in-fan-cia *latinoamericana*

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

editorial >> **Derechos culturales**
Maria Carmen Silveira Barbosa y Ana Lucia Goulart de Faria

tema >> **Derechos de la infancia al arte y a la cultura**
Franco Frabboni

>> **Derecho de ser, derecho de querer y derecho de soñar**
Daniela Finco

entrevista >> **Claudius Ceccon**
Jaqueline Moll

cultura y expresión >> **Vitoria Regia**

experiencias >> **Y los sábados cambiaron de color...**
Cristina Fernández, Irina Montergous y Silvia Cáceres

>> **Semillas que crecen en la comunidad**
Rocío Corcuera

reflexiones pedagógicas >> **Bebes nacen poetas y poetas mueren bebes**
Carlos Laredo Moreno

historia de la educación >> **¿El niño es artista?**
Mario de Andrade (1893-1945)

los 100 lenguajes de la infancia >> **Aprender con el arte, el Baúl de Frida**
René Mauricio Sánchez Ramos

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

editorial

Derechos culturales

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

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
ANA LUCIA GOULART DE FARIA

La Declaración de los Derechos del Niño de 1959 afirma, en su principio 7º, que los niños deben tener una educación "que favorezca su cultura". La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, explicita el compromiso que deben adoptar los Estados Partes con vistas a la implementación de los Derechos Culturales utilizando al máximo los recursos disponibles y, cuando sea necesario, la cooperación internacional para realizar esta tarea. En el documento de 1989, los Derechos culturales se definen como aquellos en relación con:

- la construcción de la identidad de los niños (su idioma y sus valores, los valores nacionales del país en que vive y aquellos del eventual país de origen) y también la construcción de respeto a la diversidad cultural de los grupos culturales minoritarios y de las civilizaciones distintas de la suya (artículo 29);

- la participación plena en la vida cultural y artística propiciando la creación de oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, para que participen en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (artículo 31);

Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura
Gek Tessaro

- el acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental (artículo 17);

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

editorial

Derechos culturales

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

- y finalmente, el derecho a la libertad de expresión cultural que incluye la libertad de buscar, recibir y divulgar informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño (artículo 13).

Como sabemos, la cultura es un elemento constitutivo de los seres humanos, sin ella no nos hacemos propiamente humanos, y la posibilidad de vivir una experiencia cultural diferente, completa, profunda y de calidad nos hace a cada uno de nosotros más fuertes para comprender y realizar nuestras trayectorias personales y sociales. Cuando hablamos de los derechos culturales no nos referimos solo a las producciones de la llamada alta cultura, especialmente reconocida en las escuelas y formada por el canon occidental, cristiano, blanco, hombre, adulto, sino a las producciones realizadas por los distintos grupos culturales “minoritarios”, elaboradas por los grupos con menor poder social y también aquellas reelaboradas cotidianamente por los niños en su acción lúdica de comprensión e invención del mundo.

En 2015, se realizó en Brasil el I Encuentro Nacional Cultura y Primera Infancia, cuyo objetivo era discutir las políticas públicas de Cultura dirigidas a los niños de hasta 6 años de edad. Este encuentro concluyó con la redacción de un documento que propone algunas líneas de acción para la escuela de educación infantil y su programación curricular. Se reivindica que:

- las escuelas de Educación Infantil sean espacios que acojan a toda la comunidad, sus conocimientos y su repertorio cultural, proporcionando el diálogo con y entre las niñas/os, las familias y los/las educadores/as. El cumplimiento de esta política se puede hacer mediante la creación de un Programa de Cultura y Arte en el que se trabajen los recuerdos y las poéticas que representan el pasado y el presente de las comunidades, pensando especialmente en las que involucran a los propios niños y su relación con su entorno natural, social y cultural;

- se desarrolle una política de formación inicial y continua de educadores/as para Educación Infantil que incluya las prácticas culturales: de cultura infantil, popular y contemporánea ya existentes. Otro punto fundamental es acercar artistas a las escuelas; estos, en colaboración con los equipos educativos, favorecen la integración, la interacción, la observación y potencian la sensibilidad infantil y la imaginación;

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Derechos culturales

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

- se permita que las escuelas sean como un parque, un patio y que se prevea una arquitectura sensible, luminosa, fresca, integrada con la naturaleza y que incluya materiales no estructurados y diversos, que hagan posible la capacidad de invención y creación infantil construyéndose como espacios amigables y saludables que garanticen cualidad de vida con placer y alegría;

- la experiencia estética sea un principio central en la Educación Infantil ya que mejora la expresión humana en sus múltiples lenguajes y favorece la imaginación, la sensibilidad y la autonomía de los niños. El juego tiene que ser reconocido como el lenguaje principal de la cultura de la infancia, porque el arte, la cultura y el juego tienen una finalidad en sí mismos, y no deben usarse desde el concepto de considerarlos que solo como instrumentos pedagógicos;

El jardín de infancia y la escuela maternal como lugar de encuentro, de construcción de identidades individuales y colectivas, de la relación con la comunidad escolar, debe ser concebida como un espacio para promover vivencias artísticas y culturales, además del contacto con la naturaleza, proporcionando así oportunidades para que los niños convivan, descubran, creen, jueguen y dialoguen con los otros con sus diferentes lenguajes.

En este número se incluyen varios artículos sobre el tema de los derechos culturales. Iniciamos con una entrevista a Claudius Ceccon, colaborador de Paulo Freire en los años de exilio, que con su lenguaje audiovisual está contribuyendo en la lucha por los derechos de la infancia, en la formación de los equipos educativos y en las luchas políticas por y para la educación de la infancia brasileña.

Presentamos también experiencias actuales de Perú, Argentina y México,la influencia de Mario de Andrade en la historia de la educación,reflexiones pedagógicas y una bella leyenda indígena.

Este número intenta hacer una aproximació holística del concepto de derechos de la infancia en el acceso, apropiación y generación de cultura y comunicación.

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
Profesora de la Universidad Federal de Rio grande do Sul, Porto Alegre
ANA LUCIA GOULART DE FARIA
Profesora de la Facultad de Educación de UNICAMP

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

tema

Culturas e infancias

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

Reflexiones sobre los derechos de la infancia de Italia a Brasil , de Brasil a Italia. Italia nos aporta la idea de que Arte y Cultura son un derecho para todo ciudadano. Son expresiones de un sentimiento de pertenencia, de una apropiación del saber y de la riqueza del ser humano. Si ya en 1989, la ONU y en 1992, el Parlamento Europeo se manifiestan al respecto, hoy se debe insistir que Arte y Cultura no deben reducirse en una posibilidad para algunos sino en un derecho para todos.

Porque sino la cuestión sería: ¿NO son ciudadanos los niños y las niñas?

Brasil aporta la reflexión sobre la importancia de interpretar a fondo los derechos de la infancia.

Derechos que no sólo impliquen asegurar la protección y el reconocimiento de los más pequeños, sino también recordar que participar, opinar, soñar, también forma parte de los derechos.

Se recuperan las ideas de Dallai y Korczak y se vuelven a destacar como derechos de la infancia el derecho a ser, a querer, a soñar...

Gran reto del siglo XXI

Franco Frabboni

Derechos de la infancia al arte y a la cultura

Daniela Finco

Derecho de ser, derecho de querer y derecho de soñar

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

tema

Derechos de la infancia al arte y a la cultura

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

FRANCO FRABBONI

La idea de una “Carta de los derechos de los niños al arte y a la cultura” nace en 2009 a raíz de un encuentro entre La Baracca - Testoni Ragazzi de Bolonia[1] y un grupo de maestros, educadores, padres y directores de escuelas. Desde hacía un tiempo, se respiraba un clima de fuerte crisis y la escuela empezaba a enfrentarse con los primeros problemas relacionados con la nueva reforma educativa que, al restringir los espacios y las horas de presencia conjunta de varios educadores, hacía muy difícil la posibilidad de que los niños y los jóvenes frecuentaran lugares artísticos y culturales del territorio.

En aquel encuentro surgieron preocupaciones sobre el futuro de la relación entre la escuela y las instituciones culturales de la ciudad: del teatro al museo, del cine a la biblioteca. La idea que las clases ya no pudieran salir para ir a ver un espectáculo o para visitar una exposición preocupaba a todos. Se estaba poniendo en peligro una práctica que quizá no se debía dar por supuesta. Sentíamos la necesidad de manifestar que la fruición del arte y de la cultura por parte de los niños no podía convertirse solo en una *posibilidad para algunos*, sino que debía ser un *derecho para todos*.

Carta dei diritti dei bambini all’arte e alla cultura
Guilla Forino

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

tema

Derechos de la infancia al arte y a la cultura

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

La palabra “derecho” a menudo se asocia a la reivindicación de las necesidades fundamentales del hombre o de los niños. El arte y la cultura no pueden considerarse una “necesidad primaria”, pero creemos que es una “necesidad necesaria”, porque ofrecen conocimiento y porque incitan a soñar. Porque estimulan nuevas ideas, nuevas sensibilidades y competencias. Porque nos conducen a nuestro interior y nos hacen ver más allá. Porque ayudan a vivir y crecer mejor.

Que el arte y la cultura son, de cualquier modo, derechos fundamentales para todos, y para los niños en particular, lo han destacado también quienes han redactado la *Convención sobre los Derechos del Niño* aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1989 y quienes ha redactado la *Carta europea de los derechos del niño* aprobada por el Parlamento Europeo en 1992. Efectivamente, en ambas se cita el “derecho del niño a participar en la vida cultural y artística”[2].

Son palabras importantes… Los niños, desde bien pequeños, tienen derecho a vivir plenamente los espacios físicos y mentales que el arte y la cultura pueden ofrecer, compartiendo con los adultos una condición de proximidad y pertenencia.

Arte y cultura son creaciones, pero también compartir saberes. A través del arte el niño puede percibir la riqueza de cada ser humano y su irrenunciable unicidad.

De estas importantes afirmaciones nació el deseo de profundizar, desarrollar y apoyar este derecho.

Una manera de reflexionar, compartir sueños y expresar convicciones profundas.

Pensando en los niños, desde los más pequeños del jardín de infancia a los mayores de secundaria, e imaginando poder ofrecerles el contexto óptimo donde crecer con sus coetáneos y con su familia, surgieron algunas “condiciones indispensables”. Así, sin la pretensión de ser legisladores, pero guiados por un fuerte deseo de reafirmar la importancia del arte y de la cultura en la vida de todos los individuos, y todavía más en la vida de todos los niños, nació una lista de derechos, que finalmente fueron 18, pero que incluso podrían ser más.

Dieciocho puntos que, gracias a la preciosa contribución de ilustradores y de muchos amigos extranjeros, se han convertido en un libro ilustrado[3], con los 18 derechos traducidos en 27 lenguas.

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

tema

Derechos de la infancia al arte y a la cultura

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

Un documento que intenta explicar una idea de niño: la de ciudadano a todos los efectos, y, como tal, sujeto de derechos. Una idea de “niño ciudadano” que implica el respeto total de sus competencias y de su identidad, ya sea un pequeño de 12 meses o uno de 18 años.

Porque los niños tienen derechos, pero ¿son considerados ciudadanos?

Y ¿cuándo nos convertimos en ciudadanos? Ciudadanos de la comunidad, de la ciudad, del estado, del mundo...

¿Hoy, cuando nacemos, o mañana cuando habremos alcanzado la edad para “comprender y querer”?

¿Cuándo se considera al niño “ciudadano” y “ser humano completo”, y no un “ciudadano del futuro” o un “ser humano en devenir”?

Creemos que el reconocimiento del derecho a una completa ciudadanía y el de ser considerado un “ser humano completo”, el niño los adquiere con su nacimiento.

El ser humano está en continuo aprendizaje y el niño tiene derecho al cuidado y a la tutela, porque es un sujeto débil, sin que esto reste en nada su condición de ciudadano completo y de ser humano del hoy y no del mañana.

Desgraciadamente, en la opinión general esto no se da por descontado en absoluto. Al contrario. Basta mirar las mil barreras arquitectónicas que los niños encuentran en nuestra ciudad, que para ellos se convierten, demasiado a menudo, en espacios urbanos inaccesibles. O la carencia de la oferta cultural específica y continuada dedicada a ellos y la guetización del niño dentro de los límites del entretenimiento como un objetivo en sí mismo.

Si queremos que el mundo del mañana ofrezca a todos los seres humanos las mismas oportunidades, quizá sería necesario empezar a ofrecerlas a las niñas y los niños desde el nacimiento, para que puedan crecer con la naturalidad de una plena y completa ciudadanía.

Probablemente es un objetivo irrealizable, pero que vale la pena soñar.

Y es necesario hacerlo hoy, porque los niños no son ciudadanos irreales de un futuro próximo, son ciudadanos del ahora, del hoy. Son ciudadanos del mundo, hoy.

