada de las personas adultas cercanas a estas criaturas.

R.F.: ¿Cómo pueden ayudar las personas cercanas?

M.O.: Lo principal y más importante que tiene que hacer la persona adulta es estar, escuchar y acompañar. Una escucha activa, dispuesta a dar respuesta a lo que la criatura necesite en cada momento. Acompañar ni un paso adelante, ni uno atrás, al lado. Y tener la mente muy abierta.

Hay que dejar fluir sin juzgar, ni corregir, ni aleccionar. Hay que tener claro que no hay una única manera de transitar, ni de vivir el género.

“Las consecuencias de negar, corregir o hacer creer que están sufriendo una

patología a criaturas que expresan su género de una manera no normativa, pueden ser nefastas”

Si a las criaturas les interesa otro género al asignado al nacer hay que dejarlas que investiguen y curioseen, sin reproches ni juicios.

La escucha y el acompañamiento son claves para dar una respuesta ajustada a las necesidades de estas criaturas.

Esta mirada respetuosa requiere una revisión de los propios prejuicios, de cómo vivimos en primera persona el género, entran en juego posicionamientos y reflexiones profundas. Hay que estar dispuesta a desaprender para empezar a construir de nuevo.

“Lo principal y más importante que tiene que hacer la persona adulta es estar, escuchar y acompañar. Una escucha activa, dispuesta a dar respuesta a lo que la

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



criatura necesite en cada momento. Acompañar ni un paso delante, ni uno atrás, al lado. Y tener la mente muy abierta”

“Hay que dejar fluir sin juzgar, ni corregir, ni aleccionar. Hay que tener claro que no hay una única manera de transitar, ni de vivir el género”

R.F.: ¿Mostró una incomodidad con el tipo de género i/o con su sexo biológico?

M.O.: No, de momento no ha mostrado incomodidad ni rechazo a su cuerpo.

Los esfuerzos de la mayoría de familiares de menores trans*, pasan por conseguir empoderar a sus hijos y lograr que, como lo haríamos con nuestros hijos cis, se quieran tal y como son.

Sus cuerpos son perfectos, funcionales y diversos. No están en “cuerpos equivocados”, no son “niños en cuerpos de niñas” ni “niñas en cuerpos de niños”. Estas afirmaciones alimentan la idea que las personas trans* tienen que modificar su cuerpo obligatoriamente, hormonarse o medicarse y no siempre es así. El problema no son los cuerpos, es la mirada de la sociedad que los juzga y los categoriza como no válidos, como “equivocados” por no seguir la norma establecida.

“Esta mirada respetuosa requiere una revisión de los propios prejuicios, de cómo vivimos en primera persona el género, entran en juego posicionamientos y reflexiones profundas. Hay que estar dispuesta a desaprender para empezar a construir de nuevo”

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



“El problema no son los cuerpos, es la mirada de la sociedad que los juzga y los categoriza como no válidos, como “equivocados” por no seguir la norma establecida”

Hay que tener toda la información y, si la persona trans* quiere, sólo si ella toma la decisión, se valora cómo, cuándo y qué hacer de la mano de profesionales endocrinos, y digo endocrinos, porque son el equipo médico que puede asesorar sobre hormonas, y cambios. A menudo y de forma completamente equivocada, se deriva a nuestros hijos a psicólogos o psiquiatras. La transexualidad no es una enfermedad mental, nuestros hijos no están enfermos. Lamentablemente y en contra de lo que algunas opiniones y desde algún sector nos han hecho creer, los trastornos y dificultades aparecen precisamente cuando no se permite SER a aquella criatura aquello que ES.

R.F.: ¿Cómo se afronta como familia un planteamiento trans* por parte de un hijo?

M.O.: Cuando la palabra “transexualidad” entró en nuestra familia, supuso una sacudida importante, fruto de la desinformación que teníamos de todo lo referente al mundo trans*. Lo poco que sabíamos venía envuelto en prostitución, marginación y drogas. Era un mundo al que no queríamos pertenecer. No conocíamos a nadie que fuera trans*, las únicas referencias venían de la televisión.

Evidentemente, en ese momento y con esa información sesgada, no era la vida que queríamos para nuestra hija.

El hecho de conocer personas trans* adultas, sus vidas, sus luchas y dificultades... me ha permitido valorarlas y agradecerles infinitamente sus logros. He entendido por qué se han visto discriminadas, y porque se han visto abocadas a llevar las vidas que han llevado, muchas de ellas repudiadas por sus familias, han tenido que sobrevivir como han podido.

He conocido también personas trans*, que han hecho el tránsito siendo adultas, unas que tienen pareja, que tienen trabajo...

Fue duro. Ahora que ya han pasado 5 años del tránsito (mi hija tiene ahora 9) puedo afirmar que ha sido una suerte, Nos ha hecho ser mejores personas.

Hay una sensación de vértigo y las emociones empiezan a asemejarse a un viaje en una montaña rusa.

R.F.: ¿De hecho socialmente existen básicamente dos modelos de género, piensas que condiciona a las criaturas a escoger un género o el otro, y que si tuviesen una diversidad de modelos tendrían más posibilidades de poder definirse o identificarse?

M.O.: Totalmente. El sistema sexo-genero binario y cisheterosexual, nos encasilla y nos limita. Está de sobra demostrado que la realidad en cuanto a género es mucho más diversa. Es vital que se visibilicen estas realidades en todos los ámbitos: cultura, política, deporte, ciencia, arte... para las criaturas es realmente importante tener referentes en los que poder sentirse reflejadas e identificadas y que éstos estén presentes en la cotidianidad. Deberíamos preguntarnos por qué no solemos encontrar profesorado trans*, personal médico, administrativo... la tasa de paro y

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



desocupación en las personas trans* es altísima! es un pez que se muerde la cola, en el mundo laboral sufren mucha discriminación, si no se contrata personal trans* nunca serán visibles, si no tienen trabajo se verán obligades a buscarse la vida para subsistir y volvemos de nuevo a la marginalidad.

R.F.: ¿Puede ser posible una sociedad sin géneros?

M.O.: Es un debate interesante. A mí, personalmente, me gustaría que no hubiera que etiquetarse, que cada cual se autodefina y se auto identifique con aquello que se sintiera más cómodo.

Creo que el género no es una cosa estática, a lo largo de la vida lo vamos viviendo de una manera u otra, fluyendo y variando, reajustando. Tampoco la vivencia del género es igual de una persona a otra. Lo que significa ser “mujer” para mí, igual no coincide con lo que piensas tú, pensaba mi abuela o lo que piensa mi hija. Pero todas ellas son válidas.

Desde una parte del feminismo más radical (las TERF) se está viviendo este despertar de las personas trans (sobre todo de las mujeres trans) y esta lucha por sus derechos como una agresión, ellas- las TERF- lo llaman un “borrado” de las mujeres como categoría. No aceptan la autodeterminación de género, porque no aceptan que una persona pueda ser mujer y no encajar con los estereotipos de género. Ellas aceptan a las mujeres trans* operadas, y con mucho cispasing, que no “se note” que son trans*. Y luego recriminan a las familias de menores trans* que facilite la hormonación a nuestros hijos.

R.F.: ¿Queda mucho camino para que la sociedad pueda tratar este tema con normalidad y respeto?

M.O.: Si, queda mucho. Llevamos impregnado el binarismo en la piel. Es lo que nos han enseñado a nosotras, a nuestras abuelas y a un montón de generaciones anteriores a nosotras. Romper con eso es difícil, porque es romper con el sistema.

Es un tema que asusta porque te interpela directamente, te hace reflexionar y revisarte interiormente y no todo el mundo está dispuesto.

R.F.: ¿Cómo ves a los profesionales de la educación frente a este tema?

M.O.: Hay que incidir desde ya en la escuela. La formación que reciben nuestras hijas e hijos es muy deficiente e incompleta en diversidad de género. El profesorado tampoco tiene formación y muchas familias creen que este tipo de contenido no debería de darse en clase. Es un escenario poco esperanzador.

Por suerte y cada vez más, nos encontramos con escuelas que están haciendo muy buenas prácticas y con profesorado muy motivado que, si bien es cierto que parten de cero en formación, hacen lo imposible por ponerse al día y poder acompañar a estas criaturas de la mejor manera.

La formación e información es nuestra mejor arma. Des de la asociación impartimos charlas y talleres a profesorado, alumnado y familias. Además hemos elaborado un dossier didáctico, con explicaciones, actividades y dinámicas para hacer con las criaturas, que ha tenido muy buena acogida.

“Es un tema que asusta porque te interpela directamente, te hace reflexionar y revisarte interiormente y no todo el mundo está dispuesto”

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



Hemos comprobado que la mayoría de malas praxis en los centros son debidas al desconocimiento e ignorancia sobre el tema. Una vez el profesorado tiene estrategias, herramientas y recursos, todo suele calmarse.

R.F.: ¿Cómo ha sido vuestra relación familiar con la escuela en este proceso?

M.O.: En nuestro caso, la escuela se mostró muy colaboradora e interesada en el proceso. No tenían formación ni conocimientos pero se volcaron en acompañar a mi hija en el camino que iniciaba. No esperábamos otra cosa, en la escuela pasa muchas horas y era fundamental el ir a una y tener los mismos objetivos.

Durante las vacaciones escolares enviamos un mensaje a todas las familias del grupo explicando el cambio en nuestra hija y el nombre que debían utilizar a partir de entonces para dirigirse a ella. Además adjuntamos algunos vídeos y artículos. La respuesta fue espectacular.

Estamos tranquilas, pero no bajamos la guardia. Cualquier comentario, burla, desprecio... se tiene que cortar de inmediato. El motivo más común de bullying en la escuela es por temas relacionados con la identidad u orientación de género y aunque sabemos que lo tienen muy presente en el colegio, como familia estamos muy alerta.

R.F.: ¿Qué papel tiene que desempeñar la escuela en la acogida de una criatura trans*?

M.O.: En Catalunya tenemos un protocolo escolar de acompañamiento a menores trans* de obligado cumplimiento en todas las escuelas en el que dice, de manera muy resumida que la escuela debe:

- utilizar el nombre sentido y en el género en que se identifique el/la alumna

- cambiar el nombre registral por el nombre sentido en las listas, nombres a la vista...
- permitir uso de baños y vestuarios acorde con el género sentido.
- permitir uso de uniforme, si es el caso, acorde con el género sentido
- ofrecer formación y asesoramiento al profesorado en materia de género y diversidad
- velar por el bienestar de la persona que hace el tránsito.

Es un protocolo de mínimos, se tendría que revisar. Aun así, debemos sentirnos con suerte, ya que somos de las pocas comunidades autónomas con este protocolo.

“El motivo más común de bullying en la escuela es por temas relacionados con la identidad u orientación de género y aunque sabemos que lo tienen muy presente en el colegio, como familia estamos muy alerta”

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



R.F.: ¿Cómo debe ser la relación con la familia durante este proceso?

M.O.: La relación familia-escuela siempre tiene que ser muy estrecha, basada en la confianza y respeto mutuo, no sólo ante las dificultades.

Las familias confían en el profesorado como profesionales de la educación y necesitan compartir el proceso de cambio con quien, al fin y al cabo, pasa más horas con las criaturas.

A veces, encontramos que, la criatura prefiere decirlo primero a sus amistades antes que a su familia. A veces incluso su tutora o tutor se convierte el interlocutor y mediador debido a esta relación especial, de seguridad y confianza que se establece entre ellos-.

En cualquier caso, los pasos a seguir, los tiempos, el ritmo, cómo y cuándo decirlo... se deberá hablar con la familia pero sobre todo con la criatura en cuestión. No hay dos tránsitos iguales, por lo tanto no hay una única manera de proceder. La escucha y el acompañamiento hacia la criatura y la familia serán lo que nos guíe en el proceso.

R.F.: ¿Qué herramientas necesita la escuela y los profesionales de la educación para afrontar este tema con toda la comunidad educativa?

M.O.: Necesitamos formación para estar a la altura, para acoger y acompañar a estos niños de la mejor manera, para afrontar esta realidad con la que nos encontramos cada vez más y abastecernos de herramientas y estrategias para saber comprender y saber estar. La escuela necesita, también, una revisión exhaustiva de los modelos que ofrecemos a los niños (libros, imágenes, personajes históricos...) ... Y es básico que todas estas exigencias y necesidades sean reconocidas por Ley, porque es de esta manera que se

puede garantizar que todas las criaturas de nuestro territorio estén en igualdad de condiciones y no dependan de la “buena suerte” de ir a un colegio donde se respeten los derechos de la infancia o de la “mala suerte” de ir a otro donde no se contemple la diversidad, y por lo tanto, se vulneren de manera sistemática estos derechos, mientras que nadie interviene.

“La escuela necesita, también, una revisión exhaustiva de los modelos que ofrecemos a los niños (libros, imágenes, personajes históricos...) ... Y es básico que todas estas exigencias y necesidades sean reconocidas por Ley, porque es de esta manera que se puede garantizar que todas las criaturas de nuestro territorio estén en igualdad de condiciones”

in-fan-cia

entrevista

Entrevista Marta Ordoñez

lat noamer cana



R.F.: ¿Como ves la propuesta de la ley trans* que se plantea en el estado español?

M.O.: Necesitamos que se legisle al respecto con urgencia. Necesitamos una ley trans* para que se reconozcan los derechos de nuestros hijos. Para dejar de desearnos “suerte” cada vez que tenemos que hacer un trámite administrativo, para que la persona que está detrás de la ventanilla no nos mire raro, ni nos haga preguntas incómodas. Para poder viajar sin dar explicaciones de lo que pone en el DNI, para poder escolarizar a nuestros hijos sin sufrir cada día la posibilidad que se sienta rechazade, para que pueda practicar un deporte según su género sentido, para que encuentre un trabajo, para que no vuelva a casa golpeada... No pedimos favores, pedimos los mismos derechos que puedan tener el resto de criaturas. Que tengan una infancia feliz sin más.