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

tema

Derechos de la infancia al arte y a la cultura

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

Carta de los derechos de los niños al arte y a la cultura

Los niños tienen derecho:

1. a acercarse al arte, en todas sus formas: teatro, música, danza, literatura, poesía, cine, artes visuales y multimediáticos;

2. a experimentar los lenguajes artísticos ya que también son saberes fundamentales;

3. a formar parte de procesos artísticos que nutran su inteligencia emotiva y les ayuden a desarrollar de manera armónica su sensibilidad y competencias;

Taller de plàstica Carrau Blau
Soledat Sans i Marta Balada

4. a desarrollar, a través de la relación con las artes, la inteligencia corporal, semántica e icónica;

5. a disfrutar de productos artísticos de calidad, creados adecuadamente para ellos por los profesionales, respetando las diferentes edades;

6. a tener una relación con el arte y la cultura sin ser tratados como consumidores sino como sujetos competentes y sensibles;

7. a frecuentar las instituciones artísticas y culturales de la ciudad, tanto con la familia como con la escuela, para descubrir y vivir lo que ofrece el territorio;

8. a participar en eventos artísticos y culturales con continuidad, y no esporádicamente, durante su vida escolar y preescolar;

9. a compartir con la familia el placer de una experiencia artística;

tema

Derechos de la infancia al arte y a la cultura

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

Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura
Serena Intilia

10. a tener un sistema integrado entre escuela e instituciones artísticas y culturales, porque solo una ósmosis continua puede ofrecer una cultura viva;

11. a frecuentar museos, teatros, bibliotecas, cines y otros lugares de cultura y espectáculo, junto a sus compañeros de la escuela;

12. a vivir experiencias artísticas y culturales acompañados por sus profesores, como mediadores necesarios para apoyar y valorizar sus percepciones;

13. a una cultura laica, en el respeto de todas las identidades y diferencias;

14. a la integración, en el caso de los inmigrantes, a través del conocimiento y de compartir el patrimonio artístico y cultural de la comunidad en la que viven;

15. a proyectos artísticos y culturales pensados considerando las diversas capacidades;

16. a lugares pensados y estructurados para acogerlos en sus distintas edades;

17. a frecuentar una escuela que sea una vía real de acceso a una cultura extensa y pública;

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

tema

Derechos de la infancia al arte y a la cultura

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

18. a poder participar en las propuestas artísticas y culturales de la ciudad independientemente de las condiciones sociales y económicas de pertenencia, porque todos los niños tienen derecho al arte y a la cultura.

Taller de plàstica Carrau Blau
Soledat Sans i Marta Balada

Los reconocimientos
La *Carta de los derechos de los niños al arte y a la cultura* ha obtenido importantes reconocimientos: el Presidente de la República Italiana ha premiado con una Medalla la bondad del proyecto; el Parlamento Europeo, la Unesco y la Región Emilia-Romaña, han apoyado las iniciativas de presentación de la Carta. Y también la Comisión Europea, la Comisión Bicameral para la Infancia del Parlamento Italiano, la Universidad de Bolonia y el Ayuntamiento de Bolonia, han patrocinado y apoyado el proyecto.

Notas:
1. La Baracca - Testoni Ragazzi, Teatro estable de innovación para la infancia y la juventud de Bolonia. www.testoniragazzi.it
2. Convención sobre los Derechos del Niño: *Artículo 31, párrafo 1 - "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Artículo 31, párrafo 2 - "Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento."*
Carta europea de los derechos del niño: *Artículo 8.28 - "Todos los niños tienen derecho al ocio, al juego y a la participación voluntaria en actividades deportivas. Deberán poder, asimismo, disfrutar de actividades sociales, culturales y artísticas."*
3. *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura,* Edizioni Pendragon, 2011.

FRANCO FRABBONI
Miembro del teatro de Bologna La Baracca

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

tema

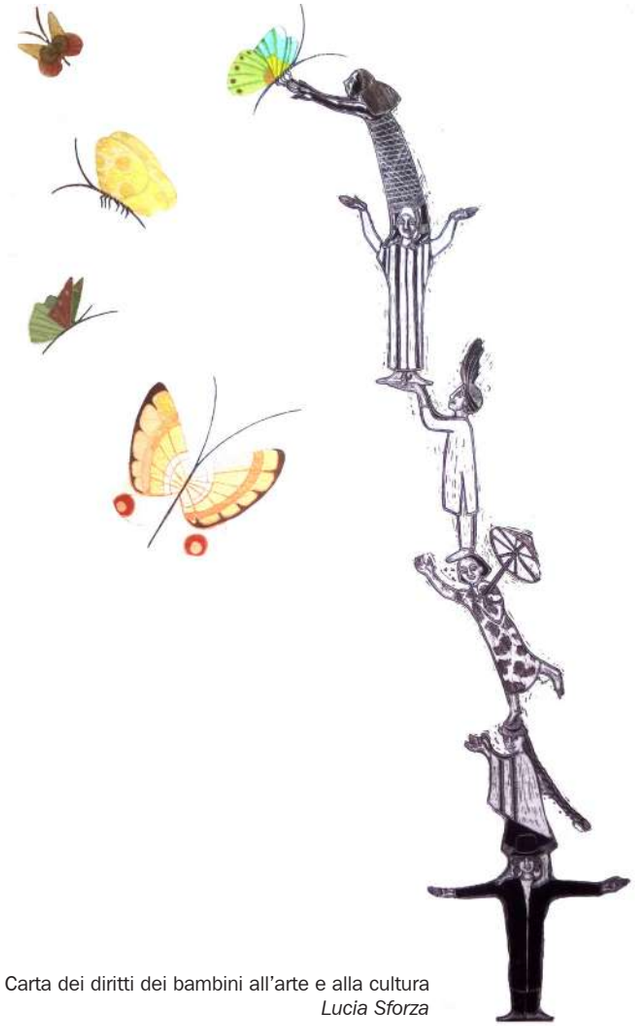
Derecho a ser, derecho a querer, derecho a soñar

DANIELA FINCO

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

En la sociedad moderna se ha universalizado la idea de infancia a partir de dos criterios: la edad y la dependencia de personas adultas. Estas características hegemónicas sitúan al niño, independientemente de sus condiciones históricas y culturales, en una posición de subordinación, por lo que, en consecuencia, es percibido y tratado como inmaduro y dependiente, carente e incompleto, como una semilla que debe florecer. Cuando partimos de la premisa de que los niños pueden ser dependientes de los adultos pero que los adultos también son dependientes de los niños (Qvortrup, 2000), abrimos el camino que lleva a comprender tanto las relaciones de los niños con otras generaciones como las relaciones sociales en el seno de la propia infancia.

La tarea de atribuir derechos al niño ha seguido un largo y a menudo tortuoso camino, ya sea debido a la lenta concienciación de la sociedad acerca de esa necesidad, ya sea debido a las dificultades que se plantean al interpretar y aplicar derechos para los niños en contextos culturales diversos y en épocas históricas distintas.



Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura
Lucia Sforza

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

tema

Derecho a ser, derecho a querer, derecho a soñar

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

Cuando hablamos de la cuestión de los Derechos Humanos (PNEDH, 2006) para los niños, podemos iniciar el debate con un primer paradigma, el que propone entender a los niños como sujetos de derechos. Si bien esta afirmación está a menudo presente en los discursos sobre la infancia, su concretización en la cotidianeidad de los niños sigue presentándose como un gran reto.

Persiste la idea de que los niños son irresponsables, irracionales, vulnerables e incapaces de hacer elecciones razonadas en asuntos que les atañen, y así se va postergando el ejercicio de su autonomía de participación. Por lo tanto, en las relaciones entre adultos y niños es fundamental superar el modelo protector y considerar que estos últimos no solo tienen necesidades, sino también, y fundamentalmente, derechos.

Las tensiones entre el ejercicio de los derechos de protección por parte de los adultos y el ejercicio de la participación por parte de los niños son constantes y de una complejidad acentuada, ya que se apoyan en perspectivas casi antagónicas: por un lado, la defensa de una concepción del niño como dependiente de la protección del adulto e incapaz de asumir responsabilidades; por otro, una concepción del niño como sujeto de derechos civiles básicos, incluido el derecho a la participación en las decisiones que afectan a su vida (Soares, 2001). Está casi universalmente aceptado que el niño debe poseer derechos que fomenten y garanticen su protección, pero el reconocimiento y la aplicación de sus derechos de participación encuentran grandes obstáculos.

Los derechos de participación y de toma de decisiones pueden atribuirse a personas que posean cuatro competencias básicas: la competencia de comprender y de procesar información; la competencia de ejercer sus derechos de un modo razonable y de tomar decisiones firmes tomando en consideración valores perdurables; la autonomía personal o capacidad de defender sus decisiones sin culpar a los demás de sus errores o fallos; la autonomía pública o capacidad de garantizar que las demás personas o el Estado respeten sus derechos y su autonomía.

Ver al niño como sujeto de derecho permite desmontar la idea de su incompletitud en comparación con el adulto. La infancia, como cualquier fase de la vida, debe considerarse como provisional, en construcción, y que quedará incorporada en las fases siguientes. En este movimiento, todos somos un llegar-a-ser (Faria, 2005). Si tenemos claros estos conceptos y

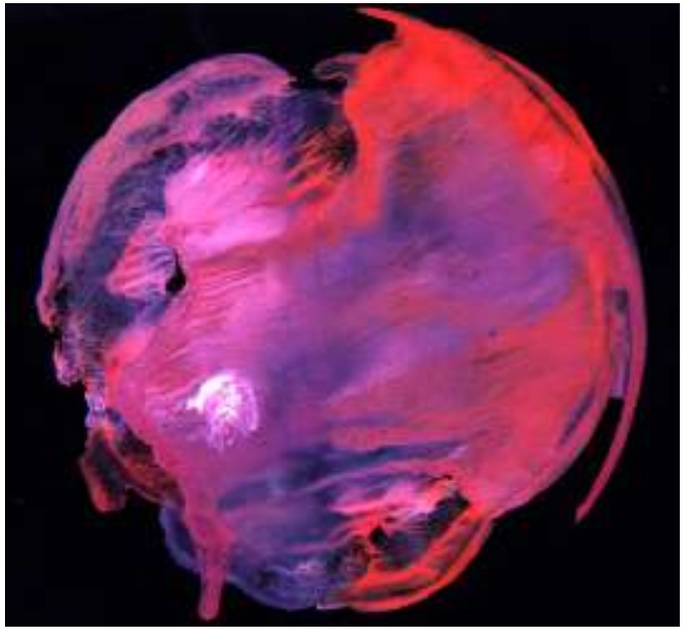
tema

Derecho a ser, derecho a querer, derecho a soñar

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

sus significados prácticos en la relación adulto-niño, podremos considerar que “niños y niñas son, al mismo tiempo, productos y actores de los procesos sociales” (Sirota, 2001) y sujetos de derechos.

Cada vez es más habitual que los estudios sobre la infancia perciban al niño como un ser organizado y competente, perfectamente adaptado a las exigencias de cada fase de la vida.
En esta línea, dejan de buscarse los significados de los comportamientos y las características de los niños en sus implicaciones para la vida adulta actual para pasar a considerarlos como parte de un sistema adaptado a las necesidades, a cada fase, que también están social e históricamente constituidas: por los adultos y por los niños que viven nuevas infancias.
Así debemos trabajar cuando hablamos de los derechos específicos de los niños, desde un alejamiento de la concepción del niño como un llegar a ser. Las vidas de los niños merecen atención en su presente, y no solo en los efectos que tendrán en sus vidas futuras. El mundo adulto no es el punto de llegada perfecto tras la infancia. Todos nosotros cambiamos y aprendemos a lo largo de nuestra vida y, en este sentido, en muchos aspectos la infancia y el mundo adulto son parecidos y constituyen etapas de nuestra vida igual de importantes. El valor de la vida no puede medirse por su duración, sino por su calidad.



Taller de plàstica Carrau Blau
Soledat Sans i Marta Balada

Tenemos por delante muchos retos, pero indudablemente el primero de ellos es considerar a los niños como seres humanos que poseen derechos y superar la idea de los niños como objeto de las políticas asistenciales, centradas en sus vulnerabilidades. Además, tenemos el reto de considerar la participación de los niños, sus condiciones de acceso a la información apropiada, así como la libertad de creencias y opiniones como

tema

Derecho a ser, derecho a querer, derecho a soñar

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

condiciones básicas para que los niños puedan ejercer sus derechos.

Así, también hay que destacar el principio de los niños como poseedores de derechos y el principio de los responsables de la garantía de los Derechos. Si los niños y jóvenes poseen derechos, y cuentan con amparo legal para tenerlos asegurados, es esencial que los responsables de la garantía de los derechos sean identificados y cualificados, que se les atribuyan sus responsabilidades y que se establezca una red de receptividad.

Aunque a menudo se considera a los gobiernos como principales responsables, y aunque, de hecho, sea su responsabilidad hacer lo necesario para garantizar los derechos, otros miembros adultos de la sociedad —tanto individuos como grupos— también son responsables y detentan parte de los deberes, obligaciones y responsabilidades. Eso significa que los adultos debemos desempeñar un papel activo para garantizar que los derechos de los niños estén asegurados. En este sentido, cabe destacar el fundamental papel que las instituciones de Educación Infantil, de la familia y de las redes de protección juegan en la garantía de los derechos de los niños.

Pero los responsables de garantizar los derechos de los niños no son solamente la institución de educación infantil y la familia. Es muy importante que las instituciones de educación infantil participen en la llamada Rede de Proteção aos Direitos das Crianças (Red de Protección de los Derechos de los Niños). Se trata de articular los demás servicios públicos de salud, defensa de los derechos, etc., con la finalidad de contribuir a que la sociedad brasileña consiga que todos los niños sean, de facto, sujetos de derechos, conforme a lo que establece el Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Estatuto del Niño y del Adolescente) (Brasil, 1990). El papel activo de los adultos es fundamental para que estos derechos de los niños estén garantizados, teniendo en cuenta la participación de los niños, sus condiciones de acceso a la información apropiada, así como la libertad de creencias y opiniones, condiciones básicas para que los niños puedan ejercer sus derechos.

Para finalizar, quiero destacar que en el desarrollo de esta cultura tenemos que reconocer al niño el derecho al respeto, como propuso Dalmo de Abreu Dallari (1986), que implica el “derecho a ser”, “el derecho a querer” y el “derecho a soñar”:

El derecho a ser: “El niño es un ser humano, es una persona que dependió de otra para manifestarse, pero

tema

Derecho a ser, derecho a querer, derecho a soñar

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

que, posiblemente abrirá para otras el camino de la vida. Lo cierto es que ya nació como persona. Todo niño nace con el derecho de ser" (p. 21).

El derecho a querer: "El derecho a querer significa la posibilidad de tener una voluntad libre. Este derecho debe ser reconocido y garantizado a todos los seres humanos, pero tiene un significado especial en relación con los niños, porque estos están prácticamente indefensos y no es extraño que, sin tapujos o con el pretexto de educar al niño, se intente anular o dirigir su voluntad. El niño debe tener el derecho a querer, a manifestar su propia voluntad, sin miedo y sin coacción. Y como parte de este derecho, el niño debe tener también la posibilidad de decir lo que quiere" (p. 47).