Entrevista realizada en Barcelona en abril del 2021

■ ROSA FERRER
Maestra de educación infantil

NOTA

Marta Ordoñez Castellnou: mocastellnou@hotmail.com

* TRANS: Incluye todas las diversidades.

TERF (Acrónimo en inglés de: Feminismo Radical Trans Excluyente)

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión



- Dos artículos, dos miradas sobre la literatura infantil y dos formas de afrontar la igualdad de género.

El primer artículo nos habla de la transmisión cultural a través de los libros. Nos alerta de la reproducción de valores en muchos casos tradicionales no ajustados a la nueva sociedad del siglo XXI, y recuerda los acuerdos del 2015 de Naciones Unidas sobre la calidad de la educación y la igualdad de género. Una mirada sobre lectura de textos que abren ventanas hacia la igualdad de género.

El segundo artículo nos hace una reflexión sobre la importancia de los cuentos en la vida de las niñas y niños, y cómo a través de ellos podemos transmitir valores y actitudes muy estereotipados y cómo con creatividad podemos utilizarlos de manera que suponga una ruptura con los estereotipos sexistas.

- MILAGRITOS HUERTAS QUESADA

La literatura infantil y los estereotipos sociales, ¿algún vínculo?



- OLGA PATRICIA VERGARA BAO

Y colorín, colorado ¿este cuento se ha acabado?



in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

La literatura infantil y los estereotipos sociales, ¿algún vínculo?

■ MILAGRITOS HUERTAS QUEZADA

Para la Unesco, la primera infancia es el período comprendido desde los 0 y 8 años, tiempo que para la ciencia el cerebro del infante se desarrolla destacadamente, se sientan las bases para perfilar las capacidades afectivas e intelectuales en medio de la diversidad de contextos en los que pueda interactuar. En ese sentido, ¿debiera tenerse en agenda de la formación escolar la promoción de la equidad de género para el aseguramiento de una cultura democrática?, ¿la lectura de textos en los primeros años aportará en la construcción de patrones y modelos culturales que justifiquen determinadas maneras de actuar y hasta las legitimen para la sociedad, teniendo en cuenta el género? Es muy probable que para la mayoría las respuestas caigan de maduras frente a políticas educativas que los Estados han reforzado en la última década en torno a la igualdad de género. Las siguientes son algunas reflexiones que se desprenden de muchos años de acompañamiento a docentes de mi país, de la revisión y el análisis de planes lectores de las editoriales que tienen mayor acogida sobre la base de criterios a los cuales he arribado al tener como referente el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB, 2016)



in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

La literatura infantil y los estereotipos sociales, ¿algún vínculo?



Cada país plantea sus lineamientos, sus normas en los diversos ámbitos no solo de interés, sino de búsqueda de conformación de sociedades que viabilicen el desarrollo. La educación es uno de esos ámbitos pilares y, como tal, tiene una gran responsabilidad en la formación de seres humanos críticos, reflexivos, creativos, emprendedores, comprometidos con la mejora de la calidad de vida, capaces de comunicar, poseedores de identidad para su efectiva actuación en sociedad. Las políticas que establece están íntimamente ligadas a acuerdos internacionales, como resultado de revisión y reflexión conjunta, como los acordados en el 2015, cuando los Estados que conforman las Naciones Unidas aprobaron 17 objetivos como parte de la Agenda 2030 y entre ellos plantearon como el número 4 la Educación de Calidad y como el 5, Igualdad de Género. Objetivos en agenda, visibilizados en el CNEB, a través de sus enfoques transversales (enfoque de Igualdad de Género y de Derechos, principalmente) que no solo deben orientar el trabajo pedagógico, sino concretarse a través de actividades movilizadoras, reflexiones conjuntas y actuaciones que reflejen modelos de esa sociedad que todos esperamos. En ese sentido, ¿de qué manera aporta la literatura infantil durante la infancia?

Para Teresa Colomer (2010), la literatura infantil tiene tres principales funciones:

- Emprender el camino al imaginario compartido por una sociedad determinada.

- Fomentar el dominio del lenguaje a través de textos que contengan formas narrativas, poéticas y dramáticas.
- Brindar una representación del mundo que sirva como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

Situarnos en las funciones que declara la investigadora es reconocer el valor educativo de la literatura; así como de inclusión social y cultural. Teniendo el género un marcado carácter social, es indispensable asegurar las experiencias durante la infancia. Las prácticas de socialización desde el nacimiento construyen, refuerzan la identidad del género que le permiten reconocerse y reconocer a lo demás, ya que son fruto de la interiorización de un conjunto de normas sociales que dirigen la conducta, colocándola en extremos: buena o mala. En esa perspectiva, la educación y “el nivel”, “la calidad” de las interacciones que se generen, así como los modelos predominantes que muestran los roles que hombres y mujeres deben cumplir en la sociedad se convierten en el cimiento para la generación de nuestros esquemas de género. Recordemos que los cambios más significativos en el desarrollo del conocimiento del género se producen desde la infancia hasta la adolescencia. Es así que a partir de los tres años los niños expresan a través de acciones e ideas el conocimiento de su propio género; años más tarde “calcan” comportamientos y, llegada la adolescencia, asumir pautas de comportamiento basadas en valores (Yubero y Larrañaga, 2013).

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

La literatura infantil y los estereotipos sociales, ¿algún vínculo?



“Teniendo el género un marcado carácter social, es indispensable asegurar las experiencias durante la infancia.”

No cabe duda, que la literatura infantil y juvenil se ha convertido en las últimas décadas por su incorporación, a través de planes lectores, en una herramienta de formación en las escuelas de todo el país y, como tal en un referente, transmisor de valores y patrones culturales. Gran responsabilidad atribuida a un libro y su mediador.

Al acercarnos al CNEB, encontramos que contempla los propósitos de la educación peruana, contiene entre otros elementos los enfoques transversales, las competencias que se espera desarrollen los niños y jóvenes. En el siguiente cuadro se aprecian las competencias más vinculantes del nivel inicial y primaria que pueden adquirirse desde la lectura infantil.

Currículo Nacional de la Educación Básica		
Competencias más vinculantes Ciclo I (0-2 años)	Competencias más vinculantes Ciclo II (3- 5 años)	Competencias más vinculantes Ciclos III, IV y V (Primer a sexto grado)
<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. • Se comunica oralmente en su lengua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. • Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas. • Se comunica oralmente en su lengua materna. • Lee diversos tipos de texto en su lengua materna. • Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente. • Se comunica oralmente en lengua materna. • Lee diversos tipos de textos escritos. • Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera. • Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera. • Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera. • Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas.

Como puede evidenciarse, la narración y poesía infantil resulta transversal para muchos aprendizajes; ya que además de ser un móvil para adquirir el apego a la lectura, desarrollar la comprensión y con ello adquirir muchos aprendizajes más, se convierte en un reflejo de la sociedad, muestra muchas veces “fotos”, roles del hombre y la mujer y que se espera los infantes reproduzcan. El problema surge cuando los textos elegidos presentan personajes estereotipados, prejuiciosos y marginadores para un sexo, lo que se refuerza con los temas planteados, las ilustraciones (tipo, cantidad) y lenguaje empleado.

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

La literatura infantil y los estereotipos sociales, ¿algún vínculo?



Al realizar un recojo de información y el respectivo análisis de los libros de literatura infantil que actualmente son más difundidos a través de los planes lectores, podemos apreciar que aproximadamente un 80% de los mismos llevan títulos que consideran nombres de varón, sean personas o animales. Dichos personajes son los protagonistas y presentan caracterizaciones que oscilan entre valientes, trabajadores, intrépidos, investigadores, líderes, traviesos y un pequeño porcentaje del mismo podría constituirlo el llamado antihéroe, pero que al final de las lecciones recibidas le permiten replantear su forma de actuar (vuelve al carril) y, con ello, deja su enseñanza al reforzar formas ideales de conducta. Podría destacarse de igual manera que los personajes secundarios también en estas historias en su mayoría son del sexo masculino, mucho de ellos adultos, quienes son padres de familia, tienen una profesión u

ocupación que le permite ser el sostén de la casa; es decir, en actividades fuera de casa. Las imágenes que forman parte del libro; por consiguiente, giran en torno al personaje principal y algunos de los personajes como ese padre que, aunque se encuentre en casa, lleva corbata y camisa. Respecto al lenguaje, desde hace una década atrás se aprecia con mayor incidencia el uso del coloquialismo y términos “de moda”, este último con mayor frecuencia en la literatura juvenil.

“El problema surge cuanto los textos elegidos presentan personajes estereotipados, prejuiciosos y marginadores para un sexo, lo que se refuerza con los temas planteados, las ilustraciones (tipo, cantidad) y lenguaje empleado”

En tanto, ese 20% identificado de literatura infantil que guarda como protagonista un personaje femenino, así como a la personificación de animales y objetos de ese sexo. Un pequeño porcentaje de estas publicaciones, aún apuesta

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

La literatura infantil y los estereotipos sociales, ¿algún vínculo?



por el mundo de la fantasía con las hadas que rescatan a la ingenua e indefensa protagonista. Existe una suerte recurrente de protagonistas temerosas, sumisas, aplicadas con las labores del estudio y el hogar (a buen recaudo para muchos) que pasan muchas peripecias, entre tratos abusivos, incomprendimientos, descubrimientos, como medios de aprendizaje. Otro grupo de textos presenta a una protagonista temeraria, astuta e independiente (cualidades generalmente atribuidas al género opuesto), que se mete en mil problemas por ser así; estos textos generalmente, tiene como base objetivo el develar comportamientos sociales que no favorecen la igualdad y con ello conducir a la reflexión hasta formativa. La protagonista deja las faldas para introducirse en indumentaria más ligera que viste con ropa casual destacada muchas veces seguro sin buscarlo, de manera grotesca, a través de las imágenes. El texto puede tener un propósito, pero las imágenes no lo refuerzan; incluso, puede atribuírsele una carga de estereotipo sexista. Se nota que hay un esfuerzo por eliminar las brechas generadas por una tradición social con un trato inequitativo; sin embargo, hay que cuidar esa línea imaginaria que sostiene la trama y con ella lo que puede extraer el infante, a través de su lectura. Recordemos que la carga formativa es significativa.

Es indudable que existen esfuerzos por eliminar ciertos roles y comportamientos estereotipados, los que se reflejan en las nuevas temáticas, las tramas, caracterización de personajes e ilustraciones de las narraciones y poesía infantil; unos más logrados que otros. Sin embargo, es insuficiente lo

que se ofrece en el mercado editorial para lo ya instalado. Recordemos que los roles otorgados a los personajes tienen influencia en el mundo afectivo y social de los niños, quienes merecen acercarse a una obra que le permita elevar su creatividad y ludismo; pero principalmente a través del acto comunicativo socializar desde el abordaje de diversos contextos y acciones con esa carga tan humana, a través del actuar de sus personajes. Los libros infantiles también son un repositorio de lo que en la sociedad impera. Cuidemos esa sociedad, cuidemos el contenido de los libros.

■ MILAGRITOS HUERTAS QUEZADA

BIBLIOGRAFÍA

- COLOMER, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Síntesis.
- GAITÁN CASTRO, A. L., & MOSQUERA COLLAZOS, J. (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 135–172. <https://doi.org/10.19052/ap.3210>
- MINEDU, (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima, Perú
- YUBERO, S. Y LARRAÑAGA, E. (2013). Educar actitudes para la convivencia de género. Propuesta psicoeducativa desde la competencia lectora. Proyecto ¿Somos princesas? En J.J. Gázquez, M. C. Pérez-Fuentes y M. M. Molero (Comps.), *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 287-292). Almería: Asunivep.

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

Y colorín, colorado ¿este cuento se ha acabado?



■ OLGA PATRICIA VERGARA BAO

“Mami, papi, cuéntenme un cuento” es común escuchar esta frase en las niñas y en los niños antes de ir a dormir. Entonces recurrimos automáticamente a cualquier cuento que esté a la mano o les narramos la historia que nos piden. Algunas veces es narrada con intensidad, otras monótonamente. Pero, definitivamente siempre terminamos con la clásica frase **“Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado”**, pero, ¿realmente, acaba? Definitivamente, sabemos por nuestra propia experiencia de vida, que esas “historias literarias” quedan impregnadas en nuestra memoria por siempre; aunque muchas veces generándose estereotipos que son asumidos, sin ningún cuestionamiento como válidos, desde temprana edad.

Es así como algunos personajes de los cuentos infantiles tradicionales transmiten valores y actitudes muy estereotipados, por ejemplo: príncipes valientes, fuertes e inteligentes, presentados como héroes o salvadores; princesas buenas, obedientes, frágiles que tienen como premio al héroe o príncipe; madrastras malas que atentan contra el bienestar familiar de indefensos niños o niñas.

Asimismo, “la sumisión, la pasividad, la belleza y la asignación a los espacios domésticos son características comunes a casi todos los personajes femeninos de los cuentos”, según menciona Marisa Rebolledo Deschamps (2009) en el estudio titulado “Siete rompecuentos para siete noches”. La pregunta que sigue ante esta situación es ¿qué hacer frente a una literatura sexista?, Rebolledo propone “no tirar los cuentos sexistas sino usarlos como material didáctico; jugar con los niños y niñas a cambiar los finales, los roles, a ponerse en la piel de los personajes, etc. ..., alterando su trama y sus personajes para crear personajes y situaciones nuevas, que conserven partes del cuento original, pero que supongan una ruptura con los estereotipos sexistas”

Pero, además de esta influencia que distorsiona muchas veces con valores universales como la Verdad, quien no se preguntó en la infancia al término de un relato: “Y, ¿qué pasó después?”. Esta pregunta recurrente en la fantástica mente infantil, lleva a las niñas y a los niños a imaginar muchas situaciones sintiéndose motivados a

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

Y colorín, colorado ¿este cuento se ha acabado?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

seguir indagando más sobre el relato y, de ser acogida por el adulto puede servir como punto de partida para brindar información con un propósito claro.



Considerando lo expuesto en el párrafo anterior y lo señalado por Rebolledo; entonces, por qué no narrar los cuentos infantiles de muchas maneras y con un propósito didáctico muy bien pensado. **Es así, como en el marco del Bicentenario de la Independencia del Perú,** pretendemos incluir personajes o crear otros escenarios y situaciones. Así, acercarlos a conocer parte de nuestra cultura e historia, a través de la literatura infantil tradicional.

Cabe resaltar que en el Currículo Nacional de Educación Básica CNEB (2016) se enfatiza entre otros enfoques, el **enfoque intercultural** considerando que “en el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad

sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias” MINEDU, CNEB (2016, p. 24).

Por otro lado, la narración de cuentos adaptados a la realidad además de desarrollar la competencia lectora desde temprana edad, promueve también en las niñas y en los niños su identidad personal y social, como se señala en el CNEB “para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo” MINEDU, CNEB (2016, p. 74)

En consecuencia, las adaptaciones de los cuentos presentadas en este artículo están orientadas a la formación de ciudadanas y ciudadanos que desarrollen su identidad personal y social, valorando la diversidad cultural del país y el respeto a las diferencias. Además, estas narraciones son acompañadas con imágenes sugestivas y motivadoras con la intención de que las niñas y los niños puedan obtener información adicional al relato, que les permita formular hipótesis sobre algunos hechos y situaciones plasmadas gráficamente.

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

Y colorín, colorado ¿este cuento se ha acabado?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DEL PERÚ

El bicentenario es la celebración de los 200 años de la independencia del Perú. En el año 2021, el Perú recuerda que es un país libre por la voluntad de las peruanas y los peruanos, nos invita a preguntarnos qué país queremos ser, pero, sobre todo, qué debemos hacer individualmente y con nuestras familias para lograrlo. Adultos, jóvenes, niñas y niños, a partir de acciones, debemos pensar en construir un mejor país.

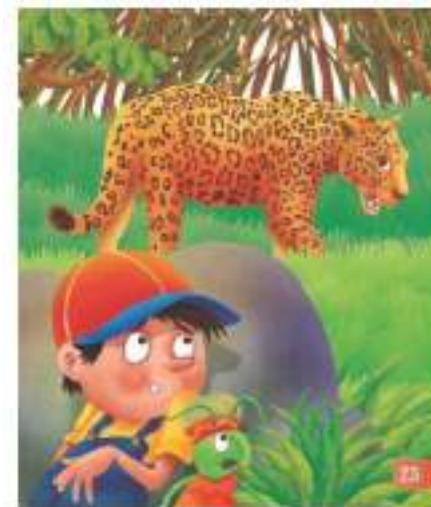
PERONA, G. (2019). Un camino de oportunidades. Modo Bicentenario, (1), p. 2. Recuperado de <https://bit.ly/2J34mqs> el 10 de noviembre de 2020.

A continuación, presentamos un resumen de tres narraciones basadas en obras infantiles tradicionales y el propósito de cada una de las adaptaciones creadas, con la finalidad de informar a las niñas y niños peruanos sobre nuestro acervo cultural y respondiendo de manera fantástica a la interrogante: **“Y, ¿qué pasó después?”**.

PINOCHO Y SUS AVENTURAS POR EL AMAZONAS

Pinocho, ya convertido en un niño humano se alista para dormir y papá Gepetto le narra una historia sobre la Amazonía peruana, la cual escucha muy atentamente hasta entrar en el mundo de los sueños. Es en ese ensueño de fantasía en el que Pinocho se ve al lado de su inseparable amigo

“pepe grillo” en la selva peruana. Juntos navegan por ríos y caminan entre gigantescos árboles, encontrando a su paso una maravillosa flora y fauna. Pinocho está muy asombrado al encontrarse con animales exóticos que nunca antes había visto, y muy atento escucha las explicaciones que pepe grillo le va dando sobre cada animal de la selva amazónica peruana. Entre ellos, el guacamayo, el mono leoncito, el gallito de las rocas, el otorongo, el tucán y la anaconda; algunos de los cuales se encuentran en peligro de extinción. Luego de muchas aventuras, Pinocho despierta de pronto, dándose cuenta de que todo fue un maravilloso sueño.



Pinocho y sus aventuras por el Amazonas.

in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

Y colorín, colorado ¿este cuento se ha acabado?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Propósito

El propósito de esta narración es brindar información de la fauna de nuestra Amazonía; generando a la vez, en las niñas y en los niños, el deseo de seguir indagando de manera profunda acerca de los animales que habitan en la selva peruana, cuáles son sus características, su hábitat y de qué manera podemos evitar su extinción.

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS 7 MARAVILLAS

Alicia empieza con la misma trama del cuento original, solo que en esta oportunidad no sigue al conejo sino al enigmático "cuy", un gracioso roedor típico del Perú y también cae por un precipicio encontrándose al final con siete puertas que la llevará a descubrir lugares increíbles y maravillosos del Perú. Alicia conoce algo más de cada lugar gracias a la información que le va dando su inseparable amigo y juntos viven fantásticas aventuras en cada lugar. Primero, llegan a la isla flotante de los UROS en el lago Titicaca y conocen la meseta de Marcahuasi, cuyas montañas rocosas les dan la impresión de ser observados; navegan en una balsa por el cañón más profundo de la tierra "El Colca" del Colca; vuelan montados sobre un gigantesco cóndor sobre la blanca ciudad de Arequipa y contemplan desde lo alto los tres volcanes que la rodean; cruzan los Andes y llegan a la ciudadela de Machu Picchu; siguen el recorrido volando, hasta encontrarse con las asombrosas líneas de Nazca en medio de un desierto; finalmente, aterrizan sobre un mágico castillo en la ciudadela de Chan Chan, el cual albergó a antiguos

peruanos "Los chimús" y el cual es el escenario perfecto para que Alicia se convierta en una princesa Chimú. Todas estas aventuras son compartidas con su madre, al regresar a casa y despertar de ese mágico sueño.

Propósito

El propósito de esta narración es el de acercar a las niñas y a los niños, a través del relato y de la interpretación de imágenes, a conocer nuestra riqueza natural y arqueológica, valorando, además, las diferentes regiones y costumbres del Perú.

HANSEL Y GRETEL PERDIDOS EN MACHU PICCHU

Hansel y Gretel se encuentran perdidos en el bosque y al refugiarse dentro de una cueva, caminan por un pasadizo iluminado por una luz muy brillante. Al llegar al final del pasillo, encuentran una salida que los lleva a una gran celebración inca, el "Inti Raymi" o fiesta del sol. Ambos son vestidos con atuendos típicos por una "Ñusta", una princesa inca que además los lleva a hacer un recorrido por la ciudadela inca y, a participar de esta ceremonia. Conocen el "Intihuatana", un calendario solar usado por los incas para marcar las



in-fan-cia *lat noamer cana* cultura y expresión

Y colorín, colorado ¿este cuento se ha acabado?



estaciones del año; desde lo alto de la ciudad pueden ver el cerro “Huayna Picchu” y se dan cuenta de que empieza a atardecer. Hansel y Gretel se muestran muy preocupados por la hora y es en ese momento que la Ñusta los lleva hacia un hermoso arco iris que será la ruta que los llevará a casa de regreso.

Propósito

El propósito de esta narración es mantener el “misterio” de lo desconocido y llevar a las niñas y a los niños, a descubrir Machu Picchu y conocer más sobre la Fiesta tradicional del Inti Raymi o Fiesta del sol.

Reflexiones finales

Es muy importante tener presente que la narración de cuentos infantiles situada en contextos socioculturales distintos al suyo tiene un impacto en el desarrollo personal y social, permitiéndole conocer y valorar las diferencias.

Considerando la importancia de la literatura infantil en la formación de nuestras niñas y niños y teniendo en cuenta de que existen ciertos estereotipos sexistas que se desprenden de algunas de estas obras; nos vemos en la necesidad de diseñar estrategias didácticas efectivas para revertir algunos mensajes que fomentan la inequidad de género o que distorsionan valores fundamentales en la infancia.

La literatura infantil tradicional está presente en diferentes escenarios y en distintos momentos teniendo un impacto innegable en nuestras vidas. En ese sentido puede ser empleada como generadora de nuevas situaciones, pero con un propósito didáctico definido que contribuya a la formación de valores éticos y culturales en las niñas y en los niños.

— OLGA PATRICIA VERGARA BAO

REFERENCIAS

- MARISA REBOLLEDO DESCHAMPS (2009) “Siete rompecuentos para siete noches”. <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf>
- PASTOR, Y. (2019) “Pinocho y sus aventuras por el Amazonas”. Editorial Talentus
- PASTOR Y. (2019) “Alicia en el país de las siete maravillas”. Editorial Talentus
- PASTOR, Y. (2019) “Hansel y Gretel perdidos en Machu Picchu”. Editorial Talentus
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias



Dos artículos de Perú

El primero de ellos nos invita a reflexionar sobre la educación como un bien público y social necesario para luchar contra toda forma de discriminación, injusticia y desigualdad. Da un papel fundamental a la escuela, como transformadora o reproductora de las desigualdades de género.

El segundo artículo nos aporta una visión muy clara sobre la importancia de las primeras edades y la influencia de esta etapa a lo largo de la vida de las personas. Nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de los profesionales de la educación y de las familias de contar con herramientas para incorporar el enfoque de género en sus interacciones con los más pequeños.



YOLANDA ROJO CHÁVEZ

Género en educación, un asunto de justicia educativa



MICAELA WETZELL ESPINOZA

Políticas de formación docente en servicio de Educación Inicial sobre igualdad de género



in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa

— YOLANDA ROJO CHÁVEZ



La humanidad atraviesa uno de los peores momentos del último siglo debido a la crisis sanitaria del COVID19. Una de las lecciones más importantes que nos deja la pandemia del Coronavirus es que los servicios públicos orientados a garantizar la realización de derechos, como los derechos a la salud y a la educación son bienes preciados que los Estados deben garantizar y fortalecer.

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos. La educación como derecho humano, es asumida como un bien público y social. Como tal, nos permite reconocernos como seres humanos libres e iguales en derechos, así como a tratarnos fraternalmente, luchar contra toda forma de discriminación, injusticia y desigualdad. La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y, al mismo tiempo, la aspiración: el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y la igualdad (Gentili, 2007).

Garantizar la educación como derecho y bien público requiere de políticas de justicia educativa, que superen las situaciones de desigualdad y discriminación. Siguiendo a Fraser (2008; Fraser y Honnet, 2006), la política educativa se ha centrado mayormente en la redistribución, como forma de compensar las desigualdades materiales que se manifiestan en la escuela, en detrimento del reconocimiento, que no ha sido suficientemente explorado.

“La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos”

“Garantizar la educación como derecho y bien público requiere de políticas de

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa



justicia educativa, que superen las situaciones de desigualdad y discriminación”

En ese sentido, las políticas de justicia educativa requieren atender tres dimensiones. En primer lugar, la distribución de los recursos materiales y simbólicos (conocimientos, saberes) –el “qué”-; luego, el reconocimiento de las diversas identidades y de los diferentes contextos –el “quién”-; y, la participación política paritaria de los grupos vulnerables o vulnerabilizados – el “cómo”-. La justicia educativa alude a una comprensión tridimensional de las políticas educativas: la redistribución, el reconocimiento y la participación política (Aguilar, 2017), que garanticen no solo el acceso, sino que transformen los mandatos de género y las concepciones que reproducen relaciones de poder de subordinación entre los géneros, y que impiden la participación y autonomía de las mujeres y de las diversidades sexuales y de género. Ello, implica que se desarrollen políticas pertinentes que garanticen el acceso, permanencia y conclusión de la educación básica tomando en cuenta las necesidades específicas de niñas y niños, de mujeres y hombres, así como de sus

contextos socio culturales; que desarrollen capacidades en la formación docente para la apropiación del enfoque de género y su aplicación en la gestión institucional y pedagógica; que desarrollen materiales educativos libres de estereotipos de género; que incorporen la Educación sexual integral (ESI) en todos los niveles educativos; que promuevan el desarrollo de la autonomía y el protagonismo de mujeres y hombres en sus procesos educativos, y en el ejercicio ciudadano en sus comunidades.

“Relaciones de poder de subordinación entre los géneros”

Género en la escuela

A lo largo de la historia, las sociedades han significado y organizado la vida y las relaciones de mujeres y hombres en razón de mandatos culturales y de relaciones de poder. Esta historia es una historia de desigualdades, y aunque no es lineal ni progresiva, es posible afirmar que en general son las mujeres las que han ocupado situaciones de desigualdad y subordinación. A pesar de ello, las mujeres siempre expresaron diversas formas de agencia y lucha contrahegemónica en defensa de una vida mejor, en defensa de sus derechos.

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa



“Es posible afirmar que en general son las mujeres las que han ocupado situaciones de desigualdad y subordinación”

La división sexual del trabajo, la dicotomización de la vida privada y la vida pública, del cuidado (asignado a las mujeres, representado como lo femenino) y el trabajo productivo, la organización e instituciones sociales (significado como ámbito masculino); la asociación entre naturaleza y feminidad, y razón y masculinidad; la comprensión de afectividad como propio de las mujeres, poder y fortaleza como naturalmente masculino, etc., devinieron en la conformación de un sistema patriarcal en el que es el padre/jefe la autoridad, a la vez que el protector y propietario.

Nuestro país es aún un país en construcción, un país donde vastos sectores sociales fueron excluidos de la estructura política, lejos de los lugares donde se toman las decisiones políticas. Así, una característica del proceso de formación y construcción de la comunidad política en el Perú es la “exclusión política”, es decir, la resistencia de las elites gobernantes de compartir y de distribuir el poder político (López, 1996). Uno de esos grupos excluidos han sido particularmente las mujeres, las niñas.

Transformar una situación como la mencionada, hacia situaciones de justicia para todas y todos, implica asumir el enfoque de género.