El derecho a soñar: "El niño que no tiene el derecho a soñar no ha empezado a vivir o ya está condenado a una vida gris, más supervivencia que vida. El niño sin sueños está limitado al mundo de la razón, a ejecutar rutinas con mayor o menor dificultad, a resolver los problemas del día a día cabizbajo. Es negativo y terriblemente perjudicial no darle al niño el derecho a creer que lo imposible puede hacerse posible" (p. 61). La educación en Derechos Humanos durante la infancia debe considerar el derecho de los niños a ser, a querer y a soñar, y así fomentar respeto y sentimientos de confianza. Estos sentimientos son la base de toda la cultura de los derechos humanos.

Taller de plàstica Carrau Blau
Soledat Sans i Marta Balada

DANIELA FINCO
Profesora de Pedagogia de Universidad Federal de Sao Pablo.

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

Taller de plàstica Carrau Blau
Soledat Sans i Marta Balada

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. PNDH. Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos. – Brasilia: Secretaría Especial de Derechos Humanos, Ministerio de Educación, Ministerio de Justicia, UNESCO, 2009.

BRASIL. Ley 8069/1990. Estatuto del Niño y del Adolescente.

DALLARI, Dalmo de Abreu y KORCZAK, Janusz In.: *O direito da criança ao respeito*. Colección Novas buscas em Educação, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Grandes políticas para os pequenos*. Cuadernos Cedes, n. 37, Campinas/SP: 1995.

MARCHI, Rita de C. "Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil". Tesis (Doctorado) –Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. Cuadernos de Investigación –Fundación Carlos Chagas, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar.

QVORTRUP, Jens. "Generation – an important category in sociological childhood research". In: Os Mundos sociais e culturais da infância, Anales del Congreso Internacional, Instituto de Estudios del Niño, Universidad de Minho, Braga, volumen II, enero 2000, p. 102-113.

SOARES, Natália Fernandes. *Outras infâncias: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores*. Portugal: Centro de Estudios del Niño, Universidad de Minho, 2001.

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

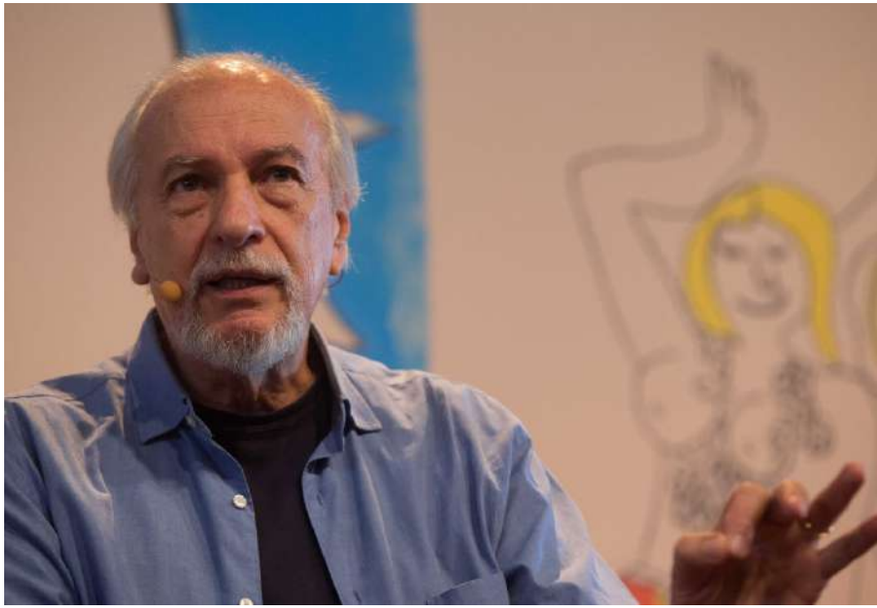
entrevista

Claudius Ceccon

JAQUELINE MOLL

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

La persona que entrevistamos en este número es el arquitecto, periodista, ilustrador y dibujante Claudius Ceccon. Claudius trabajó en la prensa brasileña como dibujante hasta que fue detenido por el régimen militar brasileño en 1971. En el exilio, en Ginebra, conoce a Paulo Freire con quien funda, junto con otros colegas, el Instituto de Acción Cultural (IDAC), a través del cual trabaja en proyectos de alfabetización en países africanos de lengua portuguesa hasta 1975. Cuando regresa a Brasil, funda, con el cineasta Eduardo Coutinho, Paulo Freire, la escritora Ana Maria Machado y otros, el Centro de Creación de Imagen Popular (CECIP). El centro produce TIRAR o programas de televisión y crea materiales educativos, dirigidos a la democratización de los medios de comunicación y de la información en Brasil. Claudius sigue haciendo ilustraciones para periódicos, trabaja como periodista, se dedica a proyectos de educación, ilustra libros infantiles y es director del CECIP, que realiza campañas de interés público y desarrolla proyectos con alumnos/AS y profesores/AS alumnos y profesores de escuelas públicas



“...El encuentro con Paulo Freire en el exilio me obligó a dirigir una parte de mis dibujos hacia una línea educativa”

entrevista

Claudius Ceccon

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

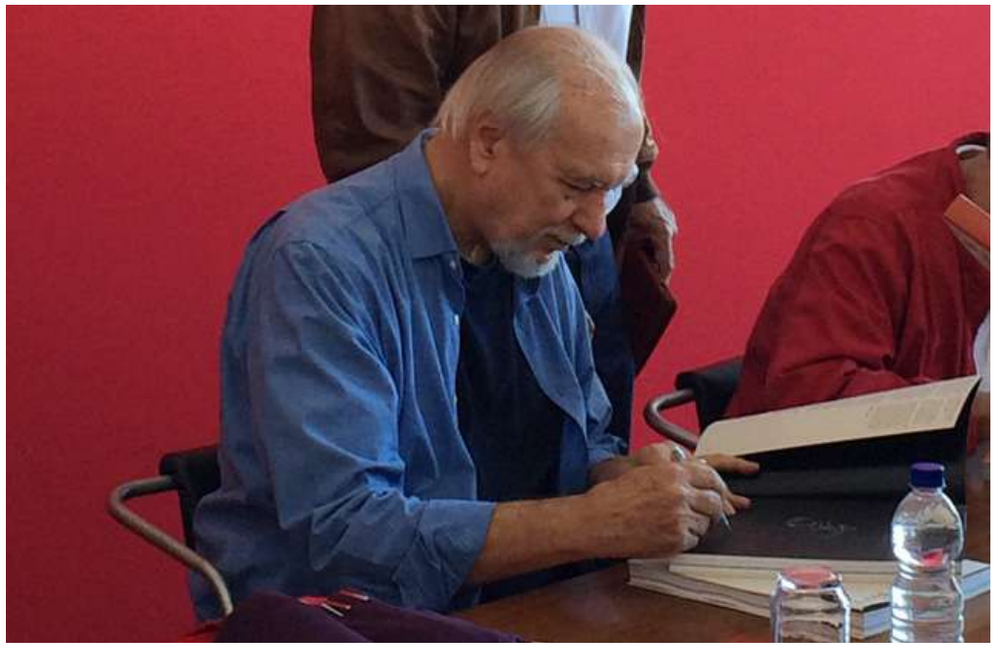
Me gustaría empezar la entrevista preguntándote cómo fue tu trayectoria de una persona vinculada al arte hasta llegar al campo de la educación.

Lo que he estado haciendo desde que empecé a publicar mis dibujos en los periódicos, es un esfuerzo por comunicar una idea a través de lo visual. En cierto modo, quizá la gran mayoría de lo que hice y publiqué fueron mensajes que podrían ser llamados, en un sentido muy amplio, "educativos". Tratar de mostrar el lado oculto de las cosas, la información esencial que se le oculta al lector, la revelación de una realidad, el lado oscuro de un político que se presenta como un cristiano ejemplar, las verdaderas intenciones nocivas de un proyecto que parece positivo a primera vista, todo esto ¿qué es? Creo que hay una intención de "educar" al lector –lo que es una pretensión desproporcionada de mi parte, por supuesto. Pero en esta trayectoria hubo un encuentro que generó una necesidad y que me obligó a dirigir una parte de mis dibujos hacia una línea claramente educativa. El encuentro fue con Paulo Freire, en el exilio, en los años setenta. La necesidad fue la de traducir en imágenes un mensaje que, de lo contrario, no tendría ninguna posibilidad de ser comunicado a un público determinado, en este caso el pueblo de Guinea Bissau, que se acababa de liberar del colonialismo portugués. La necesidad de una nueva educación, que tenía que ser creada por ellos mismos, se puso como tema de debate en un audiovisual que hablaba esencialmente a través de imágenes. La metodología que establecimos allí más tarde se utilizó en un diaporama, *La andadura del pueblo*, creado para la Asamblea Archidiocesana de São Paulo, a petición de don Paulo Evaristo Arns. La participación de las comunidades fue tan

entrevista

Claudius Ceccon

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



...“Los niños aprenden jugando. Se aconseja no transformar éste período en un marco preparatorio para la escuela formal”...

grande, tuvo tanto éxito, que al año siguiente creamos otra historia, esta vez llamada *Fe y Política*, poniendo como tema de discusión las cuestiones esenciales que deberían guiar las opciones en las elecciones de 1982. Más tarde, esta misma “tecnología social” se usó en la diócesis de Nueva Iguaçu, en Rio, a petición de don Adriano Hypólito. Estas experiencias están en el ADN del CECIP, Centro de Creación de Imagen Popular, creado en 1986.

Tus textos y tus caricaturas son muy críticas con el papel de la escuela y cómo funciona en la sociedad capitalista. El libro *¡Cuidado, escola!* es una síntesis de este pensamiento. ¿Crees en la educación escolar de los niños pequeños? ¿Cómo crees que la cultura y el arte pueden actuar en relación con la escuela y la formación de los niños?

entrevista

Claudius Ceccon

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

¡Cuidado, escola! Es el resultado de un trabajo en equipo del Instituto de Acción Cultural, creado en Ginebra por un grupo de brasileños, entre ellos Paulo Freire. El análisis que en él se hace parte de la escuela europea, que es nuestro modelo, y la versión brasileña incluye algunos datos de aquí, pero conserva esencialmente la misma estructura. Fue un libro que causó un gran impacto en una generación de estudiantes de pedagogía y de gestores públicos. En el CECIP ya elaboramos una serie de publicaciones para Unicef en las cuales la tónica de la crítica va menos dirigida a la profesora (lo digo en femenino porque el 90 % son mujeres) y más a los gestores públicos.

Los niños pequeños aprenden jugando. Las escuelas de educación infantil, los centros de desarrollo infantil, la escuela maternal, como se le quiera llamar al lugar que los niños menores de 6 años frecuentan, es un lugar donde los niños deben aprender cosas esenciales para el resto de su vida a través del juego. Los especialistas más sensatos aconsejan no transformar este periodo en una especie de marco preparatorio para la escuela formal.

...“ Es lamentable que la escuela se convierta en ese lugar insoportable, rígido, enmascarado, reaccionario que reprime la espontaneidad de los niños”...

El arte, en el sentido de la expresión de las potencialidades que cada uno lleva consigo, desempeña un papel fundamental en este primer momento y es lamentable que la escuela se convierta, entonces, en ese lugar insoportable, rígido, enmascarado, reaccionario que reprime la espontaneidad de los niños haciéndoles permanecer sentados inmóviles durante horas escuchando a alguien que les “enseña”. En este aspecto, la crítica de *¡Cuidado, escola!* sigue siendo perfectamente válida.

América Latina es un continente de multiplicidades culturales y al mismo tiempo conforma una unidad para el mundo. ¿Qué aspectos de esta cultura crees que pueden, o deben, estar presentes en la educación de los niños?
Deben, sin lugar a dudas. Brasil está recibiendo cada

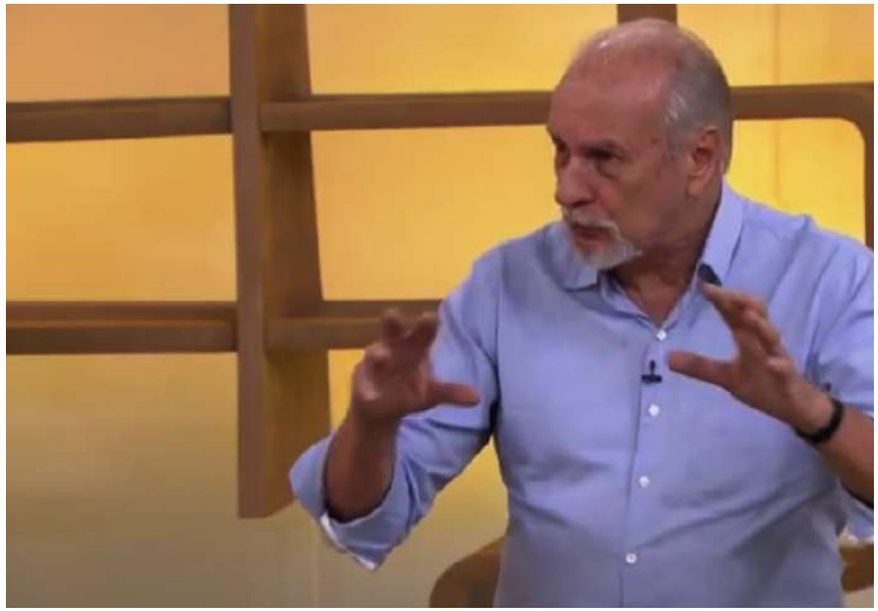
nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

entrevista

Claudius Ceccon

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

Entrevista do Claudius Ceccon, no programa Como será?



vez más personas venidas de otros países y de fuera del continente. Hay una inmensa riqueza cultural que esas personas nos traen. Sus hijos, al frecuentar nuestra escuela, deben tener sus culturas originales valoradas, para el crecimiento y la comprensión de todos.

El trabajo del CECIP tiene en la comunicación visual un factor destacado, ¿cómo la caricatura, el video pueden colaborar con la formación de profesores?

Esto tiene ya la respuesta en todo lo que hemos hecho. El poder de la imagen es enorme y lo usamos generosamente.

¿Tienes experiencia directa trabajando con niños pequeños? ¿Nos podrías comentar las investigaciones que el CECIP está llevando a cabo y su compromiso con la Red de la Primera Infancia?

El CECIP fue elegido para la gestión de la Red Nacional de la Primera Infancia para el periodo 2015-2017. Toda mi experiencia de trabajo con los niños pequeños es por ósmosis: Jo, mi esposa, fundó y dirigió la Escuela Infantil Ueriri, pionera en muchos aspectos, durante dos décadas, y fue Presidenta de la Asociación Brasileña de Escuelas infantiles, además de coordinar, hasta hoy, proyectos en este ámbito. Pero el equipo del RNPI tiene gente súper capacitada en el área. Lo que está haciendo la Red se puede encontrar en la web **www.primeirainfancia.org**

JAQUELINE MOLL

Profesora de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur.

cultura y expresión

Victoria Regia

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

La leyenda de Victoria Regia, el nenúfar o lirio de agua, es una leyenda brasileña de origen indígena tupí-guaraní.

Hace muchos años, en una tribu indígena, cuentan que la luna (Jaci, para los indios) era una diosa que al caer la noche, besaba y llenaba de luz los rostros de las indias vírgenes más bellas de la aldea –las llamadas niñas-mujeres. Siempre que la luna se escondía detrás de las montañas, se llevaba a sus muchachas preferidas y las transformaba en estrellas del firmamento.

Una linda joven virgen de la tribu, la guerrera Naiá, vivía soñando con este encuentro y apenas podía esperar ese gran día en que sería llamada por Jaci. Los ancianos de la tribu alertaban a Naiá: tras su encuentro con la seductora diosa, las muchachas perdían su sangre y su carne, convirtiéndose en luz y transformándose en las estrellas del cielo. Pero ¿quién lo podía impedir? Naiá lo deseaba porque quería que la luna se la llevara. Por la noche vagaba por las montañas detrás de ella sin alcanzarla nunca. Todas las noches eran así, y la joven india languidecía, soñando con el encuentro, sin desistir. No comía ni bebía nada. Tan obsesionada estaba que no existía chamán que la pudiera curar.

Un día que se detuvo a descansar en la orilla de un lago, vio en su superficie la imagen de la diosa amada: la luna reflejada en sus aguas. Cegada por su sueño, se cayó al fondo y se ahogó. La luna, compasiva, quiso recompensar el sacrificio de la bella joven india y decidió transformarla en una estrella diferente de todas las que brillan en el firmamento. Entonces la transformó en una “estrella de las aguas”, única y perfecta, que es la planta victoria regia. Así nació esa bella planta cuyas flores blancas y perfumadas solo se abren de noche y, al despuntar el día, son de color rosa.

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

Argentina enseña, en ésta experiencia, cómo transformar y construir un espacio de acceso y apropiación de la cultura "abriendo" el centro educativo a su comunidad ubicada en una zona de profunda vulnerabilidad social a través del cine. El arte y la cultura, como se indica en el tema general, deben ser un derecho para todos. Sábado en la villa con olor a ...fiesta!

Perú nos enriquece con unas experiencias participativas, integradoras y exquisitamente respetuosas de las características de cada comunidad. De la Sierra Sur a la Costa central. El Proyecto Wiñaq Wuhu nos interpela sobre el sentido del arte, la cultura y el aprendizaje en las comunidades del mundo andino y amazónico.

Cristina Fernández, Irina Montergous y Silvia Cáceres

Y los sábados cambiaron de color...

Rocío Corcuera

Semillas que crecen en la comunidad

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Y los sábados cambiaron de color...

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

- CRISTINA FERNÁNDEZ
- IRINA MONTERGOUS
- SILVIA CÁCERES

De pronto los sábados cambiaron de color. Sábado a la tarde de cine en el jardín, olor a pochoclo que inunda cada lugarcito, entre sillas, mesas, y colchonetas....

Pensar la cuestión de la igualdad en una Argentina marcada por niveles de pobreza, desempleo, subempleo y marginación puede parecer algo bastante utópico. Sin embargo, por eso mismo nos pareció desde siempre necesario, la posibilidad de imaginar una sociedad más justa y equitativa.

Y fue este el legado que nos atravesó
Y así transitamos buscando contenidos, estrategias, medios para ir construyendo un universo plagado de posibilidades. Surgieron proyectos... tantos... tan ricos para nuestros alumnos y para las docentes...

Y en este transitar fue cuando recibimos la propuesta de cine en el jardín.

El grupo Cine + Chicos ofrecía venir a hacer un proyecto de cine junto a los docentes con las salas de 5 años.

"Cine + Chicos es un equipo interdisciplinario que realiza talleres, proyecciones y cursos de formación donde se aborda la producción audiovisual desde un

experiencias

Y los sábados cambiaron de color...

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

enfoque lúdico, orientada al trabajo con niños y niñas de distintas edades.

En estos talleres Cine + Chicos se propone trabajar como si se estuviese descubriendo nuevamente el cine. Imagina como los pioneros de este lenguaje y juegan, como ellos, para experimentar su organización. En estos espacios se juega con la luz, la oscuridad y las sombras; se hace magia con dibujos que se mueven; se transforma el espacio de todos los días en una sala cinematográfica; se inventan historias y se ponen en movimiento, con imágenes y sonidos. En este sentido, el recorrido de aproximación a este lenguaje no dista mucho de lo que fue el cine en sus inicios, un juego capaz de convertir un trozo de tela en un espacio para habitar e inventar otra vez el mundo."
(extraído de **http://www.cinemaschicos.com.ar/**)

Y fue dentro de este proyecto como surgió la idea y la posibilidad de pensar además que el jardín se convirtiera en cine los sábados.

Nuestro jardín se encuentra dentro del Barrio 17 de Marzo (proveniente de un asentamiento), al lado de Puerta de Hierro (barrio que surge de un núcleo habitacional provisorio, que terminó siendo permanente y convirtiéndose en una villa[1] de emergencia) en la localidad de Isidro Casanova, Partido de la Matanza, en el conurbano bonaerense[2], primer cordón urbano que rodea la Ciudad Autónoma de Buenos Aires[3]. "Es el territorio de mayor concentración demográfica, económica y política del país, reviste características netamente urbanas y si bien existen indicadores que dan cuenta de cierta homogeneidad entre sí, su heterogeneización es creciente y cada vez más polarizada en relación con la diferenciación espacial y con la distribución social de la riqueza. De acuerdo con sus características sociodemográficas alcanza uno de los niveles más altos de índices de pobreza e indigencia ya desde comienzo de la década de 1990.

A este panorama se le suma que estos territorios son estigmatizados y calificados como lugares de peligro, de caos, de desorganización familiar y social, generando con esta argumentación nuevas formas implícitas de exclusión."(Escuelas y pobreza, entre el desasosiego y la obstinación. PAIDÓS.2004. *Patricia Redondo*)

Alguna de las problemáticas que atraviesan a nuestra comunidad son:

- Viviendas precarias, en asentamientos poblacionales provisorios y villas de emergencias,

experiencias

Y los sábados cambiaron de color...

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

con precariedad en el acceso a los servicios y/o ausencias de los mismos (agua, luz, gas, teléfono).

- Los grupos familiares se presentan en general con gran incidencia de situaciones de violencia familiar, familias numerosas, con padres presos, hermanos que murieron en enfrentamientos con la policía. Compartiendo a diario la cocina de la droga

- Las condiciones laborales también son precarias: gran porcentaje de padres desocupados y subocupados, changarines, empleadas domésticas, talleristas, con un gran porcentaje de familias que se sostienen con distintos programas sociales.

- Existe poca accesibilidad a diversidad de bienes culturales: donde la escuela se convierte en el único espacio de distribución de bienes culturales.

Y allí se reafirmó la certeza que nos atravesaba y nos sigue atravesado, que nos golpeaba y nos sigue golpeando de manera clara y fuerte, que los espacios y las ofertas que debemos construir en los jardines deben ser amplias y ricas porque en muchas comunidades a lo que no se accede por medio de la

escuela no se accede de otra forma, y esta idea debe ser extendida no solo a los niños y niñas que asisten al jardín sino también a su entorno.

Como parte de esta experiencia que queremos compartir, durante la semana, los niños prepararon las entradas, la cartelera que anunciaba la película y días previos el escenario lúdico que se presentaba era el cine, donde ellos elegían diferentes roles, el acomodador, el que atendía la boletería, el que repartía pochocho, el que pasaba la película…

Sabíamos que es necesario ampliar los repertorios de los bienes culturales

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Y los sábados cambiaron de color...

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

Sabíamos que los fines de semana, o los días sin clases a veces son tiempo sin espacio y sin posibilidades de salir

Sabíamos que el encuentro con otros posibilita aprendizajes.....

Pero no sabíamos como nos iba a salir. ¿Si no viene nadie? surgía como interrogante

No sabíamos como iba a ser eso de de convocar a todo el personal que quiera, porque estaba claro que solo desde el deseo podía surgir algo auténtico y entonces el ritmo del barrio combinó acordes nuevos junto a los pasos de los chicos que van en racimo al jardín vestidos como para ir de fiesta, Mientras otros descalzos pasaban y entraron...

Sábado a la tarde, cine en el jardín, olor a pochoclo que inunda cada lugarcito entre sillas, mesas, y colchonetas.

Familias que se entusiasman, se acomodan, conversan.

Percibimos la emoción en el aire, la compartimos, y les contamos que para que empiece la función teníamos que apagar las luces, tapar las puertas y ventanas con telones, cartulinas y mantas....

La oscuridad anunciada no impide gritos de alegría, de aliento, de la esperanza que se dibuja en la pantalla en forma de luz, acompañada de sonidos nuevos.

Es un momento mágico y sin embargo real, no sabíamos y una vez más aprendimos nosotras porque

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Y los sábados cambiaron de color...

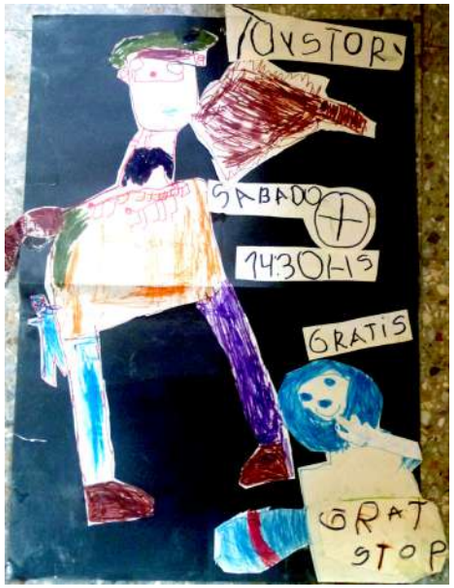
sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

además de las películas para los chicos llegaron propuestas para pasar cine para grandes, con temas para debatir.

Y el debate no fue muy extenso, pero si fue una respuesta a la posibilidad ofrecida de disfrutar el sábado y el jardín de otra manera…

Pasaron películas como Toy Story, Monsters-inc, pero también llegó Tim Burton con su oscuridad y estética definida por contrastes. Hubo tiempo para Chaplin y las trillizas de Bellville y en cada encuentro pasamos cortos como las animaciones Pixar y Wallace and Grommit y Abelardo y la línea… y Abelardo se convirtió en el personaje preferido de los chicos, que trabajaron en la salas otras maneras de dibujarlo con una sola línea.

Fue allí donde nos dimos cuenta que podíamos darnos la posibilidad de algo diferente, que podíamos construir junto a nuestra comunidad una realidad distinta a la que estábamos acostumbrados, y fue así como se sucedieron otros sábados con olor a pochoclo.



El transitar esta experiencia enriqueció la certeza de una construcción colectiva de encuentros y espacios compartidos, con varias miradas, las que nos pertenecían a cada uno de nosotros como docentes y personas en crecimiento, pero también las que definitivamente iban a formar parte del escenario institucional, con otras características, con otras escenas, con otros contenidos, pero con la convicción de que una mirada, un compromiso y una escuela distinta es posible.

Notas:

1. El termino “villa” se utiliza en la Argentina para nombrar a un barrio de viviendas precarias.

2. El conurbano bonaerense es parte de la Provincia de Buenos Aires y esta compuesto por 25 Distritos. La Matanza es uno de ellos.

3. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es capital de la República Argentina.

- **CRISTINA FERNÁNDEZ**
- **IRINA MONTERGOUS**
- **SILVIA CÁCERES**

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

Semillas que crecen en la comunidad

ROCÍO CORCUERA

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

En el Perú, las brechas en los logros entre la educación rural y urbana son muy profundas, y más aún en los últimos años[1], mostrando así la poca capacidad de los profesionales de la educación para abordar el trabajo con los niños –en la mayoría de los casos niños indígenas– de las distintas comunidades que conforman nuestro país. La gran diversidad cultural, lingüística y geográfica del Perú no ha sido tomada en cuenta en grado suficiente en los procesos educativos, y/o no se han desarrollado las capacidades necesarias para comprender y valorar –así como para potenciar– las particulares habilidades que los niños pequeños de estos lugares desarrollan. Todo esto se debe a múltiples factores y es consecuencia de un sistema que –aún en los casos en que se logra una mayor cobertura– todavía no se muestra inclusivo y es más bien homogeneizador (Molinari, 2008).