El enfoque de género representa un aporte y un imperativo fundamental para el desarrollo de las personas y de los pueblos. En primer lugar, porque propone la importancia de garantizar situaciones de igualdad para el desarrollo pleno de mujeres y hombres. Cuando se habla de igualdad, se hace referencia a la construcción de relaciones justas entre ambos sexos, así como, a garantizar iguales oportunidades para el ejercicio de todos sus derechos. En segundo lugar, constituye una herramienta de análisis que nos permite comprender las características de las relaciones entre los géneros en diversos contextos socioculturales (Red Florecer, 2015).¹

“El enfoque de género representa un aporte y un imperativo fundamental para el desarrollo de las personas y de los pueblos”

Las identidades femeninas y masculinas son construidas cultural e históricamente, pero también son

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

constantemente recompuestas en las políticas de género de cada día. Se trata de identidades que se transforman generacionalmente, pues con la emergencia de nuevas condiciones sociales, se deslegitiman ciertas prácticas y se instauran otras.

La escuela es el primer espacio público que acoge a niñas y niños. En la escuela se desarrollan procesos de socialización y construcción de identidades de género desde diversos mecanismos, expectativas, roles, mandatos, licencias y prohibiciones, diferenciados según el sexo de los estudiantes.



La incorporación del enfoque de género en la escuela para la justicia educativa, se realiza desde tres constataciones importantes:

- La primera, educar para la ciudadanía democrática y el ejercicio pleno de derechos supone autonomía y justicia para las mujeres. Es imposible la convivencia democrática sin ejercicio pleno de derechos para todas y todos. Educar con enfoque de género debe ser asumido como un asunto de justicia, porque el aprendizaje y la ciudadanía requieren, en primer término, garantizar el desarrollo humano pleno de las niñas y adolescentes; es decir, sin subordinación ni discriminación.
- La segunda, la igualdad de género en la educación es una obligación de estado. Constituye una exigencia jurídica y ética, derivada de los compromisos nacionales e internacionales adquiridos por el estado peruano.
- La tercera, la desigualdad de género en educación persiste. Se mantiene tanto en términos de brechas de oportunidad, como de formas de discriminación, afectando a todas las niñas y adolescentes y, en mayor grado, a las que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad (rurales, pobres, indígenas, con discapacidad) (Red Florecer, 2015).

La escuela constituye un espacio fundamental para transformar o reproducir las desigualdades de género. Transformar dichas desigualdades supone romper con estereotipos que “naturalizan” roles, atributos, mandatos, expectativas; que perpetúan relaciones de poder, y que constituyen barreras para el desarrollo personal-social-ciudadano especialmente en las niñas y mujeres. Las relaciones de género inequitativas y discriminatorias son también, una barrera en los procesos de democratización de las sociedades (Rojo, 2019).

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

“La escuela constituye un espacio fundamental para transformar o reproducir las desigualdades de género”

El enfoque de género propone mirar con nuevos ojos, con lentes de género las rutinas, procesos, espacios, aprendizajes, interacciones que permitan comprender las dinámicas y sentidos de la escuela, deconstruirla para construir desde las políticas y lxs actorxs una pedagogía en y para la igualdad, y la justicia (Carrillo, 2006). Es decir, implica la revisión y transformación de los currículos, materiales y formación docente, pero también de las rutinas, mandatos, expectativas, relaciones de poder, clima escolar, etc. que constituyen lo que se denomina currículo oculto.²



La pedagogía para la igualdad de género nace de la constatación de que la escuela es un espacio de socialización que refuerza la discriminación entre los géneros, colaborando en la construcción de identidades masculinas y femeninas, sin cuestionar la carga negativa de estos procesos para el desarrollo de capacidades humanas para ambos sexos (Carrillo, Rita, 2006. En Las Brechas invisibles).

De acuerdo a Carrillo (2006), la Pedagogía de género postula una transformación profunda de toda la institución educativa. Esto implica cambios en:

- Las personas (docentes, estudiantes, padres y madres de familia)
- Las interacciones (entre pares, docente/estudiante, madres y padres/hijos e hijas)
- El lenguaje (oral, escrito, gráfico, corporal, que visibilicen de igual manera a hombres y mujeres)
- Los espacios (democratizando el uso del patio, los talleres, el aula, etc.)
- El currículo explícito (incorporando los aportes de las mujeres al conocimiento: las ciencias, la historia, las artes, el cuidado de la vida)
- El currículo implícito u oculto (visibilizando interacciones discriminatorias, violentas).

El enfoque de género nos propone desmontar, desde la escuela, la estructura cultural-simbólica de los sistemas de exclusión de géneros. Este es un proceso de mediano y largo aliento. Este esfuerzo supone medidas de política en los tres niveles de gobierno, así como el compromiso decidido de la comunidad educativa.

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa



“El enfoque de género nos propone desmontar, desde la escuela, la estructura cultural-simbólica de los sistemas de exclusión de géneros”

El enfoque de género en educación fortalece la agencia y autonomía en las niñas y mujeres. Y tomando en cuenta que género es una categoría relacional, en el caso de los varones, propone nuevas masculinidades que permitan el desarrollo socioemocional, la expresión de sentimientos, el trabajo colaborativo en las actividades cotidianas del cuidado de la vida, etc.

Género en la educación infantil

Las identidades de género se construyen desde el momento en que se nace.

Ser mujer y ser hombre en una cultura determinada es un proceso de aprendizaje –de performatividad- a lo largo de la vida. Aprendemos a ser mujeres femeninas y hombres masculinos. Este aprendizaje se inicia en las familias desde el momento en que nacemos.

La socialización infantil diferenciada según los mandatos de género, se inicia en las familias. Veamos algunos de esos procesos en la crianza infantil.

El vestido de niñas y niños tiene notables diferencias. Desde el nacimiento, asignan colores diferentes a niñas y niños que se asocian a lo femenino y masculino: rosado para ellas, celeste para ellos. Desde muy pequeñas, las niñas son vestidas para parecer bonitas y limpias, por ello, las “adornamos” con vinchas, aretes, collares; y muchas veces, la ropa designada a ellas impide el movimiento y exploración libre propio de su etapa de vida. Por su parte, la ropa que usan los niños suelen ser más sobrias, funcionales y cómodas, lo que permite el desplazamiento y movimiento.

Se sabe bien, que el juego es la principal actividad que caracteriza la infancia. A través del juego, niñas y niños reconocen sus cuerpos, a los otros, su entorno. Por ello, es fundamental ofrecer múltiples y diversas oportunidades para el juego libre, así como, juguetes sin las restricciones ni etiquetas clasificatorias de “para niñas” y “para niños”. Los mandatos de género en las actividades lúdicas tienen impactos en el desarrollo infantil. Mientras que a las niñas se les ofrece muñecas y juguetes que imitan tareas de cuidado, a los niños, se les ofrece pelotas, pistolas, trompos, juegos en los que se debe competir y ganar. Mientras que los juegos “de niñas” desarrollan, principalmente, capacidades de escucha y cuidado, los juegos “de niños” promueven la iniciativa, la competitividad, el riesgo, la fuerza física.

El desarrollo de la dimensión socio-afectiva es profundamente afectada por la socialización generalizada. Los niños son muy afectados cuando se les prohíbe o inhibe el llanto como expresión profundamente humana de dolor, miedo, tristeza; cuando se les prohíben y los adultos cuidadores inhiben manifestaciones afectivas –abrazos, besos, palabras de consuelo- por temor a “feminizarlos”; cuando tienen más licencia que las niñas para expresar la rabia, emoción considerada “masculina”. De esta manera los niños tendrán mayor dificultad para comunicar sentimientos asociados al amor, la ternura, temor, tristeza; y tendrán

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

que aprender a reprimirlos. Ello, tendrá consecuencias en sus relaciones adultas.

Con relación a tareas domésticas, es mucho más probable que sean las niñas a quienes se les estimule la realización de dichas tareas en el hogar.

Respecto a la relación con el cuerpo, niñas y niños reciben mensajes diferentes. Estos mensajes y las vivencias que se promueven vinculadas al cuerpo, tal como ya se señaló –el vestido, el aseo y cuidado personal, los juegos, las interacciones afectivas-, constituyen experiencias del desarrollo de la sexualidad de niñas y niños. La sexualidad es un ámbito que forma parte de nuestras vidas desde que nacemos hasta que morimos, y tiene que ver con nuestros cuerpos, con cómo son y cómo cambian; con las presiones estéticas y los mensajes que recibimos sobre ellos; con su sensibilidad; con la autoescucha y la escucha de los y las otras; con la capacidad de saber qué queremos y qué no, qué nos gusta, de poner límites y de respetar los límites de las otras personas; con el placer; con las emociones; con las decisiones que tomamos sobre nuestros cuerpos y nuestros vínculos (Pardo, 2019).

“ Respecto a la relación con el cuerpo, niñas y niños reciben mensajes diferentes”

Algunas estrategias para incorporar el enfoque de género en la educación infantil para:

- Asegurar el acceso, permanencia y conclusión oportunos,
- Garantizar el desarrollo de todas las capacidades en las niñas y niños,
- Ofrecer iguales oportunidades a niñas y niños,
- Reconocer y acoger las diferencias
- Desterrar desigualdades, romper con estereotipos,
- Promover la autonomía y el desarrollo pleno.

Como se ha dicho ya, los sentidos de una educación para la justicia educativa requieren necesariamente la incorporación del enfoque.

El punto de partida es reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos, con características propias de su etapa infantil, y diversos en sus identidades étnico culturales (Chokler, 2000; Anderson, 2003; Ancheta, 2008). Esta visión integral de la niña y el niño considera su ritmo madurativo, su naturaleza espontánea y dinámica, su participación y protagonismo, y su manera de aprender y de comprender el mundo de acuerdo con el contexto sociocultural al que pertenece.



in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa



Algunas medidas educativas con enfoque de género en la educación de niñas y niños se señalan a continuación.

- Con relación a las interacciones, promover que niñas y niños expresen sus emociones y afectos sin hacerse daño y sin hacer daño a los demás; acoger las expresiones de llanto, expresiones afectivas como abrazos, etc., tanto en niñas como en niños; ofrecer afecto, cuidado, comprensión cuando un niño o niña sientan dolor, obtengan un logro, lo soliciten.
- Con relación a los roles y tareas, se promueve que niñas y niños realicen tareas de cuidado, aseo y orden del espacio, de los materiales, de los juguetes; así como, la autonomía de ambos en las tareas y rutinas de alimentación y aseo.
- Con relación al juego y disposición de juguetes, deben ofrecerse en igualdad de condiciones y oportunidades a niñas y niños. Limitar oportunidades de juego es limitar el desarrollo de capacidades. La escuela puede propiciar juegos compartidos entre niñas y niños en ambos, la iniciativa, la toma de decisiones, el cuidado, el diálogo, la correspondencia, la escucha, el respeto a las reglas; enfatizando las capacidades menos desarrolladas en unas y otros. Se promueve que niñas como niños exploren los diversos espacios, prestandoles apoyo y ayuda sólo en caso de peligro. Subir, trepar, reptar, saltar, correr, forman parte del juego cotidiano y de los procesos pedagógicos. Recuérdese que la niña y el niño son su cuerpo, y su aprendizaje y desarrollo depende de las posibilidades y oportunidades de libre exploración (Wallon, 1981)
- Con relación a textos y materiales libres de discriminación de género, las imágenes y textos escritos rompen y transforman estereotipos de roles actividades asociadas a hombres y mujeres, a niñas y niños. Por ejemplo, tanto niñas como niños,

corriendo tras una pelota, trepando, saltando, jugando en el sector hogar, etc. Es muy importante también, nombrar, visibilizar y valorar el protagonismo de las mujeres en las tareas de la vida cotidiana en las familias y en la comunidad. Por ejemplo, mujeres líderes sociales, autoridades. Por su parte, transformar roles mostrando hombres cuidando de sus bebés, cocinando.

- Emplear lenguaje inclusivo, nombrar a niñas y niños, y mujeres y hombres en la vida cotidiana de la escuela, y al desarrollar las diversas actividades de aprendizajes. Ello permite la visibilización de las niñas y mujeres en la vida cotidiana, en la historia, en la vida de la comunidad, etc.
- Ofrecer Educación sexual Integral (ESI), para que niñas y niños reconozcan que tienen derecho al buen trato, a la autonomía de sus cuerpos. Algunas medidas son evitar mensajes vinculados al mandato de belleza de los cuerpos de las niñas, y de la fortaleza del cuerpo de los hombres; enseñar que su cuerpo les pertenece y que nadie debe tocarlo, y que deben aprender a decir “no” para protegerlo; aprender a conocer su cuerpo, a cuidarlo y respetar el cuerpo de los otros.

■ YOLANDA ROJO CHÁVEZ

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Género en educación, un asunto de justicia educativa



NOTAS

1. Este enfoque es asumido por nuestro país en su normativa principal. Según la Constitución Toda persona tiene derecho a la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole. (Art. 2, inciso 2).
2. Término acuñado por Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981) desde el campo de la sociología de la educación y que hace referencia a todo aquello que la escuela enseña sin proponérselo, sin que sea parte explícita del currículo. Son símbolos, valores y pautas de comportamiento que se “enseñan” a través del lenguaje, las interacciones, los modelos de ser docente, las normas, etc. Forman parte de la rutina escolar, de acciones cotidianas casi mecánicas.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Jesús (2017). De la equidad a la justicia en la educación latinoamericana. IISUE-UNAM. 2017. San Luis Potosí. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 20-32.
- Anderson, J. (2003). Observando a los niños. El estudio de la socialización y el desarrollo infantil en el Perú. En Ministerio de Educación del Perú. (Ed.). *Desarrollo infantil, socialización y crianza*. Lima: El autor.
- Chokler, M. (2003). Los organizadores del desarrollo. Un enfoque

que desde la neuropsicología para la comprensión transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano. Lima: Centauro Editores.

CALLIRGOS, Juan Carlos (1995). La discriminación en la socialización escolar. Primera edición. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N. y Honneth, A. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. (pp. 17-88) Madrid: Morata.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata

FREIRE, Paulo (2006) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.