En este contexto, surge Wiñaq Muhu/*Semillas que crecen en la comunidad*, una propuesta de Warmayllu/*Comunidad de niños*, que tiene el ideal y el desafío de una educación pertinente que propicie aprendizajes realmente significativos aprovechando el potencial local y con la participación activa de la comunidad. A partir de la investigación de las prácticas de crianza y de un diagnóstico participativo en comunidades de Cajamarca, Andahuaylas (sierra sur) y Ventanilla (costa central), Warmayllu construyó y desarrolló una propuesta educativa intercultural basada en el arte y dirigida a niñas y niños de 3 a 6 años. Acorde con la cosmovisión del mundo andino y amazónico, en la que el ser humano se integra con el universo en un todo que sigue otras nociones de tiempo y espacio (Rengifo, 2006), se asume como propósito de la educación y del estar en el mundo “el buen vivir”: consigo mismo, con las otras personas y con los demás seres de la naturaleza.

El arte como instrumento de aprendizaje.
Muhu opta por el arte como base fundamental de la educación porque, entendido en un sentido amplio, el arte cruza, integra y potencia los aprendizajes. Además, las investigaciones muestran que cuando los programas en arte son ricos, sus logros causan asombro e impactan tanto en los niños como en la comunidad educativa (Bamford, 2006). Los beneficios del arte en el desarrollo humano –a través de sus diversos lenguajes y manifestaciones– son reconocidos por

Semillas que crecen en la comunidad

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

instituciones internacionales como la ONU, UNESCO, OEI, entre otras, las cuales instan a los gobiernos del mundo a tenerlo en cuenta en sus programas de todos los niveles educativos, reconociendo que "constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural" (OEI, 2009, p. 4). Entre otros beneficios, las artes desarrollan la imaginación, la creatividad, la percepción, la sensibilidad, la expresión personal, el pensamiento holístico, la conciencia del cuerpo, el pensamiento crítico, el autoconocimiento, la autoestima, la identidad cultural, etc. Por ello, cantar, dibujar, bailar, escuchar música o poesía, tejer, modelar con barro, como leer imágenes en los mantos, conocer la iconografía, tomar fotografías o investigar en los procesos y significados de las manifestaciones culturales, forma parte sustancial de la educación de las niños y los niños con la propuesta Wiñaq Muhu.

Arte, cultura y aprendizaje en las comunidades

Tanto en Cajamarca como en Andahuaylas este proyecto se vive en contextos rurales de población indígena. En las comunidades de Cajamarca, a una altitud entre 2 300 y 3 500 m.s.n.m., la población habla castellano y se dedica al trabajo agrícola y ganadero. Las mujeres, tanto adultas como niñas, mantienen su colorida vestimenta típica en el uso diario. En las comunidades de Andahuaylas, a una altitud entre 2 600 y 3 600 m.s.n.m., la población tiene como lengua materna el *runasimi* (quechua) y un 60% de los niños y las niñas es bilingüe. En ambos lugares se mantienen prácticas culturales ancestrales para labrar la tierra, tejer, trabajar en cerámica u otros; pero, a la vez, se vive un proceso de mestizaje y de acceso a diversos medios de comunicación. Allí, los niños manifiestan que "cortan la alfalfa", "llevan a pastear a las ovejas", "recogen agua del río" o "ayudan a cosechar en la chacra"; pero, en algunos casos –generalmente dependiendo de la distancia a la ciudad–, también ven televisión, observan cómo sus padres usan teléfonos celulares o van a comprar a la ciudad.

En estos contextos, gradualmente, y a partir de un proceso de formación docente en servicio, las aulas se van convirtiendo en lugares bellos dispuestos para favorecer la participación, la autonomía y la experiencia estética, con imágenes alusivas a su realidad y con materiales naturales y reutilizables. Además, las aulas se abren a la comunidad; es decir, se propicia la exploración y la investigación en diversos ambientes de aprendizaje: las lagunas, los cerros, las chacras, las casas de los niños, etc. En estos *jardines* estatales se realizan asambleas en las que niños y maestras (en pocos casos varones) comparten sus experiencias, los

experiencias

Semillas que crecen en la comunidad

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

sucesos de su comunidad y sus emociones. Allí, los niños juegan en diversos rincones implementados de acuerdo con su realidad, principalmente con material no estructurado, con el cual los niños "crean mundos", favoreciéndose el pensamiento simbólico, la creatividad y las múltiples inteligencias. Estos materiales pueden ser las hojas, el barro, las ramitas de quinua u otras plantas, las piedras, las tierras de color, etc. Aprovechan así lo que les brinda la naturaleza, pero siempre con respeto, pues en el mundo andino todo tiene vida, no se trata de simples "recursos". Lo materiales reutilizables como cajas, envolturas u otros provenientes del comercio también tienen su lugar en esta apuesta por la exploración y la creación.

Niños creando con pepitas machaybamba. Andahuaylas, Apurímac.

Niños pintando pepitas machaybamba. Andahuaylas, Apurímac.

Allí, poco a poco los niños van dejando de tener "clases" en las que les imparten conocimientos, generalmente ajenos a sus necesidades e intereses, para pasar a explorar, proponer, transformar y emprender proyectos relacionados con sus manifestaciones culturales y otros temas de su interés, fortaleciendo así su identidad cultural y propiciando el aprendizaje significativo. Los proyectos emprendidos suelen tener relación con el calendario agro-festivo de su comunidad. Por ejemplo, si en una

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Semillas que crecen en la comunidad

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

determinada época la gente hace *yarqa aspiy* (limpieza de acequia) o celebra el *wasi wasi* (celebración del techado de casas), eso se manifiesta en el juego simbólico del niño y da pie al emprendimiento de un proyecto que los lleve a investigar sobre el tema y a aprender haciendo. De ese modo se puede observar a niños pisando barro para fabricar adobes pequeños con los que levantan una casita en su escuela[2], recogiendo así la experiencia intergeneracional con la ayuda de una maestra que promueve la integración de los aprendizajes. Así, mientras construyen casas, plantean hipótesis, formulan preguntas, aprenden formas,

Proyecto de tejido con lana de oveja. Chamis,

Proyecto casa. Andahuaylas, Apurímac.

Semillas que crecen en la comunidad

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

identifican texturas, comparan tamaños y cantidades, realizan mediciones, producen textos, componen canciones, cantan, bailan, pintan, leen imágenes, etc.

Un aspecto especialmente importante es que, si bien se pretende que los niños y niñas aprendan y se desarrollen identificándose con su cultura y aprendiendo de ella, también se promueve el acceso al conocimiento y valoración de otros modos de vivir. En esto, las manifestaciones artísticas juegan un papel principal pues –mediante los cuentos, las canciones, la fotografía, la iconografía de los mantos tejidos o las películas, etc.– los niños y adultos pueden acceder a obras de distintos contextos y junto con ello a la particularidad de la gente que las produce. De este modo, y junto con una constante apertura a la participación mediante el diálogo y la toma de decisiones, se pretende sentar las bases de actitudes interculturales, tan necesarias para crecer sin sentirse menos que otros ni superiores a otros. Por otro lado, la educación en su lengua materna es fortalecida accediendo gradualmente al uso del castellano. En esto, la música siempre presente en el mundo andino constituye una herramienta del aprendizaje y fuente de placer y poesía.

Este paso de la “instrucción” a una educación lúdica y pertinente no es un proceso sencillo y corto, sino más bien un proceso de constante reflexión y vivencia en comunidad de aprendizaje. Algunas maestras se apropian con facilidad de la propuesta y disfrutan de la oportunidad de ser facilitadoras del aprendizaje y de aprender junto con los niños. En otros casos, les cuesta desaprender, dejar de lado los estereotipos, dejar de “enseñar” solo ellas y pasar de entregar fichas con consignas cerradas a brindar oportunidades ricas y variadas para el aprendizaje. Tener claridad acerca del modo de promover la investigación, la expresión y la apreciación plástica, musical, literaria y dramática requiere una preparación constante. En el caso del proyecto Wiñaq Muhu esto se logra principalmente con el aporte de artistas de la localidad, así como con la participación activa y frecuente de los padres y madres de familia. Además, los sabios de las comunidades constituyen parte de la comunidad de aprendizaje, pues son ellos quienes conocen a fondo la compleja y rica cosmovisión andina. En esta cosmovisión la dualidad y la reciprocidad, así como la celebración y relación entre todos los seres de la naturaleza, es fundamental; la semilla y el *ayllu* (comunidad) son considerados núcleos y ejes de su organización.

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Semillas que crecen en la comunidad

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

La propuesta Wiñaq Muhu, expresión quechua que significa "semilla" (*muhu*) "el que crece" (*wiñaq*), pretende que los niños sean semillas que broten y crezcan en su comunidad y en comunidad. Entendemos "semilla" como todo aquello que constituye origen o fuente de algo y en lo cual se reconoce que reside una sabiduría (cada semilla tiene su propia identidad) pero que necesita cuidado cariñoso y ambiente adecuado para desarrollarse. En ese sentido no solo los niños son semillas, sino que las maestras son semillas, la propuesta misma es semilla, que ojalá germinen en más y buenas tierras para que sigan dando frutos.

ROCÍO CORCUERA
Artista plástica y Presidenta de la ONG Warmayllu

Notas:

1. Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2011) de segundo grado de primaria muestran que en el nivel 2, es decir el nivel de logro esperado, existe una brecha entre zonas urbanas y rurales de 30,5 puntos porcentuales en Comprensión lectora (urbano 36,3% y rural 5,8%), y de 12,1 en Matemática (urbano 15,8% y rural 3,7%).

2. Ver http://www.warmayllu.org.pe/material-audiovisual/videos

Referencias

BAMFORD, Anne
2006 *The wow factor. The impact of the arts on education*. Paris: UNESCO
MINEDU
2011 Resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE) 2011 Lima: MINEDU.
MOLINARI, Vanetty
2009 *Inclusión de todos en la escuela: ilusiones y posibilidades* En Revista de Educación, vol. XVII nro. 32: Departamento de educación PUCP. Lima: PUCP.
OEI
2009 *Educación artística, cultura y ciudadanía Informe 2009-2012* OEI.
RENGIFO, Grimaldo
2003 *Concepciones Quechuas y Aymaras de Niñez y Ayllu en la cosmovisión andina*. Lima: PRATEC.
WARMAYLLU
2012 Wiñaq Muhu/semillas que crecen en la comunidad. Inédito.

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

Bebés nacen poetas y poetas mueren bebés

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

CARLOS LAREDO MORENO

Nuestra sociedad patriarcal y del espectáculo gusta y se gusta especular en las expectativas de futuro y en las lecturas interesadas del pasado. Se provee ante el prójimo una legítima distancia espectral que lo aleja de su responsabilidad ante la mutua existencia vital. Espectros son fantasmas que se ven y se oyen pero no se tocan, ni huelen, o saben a nada. Como todo lo que pasa por las pantallas de televisión o de los ordenadores. Los sentidos dan sentido a las vidas de cada individuo, excepto cuando se cercenan. Como sociedad, nos representamos a nosotros mismos y nos relacionamos con los demás, y cada vez con mayor frecuencia y precocidad, a través de pantallas virtuales: teléfonos, tablets, smartphones, televisiones, ordenadores, etc... Estas maquinas trocean nuestra existencia en imágenes cortadas y sesgadas a cierta velocidad, como un cíclope que con su lente unilateral devora todo lo que acontece entre frame y frame, borrando las partes esenciales de nuestros diálogos conscientes e inconscientes. El otro ya no huele, no tiene sabor, no se le puede tocar, ni tampoco

respirar. No sentimos como transpira, ni la temperatura de su energía. Somos espectadores del otro. El aire ya no se comparte en cada respiración. Y el fuego ha dejado de impregnar las memorias del otro en nuestra sangre. Nietzsche lo anunciaba, la debacle de la civilización griega termina cuando al coro en su etimología corazón, se le convierte en espectador. Nuestros corazones tienen dificultad en sincronizarse para identificar las diferencias que nos aproximan. En éste ruedo de las expectativas generadas por una forma

Bebés nacen poetas y poetas mueren bebés

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

interesadamente equivoca de vivir en el Tiempo, los ansiolíticos y los antidepresivos hacen la fiesta. Nos encontramos entre laberintos sin hilos. El cuerpo ha dejado de estar en alerta, pues si bien todos los sentidos funcionan perfectamente, no se compensan las carencias sensitivas de aquellos sentidos que pudieran estar atrofiados. El resultado más evidente de esta catástrofe es que estamos perdiendo a mucha velocidad y de forma muy precoz, la sensibilidad con la que nacemos. La sociedad adulta está perdiendo la sensibilidad sin darse cuenta de ello y sin colocar ninguna voz de alarma. Estamos ante una catástrofe cultural cuyas consecuencias son imprevisibles.

No obstante, debemos entender esta reflexión como una voz de alarma para emprender acciones concretas, muy alejados de cualquier discurso que pudiera ser tachado de catastrofista. Lo que nos anima a hacer éste tipo de reflexión es la firme convicción, de que si colocamos la primera infancia en el centro de la problemática actual, podríamos solucionar gran parte del problema. Por el momento llevamos ya mucho tiempo colocando al adulto en el Centro de la vida de la primera infancia y sabemos que no funciona. Hemos sido privilegiados al tener una experiencia cultural que nos ha permitido hacer un diagnóstico profundo a través de miles de representaciones escénicas, plásticas y musicales dirigidas a la primera infancia en vivo y compartidas además con cuidadores adultos.

Al otro, aquel con sus cuidados o reproches nos hace existir en la unión y en la separación, a cada instante le hacemos cada vez menos responsable de sí mismo, simplemente quitándole unos cuantos espejos que le sirvan de guía por los laberintos de su ser. Si el individuo debiera ser aquel que no debiera nunca ser dividido, aquel que no debiera nunca ser separado de los que lo cuidan y lo aman, los que lo constituyen como seres humanos tejidos por vínculos de apego seguros.

La Cultura, tal y como la conocemos en los albores del siglo XXI fracasa en su propio lodo, sin saber muy bien por qué.

A diario acuden a nuestras obras escénicas familias con niños de 0 a 3 años que nos han ido desgranando su visión más o menos profunda sobre la primera infancia. Se trata de un espacio de observación social y pública singular, donde se pone de manifiesto una enorme cantidad de información sobre cómo se relacionan los padres con sus hijos recién nacidos. Hoy en día la Cultura sigue estando abrumadoramente vetada a los niños recién nacidos y por extensión a su

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

Bebés nacen poetas y poetas mueren bebés

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

entorno cuidador, especialmente a sus padres. Durante esos tres años, los padres no encuentran actividades destinadas específicamente a la relación intensa que mantienen con sus hijos, actividades destinadas a cultivar esa relación única, maravillosa e irrepetible.

A lo largo de estos últimos 10 años, hemos observado el enorme potencial de estas experiencias escénicas para el desarrollo no sólo de los bebés, sino también de los adultos que les acompañan en silencio. Iniciarse en el arte del Teatro a través del encuentro entre diferentes generaciones permite entrar en la Cultura de otro modo. Dejemos de un lado el entretenimiento (que es como tener algo entre...), el pasar el tiempo, o matar el tiempo, para entrar de lleno en el cultivo de las semillas del tiempo. Todavía hoy, no dejamos de ver la infancia desde el prisma de sus carencias, de las necesidades detectadas respecto de un modelo predeterminado y desde lo que creemos que le podemos ofrecer sentados en la atalaya de un mundo supuestamente superior: el del adulto. Simplificamos las capacidades del recién nacido proyectándolo en una tabula rasa, que deberá ser rellenada de conocimientos, afectos, preceptos y conceptos mediante el paso por una serie de etapas previstas. Adulto que se sitúa a si mismo como modelo a alcanzar y a la infancia como carencia a resolver.

Esas facultades medibles en una escala en la que el bebé se encontraba en el 0 y el adulto representaba el pleno desarrollo; ha dejado un surco difícilmente eludible por los individuos que se convierten un día en progenitores, o por los profesores que forman parte del modelo educativo vigente hoy en día.

De una forma muy estereotipada y muy alejada de toda exploración científica, hemos llegado a creer que los recién nacidos son una página en blanco que no se entera de nada, que nos es capaz de expresar lo que le ocurre, con la que solo podemos comunicarnos a través de un magma sensorial abstracto. Vemos a la primera infancia como una etapa donde el ser humano está completamente discapacitado para toda experiencia, incluida la experiencia artística. Nuestra frustración por no entender lo que nos quieren comunicar los bebés nos ha llevado a llamarles inmediatamente infantes: los que no tienen el uso de la palabra.

CARLOS LAREDO MORENO
Psicologo del Desarrollo

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana
historia de la educación
¿El niño es artista?

MARIO DE ANDRADE

Ana Lúcia Goulart, presenta un breve resumen sobre la obra de Mario de Andrade y su aportación al ocio de los niños de tres a doce años creando Parques Infantiles.

El juego es otra manifestación de la expresión infantil al igual que sus manifestaciones gráficas sobre las que se ha recuperado un antiguo texto de Mario de Andrade (1893 -1945) sobre el dibujo infantil.

De las referencias utilizadas por él destacamos las de George-Henri Luquet (1876-1965) coetáneo del propio Andrade que si bien posteriormente fue ampliado y modificado, en su momento aportó en el largo camino de la Historia de la Educación.

En este año de 2015 conmemoramos los 80 años de la creación de los Parques Infantiles del Departamento de Cultura de la Prefectura Municipal de São Paulo ideados por Mario de Andrade. Fue la primera experiencia brasileña en educación pública no escolar para niños de 3 a 12 años de familias de clase obrera. Dicho plan constó de una formación preescolar a tiempo completo para los niños de 3 a 6 años y de una educación complementaria para los niños que asistían a la escuela y acudían en períodos alternativos para estar con los niños pequeños en los Parques.

Una experiencia inusitada y osada, tanto en aquella época como todavía hoy, centrada en el juego y cuyo objetivo era conocer las manifestaciones populares de la cultura brasileña y así ir más allá de la “cultura minúscula de las instituciones escolares”, como afirmó el propio Mario de Andrade, que buscando el derecho a la belleza trajo también el derecho al ocio.

Este poeta, que también ejerció de profesor de música del Conservatorio de São Paulo, dictó varias lecciones. Entre ellas, la sexta lección, publicada en la Revista Latinoamericana, versó sobre “el niño”. Este homenaje, que coincide con la conmemoración de los 70 años de su muerte, nos trae sus anotaciones en versión íntegra, copiada de sus originales mecanografiados en la “Manuela”, su máquina de escribir.

Hoy sabemos que aunque los Parques Infantiles fueran diferentes de la escuela, sin aulas, con una inmensa

¿El niño es artista?

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

área al aire libre en contacto con la naturaleza y con una gran preocupación por la higiene y la salud de los niños de los barrios obreros y de las capas sociales populares (como el proyecto de José de Vasconcelos en Méjico) de la ciudad de São Paulo (que luego se extendió por el interior del Estado de São Paulo) tenían una particularidad: su centro era el niño y su educación no elitista y, por qué no decirlo, descolonizadora, con un elevadísimo interés por la educación artística.

ANDRADE, Mario. «Sexta aula. O primitivo e a criança.», Depoimentos, núm. 2, São Paulo: Instituto de estudos brasileiros IEB, USP (Gremio da FAU), p. 67-76, 1966.

Ana Lucia Goulart de Faria

Los niños

En realidad, el problema de si el niño de preescolar y no estimulado ya presenta manifestaciones artísticas, en su actividad de dibujar, no se ha planteado. Reina una confusión general, en gran parte porque estas actividades aparentemente artísticas del niño no estimulado han sido estudiadas por psicólogos y pedagogos, y no por estetas. Anteriormente ya dimos las razones críticas por las cuales la actividad de dibujo del niño preescolar no parece encuadrarse dentro de las manifestaciones artísticas.

La afirmación de que la actividad de dibujo del niño preescolar no es todavía una manifestación artística no implica negarle una sensibilidad estética.

- Diferencia entre sensibilidad estética y artística (pasividad en la primera, actividad en la segunda, incluso en la contemplación del objeto artístico).
- Sensación estética simple (sonido, color) y su valor dinamógeno.
- Irracionales sensibles al sonido, a la luz, al color.

Desde muy pronto, el niño se muestra sensible a la sensación estética. Sin embargo, los estudios y experiencias en este ámbito no han sido completos. Todavía no se ha estudiado con la profundidad

¿El niño es artista?

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

suficiente el importantísimo problema de la preferencia entre una u otra sensación posiblemente estética en el niño de temprana edad. Por ahora, es difícil establecer si en el comportamiento infantil de la primera edad existe una auténtica sensación estética, es decir, que no sea meramente fisiológica, o si solo existe un interés provocado por la actividad dinamógena inherente a la sensación estética. Sin embargo, en sentido amplio puede aceptarse que el niño es sensible a las sensaciones estéticas desde muy temprano.

La sensación artística
Relativa simplicidad de la sensación estética y gran complejidad de cualquier sensación artística.

El mundo del niño. El cuento y el mito. El juego infantil. Su diferencia en relación con el juego artístico. Este es “desinteresado” (Kant), y una especie de lujo que se añade a la vida práctica (Spencer). Pero el juego infantil no es desinteresado, sino que implica un aprendizaje vital (Groos). El dibujo que el niño completa con una historieta. La música explicada descriptivamente. (Por lo demás, la actividad del dibujo, como cualquier otra de naturaleza aparentemente artística del niño, como juego, pues todas las actividades infantiles que no sean intrínsecamente fisiológicas son identificables entre sí. Cosa que no ocurre con los otros dos primitivos estudiados, y mucho menos con el hombre civilizado contemporáneo).

Luego: la actividad de dibujo del niño preescolar y no orientada –además de no tener las características técnicas, estilísticas, estéticas inherentes al arte, como ya se dijo en lecciones anteriores– es un aprendizaje (juego) interesado tanto cuando juega a papás y mamás como a ser conductor de autobús. En el mundo del cuento y del mito, es preceptivo el castigo del mal, habiendo una íntima confusión con el Bien moral. No es posible, pues, imaginarse que esta actividad tenga su fin en sí misma y, por consiguiente, no sea “práctica” (Muller-Freienfels); aislada, sin contenido (Hamann); orientada por los imperativos artísticos de la técnica, del estilo y de la invención.

Argumentación contraria de Luquet: una anécdota de un niño de ocho años que hizo un dibujo para explicar una determinada máquina, y, cuando sus padres quisieron guardar su dibujo en la colección de sus otros dibujos, objetó que no se trataba de un dibujo, sino que era una explicación.

- La anécdota prueba que un determinado dibujo tenía un interés determinado; y no que los demás dibujos fueran desinteresados.

historia de la educación

¿El niño es artista?

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

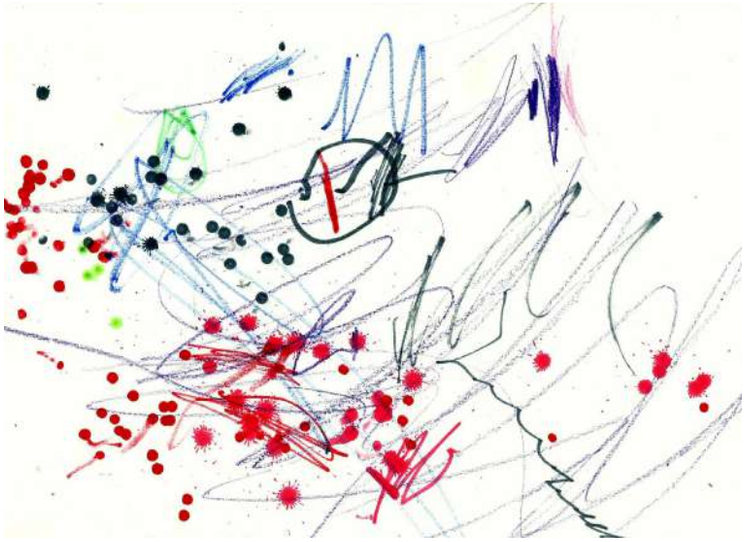
- Los dibujos del niño se guardaban y él lo sabía. Estimulado, contagiado.
- Engaño estético de Luquet; un dibujo puede ser explicativo y ser al mismo tiempo obra de arte.

Conclusiones sobre el dibujo infantil (Ivanoff)

- El dibujo es una manifestación lingüística;
- El niño dibuja lo que sabe y no lo que ve;
- En sus dibujos, el niño recorre la evolución que ya ha recorrido la humanidad.
- Cambia el orden de la creación.
- Errores de perspectivas y de proporciones, iguales a los de los otros primitivos.
- La mano obedece mal a la voluntad.

Fases del Dibujo infantil

1. Dibujo involuntario
   El niño va trazando y después descubre en los trazos analogías con imágenes del mundo fenoménico.
2. Realismo frustrado
   Incapacidad de sistematizar en un conjunto coherente los detalles que dibuja.
3. Realismo intelectual
   Representaciones del objeto, no como se ve, sino en la imagen, en la idea misma que el niño se hace de dicho objeto.
4. Realismo visual
   Finalmente, busca la representación del objeto tal como es visto, caracterizada por esbozos de perspectivas.



Notas:

- Aunque sean sucesivas, las fases se superponen unas sobre otras.
- Luquet considera el “realismo intelectual” como el apogeo del dibujo infantil. De hecho, es la fase más característica de la actividad de dibujo del niño, pero su abandono determina exactamente la

¿El niño es artista?

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

adopción de una actitud artística, ya que es con el realismo visual cuando el niño finalmente opta por un estilo, por una estética (el realismo) y le proporciona la técnica.

- La edad más propicia para el cambio hacia el realismo visual es de 8 a 9 años (Luquet).

¿"Idealismo" o "Realismo Intelectual"?

Toda idea, igual que todo juicio, es un análisis último, un "realismo intelectual". Pero, juntar estas palabras, ¿no será llevar a confusión? ¿No será una tendencia para negar al niño la facultad de formarse ideas y juicios? ¿No será también desconceptualizar el valor crítico de la palabra "realismo"? Se llama "realismo" a la orientación que pretende describir, dar la imagen exacta del mundo fenoménico, incluyendo en este el mundo de los fenómenos psicológicos. Desde el momento en que la orientación pretende convertir la realidad fenoménica en los mundos de las ideas, y por consiguiente sujetarla a estas, estamos en el "idealismo", porque ya no se trata de la descripción de la imagen real, o de dar la idea de realidad. El realismo siempre es, al fin y al cabo, un análisis. El idealismo siempre es, al fin y al cabo, una síntesis.

Ejemplo infantil –en el dibujo del exterior de una casa, es frecuente que el niño le añada en la pared una mesa y unas sillas, que están en el interior y en realidad son invisibles. Este dibujo no muestra la imagen real de una casa, sino una casa que es la definición de casa: lugar donde se vive y se come.

El propio Luquet reconoce que el niño se preocupa por representar "no solo los elementos concretos invisibles, sino también los elementos concretos invisibles, sino también los elementos abstractos que solo existen en la mente del dibujante".

Ejemplo: el campo de patatas, dibujado por un niño holandés de 7 años. Sólo representó las patatas, invisibles bajo tierra, y el contorno lineal del campo (convención topográfica abstracta).
Luego: puro idealismo. Grafismo simbólico.
Una definición-síntesis del campo de patatas, solo comprensible para quien posee la llama del símbolo, comparable al jaguar y a los dibujos esquemáticos de peces de las tribus amazónicas.

La vacilación de Edgar de Bruyne al comparar al niño con los otros primitivos.

¿El niño es artista?

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

Auriñacienses: fisioplásticos.
Braquicéfalos neolíticos: hombres esquematizados ideoplásticos y animales fisioplásticos.

Niño: primeros esquemas ideoplásticos y solo después manifestaciones fisioplásticas.

Luego: el niño no solo invierte el orden de la creación en sus dibujos, como el de los estilos prehistóricos.

Comparación: con el más legítimamente llamado "realismo intelectual" del Futurismo italiano.