GENTILI, Pablo (2007). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 49 (2009), pp. 19-57

LÓPEZ, Sinesio (1997). Los ciudadanos reales e imaginarios. Lima: Instituto de Diálogo y Propuesta.

MORGADE, Graciela (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Primera edición. Argentina: Editorial Paidós.

MUÑOZ, Fanni (2006). “Caminos cruzados: género en las políticas educativas en el Perú en los últimos diez años”. *Educacao y Sociedad*. Campinas, volumen 27, número 95, pp. 385-406.

RED FLORECER (2015). *Propuestas de políticas de género en educación*. Lima: Red Florecer.

TEDESCO, Juan Carlos (2013). *Educación y justicia social en América Latina*. México DF: Fondo de Cultura Económica de España.

Wallon, H. (1981). *La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Pablo del Río Editor

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Políticas de formación docente en servicio de Educación Inicial sobre igualdad de género

— MICAELA WETZELL ESPINOZA

¿Por qué se espera que los niños jueguen con autos y las niñas con muñecas? ¿Por qué se cree que a las niñas se les trata de manera “más delicada” que a los niños? ¿Qué pueden hacer los docentes de Educación Inicial ante estas situaciones?

Estas formas de pensar y actuar, que se forman desde muy temprana edad, pueden imprimir las relaciones entre las personas en una sociedad, así como las prácticas de enseñanza, hasta la elección de una carrera. Estos se fundamentan en roles femeninos y masculinos rígidos que conllevan a la discriminación, relaciones desiguales, incluyendo la violencia contra las mujeres y niñas. En el Perú, solo en el año 2020, se atendieron 15, 924 casos de violencia contra las mujeres. El brote de coronavirus ha recrudecido la desigualdad para las mujeres y la violencia hacia ellas.

La igualdad de género es parte de uno de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) al 2030, aludiendo

a que no solo es un derecho fundamental sino uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible; por lo cual, es sumamente importante una educación para la igualdad desde la primera infancia. En este sentido, los docentes o cuidadores que acompañan a los niños tienen la tarea de cuestionarse de manera crítica por la manera en que podrían estar reproduciendo la discriminación por género.

La familia y la escuela infantil son los principales ambientes en los que los niños pequeños aprenden acerca de sí mismos, de los demás, así como lo que significa ser mujer u hombre. Por ello, los docentes y las familias necesitan contar con herramientas para incorporar el enfoque de género en sus interacciones con los niños y en sus prácticas pedagógicas.

Relevancia de incorporar el enfoque de género en la Educación Inicial

La identificación de ser niña o niño se suscita desde muy



in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Políticas de formación docente en servicio de Educación Inicial sobre igualdad de género



temprana edad por las experiencias y expectativas sociales diferentes que enfrentan niños y niñas casi desde el nacimiento (Papalia, Wenkos y Duskin, 2009). A partir de la socialización, los niños pequeños empiezan a darle significado a lo que implica ser mujer u hombre y a comprender los roles de género –comportamientos, intereses, actitudes de una cultura apropiados para cada sexo-, sus características, entre otros, que son parte del concepto de sí mismos.

El género se considera como un conjunto de prácticas e ideas relacionadas con la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente masculinas y femeninas, así como los comportamientos asociados a dichas categorías (Piñones en Leñero, 2009). Las dificultades pueden empezar cuando las prácticas de crianza y/o los procesos educativos formales ponen un mayor énfasis en los estereotipos de género, a partir de lo cual la conducta de las niñas y los niños probablemente será más diferenciada (Hidalgo & Palacios, 1999) y dar origen a la discriminación y la desigualdad entre hombres y mujeres.

La etapa de la primera infancia es muy sensible al ambiente, con ventanas de oportunidad o periodos críticos de mayor plasticidad cerebral como en ningún otro momento de la vida. En tal sentido, este es el momento para contribuir en mayor medida con la construcción de una identidad libre de estereotipos o prejuicios de género, desde la escuela, el hogar y la comunidad.

La igualdad de género es considerada como un enfoque transversal en el Currículo Nacional de la Educación Básica en el Perú, que circunscribe a la Educación Inicial, y orienta el trabajo pedagógico en todo momento lo cual implica valorar los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres, pensar en que tienen las mismas condiciones y posibilidades de ejercer sus derechos.

En esta línea, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 menciona crear oportunidades de aprendizaje considerando las características, necesidades e intereses de todas las personas, así como implementar medidas de equidad para incluir a las que están en situación de vulnerabilidad relacionada con el género, entre otros.

De acuerdo con el PEN, los estereotipos de género pueden instalarse desde temprana edad, principalmente en el seno familiar, el cual tiene un rol central en la reproducción o modificación de los mismos. Por ello, durante la primera infancia se tendría que trabajar una convivencia respetuosa, la visión crítica de los estereotipos y una crianza equitativa desde los hogares y escuelas, que pueda contribuir a la construcción de una sociedad democrática. Así, el Estado respalda políticas de igualdad de género; sin embargo, existe una brecha importante entre las normas y las prácticas que se dan en las aulas de Inicial.

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Políticas de formación docente en servicio de Educación Inicial sobre igualdad de género

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Políticas de formación docente en servicio en el Perú sobre equidad de género en Educación Inicial

En el caso de la escuela, el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje es la capacidad de los docentes. La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Por esta razón poderosa es que los docentes en ejercicio de Educación Inicial necesitan fortalecer sus competencias pedagógicas y socioemocionales para brindar una educación de calidad para los niños.

Los programas de formación docente en servicio en el Perú, es decir, de los docentes que se encuentran trabajando en las aulas, datan de los años 80 y los programas nacionales más importantes desde los años 90 (Unesco, 2019). Tales programas han tenido especial énfasis en desarrollar competencias pedagógicas, disciplinares, así como personales de los docentes, en los que probablemente no se requería con urgencia el tratamiento del enfoque de igualdad de género. Con la aprobación del Currículo Nacional de la Educación Básica en el año 2016, se ha colocado en el centro al enfoque de igualdad de género como transversal al desarrollo de las competencias de los estudiantes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En este momento se marca la exigencia de que los docentes se apropien del

enfoque de igualdad de género, así como de otros enfoques, para incorporarlos en su práctica pedagógica.

Los programas actuales de formación docente, de acuerdo con los Lineamientos de Formación Docente en Servicio a nivel nacional, tienen como enfoque a la igualdad de género en cuanto a los procesos y contenidos de formación. No obstante, los programas actuales se concentran en contribuir con el desarrollo de competencias pedagógicas como planificación, conducción, evaluación y competencia digital, sin abordar de manera especial a la igualdad de género. De igual modo, los

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Políticas de formación docente en servicio de Educación Inicial sobre igualdad de género

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

cursos masivos que se ofrecen a nivel nacional se centran en la didáctica, pedagogía y uso de herramientas digitales; sin embargo, ninguno trata el enfoque de género de manera específica. Cabe mencionar que no solo en el caso del Perú se observan estos retos en la formación docente. En un estudio argentino se encontró el poco tratamiento de la igualdad de género en el currículo de formación docente que sigue reproduciendo modelos tradicionales de los roles de género (Fioretti, Tejero y Díaz, 2002).

Se requiere que la formación docente en el servicio de Educación Inicial promueva la reflexión sobre la práctica de equidad de género en el aula y aborde las oportunidades de mejora de los docentes mediante un acompañamiento. Asimismo ofrecer cursos, ya sea de forma virtual o en otro formato, que puedan brindar herramientas para manejar las situaciones en las que aparezca discriminación y desigualdad. Del mismo modo, brindar una formación que mejore las herramientas para el trabajo con las familias acerca de este tema para que se revise la reproducción de la desigualdad en los hogares. Entre los requerimientos de la formación docente en servicio se encuentra el fomento de espacios para discutir sobre las dificultades presentadas entre niños y adultos con relación a la equidad de género. Del mismo modo,

preguntarse qué lenguaje se está usando con los niños y los comportamientos en su interacción con ellos porque pueden decir que los niños varones no lloran o pasarlos del sector o área de juego del hogar al sector de construcción. En este sentido, preguntarse si se está ofreciendo a los niños jugar libremente en el sector de juegos que deseen, como el del hogar en el caso de los hombres y de construcción en el caso de las mujeres.



in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

Políticas de formación docente en servicio de Educación Inicial sobre igualdad de género

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Los docentes pueden preguntarse si los materiales que se están usando o imágenes que han colocado en las paredes promueven la discriminación o equidad de género; cuáles son los juegos propuestos y los roles de los niños en cuanto a las responsabilidades en el aula; como por ejemplo, si se da la responsabilidad de barrer a las niñas y a los niños otras actividades. A partir de ello, se puede distribuir las actividades de limpieza u otras de manera equitativa tanto para niños como para niñas.

La formación docente en servicio tiene la urgencia de plantearse como una política integral que aborde tanto aspectos pedagógicos como los enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica que permita contar con las herramientas y prácticas de igualdad de género que se necesita para evitar la violencia y reproducción de la desigualdad, en la escuela, en las aulas y en los hogares.



■ MICAELA WETZELL ESPINOZA

in-fan-cia *lat noamer cana* experiencias

La curiosa evolución de la escuela



NOTAS

1. Las mujeres, en comparación con los hombres, han perdido en mayor proporción su trabajo durante la pandemia.
2. Cuando se refiere a “niños”, se incluye a las niñas y a los niños.
3. Generalización exagerada sobre el comportamiento masculino o femenino (“Todas las mujeres son pasivas y dependientes; todos los hombres son agresivos e independientes”). (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).
4. National Scientific Council on the Developing Child (2004). Young children develop in an environment of relationships. Working Paper No. 1.
5. Currículo Nacional de la Educación Básica del año 2016 (Ministerio de Educación).
6. Consejo Nacional de Educación (2021). Proyecto Educativo Nacional al 2036. Lima: CNE.
7. Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL: McKinsey & Company.
8. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), Plan Nacional de Formación en Servicio (PNFS) y Programa de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP).
9. Ver la RV N° 052-2020-MINEDU. Lineamientos de Formación Docente en Servicio.
10. Se puede revisar el portal de Perú Educa de formación docente, en el que aparecen los cursos que se ofrecen actualmente para todos los docentes del Perú: <https://www.perueduca.pe>

BIBLIOGRAFÍA

- Fioretti, S., Tejero, G. y Díaz, P. (2002). El género: ¿Un enfoque ausente en la formación docente? La Aljaba, 7, 1-11. Universidad Nacional de Luján. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/278/27800708.pdf>
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios et al. (Eds.). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Leñero, M. (2009). Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, O. y Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México D.F.: Mc GrawHill.
- Unesco (2019). La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. Lima: Unesco. Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6808>

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas



- Presentamos dos artículos complementarios que nos harán cuestionar nuestra visión sobre el tema.

El artículo de Perú nos reafirma con la idea de que la educación sexual desde la primera infancia es necesaria para desarrollar una visión positiva de la sexualidad. Esta educación sexual ayudará a vivir la sexualidad de manera saludable, integral, responsable y respetuosa.

El artículo de Gipuzkoa (España) interpela con interrogantes personales que hacen afrontar nuestra realidad para darnos cuenta de si nuestro pensamiento es solo teórico o tenemos convicción para llevarlo a la práctica, como familia y como profesionales de la educación.

- ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ**
**Educación sexual
 y desarrollo socioemocional**
- ELI ETXABEGUREN, UDANE ANSA IRAGORRI**
Formándonos en el feminismo



in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Educación sexual y desarrollo socioemocional

■ ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ



¿Es importante desarrollar habilidades socioemocionales en nuestras niñas y niños para promover una educación sexual desde la primera infancia? Definitivamente pensamos que sí, entendemos que esta es una de las grandes tareas que tenemos que desarrollar y promover desde la escuela y la familia. Es importante que durante la infancia se aprenda a desarrollar una visión segura y positiva de la sexualidad a través de una educación apropiada para cada una de las edades. En esta línea, la articulación con las habilidades socioemocionales forma parte del desarrollo integral de la persona. De esta manera, hay que enfatizar que la sexualidad forma parte del desarrollo infantil y como tal debe tener un lugar dentro del aprendizaje, este debe estar orientado al desarrollo integral de la niña y del niño, debiendo comprender los adultos que esta es parte importante de su bienestar.

La educación sexual integral en el currículo y las habilidades socioemocionales

En el Perú, el Currículo Nacional de Educación Básica

(CNEB) define a la educación sexual integral (ESI), como “el espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje **que promueve valores, conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas con relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad.** Tiene como finalidad principal que los estudiantes vivan su sexualidad de manera saludable, integral y responsable en el contexto de relaciones interpersonales democráticas, equitativas y respetuosas. La ESI toma en cuenta las particularidades de cada etapa de desarrollo y considera las dimensiones biológicas, reproductiva, socio-afectiva, ética y moral” (MINEDU, 2016).

De esta manera, el currículo señala que la ESI es un proceso formativo y preventivo, centrado en la persona, presente en la educación, en todas las etapas, niveles y modalidades, así como en la educación formal y no formal, y que, fundamentada en diferentes normativas,

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Educación sexual y desarrollo socioemocional



busca desarrollar competencias y capacidades en las y los estudiantes, de acuerdo con su etapa de desarrollo y madurez, contribuyendo al fortalecimiento de sus identidades (sexual, de género, cultural, histórica, étnica, social, entre otras) y al desarrollo de su autonomía, autocuidado, autoconocimiento, afectividad, pensamiento crítico, comportamiento ético y relaciones interpersonales vinculados con la sexualidad. Es así como, la ESI favorece al bienestar y al desarrollo integral de las y los estudiantes, en el marco de una convivencia escolar democrática, intercultural, inclusiva y con igualdad de género (Minedu, 2020).

De acuerdo a Duncan et al. (2008) la educación en sexualidad se puede difundir a través de los 3 dominios de aprendizaje: cognitivo (información), afectivo (sentimientos, valores y actitudes) y conductual (comunicación, toma de decisiones y otras habilidades). Estos tres ejes de información nos parecen relevantes y adaptables para las edades de las y los estudiantes, resaltando en nuestro caso los dominios afectivo y conductual.

¿Qué son las habilidades socioemocionales?

Desde una perspectiva internacional, de acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las habilidades socioemocionales son "... Capacidades individuales que pueden manifestarse en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, desarrolladas a través

de experiencias de aprendizaje formales e informales, y impulsores importantes de resultados socioeconómicos a lo largo de la vida del individuo" (OECD, 2015, p. 35).



Mirkala Vila Sánchez

Desde nuestra perspectiva existen diferentes modelos que están orientados hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales que pueden aportar en el abordaje de la educación sexual. El modelo propuesto por "The

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Educación sexual y desarrollo socioemocional

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning” (CASEL) hace veinte años, aborda cinco áreas de competencia interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Su marco de trabajo tiene un enfoque sistémico que enfatiza la importancia de establecer entornos de aprendizaje equitativos y coordinar prácticas en aulas, escuelas, familias y comunidades para mejorar el aprendizaje social, emocional y académico de todos los estudiantes. La propuesta es la de integrar el aprendizaje socioemocional o SEL en todo el currículo y la cultura de la escuela, en los contextos más amplios de las prácticas y políticas escolares y mediante la colaboración continua con las familias y las organizaciones comunitarias.

Emma Sánchez



El aprendizaje social y emocional (SEL) es el proceso a través del cual los niños, adolescentes y adultos comprenden y manejan las emociones, establecen y logran metas positivas, sienten y muestran empatía por los demás, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables.¹ De acuerdo a esta definición de CASEL, han organizado las siguientes habilidades:

- **Autoconciencia:** la capacidad de reconocer con precisión las emociones y pensamientos de uno y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones de uno y poseer un sentido bien fundamentado de confianza y optimismo.
- **Autogestión:** la capacidad de regular las emociones, los pensamientos y los comportamientos de uno de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye manejar el estrés, controlar los impulsos, motivarse a sí mismo y establecer y trabajar para lograr metas personales y académicas.
- **Conciencia social:** La capacidad de tomar la perspectiva y empatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas de comportamiento y reconocer los recursos y apoyos familiares, escolares y comunitarios.
- **Habilidades de relación:** La capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Esto incluye comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Educación sexual y desarrollo socioemocional

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

la presión social inapropiada, negociar los conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

- **Toma de decisiones responsable:** la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de estándares éticos, preocupaciones de seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de diversas acciones y el bienestar de uno mismo y de los demás.

Emma Sánchez



Desde el enfoque de la ESI en nuestro país, **es importante analizar cómo orientar acciones que permitan que las niñas y los niños puedan desarrollarse en un ambiente con adultos capaces de brindarles protección, pero fomentando sus habilidades relacionales y la capacidad de tomar decisiones por sí mismos.** En el caso de las habilidades relacionales destaca la construcción de relaciones, entendiendo que “un niño o una niña aprenden a reconocerse como seres únicos y diferentes y a reconocer a los otros y a las otras, a través de las relaciones que establecen” (MECD, 2003; p. 57). Este reconocimiento sobre las relaciones con los otros que empieza desde el nacimiento, cobra especial realce desde el acercamiento que existe a través del contacto físico. Entre los cero y los dos años, por ejemplo, este contacto con adultos es recurrente y gracias a este las niñas y los niños van aprendiendo a relacionarse. De acuerdo al MECD (2003), en estos contactos durante la infancia se aprende a tocar y ser tocados o tocadas, abrazar y besar, mirar y ser mirados o miradas, comunicar y entender lo que se les dice, tener seguridad en la otra persona que les quiere, tener seguridad en sí mismo o sí misma al recibir afecto, y aprender a reconocer y expresar emociones. Estas relaciones permiten que la niña y el niño se sienta valorado y querido por los demás, referentes próximos de su día a día.

Sobre la capacidad de tomar decisiones por sí mismos, esto es algo que aprenden de manera paulatina con la interacción. Se debe tener en cuenta que esta habilidad les permitirá desarrollar control sobre sí mismos. La manera en

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Educación sexual y desarrollo socioemocional



la que ellas y ellos se relacionen con los demás conociendo los límites entre las personas, fomentará que sean capaces de ejercer su autonomía para tomar decisiones sobre sí mismos, sobre su propio cuerpo, sobre lo que quieren y no quieren, sobre lo que les gusta y disgusta, sobre sus preferencias, y en definitiva sobre lo que los hace felices, los emociona o les da miedo. Recordemos que esta libertad de decisión se desarrolla desde muy temprana edad, por ejemplo, desde la libertad de movimiento que disfrutaban cuando son muy pequeños. En estas aventuras las niñas y los niños empiezan a reconocer los retos que deben enfrentar bajo el cuidado de sus adultos cuidadores.



Mirkala Vila Sánchez

Otro aspecto importante ligado a la ESI y el SEL, es el que tiene que ver con la autoconciencia, referida al reconocimiento de las emociones y pensamientos de uno mismo y como este se vincula con nuestro comportamiento. Como señalabamos líneas arriba, gracias al contacto físico, las niñas y los niños aprenden a reconocer y expresar sus emociones, pero este también permite que poco a poco la persona desde su infancia las pueda manejar. Es fundamental que desde sus expresiones y palabras pueda transmitir o ponerles nombre a sus emociones, entendiendo el por qué se siente así, sin buscar retraer o esconder sus emociones, aunque estas sean percibidas como negativas. ¿Y cómo estas habilidades contribuyen a la educación sexual durante la infancia? Pues sabemos que la sexualidad no es un aspecto complementario del ser humano, sino que como seres integrales es una parte indivisible de nuestro ser, en un mundo predominantemente social. Estar preparados para afrontar diversas situaciones en nuestras relaciones con “nosotros mismos” (intra personal) y con los demás (inter personal), permite desarrollar más que nada habilidades para poder conocernos, valorarnos y cuidarnos. El promover conductas de autocuidado desde la infancia permite construir una visión hacia la prevención de conductas de riesgo en la vida adolescente, y más allá de la misma.

Reflexiones

En la actualidad, en un ambiente tan complejo para las relaciones humanas debido a la pandemia por el Covid-19, resulta importante reiterar la importancia de

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Educación sexual y desarrollo socioemocional



las interacciones positivas. Estas son la base para la construcción de aspectos importantes como la autonomía y para el desarrollo de un aprendizaje paulatino y simultáneo de auto conocimiento y reconocimiento del otro.

Tengamos en cuenta que las niñas y los niños aprenden a expresar su afectividad a través de sus relaciones y vínculos. Por ello, es bueno para su desarrollo sexual integral que tengan vínculos con diferentes personas y puedan tener la posibilidad de expresarse. Por ende, también es sustancial darles oportunidades de juego y acompañarlos, lo cual les da la ocasión de expresar lo que sienten, piensan y desean.

Como señala Cardinal (2005) la familia es fundamental en el desarrollo de la sexualidad del niño y de la niña, siendo que las posturas y conductas que las familias poseen frente a ella serán esenciales para el desarrollo de la misma en sus hijas/os.

— ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Psicóloga, consultora del Ministerio de Educación del Perú y docente universitaria

NOTA

1. <https://casel.org/what-is-sel/>

REFERENCIAS

Cardinal, C. (2005). Educación sexual. Un proyecto humano de múltiples facetas. Bogotá: Siglo del Hombre.

CASEL. <https://casel.org/what-is-sel/>

Duncan P, Hagan JF Jr, Shaw JS. Promoting healthy sexual development and sexuality. In: American Academy of Pediatrics. Bright Futures: Guidelines for Health Supervision of Infants, Children, and Adolescents. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics; 2008:169–176.

Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). Cartilla N° 1 Características de la Educación Sexual Integral.

Orientaciones para implementar la educación sexual integral para docentes de la educación básica regular. <http://www.perueduca.pe/documents/10179/81370048-e3fa-4b18-9744-c3db9442dc56>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). La educación sexual de la primera infancia.

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Guia%20Educaci%C3%B3n%20Sexual%20en%20la%20Primera%20Infancia.pdf>

OECD (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Formándonos en el feminismo



— ELI ETXABEGUREN
— UDANE ANSA IRAGORRI

La sociedad en la que vivimos no reconoce, todavía, la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo personal y social de las personas, pero las educadoras de la Escuela Infantil Urmendi tenemos claro que es en estos primeros años en los que se construyen y desarrollan tanto las habilidades como los valores básicos de socialización y los diferentes conocimientos.

Niños y niñas son esponjas que se empapan de todos los estímulos de su entorno, con una agudeza sensorial que los hace grandes, y las educadoras y los educadores somos el acompañamiento en todo este viaje. Somos sus acompañantes y su ejemplo. ¿Y cuál es el ejemplo que les queremos dar? ¿Qué tipo de educación queremos ofrecerles?

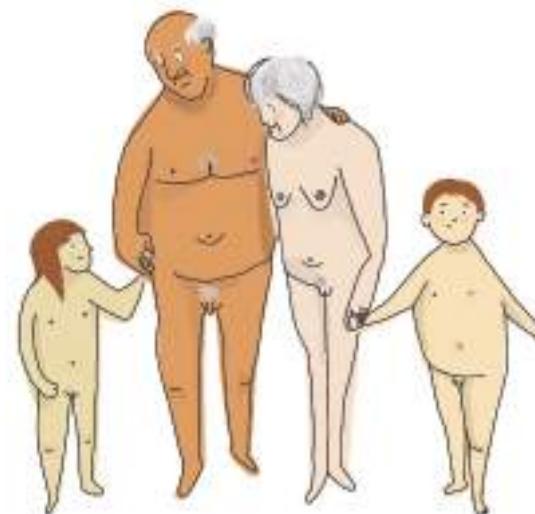
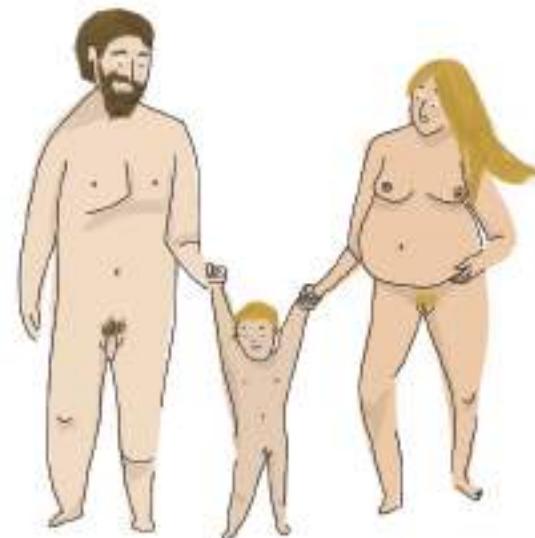
Para dar respuesta a estas preguntas, las educadoras y educadores de Urmendi hemos decidido sumergirnos en una formación feminista, poniendo en marcha una

profunda reflexión colectiva. Queremos tomar un espacio en este artículo para dar las gracias tanto a Eider Goiburu, por guiarnos y caminar junto a nosotras en esta reflexión feminista, como a la técnica de Igualdad del Ayuntamiento de Oiartzun, ya que es importante poner en valor la apuesta de las instituciones públicas, en este caso el ayuntamiento de Oiartzun, por fomentar y ofrecer este tipo de espacios. Los tiempos han cambiado, la sociedad sigue cambiando, y en esta transformación el feminismo ha llegado con mucha fuerza mostrándonos todo un abanico de desafíos. Nos habla de la necesidad de colocar las vidas en el centro de nuestros sistemas, unas vidas dignas y libres de ser vividas, basadas en la igualdad entre los hombres y las mujeres. El feminismo nos dibuja un futuro donde las vidas de las personas tengan un lugar primordial, se cuiden entre ellas y hagan desaparecer las desigualdades y violencias que se ejercen en el sistema de hoy. Y es ante esta oportunidad que nos abre el feminismo, que las personas adultas tenemos la responsabilidad de construir y ofrecer

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas Formándonos en el feminismo

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

la educación que merecen y necesitan nuestras niñas y nuestros niños. En los últimos años el feminismo nos ha hecho reflexionar mucho, ha puesto en jaque muchos de los esquemas que teníamos interiorizados, nos ha hecho un clic en la cabeza. Nos ha abierto la esperanza de ver que un mundo diferente es posible, un mundo sin violencia, libre, donde cada cual pueda ser y sentir aquello que desee, un mundo para poderlo vivir en libertad y respeto.



in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Formándonos en el feminismo

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



Como hemos visto, las cosas han cambiado, pero, ¿tanto como para poder educar en libertad a las personas? La violencia machista estructural que nos rodea responde cada día a esta pregunta. Esta violencia arraiga en lo más profundo de todas nuestras esferas de la vida, tiene una protección social muy fuerte y bien pensada. Toda persona, relación, trabajo, pensamiento o mirada está atravesada por una ideología machista muy intencionada y cruelmente construida sobre el silencio y el ocultamiento. Por ello, diríamos que las cosas han cambiado en la piel, en la superficie más fina, pero no ha sido fácil ser conscientes de ello. En nuestro caso, en el de las trabajadoras y

trabajadores de Urmendi, este clic nos ha llegado mientras realizábamos esta formación feminista. Hemos dado un salto desde la razón a las entrañas, desde los conceptos a la realidad del día a día, y aquí está la clave. Actuamos desde las entrañas, llevamos en la piel lo aprendido, somos cuerpos que reproducen lo enseñado. Por ello, el mero hecho de ser conscientes y comenzar cambios en el pensamiento no hace cambiar nuestras conductas, nuestras costumbres o formas de ser. El proceso es más largo y complicado. Un ejemplo propuesto en la formación fue el que nos llevó a esta realidad: desde nuestra posición de madres, padres o tutoras, si nuestro hijo de diez años quiere salir a la calle y a la escuela con un vestido, además de respetarlo, ¿lo acompañaríamos en este proceso? ¿El hecho de tener que protegerlo haría que le dejáramos utilizarlo únicamente en casa sin exponerse en la calle? Los padres, ¿tomaríais la decisión de salir a la calle con un vestido junto a vuestro hijo? ¿Tenemos las entrañas preparadas para afrontar todas las barreras, etiquetas, burlas y violencia que la sociedad le pondrá en el camino? ¿O solamente hemos cambiado las ideas, el pensamiento sobre este tema? Preguntas, otra vez preguntas. Preguntas que nos ponen en jaque, que nos remueven las tripas.

Si la identidad viene de nacimiento y se completa con los estímulos y ejemplos que nos da el entorno, es aquí donde las educadoras y educadores, las familias y toda la sociedad en general tiene una oportunidad única para cambiar las cosas. No podemos limitar la identidad de niñas

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Formándonos en el feminismo

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

y niños a los roles de género antagónicos fomentados durante largos años: hombres fuertes, deportistas, mandatarios, sin emociones y frívolos, y mujeres delicadas, limpias, cuidadosas, controladas por sus emociones y obedientes. Tenemos diferentes ropas, juguetes y expectativas sobre las personas si tenemos una niña o un niño delante. Nuestra forma de verlas y de

actuar ante ellas es diferente según sus genitales. Y, otra vez, preguntas: ¿quién decide que el ejemplo de mujer es la delicadeza, la belleza y la obediencia? ¿Quién decide que los hombres son fuertes, fríos y agresivos? ¿Por qué no abrir el abanico y romper estas dicotomías? Más que mujeres y hombres, ¿por qué no comenzamos a ver personas?

Necesitamos herramientas, tenemos que poner en duda nuestras conductas y nuestra manera de educar, tenemos que ofrecerles nuevas experiencias a las niñas y los niños, tenemos que poner patas arriba lo conocido hasta ahora. Es hora de pasar del pensamiento a las entrañas. Necesitamos este cambio para nosotros, para mejorar el mundo adulto, pero, sobre todo, necesitamos este cambio para poder ofrecer un desarrollo y una educación basados en la libertad. Una libertad para ser, para sentir, para querer y para relacionarse. Por ello, educadoras y educadores de la Escuela Infantil Urmendi hemos tomado la decisión de recibir esta formación feminista y seguir trabajando en este camino que se nos ha abierto. De poner en cuestión

la forma de hablar y las actitudes que tenemos en el día a día y poder dar grandes cambios en estas pequeñas cosas. Seguiremos reflexionando y trabajando desde nuestras entrañas para poder ofrecer una educación basada en el respeto y la libertad que nos muestra el feminismo. Tenemos como objetivo educar personas y, desde la identidad, orientación sexual, deseo, necesidad y gustos de cada persona, poder construir una comunidad digna de ser vivida, saludable, feliz y libre de violencia machista.



nº31

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2021

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *lat noamer cana* reflexiones pedagógicas

Formándonos en el feminismo

sumario

editorial

tema

entrevista

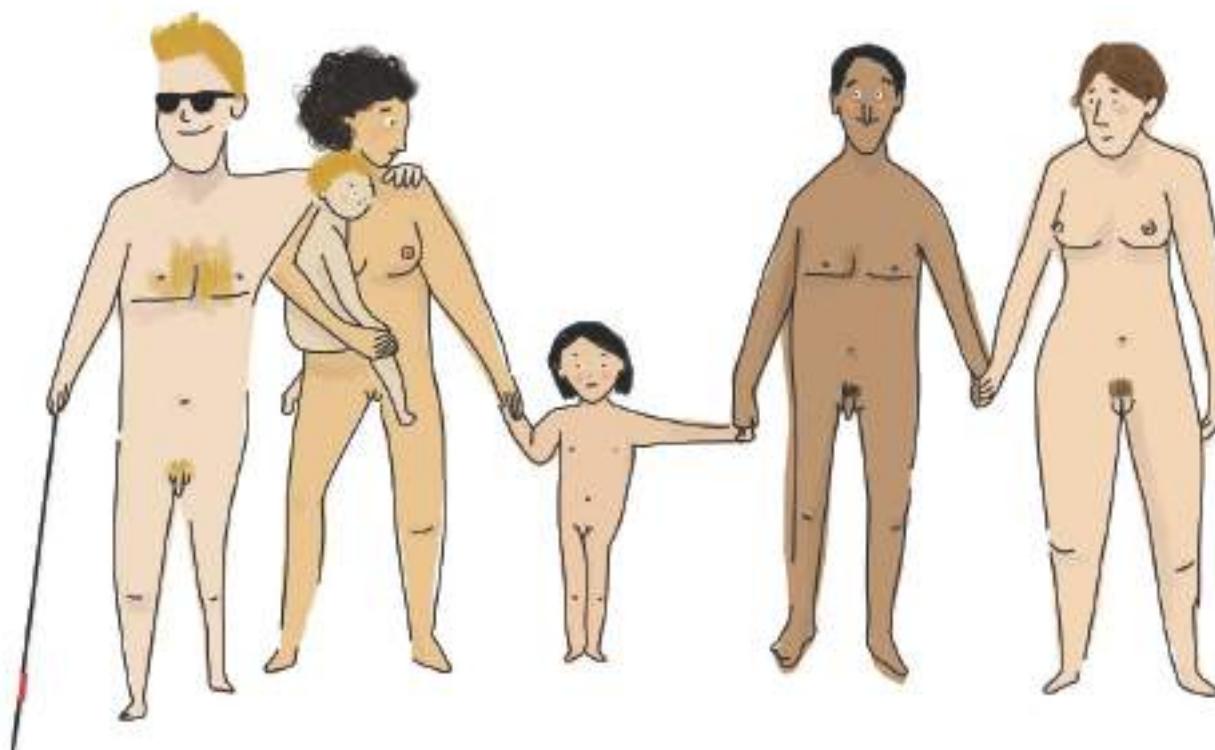
cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



■ **ELI ETXABEGUREN**

educadora en la Escuela Infantil Urmendi (OartzungoUdal Ikastola Partzuergoa) de Oiartzun, Gipuzkoa.

■ **UDANE ANSA IRAGORRI.** Ilustradora.

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

Miguel Soler Roca mano a mano



■ LIMBER ELBIO SANTOS¹

Miguel Soler Roca se fue en la víspera de un 20 de mayo. Nada más significativo para un maestro que luchó incansablemente en los más diversos escenarios, por los derechos humanos en todas sus expresiones. Una de ellas fue siempre la lucha por los derechos de los pueblos campesinos e indígenas de América Latina que supo recorrer más de una vez. La más dura de ellas fue la búsqueda de su amigo Julio Castro luego de su desaparición en agosto de 1977. Diez años después en el Paraninfo de la Universidad, Miguel se refería a Julio como *persona buscada a seguir buscando*. Detrás de esas palabras había un



amplio recorrido de memoria por las vivencias, experiencias pedagógicas y territorios recorridos juntos durante largos años. Estaba también, la presión ejercida desde Europa y

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

Miguel Soler Roca mano a mano



América sobre los dictadores en busca de la verdad sobre el destino de Julio.

“Un maestro que luchó incansablemente en los más diversos escenarios, por los derechos humanos en todas sus expresiones”

Miguel se fue un 19 de mayo, 78 años después de su toma de posesión como maestro de la Escuela N° 89 de Los Vázquez en la campaña de los rancheríos del norte uruguayo. Esos mismos rancheríos de Tacuarembó los van a describir los estudiantes de los Institutos Normales de Montevideo junto con Julio Castro en las primeras Misiones Sociopedagógicas dos años después. La noche del 8 de julio de 2016, en el trayecto entre el Centro Agustín Ferreiro y su casa en Montevideo nos relataba aquellas circunstancias. Aunque se había recibido de maestro en 1939 no pudo trabajar de inmediato debido a las demoras en los trámites de nacionalización. Había nacido en Cataluña el 10 de abril de 1922. Pero una vez cumplida esa formalidad, en mayo de 1943 María Orticochea, directora de los Institutos Normales, le anuncia que hay una escuela en el norte que necesita un maestro. Miguel no duda en aceptar el desafío

que ya presagiaba el perfil de su personalidad y el centro de un accionar pedagógico marcado por la búsqueda de duras realidades donde su concurrencia podía incidir.

En 2009 con la Mtra. Alejandra Dego concurrimos a Los Vázquez buscando evidencias del pasaje de Miguel por allí, tantas décadas después. En la soledad del lugar, encontramos a Juanita de los Santos, alumna de Miguel Soler en aquellos años. Juanita nos cuenta que Soler era “muy jovencito” cuando llegó a Los Vázquez. Ella estaba en primero y había pasado a segundo. Llegó en la época de la gran sequía del ‘42, plena guerra mundial, una “pobreza tremenda” y mucha población en el lugar. Todos vivían en ranchos de adobe y se percibía miseria por doquier, aunque en la vuelta “había mucho rico”. Típico paisaje de rancharío rural. No bien llegó a la escuela, salió a recorrer el lugar; “se habrá llevado una desilusión enorme”, comenta Juanita. Para ello, lo primero que hizo fue comprarse un caballo, un hermoso picaso que conocimos a través de una pequeña foto blanco y negro que Juanita atesora en las páginas de un libro. En esa misma foto se deja ver el eucaliptus que todavía permanece enhiesto en la colina, como testimonio vivo de cuando Soler y sus alumnos convivían a su sombra, jugando al Martín Pescador, según lo que expresa Juanita acerca de lo que muestra la foto. Todos de “zapatillita rueda” y sin moña. “El Maestro qué nos iba a exigir moña, no se estaba para exigir mucho.” Con el picaso, el Maestro Soler podía salir a conseguir la carne y “algo para hacerle la comida a los niños”, sobre todo para los niños que venían de muy lejos y se tenían que levantar muy temprano. Cuando el Maestro se

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

Miguel Soler Roca mano a mano



enteró de que había una gran cantidad de “muchachos” que no habían podido concurrir a la escuela -muchos trabajaban en las estancias-, los jueves y los sábados instrumentó una “clase particular”, y de ese modo “educaba a esos muchachos que estaban trabajando”. Hasta del pueblo de Ansina venían a caballo algunos de esos jóvenes que aún no habían tenido la oportunidad de asistir a la escuela. “En esa época sólo había hasta tercero. Los que teníamos más actitud de aprender y nos gustaba, entonces íbamos los jueves y (el Maestro Soler) nos daba una clase particular, como en cuarto. Y con eso quedábamos. Las muchachitas de acá quedábamos con ese cuarto” (Deogo, Santos, 2009).

“Miguel no duda en aceptar el desafío que ya presagiaba el perfil de su personalidad y el centro de un accionar pedagógico marcado por la búsqueda de duras realidades donde su concurrencia podía incidir”

Miguel nos ha contado que la experiencia de Los Vázquez fue la primera constatación personal sobre los límites de la educación ante situaciones de extrema pobreza. Cuando visita el lugar más de veinte años después encuentra iguales o peores condiciones que las que había conocido en 1943. Era la evidencia más brutal de que la escuela sola no puede modificar las condiciones estructurales de la sociedad, si no se la acompaña de acciones económicas y políticas de más amplio alcance (Espínola Espínola, 1933; CNEPyN, 1950). Allí, en condiciones de extrema vulnerabilidad, la escuela poco podía hacer. Y poco podía hacer en un lugar como Colonia Concordia, escuela rural en la que Miguel trabajaría después varios años, por cuanto allí parecía que todos los problemas estaban ya resueltos. Por esa razón, Miguel nos contaba que a la hora de elegir un lugar para la implementación del primer Núcleo Escolar Experimental, usó como criterio un lugar intermedio en cuanto a sus características entre Los Vázquez y Colonia Concordia.

En 2005 varios compañeros integrantes de las Asambleas Técnico Docente nos entrevistamos con Miguel en la Colonia Escolar de Malvín. Aprovechando que estaba en Montevideo sostuvimos un largo diálogo sobre las circunstancias de la educación rural del momento. Eran los días de la aparición de Réplica de un maestro agredido (Soler, 2005) y en el diálogo apareció la primera referencia a Los Vázquez. La referencia no aparece en el libro y Miguel evitaba hacerla por respeto a la gente del lugar, por lo que se refería a su trabajo en “una escuela de

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

Miguel Soler Roca mano a mano



Tacuarembó”. Pero un maestro de ese departamento, conocedor de la historia, le mencionó la escuela de Los Vázquez a un sorprendido Miguel Soler. De sus apuntes de un cuaderno de aquel joven maestro rural trabajando en el norte uruguayo, Miguel transcribe los referidos a “Zulma, Adelia, Efraín. (Historia de vida de tres hermanos alumnos de una escuela rural de Tacuarembó, 1944)” que en el libro aparece como uno de los anexos. Una tarea de reencuentro con aquellos viejos relatos que se completaría 14 años más tarde con los Perfiles infantiles de 1943 y 1944 que transcribe en Rastrojos (Soler, 2019), en este caso mencionando directamente a Los Vázquez. Se trata de Orestes, los Sequeira, los hijos de Seumachado, Argelio y de nuevo, Zulma, Adelia, Efraín. Sin dudas, los rastrojos con más espinas de todo el libro (Santos, 2019). “Guardé estos testimonios manuscritos entre mis documentos más preciados y los llevé conmigo, de un lado a otro del Atlántico, del hemisferio Sur al hemisferio Norte, sin releerlos, sin mostrarlos a nadie” (Soler, 2019: 23).

Nos volvimos a ver con Miguel en octubre de ese mismo año 2005 en ocasión de la celebración del Congreso de Maestros Rurales “Jesualdo Sosa” organizado por la Federación Uruguaya de Magisterio. El reencuentro fue en la Colonia Escolar de Piriápolis, en los mismos escenarios donde 56 años antes se había celebrado el emblemático Congreso de 1949 del que surgió el programa para escuelas rurales. Muchos compañeros recuerdan la frase de Miguel “hay que empatotarse” dirigida a los maestros rurales allí

presentes, haciendo alusión a la necesidad de trabajar en colectivo para afrontar los desafíos de la educación rural.

Desde su regreso definitivo a Uruguay, la actividad de Miguel ha sido tan intensa y prolífica como su vida toda. En muchas ocasiones concurrí al Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro a trabajar en ruedas de estudiantes y de docentes, incluyendo largas conversaciones con el equipo del Departamento de Educación para el Medio Rural. Estuvo presente en todas las ediciones del Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural, del Coloquio de Educación Rural y de las celebraciones del Día de la Educación Rural, muchas veces en forma presencial y otras a través de extensos y entusiastas mensajes de adhesión. De tantos encuentros mano a mano, afloran a la memoria muchos relatos que, a modo de imágenes inspiradoras, van delineando en el recuerdo el significado de su figura en su faceta cotidiana y espontánea.

“Necesidad de trabajar en colectivo para afrontar los desafíos de la educación rural”

Nada nos debería resultar ajeno. Nada de lo humano está demasiado alejado como para no sentirlo como propio.

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

Miguel Soler Roca mano a mano



En marzo de 2019 y en el marco del Congreso de la Federación Uruguaya de Magisterio, se presentó *Rastrojos* (Soler, 2019), su penúltimo libro. En los comentarios sobre esa obra, señalábamos que unos días antes, en el periódico montevideano la diaria la imagen del cuerpo de Saba Abu Arar de 14 meses de edad, fallecida en los bombardeos de Israel a la franja de Gaza durante un fin de semana, nos abofeteaba insoportablemente. Imagen que a su vez nos recordaba de inmediato, la del niño sirio Alan Kurdi de tres años de edad, muerto en 2015 en las costas del Mediterráneo en Turquía que, junto con su madre y hermanos, intentaban llegar a las costas europeas. Hace no mucho tiempo, Miguel compartía una rueda de diálogo con docentes y estudiantes en el Centro Agustín Ferreiro. Apesadumbrado por las noticias de esos días marcadas por los intensos ataques sobre El Líbano, Miguel, haciendo notar la imposibilidad de la indiferencia de todo educador, nos decía: “no hay que aflojar un minuto en la lucha por lo humano y lo humanizador, porque la historia nos indica que en cualquier momento, a la menor distracción, el hombre puede convertirse en una bestia” (Santos, 2019).

Lo anterior refleja enteramente la característica de su pensamiento pedagógico que es a la vez, hijo de su época. Se trata de una pedagogía construida en diálogo con otras vertientes del pensamiento. Una pedagogía que interactúa con el periodismo, con la literatura, con las expresiones artísticas y con los ensayos sobre la sociedad, la cultura

y la política. Desde ese lugar, se trata de una pedagogía ubicada en el tiempo y en el lugar que se produce, a la luz de las peripecias de lo humano, a la luz de sus sensibilidades, de sus manifestaciones culturales y de sus miserias. Nada de lo humano resulta ajeno como expresión del devenir cotidiano de la reflexión pedagógica, llevó a los maestros rurales de Uruguay –en tiempos en que Miguel Soler era estudiante magisterial en Montevideo- a sentir en carne propia la Guerra Civil Española y sentir el dolor de la caída de la Segunda República. Ese mismo dolor que Soler sentía ante los alfabetizadores salvadoreños enseñando bajo los bombardeos en la década del 80 (Soler, 1996) y las muertes en el Mediterráneo de tiempo actuales.

“Una pedagogía que interactúa con el periodismo, con la literatura, con las expresiones artísticas y con los ensayos sobre la sociedad, la cultura y la política”

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

Miguel Soler Roca mano a mano



“Nada de lo humano resulta ajeno como expresión del devenir cotidiano de la reflexión pedagógica”

Sus archivos como educador van mucho más allá de la pedagogía. En sus archivos hay miles de recortes de prensa y su biblioteca personal es tan variada como multifacética. “Todo educador debe leer los diarios”, nos decía, en alusión a la conciencia de actualidad y de mundo que era necesario adoptar para estar alerta. Pero estos vínculos entre pedagogía y literatura eran propios de una época y Soler trasladó esa impronta durante toda su vida hasta la actualidad. En su momento, Jesualdo Sosa publica Vida de un maestro (Jesualdo, 1937), un diario novelado que, sin embargo, no deja dudas que es esencialmente una obra pedagógica. Durante décadas (1939 – 1974) su amigo Julio Castro hizo pedagogía desde el periodismo, convirtiendo la crónica periodística en texto pedagógico por excelencia. El ensayo, la novela, la poesía, la caricatura, la crónica, devenidos en textos pedagógicos fue el producto del ejercicio de pensamiento en medio de una atmósfera intelectual integral.

Esta impronta surge de un maestro que lee los diarios, que levanta la vista más allá del territorio donde se encuentra, que tiene sensibilidad por lo humano sin importar donde se encuentre, que sufre el militarismo en el mundo en carne propia, que se compadece con el otro –al decir de Adela Cortina- en una actitud que no solo supone el esfuerzo de ponerse en el lugar del otro. Se trata de compartir in situ y de forma corpórea el sufrimiento, el dolor, las satisfacciones y el beneplácito al final de la jornada, con los demás y entre todos (Santos, 2019).

“Todo educador debe leer los diarios”

“El ensayo, la novela, la poesía, la caricatura, la crónica, devenidos en textos pedagógicos fue el producto del ejercicio de pensamiento en medio de una atmósfera intelectual integral”

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

Miguel Soler Roca mano a mano



Es Miguel Soler, un catalán, uruguayo y latinoamericano del cual nos sentimos herederos, en nuestros escritos, nuestras acciones y nuestro compromiso con lo humano para lo cual marcó un camino esencial e imprescindible.

■ LIMBER ELBIO SANTOS

Docente e investigador en el Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

NOTAS

1. Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República); Es Director del Departamento de Educación para el Medio Rural de la Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Es docente e investigador en el Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. *limbersantos@gmail.com*
2. En Uruguay cada 20 de mayo se realiza la llamada Marcha del Silencio, organizada por Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos durante la última dictadura militar.
3. Educador, pedagogo y periodista uruguayo que lideró el movimiento de construcción de la pedagogía rural uruguayana y con gran proyección a toda América Latina.
4. Según consta en el libro diario de la escuela, Miguel Soler toma posesión de su cargo el 19 de mayo de 1943, siendo ésta su primera experiencia laboral.
5. En julio y agosto de 1945 el semanario Marcha publica en sus contratapas cinco artículos de Julio Castro sobre los escenarios de miseria con que se encuentran los misioneros en Caraguatá.
6. Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales, ubicado a 40 km de Montevideo.
7. En referencia a La Mina, localidad próxima a la frontera con Brasil y escenario durante la segunda parte de la década del 50 de una experiencia de Educación Fundamental llevada adelante por Miguel Soler y un conjunto de educadores.

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

Miguel Soler Roca mano a mano



8. Se trataba del Encuentro Nacional de Maestros Rurales organizado por la Asamblea Técnico Docente.

9. Se trataba del Maestro José Núñez.

10. El último libro es Valió la pena. obra que quedó inconclusa pero que en algún momento verá la luz, póstumamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CNEPyN (1950) Programa para Escuelas Rurales. Imprenta Nacional: Montevideo.

Dego, Alejandra; Santos, Limber (2009) Juanita de los Santos. Un alumna del Maestro Miguel Soler. En Quehacer Educativo N° 94, FUM – TEP, Montevideo, 2009.

Espínola Espínola, María (1933) Congreso de Maestros. Montevideo.

Jesualdo (1937) Vida de un maestro. Claridad: Buenos Aires.

Santos, Limber (2019) Sobre Rastrojos de Miguel Soler Roca. En: Quehacer Educativo N° 155. FUM-TEP: Montevideo.

Soler, Miguel (1996) Educación y vida rural en América Latina. FUM, ITM: Montevideo.

Soler, Miguel (2005) Réplica de un maestro agredido. Trilce: Montevideo.

Soler, Miguel (2019). Rastrojos. FUM-TEP: Montevideo.

in-fan-cia *lat noamer cana* los 100 lenguajes de la infancia

“La Ventana de Mi Tía”

— NOELIA GARCÍA

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Mi tía vive en un edificio, su casa está por allá arriba, lejos del piso.

Es una casa muy especial. Subir la escalera caracol y abrir la puerta del ascensor es magnífico, me recuerda aquella vez que soñé elevarme y viajar al espacio con nave y todo.

La habitación de la casa que más me gusta, tiene una gran ventana, una ventana muy especial.

Paso largo tiempo mirando a través de ella. Imaginando... Al levantarme corriendo por la mañana, me paro frente a la ventana y comienzo a subir las persianas, ¡es hora de despertar! -le digo- ¡abre tus ojos! Muéstrame el mundo.

Y desde allí, puedo ver todo, el inmenso cielo, el enorme mar, el pequeño pájaro y hasta sentir el perfume de las flores.

Sentada, desde mi silla me convierto en una aviadora, preparo mi casco, cinturón de seguridad, controles, ¡¡enciendo motores y a despegar!!

Abro mis brazos y comienzo a volar. El cielo es infinito, se siente casi tocarlo.

Desde ella, allá a lo lejos, puedo ver el mar. ¡Marineras a estribor!



in-fan-cia *lat noamer cana* los 100 lenguajes de la infancia

“La Ventana de Mi Tía”



Soy la capitana pirata, está todo pronto para partir. Navegaremos en las profundidades de los mares, atravesando grandes tormentas en busca de tesoros perdidos.

Por las noches, la ventana es la mejor galaxia, en mi cohete viajo por las estrellas, me gusta contarlas, ver cometas y satélites.

Una vez vi una estrella fugaz amarilla y brillante, pero lo que realmente disfruto es ver aparecer a la luna. En los días de lluvia, toda la casa se convierte en un gran submarino.

Apoyo mis manos en la ventana, la vista es borrosa, limpio el vidrio y descubro que todo alrededor es agua. Imagino estar en lo profundo del océano, buscando aquel tesoro perdido.

A veces la lluvia es suave y abro la ventana recibiendo. Extiendo mi mano, puedo tocarla, siento cosquillas.

Miro hacia abajo, la gente corre abriendo sus paraguas. Y en un instante, trompos y bailarines de colores decoran toda la avenida.

Después de la lluvia siempre sale el sol, y con el sol, a veces, el arcoíris.

Como aquel día frente a la ventana, en el cielo, un pequeño arco de color se reflejaba, ¡Es el arcoíris! -Pensé-.

Poco a poco se acercaba, ¡qué extraño! el arcoíris no se mueve, miré con más atención y pude distinguir que aquello que yo veía, era un hermoso paracaídas. Un paracaídas multicolor que preparaba su perfecto aterrizaje.

Otras mañanas, cuando me levanto, observo por la ventana, la brisa de los árboles. El viento juega con sus hojas, y las que ya cayeron se vuelven remolinos danzantes, por todo el parque.

Tía, - ¿por qué ese árbol no tiene hojas? - pregunte-. Mi tía se acerca junto a la ventana y señala aquel inmenso árbol, -dice- ese árbol es mi favorito lo he observado todos los días, todas las estaciones.

Hoy no tiene hojas, pero las tuvo y también hermosas flores.

Su perfume llega hasta aquí, hasta la ventana, lo he observado durante todo un año.

-Yo haré lo mismo tía, quiero ver sus hojas y sus flores-.

in-fan-cia *lat noamer cana* los 100 lenguajes de la infancia

“La Ventana de Mi Tía”



Un día noté que el árbol estaba un poco triste. Hace días que no llueve y ya no se ve gente en la calle para regarlo ino hay nadie!

Recuerdo que cuando tenía sus enormes hojas verdes pajaritos lo habitaban y lo acompañaban. Hacían sus nidos en él.

Pero hoy no tiene hojas, se siente solo. -Contó mi tía-. Al mirar por la ventana, vi a una nube picarona que se acercó al árbol.

Pude escuchar cuando al oído le susurró, - isi tú quieres yo puedo ser tus hojas! -. - ¡Y también puedo ser tu amiga!, -le dijo.

Todos los días la nube estaba cerca de él, A veces le daba sombra.

Otras, le daban agua.

Incluso, siento que muchas veces lo acariciaba con la brisa del viento.

Mi Tía, cruzando sus brazos y asintiendo con su cabeza, ¡dijo- Sin duda son amigos!!

- ¿Un árbol puede ser amigo de una nube?

- Pregunte-.

-Yo, dijo mi Tía, así lo creo-.

El árbol soñaba tanto cambiar su realidad, que un día algo extraño sucedió, en los extremos de sus ramas pompas de algodón aparecieron.

Desde lejos parecía que aquel árbol poco a poco se convertía en una nube. Cada día más blanco, lleno de suaves copos de algodón.

El tiempo pasó. Yo todos los días miraba aquel hermoso árbol y siempre veía sus grandes cambios.

Un día, mamá entra a la sala diciendo: -Despídete de tu tía, es hora de irnos, hora de volver a nuestra casa-.

¡Que emoción! Salí corriendo a despedirme de mi amigo el árbol y como por arte de magia algo sucedió... Desde la ventana no pude distinguir bien aquello que veía, el sol reflejaba en mis ojos y no podía distinguir con claridad...

in-fan-cia *lat noamer cana* los 100 lenguajes de la infancia

“La Ventana de Mi Tía”

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Creo ver un árbol con forma de nube, o una nube con forma de árbol

- ¡Existe esa posibilidad mamá!!

Mi Tía sonrió, -Yo, dijo mi tía-, ¡así lo creo

Lo real depende de ti. Las cosas no son lo que son, sino son lo que somos.

Y todas las cosas tienen algo en común: ¡existen!

— **NOELIA GARCÍA**

Educadora de Primera Infancia
Departamento de San José, Uruguay

Este pequeño cuento es de alguna manera un homenaje para estos pequeños gigantes, niños y niñas del mundo entero, que durante mucho tiempo tuvieron que ver el “mundo”, desde una ventana.



próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

**La educación
inicial en
Ámerica Latina**

edita



Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org
rosaferrer@rosasensat.org

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

redacción



Redacción y coordinación: **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
Ale Bianciotti

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

Ligja Aquino
Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Maria Aparecida Carrano

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva
Livia 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
Canaveira

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

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
M^a. 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