Este, por consiguiente, en principio era un análisis visual y no una síntesis abstracta de la idea que se hace del objeto.

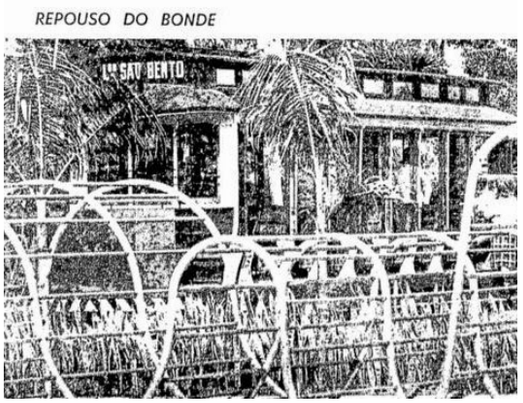
Síntesis futurista: consistía en el abandono voluntario de ciertos aspectos visuales, por imposibilidad de darlos todos.

Síntesis infantil: no hay una elección voluntaria, sino una imposición fatal de un concepto adquirido. Es más "sentido" que propiamente "adquirido".

Conclusión: parece, pues, preferible considerar como idealismo —como actitud idealista— la fase del dibujo infantil que Luquet denominó "realismo intelectual".

Además: esta actitud idealista y la actitud realista "realismo visual" no son propiamente fases, ya que coinciden en el tiempo y son concomitantes.
No se produce el paso de una a otra. Simplemente, el niño va abandonando poco a poco las actitudes idealistas para convertirse definitivamente en realista.

Sería mejor: quizá reconocer, después de la fase del "realismo frustrado", solo una fase más, la del "realismo visual", que al principio y gradualmente cada vez menos, se tiñe de manifestación mítica, que es el mundo propio del niño de la primera edad. En el dibujo, esta manifestación mítica se caracteriza porque el dibujo representa un momento de una historieta, y a veces porque representa la idea que el niño se hace del objeto que representa.



nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

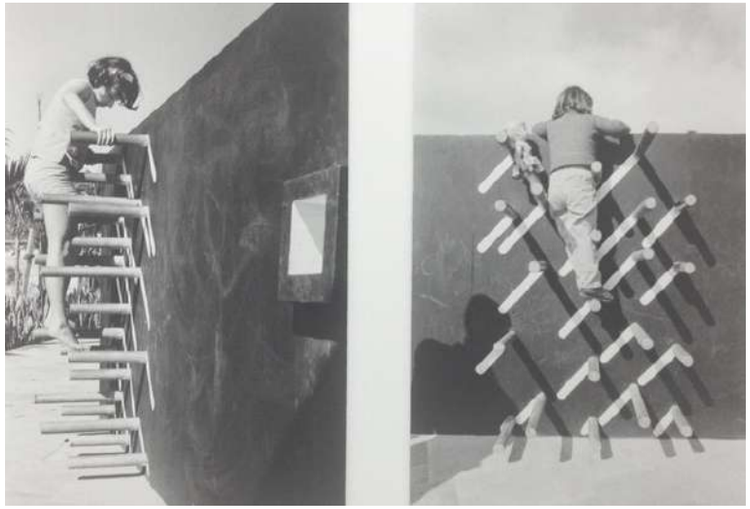
in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

¿El niño es artista?

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

Cuando Luquet dice que a pesar del carácter hereditario, el contagio y los estímulos, el niño, por su propia experiencia, realiza el nacimiento del arte, nos parece que se basó en un engaño fundamental. Lo que el niño realiza es el nacimiento del poder de representación de figuras. Pero esta representación es de naturaleza eminentemente lingüística. Y es una representación lingüística solo gráfica y no caligráfica. El objetivo interesado, la representación interesada, la participación en la representación de una historieta, la intromisión de la idea-síntesis en la representación del objeto, alejan psicológicamente la idea de arte de la manifestación del dibujo infantil, del mismo modo que ya había hecho, críticamente, la ausencia de investigaciones de carácter técnico y estadístico. Y cuando el niño (de 8 a 9 años) se establece en el realismo visual, y manifiesta preferencias técnicas y estáticas ya incontestablemente estéticas, ya sufre la influencia del estímulo y de la alfabetización.



Graduación de las Ideas Normativas

En la adquisición de las tres normativas, Belleza, Bien y Verdad, a pesar de que desde el inicio es sensible a la sensación estética simple: la noción de Belleza y su realización por interiorización o cuando la está plasmando, parece ser la última.

1. El bien: la noción del Bien es la primera. Deriva de las propias necesidades fisiológicas, comer, dormir, que son beneficios. Parece derivar también del instinto de posesión, condicionado por los elementos aprehensores del cuerpo, manos, boca.
2. La verdad: la noción de Verdad se manifiesta con la primera curiosidad, la primera pregunta. El niño quiere saber.
3. La Belleza: la noción de Belleza ¿será realmente intuitiva? Por lo menos no tenemos cómo demostrar que lo sea. En el niño la noción de Belleza (no de la

historia de la educación

¿El niño es artista?

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

sensación estética simple) no se percibe hasta muy tardíamente, ya en la edad sensible —a las influencias de la propia educación. La propia terminología que usamos con el niño tiene el vicio o la fatalidad de llamar “bonito” y “feo” a lo que en realidad es bueno y malo. La mamá es bonita, y el médico, feo. En la elección desinteresada entre juguetes, o entre obras-de-arte, el niño no revela el mínimo gusto estético, la menor intuición crítica de belleza, antes de ser estimulado y educado. Las preferencias artísticas en el niño y en el pueblo. Ambas son ineducadas. Las del pueblo son explicables social o psicológicamente. Las de los niños, nunca. Por lo demás, el niño no manifiesta preferencia artística entre obras-de-arte si no ha sido estimulado para ello.

Carácter rutinario del dibujo infantil.
Existe un carácter rutinario, generalmente observado, en el dibujo infantil, que se manifiesta por la fijación de tipos y procesos de representación. Luquet, con razón, no considera este carácter como peyorativo, como hacen algunos. Más bien deriva de condiciones psicológicas: del hábito y sus ventajas; y una cierta prudencia ante lo nuevo que puede ser peor.

Lo importante, para nosotros, es verificar en este carácter rutinario, no la fijación de una técnica, sino solamente de un hábito. La fijación de una técnica implica evolución, desarrollo, perfeccionamiento y, finalmente, su fijación. Nada de esto existe en la fijación rutinaria de los tipos, en que el primero es igual al último, no hubo ni investigación ni perfeccionamiento.

El niño es contrario a la investigación y a la invención. No le gusta la historia que le explicamos si cuando se la repetimos la modificamos.

El carácter rutinario infantil, tanto en el dibujo como en la historia no modificable, es de naturaleza social-religiosa. La magia lo es porque es inamovible, la liturgia lo es porque es inmovible, el dogma lo es porque es intocable. La rutina del dibujo infantil prueba misticismo, sociabilidad, en el niño. No prueba artísticamente nada.

Crítica al dibujo infantil (ya artístico)
Investigaciones realizadas extraoficialmente, por la Dirección, en el Departamento de Cultura de São Paulo.

Base Participación voluntaria, tema de libre elección, Ninguna sugerencia ajena visible, material óptimo: papel, lápices de colores lo más variados posibles.

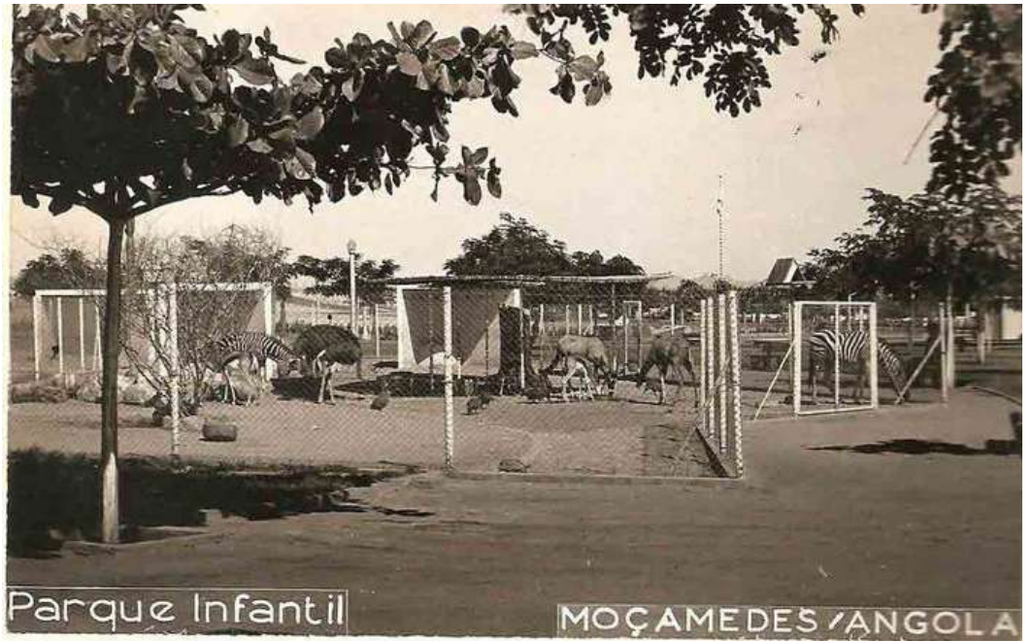
nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

¿El niño es artista?

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



Participantes Niños de clase obrera de los Parques Infantiles participantes de 4 a 14 años y niños en general burgueses de la Biblioteca Infantil, de 6 a 16 años

El número de dibujos proporcionados por los Parques era casi tres veces mayor que el proporcionado por la Biblioteca Infantil.

La importancia del contagio, del estímulo, parece, pues, decisoria en el dibujo infantil, con calidad intelectual del tema.

Elección de la posición de la hoja de papel suelta.

La gran mayoría prefiere la posición horizontal

Solo en la Biblioteca (más un único caso en uno de los Parques), hubo algunos que cogieron el papel en sentido vertical.

Parece, pues, que la actividad de dibujo infantil se manifiesta en el sentido de obtener un horizonte mayor. Es una actividad más de naturaleza paisajística que de naturaleza retratística, incluso cuando representan figuras humanas. También es una prueba más de la naturaleza histórica y lingüística de la actividad del dibujo, ya que busca la horizontalidad, que en el lenguaje y en el cuento corresponde al desarrollo rítmico en el tiempo.

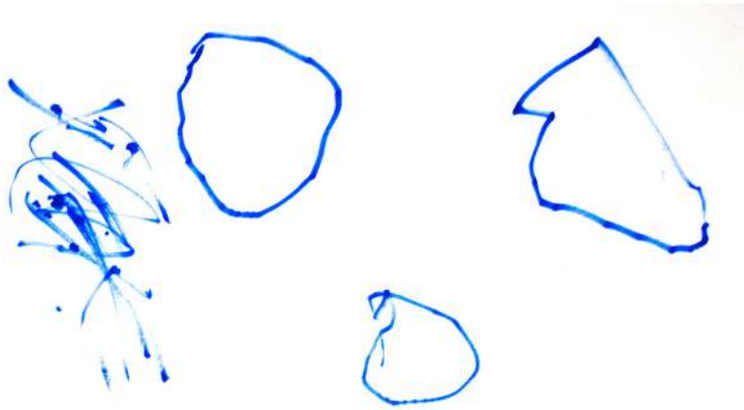
nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

¿El niño es artista?

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



Por otro lado, la presencia mucho más frecuente del papel vertical en la Biblioteca, de niños más contagiados y estimulados, demuestra mayor libertad de invención y de creación en ella.

Algunas representaciones:

- *Idealismo*: es frecuente la representación animista del sol, poniéndole ojos, nariz, boca. Y todavía más frecuente coronarlo con rayos. El sol se representa casi unánimemente con el color rojo. Muy raramente con el color amarillo. Muy raras veces aparece la representación de la noche. Solamente en edades ya muy elevadas, 15, 16 años en general —en las que el niño está desvirtuado por el sentimentalismo de la adolescencia.

  Hay una preferencia clara por la ideoplástica en la representación de un ave volando. El esquema ideoplástico apareció 59 veces, mientras que las aves volando aparecieron representadas solo 10 veces. Es muy rara la representación de la mesa sola. El niño siempre le añade sillas al lado.

- *Sexo*: Flores y frutas son casi una preferencia como tema exclusiva de las niñas.

No apareció ni un solo caso de flores aisladas dibujadas por niños. Las mismas frutas comestibles raras veces las representan los niños, y aún aisladamente. En general, solo las representan como complemento de los árboles.

Caracteres artísticos

Indiferencia al material

Si el niño, ya artístico, puede investigar sobre el tema, escogerlo individualmente. Si puede investigar sobre el tema, escogiendo una u otra manera de representar árboles, nubes, sol, etc. Si puede incluso

¿El niño es artista?

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

demostrar, más raramente, preferencia por una orientación estética determinada, expresionismo, impresionismo, realismo: es rarísimo que lo demuestre por su comportamiento sin que eso sea estimulado por los adultos, investigar sobre el material, procurando obtener mayor rendimiento estético de ello (tal papel, tal lápiz de colores, acuarela, lápiz negro, etc., y ni siquiera demostrando preferencia por uno material u otro. La preferencia de material la mayoría de las veces es más que nada de naturaleza rutinaria, un hábito. En el concurso antes mencionado, un niño pidió permiso para dibujar solo con lápiz negro, “porque ya estaba acostumbrado”.

Miniaturismo
Lo reduce todo a sus proporciones infantiles. Se pierde en el detalle, en una verdadera paciencia frustrada. En general, crea el paisaje rellenando gradualmente el papel, y no mediante una visión inicial de conjunto, y mucho menos de composición.

Colorismo
Preferencia por el dinamismo del color vivo. Preferencia por los colores más nítidos: rojo, azul, verde, marrón. Mucho color, pero pocos colores. Poca mezcla de colores para obtener colores nuevos. Es de un colorido que pretende ser realista, en el dibujo ya artístico, intentando respetar los colores de la naturaleza. En esto se opone, pues, a los otros dos primitivos, que no son realistas en el colorido, sino idealistas.

El niño es anticlásico
Si de Altamira, de los animales bosquimanos, de la cerámica marajoara, del batik javanés, de los bronces antiguo de Benín, podemos decir que son clásicos, ya que en ellos se percibe un equilibrio tradicional y tan profundo como exterior entre el sentimiento y su expresión, nunca podremos decir lo mismo de un

¿El niño es artista?

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

dibujo infantil, espontáneo, que deriva del aprendizaje didáctico.

El niño es antiromántico
Como estética orientada, el niño está dominado por el sentimiento, aunque nunca alcance (a no ser en la adolescencia, 14 años en adelante) el sentimentalismo. Pero si bien el sentimiento domina al niño, el niño nunca se ve empujado a reforzar este sentimiento, ni a exagerarlo, en la representación del dibujo. Lo que el niño exagera no es el sentimiento, como es propio del Romanticismo, sino su expresión, como es propio del expresionismo.

El niño es expresionista
Este es el ámbito estético más frecuente en el que vive el niño en su actividad de dibujo.

- A veces este expresionismo es de naturaleza técnica (manera de utilizar el material) dando la impresión de impresionismo. (Esta observación se ejemplificó mostrando dibujos en los que se manifiesta el impresionismo lineal (involuntario), el impresionismo colorista y temático.
- El expresionismo.... expresivo es el ámbito legítimo del arte del dibujo infantil. Su realismo es de naturaleza expresionista. Debido a su realización expresionista, el "realismo visual" del niño ya artista persevera en la realidad de un "idealismo", que Luquet calificó de "realismo intelectual".
- El niño, incluso artista, obedeciendo ya a la perspectiva y a otras leyes del realismo visual, nunca copia la naturaleza. Su tendencia a la limitación pasa siempre a través de un sentimiento lírico, o mejor, mítico, de las cosas, antirealista por esencia, y que lo reviste todo de una violenta e inocente poesía.

MARIO DE ANDRADE

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

los 100 lenguajes de la infancia

Aprender con el arte, el "Baúl de Frida"

LIC. RENÉ MAURICIO SÁNCHEZ RAMOS
ACCIONES EDUCATIVAS A.C.
(CIUDAD DE MÉXICO)

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

Presentación
El proyecto denominado *El Baúl de Frida*, fue una propuesta para trabajar la *equidad de género* a través del *arte*, que desarrollamos en cuatro Centros de Desarrollo infantil Comunitarios (CDIC): Donaji, Estefanía Castañeda, Mundo Mágico y Fantasía, ubicados en colonias populares de la delegación Tlalpan, en la ciudad de México.

Los CDIC seleccionados fueron centros preescolares con trayectorias de más de veinte años, que ofrecían servicios integrales de atención educativa, alimentación y seguimiento a la salud, con horarios flexibles e integrados por equipos de mujeres de la propia comunidad, autónomos y autofinanciados por las familias usuarias, en general de bajos recursos, algunos con familias uniparentales o que no contaban con prestaciones laborales para el cuidado de sus hijos.

El título de esta propuesta se nos hizo muy pertinente, *El baúl de Frida*, pues Frida Kahlo fue una de las mujeres más representativas de México, no sólo por su gran legado artístico y trayectoria profesional, sino también por haber sido una luchadora social incansable, tratando de hacer del pueblo mexicano una sociedad más igualitaria, donde los derechos de cada una de las personas se cumplieran. Esto lo plasmó perfectamente en varias de sus obras, donde hizo visible las condiciones de desigualdad en México.

El propósito de este proyecto fue entonces crear un método didáctico (Baúl de Frida) que por medio de litografías de cuadros de artistas famosos, la educadora generara actividades relacionadas con el arte.

Desarrollo del proyecto
Se llevaron a cabo cuatro acciones principales, la primera fue la realización de talleres de arte para las educadoras comunitarias, para unificar criterios sobre las ideas que se tiene del arte, en los talleres se trabajaron actividades integrales de danza, expresión teatral, creatividad plástica y canto y ritmo.

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

Aprender con el arte, el "Baúl de Frida"

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

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

Aprender con el arte, el "Baúl de Frida"

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

También hubo taller para reforzar los conceptos de equidad de género, para que fueran tomados en cuenta cuando aplicaran *el baúl de Frida*, ya que la pregunta trasversal que debía estar siempre presente era sobre equidad de género.

La segunda actividad fue crear en cada centro infantil por lo menos un "Salón Frida" que consintió en imitar el museo de la casa Azul de Frida Kahlo haciendo uso de sus colores y de algunos utensilios que usaban en la cocina, o de la vida diaria, esto implico que asistiera una experta en diseño de interiores y realizara una propuesta por cada salón que los centros eligieron.

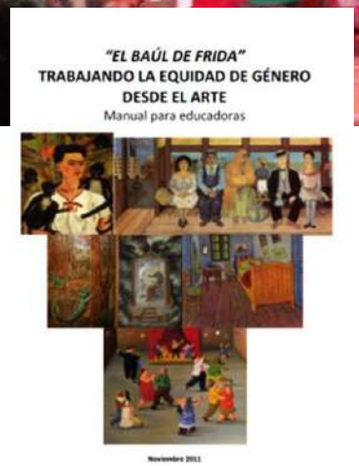
los 100 lenguajes de la infancia

Aprender con el arte, el "Baúl de Frida"

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

Una vez que se contó con el diseño, se fueron haciendo los arreglos necesarios y se asesoró a los equipos en las formas de acomodar, equipar y ambientar la sala con propósitos educativos.

La tercera actividad fue crear el **paquete didáctico denominado el** *Baúl de Frida Kahlo*, consistió en seleccionar seis litografías de pintores famosos: "Autorretrato con Monos" de Frida Kahlo (1945), "El Camión", de Frida Kahlo (1929), "Papilla Estelar", de Remedios Varo (1958), "El gato Helecho", Remedios Varo (1957), "El dormitorio", de Vincent Van Gogh en Arlés (1888), "El Baile", de Fernando Botero.



nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

Aprender con el arte, el "Baúl de Frida"

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

Adicionalmente se seleccionaron otras pinturas, que de manera particular los equipos de cada centro escolar solicitaron para ambientar las aulas. Con las pinturas seleccionadas los asesores del proyecto diseñaron una serie de actividades simples, para que a partir de la litografía, o postales u otro objeto, sirvieran como disparadores de actividades.

La idea principal fue que la litografía provocara en las niñas y niños ideas para trabajar en el ámbito de la pintura, escultura, creación de cuentos, visita a museos, bailar o moverse como se imaginan que se mueven en la pintura, etc.

Una vez que se contó con las litografías y que se tuvo ambientada la sala en escenarios o áreas de trabajo, con material didáctico diverso, se comenzaron a realizar actividades a partir de una propuesta de trabajo del "Baúl de Frida", como punto de partida para que las educadoras pudieran crear y proponer muchas más actividades con sus niñas y niños.

Se iniciaba con la observación de una de las litografías y se les hacían *preguntas detonadoras* a las niñas y los niños, que giraban en torno a tres ejes reflexivos o analíticos:

A. Emoción. En este punto se buscó que niñas y niños expresaran lo qué sentían a partir de la observación de una de las obras. Algunos ejemplos sobre las preguntas en este eje fueron: ¿Qué sienten al ver este cuadro? (tratando de destacar emociones como alegría, felicidad, tristeza, enojo), ¿qué les gusta?, ¿qué no les gusta?

B. Razón. Se trató de que reflexionaran un poco más desde lo que pensaban. Sobre este eje algunos ejemplos fueron: ¿qué ven en el cuadro?, ¿qué creen que pasa en ese cuadro?, ¿creen qué lo pintó una mujer o un hombre y por qué?

C. Contexto. Se trató de promover un poco más la historia de cada obra observada. Algunos ejemplos de preguntas detonadoras fueron: ¿cómo creen que era el pintor o la pintora de este cuadro?, ¿qué se imaginan que pasaba en esa época?

A partir de la respuesta de las niñas y niños, "El Baúl de Frida" , propone ideas de actividades de diversas áreas temáticas: Artes Plásticas, Creación Literaria, Canción y Música, Movimiento y Expresión Dramática. Por ejemplo: Iluminando a Frida, Bailando la pintura, desfile de modas, Cuéntame la historia de la pintura, visitando museos etc.

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

Conclusión de la experiencia:
Se puede decir que se cumplieron los objetivos del proyecto, entre lo más relevante estuvo:

1. Lograr involucrar a las equipos de educadoras para cambiar los conceptos de ambientación de un salón de preescolar comunitario. Existe un estilo de arreglo y ambientación del aula dentro del gremio de educadoras, en muchos de los casos se aleja de aspectos educativos y cae más en adornos e imágenes comercializadas. El lograr que se animaran a cambiar los colores y arreglo del salón, fue muy positivo para ayudar a crear un ambiente distinto en un aula de preescolar.

2. Motivar a las educadoras y a los niños y niñas para que se acercaran más al arte y sus diversas expresiones. Dentro de las aulas de preescolar predomina la idea de "arte" como el simple colorear dibujos o hacer alguna manualidad, sin embargo falta impulsar una visión más integral de lo que significa la expresión artística y la creatividad, el proyecto ayudo al acercamiento a los museos, a obras de arte y a la búsqueda de diversas estrategias para promoverlo.

3. Dar a conocer algunas pinturas importantes, motivo a la investigación. Lo primero que surgió fue que las educadoras se dieran a la tarea de investigar la vida de las pintoras y de los pintores, así cómo profundizar sobre las obras que iban a presentar en el salón de clases, a su vez motivo la curiosidad en las niñas y niños en seguir investigando a tal grado que también, en algunos casos influyo en las familias a que los acompañaran a los museos.

Bibliografía:
Chalmers, F.G, (2003) Arte, educación y diversidad cultural. México Paidós
Colín Alma (2013) La desigualdad de género comienza en la infancia Manual teórico- metodológico para la transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre de derechos de la infancia. México D.F. REDIM, Derechos Infancia A.C.
Sánchez René y Escamilla Norma (2003) ¿En la equidad quién manda? Cómo promover la equidad de género con los preescolares. Manual para educadoras. México D.F. INDESOL y Save the Children México
Tibol Raquel (2002) Frida Kahlo: una vida abierta. México D.F. Diversa/Universidad Nacional Autónoma de México
Warmayllu/Comunidad de niños (2008) Arte Perú, herencia, diversidad cultural y escuela: Propuesta Curricular para el área de Educación por el Arte con Enfoque Intercultural para el nivel primario. Perú/ Fundación Ford.–

LIC. RENÉ MAURICIO SÁNCHEZ RAMOS
ACCIONES EDUCATIVAS A.C. (CIUDAD DE MÉXICO)

próximo número de

in-fan-cia *lat noamer cana*

ciudadanía y ética

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia edita latinoamericana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

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

Asociación de Maestros Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

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

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia redacción lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

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

Redacción y cordinación: **Sílvia Morón**, **Irene Balaguer**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

Sandra Richter

Ana Lucia Goulart de Faria

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana coordinación

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

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

Patricia Redondo
Argentina

María Carmen Silveira Barbosa
Brasil

Maribel Vergara Arboleda
Colombia

Ofelia Reveco
Chile

Anita Tacuri
Ecuador

Irene Balaguer
España

Jennifer Haza
México

Marien Peggy Martínez
Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez
Perú

Lala Mangado
Uruguay

Ramona Bolívar
Venezuela

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana consejos

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

Edita
Argentina
Patricia Redondo, Mónica Isabel Allende
María Laura Carrizo, María Dolores Cassiani
Elisa Castro, Mónica Beatriz Fernández,
Arianne Hecker, Patricia Kaczmarzyck,
Mónica Lucena, Cristina Angela Martínez
Silvina Mazzoleni, Irina Montergus
María Elena Onsano, Claudia Susana Pérez
María Silvia Rebagliatti, Patricia Redondo
Carolina Edith Sena

Brasil
RIO GRANDE DO SUL
Sandra Regina Simonis Richter, Susana Fernandes, Marta Quintanilha Gomes
SANTA CATARINA
Altino Martins Filho, Roselane Campos
PARANÁ
Catarina de Souza, Gizele de Souza, Carla Agulham
SÃO PAULO
Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz
RIO DE JANEIRO
Ligia Aquino, Fernanda Bortone
DISTRITO FEDERAL
Rita Coelho, Jaqueline Moll
MINAS GERAIS
Isabel de Oliveira e Silva,
Lívia Maria Fraga Vieira,
Mônica Ângela de A. Meyer,
Vanessa Ferraz Almeida Neves
CEARA
Silvia Helena Vieira Cruz
BAHIA
Marlene Oliveira dos Santos
MARANHÃO
Fabiana Oliveira Canavieira
ALAGOAS
Telma Vitória, Lenira Haddad
SERGIPE
Maria Cristina Martins

Colombia
Maribel Vergara Arboleda

Chile
Tatiana Goldrine, Maria Victoria Peralta, Liliana Norambuena, Ofelia Reveco, Ximena Venegas

Ecuador
Anita Tacuri

España
Irene Balaguer, Eva Jansà
Soledad Ballesteros,
Mercedes Blasi,
Silvia Morón,
Juanjo Pellicer

México
Patricia Figueroa, Jennifer Haza, Nashieli Ramírez, René Sánchez

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

Uruguay
Mª. Ema Disego, Susana Libonatti, Lala Mangado, Alicia Milán, Yolanda Oyarbide, Pilar Petingi, Martín Rebour, Aida Rodríguez

Venezuela
Guadalupe Ballesteros, Ramona Bolívar, Faviola Escobar, Reina Galindo, Luisa Martínez, Freija Ortega, Mariangel Rodríguez

nº14
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2015

in-fan-cia lat noamer cana

apoyos

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

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Con la participación de la
Oficina de Santiago

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura