

in-fan-cia latinoamericana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos In-fan-cia (ata Managara) In



La experiencia del bebé un mundo por descubrir editorial Maribel Vergara Arboleda y Alice Marcela Pérez

Amar a los bebés

Constanza Alarcón

Los bebés y políticas públicas

Sonia Larrubia

entrevista **Yolanda Reves**

Maribel Vergara Arboleda

Casita de niños cultura y expresión

tema

Sor Inés Larrahondo Carabalí

El parque sonoro María Cristina de Campos

Un espacio para la posibilidad

Alejandra Sokolowicz

Dar voz a los niños

Nataly Salgado

reflexiones pedagógicas Construir identidad María Isabel Mena

experiencias

de la infancia

historia de la educación La maestra Viola Soto

> Consejo de redacción de Chile los 100 lenguajes

Escribir y leer la vida Javier Abad Molina





in-fan-cia lat noamer canal editorial

La experiencia del bebé un mundo por descubrir

- MARIBEL VERGARA ARBOLEDA
- ALICE MARCELA GUTIÉRREZ PÉREZ

"Deseo aprender a conocer el mundo como los bebés... a besos, sin prevenciones". A Jero

La exposición de los escenarios posibles sobre los bebés en este número 20 de la revista Infancia Latinoamericana coordinada por Colombia, pretende contribuir al debate sobre el panorama y tendencias en el campo de la educación infantil en la pregunta sobre los más pequeños entre los pequeños. De un modo particular, en los distintos artículos se muestran construcciones, experiencias y reflexiones con el fin de poner en dialogo los diversos enfoques sobre la mirada que del bebé se construye en América Latina. Con esto esperamos contribuir al debate y al trazado de nuevas rutas de trabajo con los bebés en Latinoamérica.

Los temas nos muestran las diversas formas en que empieza a codificarse la presencia del bebé desde los diálogos con el adulto cuidador y el entorno. Un bebé que pone en escena su cerebro y nos comunica con sus ojos y cuerpo, aprendiendo los juegos del yo y de

los otros, en escenarios cuya complejidad y capacidad de crecimiento autónomo desborda nuestra razón.

Son lecturas que invitan a pensar a los bebes desde asuntos relacionados, algunos con las políticas públicas que se construyen para garantizar su derecho, ya no como sujetos de tutela sino como sujetos de derecho, son dos artículos de Colombia y Brasil que permiten ubicar la manera como se asumen a los niños, que si bien atienden al mismo llamado deian entrever diferencias en la forma como se concibe su presencia y la garantía de sus derechos.

Otros artículos hacen referencia al lugar que por estos tiempos también hace parte de la constitución de los bebes y son los jardines infantiles; espacios donde la experiencia de ser bebé busca ser enriquecida; en primer lugar se hace el reconocimiento a la vida de Enriqueta Compte y Riqué mujer que funda y difunde la necesidad de conocer al niño real a través de los trabajos biográficos de las maestras asunto que corresponde a la historia de la conformación de los







Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos In-fan-cia Lat no-amer cama: editorial

La experiencia del bebé un mundo por descubrir





jardines infantiles en Montevideo. Desde Chile llega la clara y continua propuesta por pensar en la pedagogía de párvulos desde un currículo que responda a los contextos donde se construye la experiencia entre los niños, la educadora y la familia. En Colombia una maestra expone su narración desde la experiencia pedagógica revelada en un día de trabajo en el nivel de párvulos como posibilidad de construir saber desde las interacciones que se tienen con ellos.

Llama la atención como desde Colombia la etnoeducación y el asunto de lo racial de la infancia es un tema que lleva a pensar en la naturaleza polémica del mundo de los adultos y que busca incorporar discusiones que invitan a pensar cómo se viene construyendo la identidad de los niños de las comunidades afrodescendientes.

Finalmente hay dos artículos, escritos en Colombia y Brasil, que se construyen desde la experiencia directa con los bebes en apuestas que ve en la literatura y la música posibilidades de introducir a los

niños en el mundo como alimento que posibilita la relación con ellos.

Lo que se presenta en este número no es más que un aporte que desde América Latina hacemos al campo, que si bien se ha discutido y reflexionado, sigue siendo inexplorado y requiere de la voz enriquecida de guienes viven la experiencia y están fijando su mirada a la novedad con la que vienen los bebes. Son diálogos





in-fan-cia latina de la asociación de maestros rosa sensat edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos Apoyos editorial

La experiencia del bebé un mundo por descubrir





En este número, la experiencia de acompañar a los bebés en particular la pregunta por su presencia en el mundo de la vida, instalada experiencia como el sustrato de relaciones foriadora de construcciones e imaginarios que posibilitan su comprensión. Bajo una lógica narrativa el escenario privilegiado de la palabra escrita, resalta la presencia del bebé para crear puentes entre los diversos sentidos que le otorgamos a la relación con ellos y la realidad aprendida. Así, en su natural ser político el bebé incursiona en la vida del adulto, nos invita a dejarnos estimular por él y no al contrario para poder dar cuenta de las relaciones de otredad, consigo mismo y los otros seres para que le acompañemos en el caminar que le permita nombrar el mundo.

que se construyen a partir de prácticas y reflexiones que se hacen los adultos con relación a los más pequeños, asuntos que se construyen en una relación que se re-crea a través de las comprensiones que poco a poco se configuran en la idea de comprender el mundo en el que se mueven y articulan los cuerpos presentes llenos de vitalidad y deseo por aprehender el medio que los rodea.

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

Dra. En Educación Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

ALICE MARCELA GUTIÉRREZ PÉREZ

Profesora Universidad de San Buenaventura Bogotá. Colombia.





REVISIA DIGITAL DE LA ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT AGOSTO 2017 In-fan-cia Apoyos Apoyos tema

La fuerza de los más pequeños

Es fundamental insistir en la construcción de un debate sobre el panorama en el campo de la Educación Infantil y especialmente en los bebés.

Los artículos que os proponemos lo intentan desde aportaciones de las políticas públicas. Las experiencias de Brasil y Colombia pueden aportar nuevas miradas al resto de países latinoamericanos.



Constanza Liliana Alarcón Párraga

«Amar a los bebés»



Sonia Larrubia Valverde

«Los bebés y políticas públicas»







in-fan-cia lat no-amer canal In-fan-cia lat no-amer canal tema

Amar a los bebés

CONSTANZA LILIANA ALARCÓN PÁRRAGA

Pedagogía y políticas públicas para el desarrollo infantil de la primera infancia en colombia

El presente artículo ofrece un breve contexto de los antecedentes que hicieron posible que el primer momento de la vida humana cobrara relevancia específica en el escenario de la protección integral y de los derechos de la niñez. Presenta, además, el panorama que llevó a Colombia a tomar decisiones en favor del pleno desarrollo de la niñez en la primera infancia: y describe la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, reconocida como "De Cero a Siempre". El mismo, también presenta el instrumento de política pública con que el país cuenta actualmente denominado: "Plan de Acción de Salud: Primeros Mil Días de Vida: Colombia 2012 – 2021". Luego de este recorrido, el artículo cierra planteando una serie de retos sobre los cuales es necesario continuar el trabajo con la primera infancia y en particular con los bebés como sujetos protagonistas de la política. El artículo responde al interés de enriquecer la labor de las maestras con otros desarrollos de política fundamentales de conocer y apropiar.



La labor pedagógica en el ámbito de la educación inicial y en general en todos los ámbitos educativos pasa indiscutiblemente por el trazado de las políticas que definen su quehacer en la sociedad. Es en el





Amar a los bebés



marco de las políticas públicas que se convoca a la sociedad a priorizar recursos para lo pedagógico y para determinado enfoque pedagógico; ha sido el maestro, con una mirada política de su quehacer quien ha logrado que se prioricen las acciones educativas en el contexto amplio de las necesidades sociales. El maestro de educación inicial, es también un actor político, su mirada ha hecho que las políticas públicas sobre la primera infancia tengan tanta prevalencia en América Latina, y es su quehacer cotidiano el que las convierte en prácticas transformadoras del cuidado v el desarrollo infantil. El artículo cruzará el marco histórico de éstas políticas y su relación con el quehacer pedagógico del maestro, al mismo tiempo que contextualiza al educador en su propia práctica como una acción política, y a la política como una acción pedagógica para el resto de la sociedad.

La historia de los derechos de la niñez, no lo fue siempre la de los derechos de los bebés

La imagen generalizada al hablar de políticas no está ligada muchas a veces a los sujetos a los que hace referencia, se piensa que hablar de "políticas" es hablar de normativas en las que no aparecen los rostros de los ciudadanos para los que han sido diseñadas. En el caso especial de los bebés. como sujetos de derechos, es aún más complejo de comprender para una sociedad que históricamente ha negado a los más pequeños la acción pública, y ha dejado al cuidado y protección de la esfera privada de las familias el ejercicio de la garantía de los derechos. Sin embargo, hablar de políticas públicas para bebés, implica reconocer el derecho a que desde lo público se hagan acuerdos colectivos para el cuidado y atención de las nuevas generaciones y en ellos no se deja solas a las familias; acuerdos en los que se invita a que todos y todas participemos activamente en un compromiso vital que implica el amor protector y el amor que potencia el desarrollo infantil de los bebés de todo un país.

Para iniciar, es necesario reconocer los avances generados a partir de la adopción de la Convención Sobre los Derechos del Niño en relación con el proceso de reconocimiento de las niñas y los niños como ciudadanos sujetos de derechos, así mismo los progresos obtenidos en los países garantes en relación con el cumplimiento de los compromisos de protección integral. Sin embargo, estos avances han evidenciado la necesidad de realizar aproximaciones particulares a lo que éste compromiso significa en las edades y momentos que comprende cada período de vida en términos de la garantía de sus derechos.





Amar a los bebés



La labor adelantada empezó por mostrar inicialmente la necesidad de dimensionar las particularidades de las niñas, los niños y los adolescentes, respectivamente. Pero, más recientemente, y gracias a las evidencias sobre la primacía que tienen los procesos de desarrollo en los primeros años de vida, se ha hecho visible la primera infancia y dentro de ella se destacan los primeros mil días de vida (correspondientes a los 270 días de la gestación, 365 días del primer año y 365 días del segundo año) como un tiempo de especial sensibilidad en el que es fundamental profundizar las políticas para incluir la preconcepción y su incidencia en la cualificación de las condiciones del inicio de la vida.

La llegada de los bebés a los discursos y prácticas de política, vincularon los temas de lactancia materna con mucha claridad, así como la discusión sobre las condiciones y las prácticas gineco obstétricas, los ambientes específicos para garantizar su desarrollo en condiciones seguras e higiénicas pero no limitantes, así mismo, y en esto es donde se marca una relación de visibilidad importante, la inequidad en las oportunidades que se generan por condiciones socioeconómicas, por condiciones de gestación, y por decisiones en temas de salud sexual y reproductiva. Es decir, ya la política comenzó a ocuparse de cómo nacen los bebés y como se gestan en una sociedad con condiciones de inequidad.

El maestro de Educación Inicial comienza a cobrar especial relevancia en relación con las prácticas pedagógicas de los primeros años de vida, y los interrogantes a la educación y a su acción pedagógica con los bebés generan un escenario problematizador que abre caminos. ¿Cuáles son las competencias que debe tener una pedagogía para trabajar con población menor de dos años?, ¿cómo se armoniza el cuidado y la educación en un ambiente educativo y pedagógico?, ¿cuáles son y cómo deben ser los espacios pedagógicos para trabajar con los bebes? ¿qué relación pedagógica existe entre el cuidado calificado y potenciación del desarrollo? ¿Cuál es el rol del maestro de primera infancia? Es así como entra en crisis la tendencia de ver el inicio de lo "educativo" a partir de los 3 años y se empiezan a hacer cuestionamientos importantes frente a labor del maestro pensada solo desde el espacio físico de un "aula", comienza a pensarse al maestro en escenarios pedagógicos diversificados y en relación con el entorno familiar. Su rol, y el de las facultades de educación comienza un camino más cercano a lo comunitario y mucho más cercano a las familias que el que inicialmente se trazó desde "las aulas de preescolar".

Los referentes de política comienzan a abordar la discusión pedagógica y proponen una revisión al





Amar a los bebés



desarrollo infantil más allá de los hitos, se pasa a pensar la construcción pedagógica de los entornos donde habita el niño en función del desarrollo de potencialidades más que la unificación de progresos por edades cronológicas. Surge el trabajo de intervención de entornos y de acciones intencionadas para provocar el juego, el disfrute de la experiencia artística, el contacto intencionado y frecuente con la literatura y la generación oportunidades para la exploración, surgen no como fines metodológicos sino como pilares necesarios para que los bebés puedan tener oportunidades reales de potenciar sus habilidades.

Los referentes técnicos abordaron la discusión, y dejaron un camino trazado frente a preguntas básicas: ¿para qué hacemos pedagogía con bebés? Pues para provocar oportunidades que desarrollen todo su potencial ético, estético, corporal y cognitivo. Se trata de una comprensión del desarrollo infantil pensado realmente como proceso y no centrado en productos a obtener en determinadas edades. ¿Qué relación tiene el cuidado con lo pedagógico?, Pues toda la relación posible, no pasa nada en el desarrollo infantil que no pase por acciones de cuidado y protección, entonces se da el salto a comprender que también el cuidado diario, el cambio de pañal, la acción

de limpieza de manos y nariz, y muchas otras, son acciones profundamente pedagógicas en tanto el proceso de desarrollo marca rutas de autonomía, de autoestima, en definitiva de construcción de identidad, y dichos procesos van íntimamente ligados a la acción que tenga la maestra en ese momento. La voz, el modo de acompañar el sueño. la mirada y la caricia son también acciones vinculadas al escenario de desarrollo que la maestra ha de incorporar (en realidad, no solo en la educación inicial), y que desde la acción política de los referentes técnicos se estaba dando la relevancia necesaria para convertirse en norma y camino que marcó presupuestos para la educación inicial, y transformó currículos de formación docente.

Pero lo referentes también se plantean la incidencia en la garantía plena de los derechos de la primera infancia incorporado no solamente los aspectos centrales del grupo poblacional, sino que también se han ocupado de vincular la población en edad fértil, las políticas relacionadas con la salud sexual y reproductiva, los temas pedagógicos, la educación inicial, los derechos de las mujeres y otros referentes asociados con la reducción de la mortalidad infantil y materno-infantil. Finalmente el reto es comprender que es el desarrollo de un mismo niño.

Amar a los bebés



Bebés e Inequidad: no es lo mismo el campo que la ciudad

Siguiendo entonces el comportamiento de los indicadores de estas metas en Colombia. las encuestas vitales del DANE permiten observar que la razón de mortalidad materna para el 2013 fue de 55,2 por cada 100.000 nacidos vivos. Sin embargo, los análisis realizados por el Ministerio de Salud y Protección Social a partir de estas estadísticas evidenciaron que ese mismo año se produjeron 72,4 más muertes en el área rural dispersa que en las cabeceras municipales por cada 100.000 nacidos vivos, y que el comportamiento de la brecha de desigualdad incrementó durante el último cuatrienio. Se observó además de lo anterior que el 60% de la mortalidad materna se concentró en el 50% de la población más pobre multidimensionalmente, y que cerca del 60% de la mortalidad materna se presentó en la población con mayor porcentaje de analfabetismo. (Ministerio de Salud y Protección Social, (2016) Análisis de Situación de Salud (Asis) Colombia, 2015).

Por su parte los datos de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS Colombia 2015, señalan que la mortalidad infantil ha venido disminuyendo en el país, pasando de 27 defunciones de niñas y niños

menores de un año por cada mil nacidos vivos en el primer quinquenio de los años 90, a 14 defunciones en el guinguenio 2010 - 2015. Aun así, la brecha entre lo rural y lo urbano es significativa, muestra de ello es el comportamiento de la mortalidad de la niñez, (La mortalidad de niñez hace referencia al número de niñas y de niños menores de 5 años que mueren en un año por cada 1,000 niños en esas edades), en donde el número de muertes de niños y niñas menores de cinco años de la zona rural correspondió a 27; y a 65 cuando eran hijos de una madre sin escolaridad; y a 27 cuando pertenecían a familias ubicadas en el quintil de ingresos económicos más bajo.

Si bien, de todos modos, los indicadores de mortalidad infantil en Colombia muestran un descenso importante; el país, al igual que otros países de América Latina, es consciente que muchas de las muertes ocurridas tienen origen en causas evitables; y que persisten brechas propias de condiciones de inequidad que deben ser superadas. Del mismo modo se reconoce que del control de esas variables dependerá que factores tales como el lugar de residencia, la pertenencia a un grupo poblacional, la pobreza, o el bajo nivel educativo, dejen de ser parte de los determinantes asociados a las muertes de las niñas y de los niños en primera infancia, y de sus

Amar a los bebés





madres. Del cierre de estas brechas dependerá que el país pueda construir condiciones vitales equitativas para sus bebés.

A nivel educativo el panorama en la zona rural es aún más crítico. El tema de la educación inicial aún sigue siendo una deuda en las zonas rurales en tanto pertinencia y calidad de las intervenciones. No existen aún modelos adecuados a las realidades rurales de la población. Los grandes avances de la política de Colombia se han concentrado en lo urbano dejando una fuerte deuda con los niños y niñas de diferentes grupos étnicos que habitan en lo rural.

Es necesario, a su vez, pensar la educación inicial rural de los bebés desde contextos específicos, pues potenciar el desarrollo infantil ha de requerir una mirada que lea los territorios y les permita incorporar acciones pedagógicas sostenibles en el ámbito familiar y comunitario. Los maestros de educación inicial tienen allí un reto de gran importancia en el abordaje pedagógico de los bebés en contextos rurales: cambiar la mirada de un "aula convencional" y de un "momento pedagógico" y dar paso a una lectura de realidades que sea enriquecida con experiencias enmarcadas en el arte, el juego, la literatura y la exploración, basadas en los recursos del entorno y en la cotidianidad que las comunidades manejan a diario con sus bebés. Se trata de hacer pedagogía desde y con los actores rurales e indígenas cuyas circunstancias son felizmente diversas y algunas veces dispersas, pero que igualmente tienen sus bebés que recibir todas las oportunidades para potenciar su desarrollo. El maestro es acá el constructor de

Amar a los bebés



esas oportunidades pero desde lo cotidiano y con pertinencia cultural.

Instrumentos de Política Pública para la Primera Infancia

Fl Plan Nacional de Desarrollo "2010 - 2014 Prosperidad para Todos" reglamentado mediante la Ley 1450 de 2011, determinó la necesidad de diseñar y poner en marcha una estrategia de atención integral a la primera infancia, que involucrara la acción decidida de los sectores de: Gobierno, Planeación, Salud, Educación, Cultura y Bienestar.

A través de la estrategia reconocida como "De Cero a Siempre", el país dio un salto cualitativo en la forma en la que suelen concebirse las iniciativas poblacionales que buscan responder a los intereses o condiciones de grupos específicos. Subvirtió la forma en que tradicionalmente se ve a los sujetos de la política y convocó a centrarse en los desarrollos necesarios para los bebés y los niños y niñas menores de cinco años, convocó a cumplir sus derechos y no en la concentración tradicional de las políticas en acciones de gestión institucional.

Con base en los argumentos de orden ético, científico, social y económico que justifican la importancia

de actuar con oportunidad y calidad durante este momento del ciclo vital: en la comprensión de las características, condiciones y contextos que configuran la vida de las mujeres gestantes, y de las niñas y los niños colombianos desde su nacimiento hasta antes de cumplir los 6 años de edad, así como del estado de realización de sus derechos, Colombia puso a las gestantes, y a las niñas y a los niños en primera infancia como centro de la gestión de la Estrategia y consensuó una forma de concebirlos en la cual se les reconoce y entiende como sujetos de derecho, seres sociales y culturales, singulares y diversos, que construyen su propia subjetividad y toman parte activa en la construcción de sus vidas y en la configuración de sus entornos, gracias a que disponen sus habilidades y capacidades al servicio de intereses y propósitos propios y compartidos.

Consistente con lo anterior, el horizonte de sentido de la acción fue puesto en garantizar las condiciones para el desarrollo pleno de la primera infancia. La atención integral, se configuró como el camino para lograr las circunstancias necesarias, y la gestión intersectorial se estableció como la manera concurrente y coordinada, en la que los diversos actores involucrados del orden nacional y territorial – en cabeza de los sectores estatales – se articularon para lograrla.

Amar a los bebés



La Atención Integral implica desde el enfoque pedagógico asumir que no se trata meramente de una acción didáctica pensada desde una imagen de desarrollo lineal y ascendente, sino que involucra todos los ámbitos de desarrollo del bebé, desde la alimentación, el sueño, el despertar, la limpieza, el cuento, el juego, hasta la garantía de su derecho a estar protegido de todo tipo de violencias.

El maestro de educación inicial es propuesto desde la estrategia política de Cero A Siempre como un organizador de esa atención integral y también como un protagonista de la misma, y la Educación inicial es la acción pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo infantil y se constituye con la Estrategia como un derecho para todos los niños y niñas menores de seis años, sin importar su rango del desarrollo infantil, o su condición de vulnerabilidad, o su pertenencia cultural, o su tipo de familia, o su discapacidad. Es acá para la acción política, un derecho que debe ser otorgado a todos los bebés, en todos los territorios, con igual calidad; aunque en condiciones diferentes, es decir con las modalidades de atención pedagógica que se requieran en cada territorio, y con los diferentes diseños adaptados y ajustados para cada territorio, cultura o situación.

Proteger y desarrollar los Primeros Mil días de Vida

Luego de 6 años de ejecución y con la intención de fortalecer el marco institucional para el reconocimiento. la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, la Ley 1804 de 2016 reconoció y elevó el estatus de esta estrategia, estableciendo como la "Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia: De Cero a Siempre", dando con ello carácter legislativo a los fundamentos políticos, técnicos y de gestión y asumiendo sus orientaciones para la actuación de todos los territorios de acuerdo con las características propias de la primera infancia según cada lugar donde se encuentre.

Es así como la Política de Estado para la atención integral a la primera infancia en todo el territorio nacional, se desarrolla a través de un trabajo articulado e intersectorial que - desde la perspectiva de derechos y del enfoque de gestión basado en resultados – articula y promueve la atención integral, entendida ésta como el conjunto de acciones intencionadas, relacionales y efectivas, encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las gestantes, los bebés, las

Amar a los bebés



niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo.

Promover la atención integral a la primera infancia, implica preservar la existencia de las niñas y los niños en condiciones de plena dignidad; favorecer y fortalecer los vínculos entre ellas y ellos con su familia y con las personas responsables de su cuidado, y el desarrollo de interacciones significativas. Así como también, promover la construcción de su autonomía y autodeterminación, y contribuir con la construcción del sentido de identidad personal y colectiva, en la diversidad. Es decir, que las acciones propias de la atención integral están relacionadas con el cuidado y la crianza, la salud, la alimentación y la nutrición, la educación inicial, la recreación, la participación y el ejercicio de la ciudadanía, ya que son todas estas acciones organizadas de manera concurrente en ofertas diversas, diseñadas para responder a los propósitos trazados, y considerando las particularidades de los territorios y sus contextos, en los que las niñas y los niños encuentran oportunidades equitativas de desarrollo.

El ejercicio de concretar las atenciones que deben garantizarse para generar condiciones favorables al desarrollo de las niñas y a los niños, condujo el diseño de una de las herramientas principales de la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia en apoyo a la tarea de ordenar la gestión y la atención directa, reconocida con el nombre de Mapa de la Ruta Integral de Atenciones. En este Mapa, cada una de las

> atenciones identificadas se ubica de acuerdo con dos variables: destinatarios – según momentos y edades – y entornos.

> Las atenciones de la ruta se consideran de acuerdo con los destinatarios -en tanto la Política no solamente involucra a los niños y niñas menores de 6 años, sino también a las gestantes, las familias y la población en edad fértil- y se organiza según edades porque es claro que las atenciones deben considerar las particularidades propias de las niñas y de los niños, según su tiempo de vida (del nacimiento al primer mes,





Amar a los bebés



del primer mes a los tres años, de tres a seis años). Se incluyen igualmente los entornos porque se asume que es en los hogares, en los entornos de salud, en los entornos educativos y en los espacios públicos, donde la atención debe tener lugar.

Es en el marco descrito, surge el Plan de Acción de Salud Primeros Mil Días de Vida Colombia 2012 - 2021, en donde se consideran las Metas del Plan Decenal de Salud Pública 2012- 2021, concernientes a la salud materna. neonatal e infantil hasta cumplir los dos años de vida, en seguimiento de las orientaciones dadas por la OPS. Dicho plan define el conjunto de intervenciones de salud, que contribuyen al ejercicio y disfrute de este derecho en los primeros mil días de vida, organizándolas en un marco estratégico para la acción.

Las acciones del Plan están dirigidas a mujeres y hombres en etapa pre-gestacional; mujeres y familias gestantes, niñas y niños en gestación; mujeres en trabajo de parto, parto y postparto, niñas y niños neonatos; y madres, padres, niñas y niños menores de dos años. Estas acciones responden a cuatro áreas estratégicas a saber:

1. Fortalecimiento de la gestión de la política pública nacional y territorial para la salud en los primeros mil días de vida, en el marco de las políticas públicas de salud y de primera infancia.

- 2. Fortalecimiento de los servicios de salud, materna e infantil, y mejoramiento del acceso y la atención integral de la salud con calidad, continuidad y enfoque diferencial en los primeros mil días de vida, acorde con las políticas públicas de Atención Integral a la Primera Infancia.
- 3. Promoción de la participación de los hombres, las mujeres, las familias y las comunidades, en la salud, durante los Primeros Mil Días de Vida.
- 4. Gestión del conocimiento para los resultados en salud y la rendición de cuentas de los primeros mil días de vida.

El reconocimiento del vínculo existente entre la salud de las madres y sus niñas y niños recién nacidos condujo a que este plan aporte luces importantes en dos condiciones de la atención integral que bien vale la pena resaltar: su humanización y su continuidad.

La primera de ellas, la humanización, se encuentra estrechamente vinculada con la cualidad "relacional" que se atribuye a la atención integral, y que permite reconocerla como un acto que ocurre entre seres humanos con la posibilidad de constituirse en una experiencia gratificante de vida para las gestantes, las niñas y los niños; ésta relación se ha de originar desde una intención genuina por parte

Amar a los bebés



de quienes prestan la atención, al reconocerles, informarles, acercarse a sus intereses, escuchar sus opiniones, emociones, sentires y saberes, en cercanía a sus contextos. Por ello el Plan, reconoce en la comunicación el principal indicador de la humanización.

Al enfatizar en la segunda condición de la atención integral, la continuidad, como atributo de la integralidad de la atención lejos de hacer referencia a su presencia solamente, en relación con el individuo, el Plan considera los momentos y edades que se entrelazan. Por ello, puede decirse que contribuye a asumir que la atención integral adquiera un atributo de transversalidad que se comprende como un todo: la concepción, la gestación, el parto, el postparto, el gestarse, el nacimiento, y los días que comprenden hasta el segundo año.

Del mismo modo, garantizar el derecho del niño y de la niña al desarrollo integral comienza con la decisión de garantizar a las personas en edad fértil, y a la familia gestante, la atención que requieren en relación con el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, la gestación, el parto y la crianza, de tal forma que las y los bebés puedan establecer vínculos significativos desde el primer instante.

Lo anterior plantea grandes retos en términos de implementar la política por caminos coherentes con la construcción del vínculo entre la niña y el niño con su madre, caminos que conduzcan a procesos de atención que no les separen, que no se fragmenten en la oferta, y que efectivamente tengan lugar en los entornos en donde se encuentran.

Colombia ha obtenido importantes logros en el desarrollo de su política de primera infancia. Entre ellos se destacan las alianzas público privadas para fortalecer y hacer sostenible la política pública; las adecuaciones de la arquitectura institucional nacional y territorial, el fortalecimiento de instancias intersectoriales, el acompañamiento para la inclusión de la primera infancia en los planes de desarrollo de las entidades territoriales, la asistencia técnica para la gestión de la política pública, la articulación entre escenarios intersectoriales nacionales y locales, los desarrollos normativos, y el fortalecimiento en cuanto a calidad y cobertura de la oferta de la atención integral.

Dichos avances son reconocidos y significativos, sin embargo, Colombia necesita hacer frente a diversos desafíos en la gestión de su política de Estado para la Primera Infancia, tiene que lograr extender su

Amar a los bebés



implementación a todo el territorio diverso y múltiple, lograr sostenibilidad en las inversiones tanto en el orden nacional como en el territorial; configurar de manera diferencial la oferta para las niñas y niños que se encuentran en los primeros mil días; consolidar sus herramientas de gestión entre las cuales se encuentra el sistema de seguimiento a la atención integral de cada

niña y cada niño, y por supuesto avanzar en la búsqueda de mecanismos que den continuidad de la atención integral después de los 6 años.

Los maestros de educación inicial han ido reformulando sus concepciones para pensar el desarrollo como un proceso y el proceso como un camino de

articular recursos para desarrollar el potencial de cada niño o niña; así mismo, tienen el reto de adaptar la pedagogía a los diferentes contextos en donde en Colombia se da la crianza, a los diferentes tipos de familias, y a los diversos territorios para llevar la educación inicial como una acción política de cambio en las oportunidades de cada nueva generación que tienen a cargo.

> El camino está trazado para que Colombia aborde esos retos, y para que al abordarlos continúe el reconocimiento social y económico de los bebés, beneficiando así a las generaciones que acompañarán nuevas formas de construir sociedad: en el desarrollo de esos retos estará la garantía para lograr condiciones de equidad desde los primeros mil días de vida para todos los bebés en todos los territorios.



CONSTANZA LILIANA ALARCÓN **PÁRRAGA**

Directora Fundación Alpina





tema

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia lat noamer canal Apoyos

Amar a los bebés



Bibliografía

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York.

COMISIÓN INTERSECTORIAL PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA. (2013) Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. (2006) Observación N°7. Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia. Ginebra.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2016) Ley 1804 "Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones". Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2014) Referentes Técnicos: Serie de Orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención Integral. Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL Y ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, (2012) Plan de Acción de Salud Primeros 1000 días de Vida Colombia 2012 - 2021. Bogotá, D.C.

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL Y PROFAMILIA (2015) Resumen ejecutivoEncuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS Colombia 2015. Bogotá. D.C.

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. (2015) Análisis de Situación de Salud (Asis) Colombia, 2015. Bogotá D.C.



tema

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT AGOSTO 2017 Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos Apoyos The property of th

Los bebés y las políticas

SONIA LARRUBIA VALVERDE



"En esta vida se pueden aprender tres cosas de un niño:estar siempre feliz, nunca estar inactivo y llorar con fuerza por todo lo que se quiere."

Paulo Leminsky

En Brasil cuando pensamos en políticas públicas para la educación temprana para los bebés, en este texto que estamos considerando los bebés, los niños con hasta 18 meses, son varias las referencias legales en las que se sustentan. Desde 1988, con la promulgación de la Constitución Brasileña vigente, los bebés ya no se consideran sujetos de tutela y se convirtieron en sujetos de derechos desde el nacimiento.



Este cambio que pone a los bebés como actores sociales insta a la sociedad brasileña a reflexionar sobre cómo cuidar y educar a los niños pequeños, porque no había ninguna planificación en el país, a nivel nacional, que abordase los temas relacionados con el cuidado y educación de los niños de 0 a 6 años.

Los bebés y las políticas públicas

Desde entonces, se han producido diversas legislaciones y documentos que orientan las políticas Públicas de educación temprana para los bebés. Presentaremos aquí algunos de los que más han

influido en el escenario brasileño en el desarrollo de éstas políticas, hasta la actualidad, siempre teniendo como premisa los derechos fundamentales de los niños y una propuesta pedagógica que tenga en cuenta las características específicas de esa franja etaria.

En 1990. dos años después de la promulgación

de la Constitución, tuvimos la publicación del Estatuto del niño y adolescente, más conocido como ECA, que asegura a los niños y adolescentes derechos fundamentales como: a la vida y la

salud; libertad, respeto y dignidad; la familia y la comunidad; a educación, cultura, deporte y ocio; la profesionalización y protección en el trabajo. Destacamos el derecho a la educación como derecho público y subjetivo, con atención en escuela infantil

> y centros preescolares para niños de 0 a 6 años de edad, como deber del estado.

En consonancia con esa legislación, en paralelo, el Ministerio de Educación y deporte-MEC- promueve algunas acciones en pos de la construcción de una Política Nacional en Educación Infantil. En este sentido se iniciaron varias discusiones y debates con profesionales e

investigadores, y en 1994 es publicado el documento con los principales objetivos a alcanzar: ampliar la oferta de plazas para niños de 0 a 6 años; el fortalecimiento, en los organismos competentes,





sumario

editorial

cultura y

expresión

reflexiones

historia de la educación



REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT AGOSTO 2017 Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos Apoyos Apoyos tema

Los bebés y las políticas públicas



la concepción de la educación y la atención como aspectos inseparables de las acciones dirigidas a los niños y promoviendo el mejoramiento de la calidad de la atención en el niño/a. (MEC/SEF/COEDI, 1994). Objetivos que persisten todavía hoy en la escena nacional.

Entre 1994 y 1996 varios documentos fueron publicados por el MEC que subsidiaron los debates previos a las directrices y Bases para la educación nacional (LDBEN), sin embargo, destacamos el documento: criterios para el servicio de escuelas infantiles que respeten los derechos humanos Fundamentales de los niños por Fulvia Rosenberg y Maria Malta Campos, publicado en 1995 y reeditado en 2009, que tiene la importancia que las posibilidades que se presentan, ya se han traducido a prácticas que colaboran para la mejora de la calidad de La educación temprana, en particular en el cuidado de bebés y niños hasta 3 años de edad.

El documento proporciona criterios para la unidad del dormitorio y para programas y políticas de cuidado infantil. Los criterios para la unidad del dormitorio se señalan

los siguientes derechos: a la broma; la atención individual: un ambiente acogedor: seguro v estimulante; el contacto con la naturaleza; higiene y salud; los alimentos sanos; desarrollar su curiosidad, imaginación y capacidad de expresión; el movimiento en espacios amplios; la protección, el afecto y la amistad; expresar sus sentimientos; la atención





in-fan-cia dita Redacción Coordinación Consejos Apoyos tema

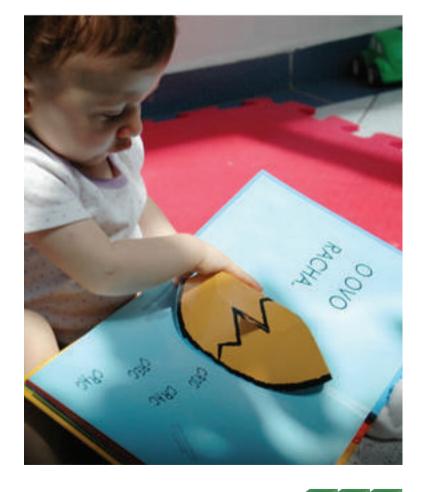
Los bebés y las políticas públicas



especial durante su período de adaptación a la educación infantil a desarrollar su identidad cultural. racial y religiosa. Y sobre la política de cuidado de niños, el respeto al niño, son criterios destacados en las políticas y programas que siguen los mismo preceptos del artículo anterior.

En cada uno de estos criterios se describen acciones que apovan los derechos humanos anunciados. ayudas a los educadores y maestros de jardines de la infancia, así como a las empresas y gestores públicos para reflexionar sobre el papel que las interacciones y experiencias de los bebés y los que cuidan de niños en las escuelas infantiles a respetar sus derechos y a la calidad en la cobertura de p sus necesidades básicas.

Después de varias discusiones alrededor del desarrollo de la LDBEN, finalmente es promulgada en 1996, lo que representa un hito para la educación temprana, colocándola como la primera etapa de educación básica. Con eso, el trabajo pedagógico con niños de 0 a 6 años pasa ser reconocido y gana una dimensión más amplia en el sistema educativo, que define el propósito de la educación preescolar: "el desarrollo integral de los niños de hasta 6 (seis) años, en sus aspectos físicos, psicológico, intelectual y social, complementando la acción de la familia y la comunidad".1





Los bebés y las políticas públicas





Es importante tener en cuenta que la promulgación de la LDBEN determinó que todas las instituciones que asistieron niños de 0 a 6 años deberán dentro de tres años, después de la publicación de la ley, unirse al sistema de educación respectivos. Hasta entonces. la mayoría de escuelas infantiles estaban vinculadas a agencias de servicios sociales, las propuestas educativas generalmente siguieron una línea de educación compensatoria.

Otra legislación que sustenta el trabajo con la educación temprana entre los bebés es el las directrices del currículo nacional para educación infantil (DCNEI). publicado en 1998 y revisada en 2009. El proceso de revisión dio lugar a una amplia participación de profesionales de la educación y los movimientos de la comunidad, las mujeres, los trabajadores y la democratización del país.

El DCNEI y las respectivas directrices, buscan orientar las políticas públicas y la elaboración, planificación, ejecución y evaluación de las propuestas pedagógicas y curriculares de educación infantil. Llevar la concepción de un niño "sujeto de derechos e histórico, que las interacciones, relaciones y prácticas diarias que experimentar, construir

su identidad personal y colectiva, jugar, imaginar, fantasía, deseo, aprender, observar, experimentar, relatar, preguntas y sentidos acerca de la naturaleza y la sociedad, producir cultura "y cuenta como currículo ejes e interacciones. (ECM, 2009) El DCNEI incluye también propuestas pedagógicas para los niños indígenas y para admirar la diversidad de la infancia que estan presentes en el país.

Los bebés y las políticas públicas





Continuando los estudios y debates sobre las prácticas cotidianas en educación infantil y subsidios a reflexiones sobre cuestiones curriculares, se publicó en 2009 el documento diario prácticas en primera infancia educación-fundamentos para la reflexión en la Directrices del plan de estudios. Este documento es el resultado de un estudio coordinado por la profesora María Carmen Silveira Barbosa, de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, que analizó las propuestas educativas de varios municipios brasileños, las capitales y principales ciudades.

Considera las concepciones de infancia y Educación de los niños; una bibliografía anotada de producciones académicas recientes sobre la educación del niño brasileño: la voz de los docentes v activistas del movimiento Interfórums de la educación de los niños brasileños (MIEIB) que durante muchos años han actuado en defensa de la educación infantil. El documento destaca:

La responsabilidad de la educación temprana y de sus profesionales es muy grande, ya que incluye

> garantizar la salud y protección física, así como los derechos fundamentales de participación y libertad de expresión. Sin embargo, no sirve tener asegurado el derecho a participar en las decisiones colectivas si los repertorios culturales están restringidos y no le permiten compartir en el colectivo de la diversidad de lenguas y de las diferentes modalidades de manifiesto (MEC, 2009).

Todavía contribuye a las políticas públicas de educación infantil los parámetros de calidad para la



Los bebés y las políticas públicas





educación de la primera infancia (ECM, 2008), que contiene criterios de calidad para ser utilizado por instituciones educativas y los sistemas de educación infantil, que buscan promover la igualdad de oportunidades educativas, sin olvidar las diferencias, diversidad, las múltiples culturas y las desigualdades presentan en el país. También existen indicadores de calidad en la educación preescolar (ECM, 2009), un instrumento de autoevaluación de la calidad de la educación temprana que permite un proceso de participación de empleados, docentes, familias y comunidad.

La indicadores presentan siete dimensiones² para la calidad con descriptores que ayudan a identificar y traducir los *parámetros* en un plano más concreto y operacional de las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas infantiles y preescolares, ayuda a los colectivos de las unidades educativas para evaluar su trabajo y construir colectivamente el camino hacia la educación temprana que respeta los derechos fundamentales de los bebés v los niños en la construcción de una sociedad más democrática.

Otro tema muy controvertido que estaba presente en las discusiones y debates de la educación infantil fue la evaluación. En este sentido, en 2011, el Ministerio de Educación establece un grupo de trabajo que



Los bebés y las políticas públicas



tenía como principal objetivo proponer directrices y metodologías de evaluación y de educación infantil y analizar diferentes experiencias, estrategias e instrumentos para la evaluación de la educación temprana. El resultado es documento de trabajo: Educación infantil: Convocatoria para la construcción de una evaluación sistemática.

Esto surge de la necesidad de subsidiar la inclusión de la educación temprana en formulaciones de política nacional de educación básica. Su evaluación, teniendo en cuenta las especificidades de la educación en el grupo de edad de hasta 5 años de edad, una vez que se ha producido algunos experiencias de evaluación con los bebés, como la aplicación de ASQ prueba 3³ en las escuelas infantiles públicas en la ciudad de Rio de Janeiro, a veces reñido con los principios y conceptos en los documentos oficiales.

Con toda esta efervescencia en las discusiones sobre la educación de la primera infancia del país se produce también la discusión sobre el Plan Nacional de Educación PNE que permanecen desde mediados de 2010 y 2014 con la publicación de la Ley 13.005/14, que determina los objetivos de la política educativa y las estrategias para los próximos diez años contemplando la educación básica y la superior. Se han establecido 20 objetivos, siendo la meta relativa



a la educación-01 hasta 2016, para universalizar la educación temprana en preescolar para niños de 4 a 5 años de edad y ampliar la prestación de la educación preescolar en jardines de la infancia para satisfacer al menos el 50% de niños hasta 3 años al final del término de este PNE, en 2024, con 17 estrategias para lograrlo.



Los bebés y las políticas públicas





Aunque los municipios vienen esforzándose en lograr los objetivos en el PNE (2014-2024), el país todavía está lejos de cumplir el objetivo, según el último censo celebrado en 2016, proporcionada por el Instituto Nacional de estudios educacionales e investigación Anísio Teixeira, responsable de promover estudios y evaluaciones en el sistema educativo brasileño, informa que la asistencia sobre 64000 escuelas infantiles escuelas infantiles en Brasil representa el 25.6% de la población de niños de 0 a 3 años de edad y para cumplir la meta de 50%

significaría aumentar el número de registros de 3,2 millones a unos 6 millones. Con respecto a la edad entre 4 a 5 años (preescolar), que tiene como objetivo la universalización de la atención hasta 2016, en la actualidad unos 105,000 escuelas que atienden 5 millones de niños que representa una atención del 84,3%.4

En septiembre de 2015 fue presentada una primera versión de la Base Curricular común nacional (BNCC) para la educación básica, que pretende ser un conjunto de directrices que deben ayudar a la organización de planes de estudio de redes de instituciones educativas públicas y privadas de la enseñanza. La parte relativa a educación infantil deriva de la DCNEI, y hace hincapié en los derechos de los bebés y los niños al acceso a la propiedad, la renovación y la articulación de conocimientos y experiencias. Fue inicialmente escrito por especialistas con la difusión por internet a una consulta pública para que la sociedad pudera dar sugerencias.

En mayo 2016 la segunda versión incorpora las sugerencias señaladas. Fue publicada otra vez y se discute, se llevaron a cabo varios seminarios regionales en el país con la participación de docentes, los administradores de la educación y estudiantes.



Los bebés y las políticas públicas



Mientras tanto hay un cambio drástico en la gestión del país con el golpe de los medios de comunicación contra la parlamentaria Presidente Dilma Rousseff, que ha estado poniendo en riesgo todo este proceso democrático establecido anteriormente en la discusión de la BNCC, puesto que hay una publicación de los cambios que, con el lanzamiento de la tercera versión de marzo de 2017, se realiza sin tener en cuenta las sugerencias de participación popular.

Muchos son los retos que puede Brasil asegurar a todos sus bebés, el derecho a la educación, como derecho público y subjetivo, mientras que el deber del estado, es evitar que las conquistas que fueron duramente defendidas por profesionales de educación infantil, movimientos sociales y la sociedad brasileña como un todo, no dejen de ser tenidas en cuenta por el Gobierno que asumió el poder en 31 de agosto de 2016.

Siempre debemos defender que los bebés son sujetos de derechos, seres humanos capaces de llevar el mejor potencial de la especie.

SONIA LARRUBIA VALVERDE

Pedagoga, ex Directora de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. (Traducción R.S. Barcelona)



Referencias bibliográficas:

Brasil. Constitución de la República Federativa de Brasil. Brasilia: Senado Federal, 1988.

Brasil. Niños y adolescentes: ley federal 8069 del no., de 13 de julio de 1990. Brasilia: Senado Federal, 1990.

Brasil. Ministerio de educación y deporte, Ministerio de educación básica. Coordinación de educación infantil. Política nacional de educación infantil. Brasilia: 1994. Brasil. Ley Nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases para la educación nacional. Brasilia: 1996.

Brasil. Ley no. 13 de 12.796/04 de abril de 2013.



Los bebés y las políticas públicas



Modifica la Ley Nº 9.394 de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases para la educación nacional, para prever la formación de profesionales de la educación y tomar otras acciones. Brasilia: 2013.

Brasil. Lev no. 14 de 13.005/25 iunio de 2014. Aprueba el Plan de educación nacional-PNE y otros asuntos. Brasilia: 2014.

Brasil, Ministerio de educación, Conseio Nacional de educación. CNE/CEB. Resolución nº 05/2009. Establece las directrices del currículo nacional para educación infantil. Brasilia: 2009.

Brasil. Ministerio de educación. Consejo Nacional de educación. Opinión CNE/CEB Nº 20/2009 de 11 de noviembre de 2009. Revisión de las directrices del currículo nacional para educación infantil. Brasilia: 2009.

Brasil. Ministerio de educación. Secretaría de educación básica. Parámetros de calidad para la educación temprana. Brasilia: 2008. v 3. Brasil, Ministerio de educación, Secretaría de educación básica. Indicadores de calidad en la educación preescolar. Brasilia: 2009. Brasil. Ministerio de educación. Secretaría de educación básica. Criterios para un servicio de educación infatil que respete los derechos

fundamentales de los niños. Brasilia: 2009. Brasil, Ministerio de educación, Secretaría de educación básica, Educación infantil; subsidios para la construcción de una evaluación sistemática. Brasilia: 2012. El grupo de trabajo establecido por ordenanza n ° 1.147/2011.

Para saber más visite sobre el PNE (2014-2024) visita la página web: http://bit.ly/2CRogMu

Para aprender más visita sobre el documento la educación preescolar: subsidios para la construcción de una evaluación sistemática para acceder al sitio: http://bit.ly/2BTFFra

Para aprender más visita sobre el documento Diario prácticas en primera infancia educación-bases para la reflexión sobre los lineamientos del plan de estudios visite el sitio web:http://bit.ly/2DpgJPw

Para aprender más visite sobre la DCNEI para acceder al sitio: http://bit.ly/2zat2IX

Para aprender más visita sobre el documento indicadores de calidad en la educación preescolar para acceder al sitio: http://bit.ly/2BucJXz

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT AGOSTO 2017 Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos Apoyos tema

Los bebés y las políticas públicas



NOTAS:

- **1.** Ley N° 9394/96 fue en 2013 por la ley 12.796/13 que modifica la edad de asistencia a la educación temprana de 0 a 5 años, a partir de 2010 la escuela primaria se convirtió en de 9 años con la admisión del niño hasta los 6 años de edad y hace preescolar obligatorio.
- 2. Las dimensiones indicadas en los indicadores de calidad en la educación preescolar son: 1 institucional planificación 2-multiplicidad de experiencias y de idiomas; 3-interacciones; promoción de la salud 4; 5-6 materiales y espacios;-formación y condiciones de trabajo de maestros y otros profesionales; 7-cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social.
- 3. Este símbolo representa las iniciales del nombre original de la prueba: edades y etapas de cuestionarios, que fue desarrollado en 1997 en los **Fstados Unidos.**
- 4. Los datos obtenidos en el sitio web: http://bit.ly/2BTtSZN









entrevista

Yolanda Reves

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA



La literatura se vuelve en cada recién nacido un baño de palabras

> "Los primeros vínculos, están amarrados con palabras. y no solo con palabras sino con significados"

Yolanda Reyes, escritora colombiana. Inclinada desde muy temprana edad al cultivo de la creación literaria. estudió ciencias de la educación en la Universidad Javeriana de Bogotá y amplió sus estudios en España, en el Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Ha desarrollado importantes labores de promoción y animación cultural en agrupaciones como el colectivo Espantapájaros, del que es fundadora y directora.

¿Cuál es el sentido de la lectura con bebés? La experiencia literaria viene con nuestra llegada al mundo -además de los cuidados- los bebés nacen en un mundo en el que necesitan alguien que los cuide en todos los sentidos, alguien quien los alimente, que los ayude a sobrevivir, - un niño solo, no puede sobrevivir-

"La construcción del ser humano tiene que ver con las relaciones de significado"

Es durante todos esos primeros intercambios, esos primeros vínculos, esos vínculos están amarrados con palabras y no solo con palabras sino con significados: quiénes somos, quiénes nos pensaron antes de vernos, qué nombre nos pusieron o qué nombres se imaginaron.

"La construcción de un ser humano empieza incluso desde antes de nacer y tiene que ver con alguien que te va inventando o con alguien para el que esas relaciones son relaciones de significado, de imaginar





in-fan-cia lat noamer cana entrevista

Yolanda Reves



al otro y en el fondo la literatura es eso, la literatura es darle sentido a la experiencia, darle sentido a la relación entre los humanos".

La literatura es el bagaje de significaciones que hemos ido construyendo los humanos, es como un baño de palabras o un baño de significaciones de la vida emocional y del sentido de la vida - y eso está antes. eso nos precede- igual que el lenguaje. De manera que cuando un ser humano llega a la escena, llega a ser parte de una familia, ese ser humano ha sido inventado no sólo en el rito de imaginar quién será este bebé, cómo será este bebé, cómo lo voy a llamar, qué lugar ocupa en esta vida, en esta relación. Un hijo siempre es -pues así el papá no sea nombrado- un hijo siempre es una relación.

Entonces la literatura está antes, es una construcción, es un texto, nos precede igual que el lenguaje y la literatura se vuelve en cada recién nacido un baño de palabras, un baño de poesía: yo digo que los bebes leen con las orejas, leen con la piel y lo que hace la madre; y cuando digo la madre -digo la madre, el padre, el cuidador quien quiera que sea, o todo los cuidadores que construyen esa familia y que no son sólo una madre mujer- pero digo que todas esas personas envuelven a los bebés en actos de

significación en los que la palabra está muy presente.

Una inclinación natural de los seres humanos es hablar con los bebés, es llenarlos de palabras, pero no solamente es llenarlos de palabras y explicarles el mundo, entregarles el mundo en palabras, sino también, leerlos y ponerles un lugar, darles, asignarles un lugar en esa cadena de significación; yo digo -hola bebé ¿Cómo estás?, ¿tienes hambre?- el bebé llora y la madre viene -quien quiera que sea- la madre viene y le dice – ya, ya te voy a dar de comer– y empieza a amamantarlo y todo esto está inmerso en una envoltura en la que juegan el tacto, la piel, el abrazo, la contención física y también las palabras.

La primera impronta poética de un bebé es la canción de cuna, la canción de cuna es la puesta en escena de ese drama inicial de un bebé que es la presencia de la ausencia -soy vulnerable, necesito del otro para sobre vivir- pero el otro siempre está en modo irse el otro siempre se tiene que ir- y va a volver cuando yo lo llame, pero se va a volver a ir y ese es el primer aprendizaje simbólico del bebé, es que la palabra llena o le da forma a ese rito de la aparición de esa persona; ese es el rito fundante de la literatura y el arte.

in-fan-cia lat noamer canal entrevista

Yolanda Reves



El bebé que necesita del otro y el otro que si bien lo cuida también tiene que retirarse y volver a su llamado y volver a retirarse; estos son los juegos de las canciones de cuna; Federico García Lorca lo dice de una manera preciosa en su conferencia sobre las nanas infantiles que dio en la residencia de estudiantes de Madrid y es eso de darle forma a la aparición y a la desaparición; ese movimiento misterioso del otro, del adulto que me cuida.

La canción de cuna dice todo el tiempo eso -me voy a ir, me voy a ir, duérmete que tengo que hacer, duérmete- y le promete al bebé un montón de cosas, le ofrece -te va a traer codornices para ti, te va a traer rica fruta para ti, te va a traer carne de cerdo para ti- y lo amenaza – si el bebé no se duerme viene el diablo blanco y se come la patita, chica pum, pum. Al bebé lo que le importa -no es lo que le está diciendo la canción de cuna- al bebé lo que le importa es que el otro se va a ir. Pero el empague, la envoltura sonora del lenguaje, es una envoltura poética que le está permitiendo ver ese drama de la presencia de la ausencia, de una manera poética le está diciendo – me voy a ir, pero aquí voy a estar. Aserrín, aserrán los maderos de San Juan- y los juegos alejan y acercan al bebé en todo todas las culturas. -Tope tope, ton- nos encontramos, nos acercamos, nos alejamos -aserrin, aserrán- eso

prepara al bebé para asumir la pérdida, la separación momentánea v darle un sentido a eso.

"Los bebes empiezan su experiencia literaria oyendo."

La literatura siempre ha sido eso, la literatura le ha permitido a la especie humana recoger lo que otros traen, hablar con los que ya no están, acompañarse, llenarse de voces, envolverse en voces que recorren la experiencia humana; y que la volvieron palabra, y la volvieron sentido eso es un libro. Yo no conozco al autor que estoy leyendo, pero yo estoy con él, y él me lee me descifra, y cuenta lo que yo he vivido y yo no lo conozco y vive en otro país. Y esto es lo que vo siento que el bebé empieza a descubrir cuando alguien le canta, cuando alguien lo arrulla, cuando alguien juega con él, juega con palabras – no es un botoncito, es una nariz, que me la como, iay ya me la comí! -

"Los bebés empiezan su experiencia literaria oyendo, son oidores poéticos, y sintiendo; y la experiencia poética se instala en el aquí y en el ahora que es el cuerpo del bebé también".

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia lat noamer cama entrevista

Yolanda Reves





Todos esos juegos de palmitas, de besos a los pies, de ubicar la palabra en el espacio del cuerpo y todo eso empieza a crear en el bebé un mundo que va más allá de la supervivencia, digamos, esencial que nos ata a los otros mamíferos. Ese mundo se va llenando de significados de poesías, de significados poéticos, de palabras que juegan con la sonoridad -y claro- el bebé además durante todo ese tiempo de sus primeros años y sobre todo ese primer año de la vida, está muy muy interesado en cómo canta la lengua porque necesita conquistar la lengua de la comunidad donde vive y por eso él oye con tantísimo cuidado.

"Las lenguas cantan distinto, la canción de cuna le trasmiten al bebé ese canto de su lengua."

Por eso todos estos juegos -si se los mira-todos estos juegos de palabra, la rima, las nanas; prolongan las palabras, las escenificas, las ponen a jugar, las hacen cantar. Esto no es solo consolador para bebé simbólicamente fuerte y potente desde el punto de vista emocional; sino también desde el punto netamente





REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

entrevista

in-fan-cia lat no-amer canal

Yolanda Reves



sonoro, es un lenguaje que canta y el bebé necesita, el bebé presta una atención muy especial a como canta su lengua porque él necesita conquistar la lengua.

Ahora las investigaciones nos hablan de que en el quinto mes de gestación, el bebé ya presta una atención especial a los sonidos que escucha en el útero y dentro de esos sonidos le llaman la atención y presta una atención a los sonidos de la lengua, de la lengua que llega por vía casi de las entrañas, a través de su madre y de las personas que están a alrededor - no es que él sepa qué están diciendo- pero hay en toda esa cacofonía sonidos que llegan al útero, llega la voz humana y es un aprendizaje importante para saber cómo canta una lengua.

"Las lenguas cantan distinto y la literatura y específicamente la poesía y la canción de cuna le trasmiten al bebé ese canto de su lengua."

¿Por qué toda esa poética de la palabra, la canción, la rima que para el niño es natural, desaparece durante la crianza?

Para el bebé escuchar como canta la lengua es una necesidad también cognitiva porque él necesita apropiarse, él necesita hacer música con su lengua; yo creo que el aprendizaje de

la lengua tiene mucho que ver con una atención auditiva importante.

"Los primeros años de vida los más propicios para bañar a los pequeños de palabras de poesía."

Entonces tú hablas con los niños y ellos hablan cantando, a mí me encantan cuando ellos dicen -oyee no sabes lo que me paso ayer -y yo digo -¿qué te pasó ayer? – ellos suenan cuando hablan –los pasos– ellos, a veces, van hablando y caminan al tiempo y todo esto si tú lo miras es la literatura de la primera infancia: esas sonoridades, aliteraciones, esos juegos verbales, las rimas, las mismas rondas el que están en todas partes; no importa tanto que dicen las cosas, sino cómo las dices; esto de la nenita en Taguari que solo hablaba con la y no dice nada o el puente está quebrado con que lo curaremos, o agua de limones vamos a jugar o tope tope tun tope tope tun y la coreografía.

in-fan-cia lat noamer cama entrevista

Yolanda Reves



"Los primeros años de la vida son los años más propicios para bañar a los niños de palabras de poesía, para envolverlos en la poesía para permitirles familiarizarse con los cantos y las sonoridades, y las matices de la lengua porque ahí ellos van recurrir a eso cuando vayan a empezar a leer y a escribir o hablar otras lenguas; ahí está todo el acopio rítmico y poético que el niño necesita es como que tú digas todo lo que este cerebro, o la leche materna por darte un ejemplo de la nutrición"



¿Cómo nace el proyecto nidos para la lectura?

Nidos para la lectura, de hecho nació de un artículo que vo escribí para una revista que se llamaba "La alegría de enseñar", una revista para maestros y yo hablaba de que durante los primeros años de vida vo hablaba -en ese momento no decía un número de años- vo ahora digo que la primera década de la vida. es el nido de la lectura; en esos primeros diez años a ti te pasa todo lo que te tiene que pasar en términos de lectura; o sea descubres la experiencia poética muy

> temprano, se instala en ti la narrativa, descubres que la narrativa cuenta la experiencia de los seres humanos. te acercas a los libros informativos y descubres cómo también se puede pensar y hablar del mundo circundante.

> A partir de esos libros descubres y exploras el mundo y el universo de la imagen; y todo eso que es el arte y todo eso que es la experiencia literaria ha pasado o ha sido acercado al niño a través de diversos géneros literarios en la prime infancia y en la primera época







in-fan-cia lat noamer cana entrevista

Yolanda Reves



de la niñez; y muchas de esas cosas ocurren antes de que los niños lean solos. Ocurren porque -si bien ellos no leen alfabéticamente- alguien les lee, los descifra y escribe en ellos las primeras historias.

Entonces yo pensaba y sigo pensando en la importancia de dar un nido de literatura, que se vuelva un nido de sentido, y un nido de desciframiento para que un lector se abra camino por el mundo del sentido y por el mundo de lo simbólico y por eso hablaba de nidos para la lectura. Todas esas experiencias que los padres y los maestros, y los bibliotecarios damos a los niños -y bueno, los abuelos, los cuidadores, todos- en la primera infancia, en la niñez. Durante la primera década de la vida un niño tiene acceso a un montón de lecturas escritas en diversos soportes orales, porque también están los relatos de los padres, los relatos orales de las culturas y también los libros álbum, y toda la experiencia visual; es mirar las imágenes, el arte que hay en los libros.

Todo esto le da un nido primordial, un niño tiene eso en la primera infancia, él se va abrir camino por el mundo de los libros y en eso yo también decía -pues es parte de mi trabajo de investigación de todos estos años- el espantapájaros durante esos primero diez años de vida.

Los niños tienen formas muy sofisticadas de leer y de descifrarse: no es la cosa de que primero vamos a mirar las letras como dicen los principios básicos: primero recorremos las letras con los ojos, después les atribuimos un sonido y al final cuando ya sepamos todo quizás podamos interpretar lo que nos dice la experiencia de ver al lector literario y el niño es lector literario, es que la interpretación es inherente al hecho de escuchar, de leer literatura.



Ahí hav otra idea importante y es que nosotros somos lectores desde antes de lectores

alfabéticos.

somos oyentes literarios; hay alguien quien nos lee porque todavía no podemos entrar al mundo, digamos, a este mundo de la decodificación alfabética en un estricto sentido; pero cuando alguien nos lee nosotros vamos siguiendo un hilo de la narración y vamos

in-fan-cia lat no-amer canal entrevista

Yolanda Reyes



construyendo imágenes mentales y vamos pensando simbólicamente en nuestra experiencia y la vamos a ese soporte del texto que fluye, y vamos organizando el tiempo en una secuencia -eso lo hace un niño- y todo eso son actividades de lectura muy sofisticadas que van mucho más allá de la codificación o lo que llamamos alfabetización inicial.

"El niño no llega solo a la lectura, sino que necesita de compañía adulta a lo largo del tiempo de aprendizaje."

Entonces un niño tiene esa competencia, o esa capacidad de desciframiento y hay un adulto que lee con él, que lee a su lado, y que le ayuda a abrirse paso por ese mundo de lo simbólico, de modo que cuando un buen día, él dice -yo ya sé leer- y agarra ese libro y dice -ya quiero leer solo- y se encierra, pues cuanto tiempo ha pasado y no coincide necesariamente con el tiempo en el que la escuela dice ya puede decir -ma, me, mi, mo- entonces otra cosa es, otra premisa de la colección es que vamos acompañar a los niños a leer, vamos a darles muchas posibilidades de leer juntos. La colección que después la compró Alfaguara pues le interesó esta idea- y por eso me pidió que dirigiera esta colección está en un sello que se llama "lo que leo" -que sigue funcionando- es una colección que está desde 2005 y era cómo convertir todas estas ideas en los mejores libros para los niños en esa primera década de la vida.

Como digo, otra de las premisas es que un niño no llega solo a la lectura, sino que necesita diversos grados de compañía adulta a lo largo de ese tiempo y, digamos, la primera compañía adulta que es esta de la que estamos hablando del bebé y el adulto que lo abraza, la relación entre el libro, el bebé v el adulto -lo que yo llamo triángulo amoroso- es una de las modalidades. Poco a poco vamos dejando al niño, esta colección tiene tres franjas: "yo no leo, alguien me lee" que es ese primer momento de la infancia en el que alguien te lee -no sólo te lee cuentos- te lee tus expresiones. "Yo empiezo a leer con otros" es una segunda franja en la que nosotros empezamos nuestro acercamiento a la letra -digo los niños- a las letras y a la lengua escrita pero todavía necesitamos una voz que nos ayude, que nos acompañe, que nos muestre un mundo más allá de eso que nosotros estamos todavía en la capacidad de leer de una manera muy precaria

in-fan-cia lat noamer canal entrevista

Yolanda Reves



"Susi pisó a mi oso", ahí necesito alguien que me acompañe. En otros textos en los que mis deseos de desciframiento me están pidiendo.

Esa colección tiene una última franja que se llama "vo leo solo" que es cuando vo tengo todas las herramientas que yo necesito para refugiarme en mi habitación propia y escoger y leer mis propios libros. Eso no pasa de la noche a la mañana es un largo proceso humano; yo digo que estaría ubicado hacia el final de la educación primaria como muchísimas variaciones porque cada niño es un mundo en eso v no significa que por llegar antes, a ese momento en el que digo -soy un lector autónomo, escojo lo que quiero leer, sé lo que necesito, lo que mi corazón me pide en este momento y esta es mi ruta de lecturas, y ya gracias no necesito que me leas- me puedo ir con mi libro a mi cuarto y cerrar la puerta, cuánto tiempo ha pasado, y cuántas voces, cuántas lecturas hay detrás de eso; y todo esto empieza con el bebé al que se le canta una canción de cuna para envolverlo y arrullarlo.

¿Piensas que la tecnología incida en esas nuevas formas de interpretar el mundo y las palabras de los bebés?

sí, yo pienso que sí influyen sobre todo porque están creando específicamente en el mundo de los bebés.

aunque todavía –por supuesto– hay que hacer muchos estudios v vo no tengo la información que debiera para contestar esto, entonces; pero sí me parece que hay algo en la relación de la primera infancia y específicamente para los bebés que pasa por unos circuitos de piel, de olor, de abrazo, de propiocepción, de movimiento; y que todo esto configura una relación muy diría yo sensorial y concreta que todavía las tecnologías -digo, todavía porque siempre habrá- eso es un horizonte muy grande y humildemente no lo voy a ver yo, pero digo en este momento todavía las tecnologías no están en la capacidad de recuperar o de simular esas experiencias de piel, de olor, de abrazo y de vínculo entre un ser humano adulto y un ser humano recién llegado.

Entonces ahí la voz humana con toda su cadencia, con su timbre, con sus diferencias enormes de una persona de una personas a otras, con sus cantos, con sus olores, con el paladar, con la música y con el pacto, con el ritmo; todo esto pasa por el cuerpo la literatura en la primera infancia tiene que ver con el cuerpo, tiene que ver abrazo, tiene que ver con el vínculo y eso no significa que haya posibilidades tecnológicas pero no creo que puedan suplir esto.

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

Dra. en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Profesora titular Universidad de San Buenaventura



Presentación



 Desde diferentes puntos de vista, la escuela rural tiene una importancia fundamental para el desarrollo. En esto coinciden expertos y autoridades educativas y las mismas comunidades campesinas. Sin embargo, las condiciones concretas en que los profesores rurales realizan día a día su tarea docente, se caracterizan por sus limitaciones y carencias.

Sor Inés Larrahondo Carabalí

«Casita de Niños»



María Cristina de Campos

«El parque sonoro»





Casita de Niños

SOR INÉS LARRAHONDO CARABALÍ





Este ejercicio de formación con perspectiva étnica lo hemos denominado Casita de Niños, pensando que, antes que todo, trabajamos con población infantil y frente a este importante reto, intentamos construir, más que un espacio educativo para niños y niñas, un hogar. La experiencia etno-educativa Casita de Niños, con su intervención social y educativa, hace parte de la historia y del trabajo de reconstrucción de la memoria colectiva de los pueblos ubicados en una zona fronteriza ubicada en el suroccidente colombiano, entre los departamentos del Cauca y del Valle del Cauca, y que se caracteriza y determina más desde aspectos comunes culturales que desde las divisiones político-administrativas. En ese sentido, hacen parte de este ejercicio contextos geográficos como el corregimiento de La Balsa, municipio de Buenos Aires; la cabecera municipal de Villarrica; así como el corregimiento de San Nicolás, en Caloto; todos estos



Casita de Niños



contextos, ubicados en el departamento del Cauca. Por otro lado, y en lo que corresponde al departamento del Valle del Cauca, hacemos presencia en el corregimiento de Quinamayó, adscrito al municipio de Jamundí. Desde la perspectiva operativa, podemos catalogar a Casita de Niños como una experiencia de etnoeducación afrocolombiana de primera infancia, en donde se ofrece educación formal a niños menores de 5 años y educación no formal tanto a miembros del núcleo familiar de los pequeños y pequeñas, como a otros actores clave de la comunidad.

Antes de entrar a describir la experiencia como tal, creemos importante dar una breve pero importante mirada al contexto histórico del que venimos y en el que nos movemos. El norte del Cauca y el sur del Valle conforman una gran región que conserva similitudes de diverso orden, la cual ha sido habitada por nuestros antepasados y hoy se encuentra poblada por hombres y mujeres de etnia negra mayoritariamente, descendientes de esclavizados que fueron traídos de áfrica para el trabajo en las minas y las haciendas y quienes, en su momento, una vez libertos, se quedaron en la zona y aportaron al desarrollo de la región. Cuando hablamos de las haciendas, nos referimos a grandes espacios en los que se producía arroz, soya, sorgo y maíz, gracias al

trabajo de estos primeros afrodescendientes forzados a desprenderse de su territorio de origen y a reconstruir su espacio vital en estos espacios. Estos campesinos, que fueron nuestros bisabuelos y abuelos, además poseían pequeñas parcelas en las que cultivaban, con el apoyo de su familia, productos como cacao, café, plátano, yuca, frutales, entre otros; los mismos que comercializaban en las poblaciones más cercanas.



Casita de Niños



En este proceso de transformación del sistema productivo sostenido por la esclavización al trabajo asalariado, los hacendados fueron privilegiando el monocultivo de caña de azúcar lo que hizo que, de la institución de la hacienda se pasara al montaje de los grandes ingenios azucareros. Este dramático cambio obligó a que los campesinos abandonaran sus tierras ante la imposibilidad de generar recursos para su subsistencia, pasando de productores a convertirse en corteros asalariados. Esto, además de los problemas económicos, también repercutió hondamente en el debilitamiento de nuestra identidad al generar desarticulación y empobrecimiento de las familias que se vieron obligadas a generar fracturas en los núcleos familiares a raíz del proceso de emigración en busca de otras fuentes de sustento para sus familias: muchos tuvieron que salir a trabajar a los centros poblacionales más grandes en labores muy distantes a su naturaleza campesina; las madres y abuelas, obligadas también a encontrar trabajo, tuvieron que dejar a sus hijas e hijos pequeños al cuidado de hermanos mayores que aún eran de corta edad o de abuelas de avanzada edad, quienes, por razones propias de su condición, no podían prevenir accidentes, ni cuidar a los menores de forma adecuada y segura.

Aunque el instituto colombiano de bienestar familiar. ICBF, se creó a través de la lev 75 de 1968 con la finalidad de promover la protección del menor y procurar el mejoramiento y bienestar de las familias colombianas, una serie de fracturas iniciales generadas por su surgimiento, hicieron que entre muchas otras cosas, los niños y niñas de sectores como La Balsa, Quinamayó, Villarrica, San Nicolás, entre otros, no se beneficiaban de este servicio (Malaver & Serrano, n.d.). En el marco de este panorama, mientras la situación de pobreza y deterioro en la calidad de vida iba en aumento, los habitantes de estas comunidades nos reuníamos para debatir sobre esta problemática, especialmente lo que aquejaba a la población infantil y a la búsqueda de posibles soluciones. Este proceso fue liderado por mujeres y hombres, quienes se organizaron alrededor de esta problemática y decidieron conformar grupos de base. Estos espacios de trabajo, a su vez, diseñaron planes de trabajo e iniciaron sus acciones con miras a resolver las diferentes situaciones detectadas en cada una de las comunidades. Es entonces cuando se prioriza la creación y puesta en marcha de una estrategia para el cuidado de los niños y niñas menores de siete (7) años de edad, pues esta población específica aún no podía ingresar al sistema escolar vigente. La



Casita de Niños

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



estrategia estaba soportada en la apertura de una serie de espacios físicos a los que les denominamos Casita de Niños, y que, si bien iniciaron como dispositivos sociales y educativos que resolvían el problema con el cuidado la formación inicial de nuestros niños y niñas, con el tiempo se convirtieron también en escenarios para la movilización social y el desarrollo comunitario.

Un lugar para la atención de niños y niñas

El montaje y puesta en marcha de las Casitas de Niños se hizo de forma paulatina. En el año de 1979, se crea la primera en el municipio de Villarrica (Cauca); posteriormente, esta experiencia se replica en el sur del Valle, específicamente en el municipio de Jamundí, al interior de la comunidad de Quinamayó; luego se abrieron otros dos espacios similares en el departamento del Cauca: uno en La Balsa, municipio de Buenos Aires y otro en San Nicolás, en el municipio de Caloto. Este proceso se constituyó en un ejercicio de construcción colectiva en la que intervinieron madres y padres de familia, niños y jóvenes, líderes y otros miembros de las comunidades; en esta misma dinámica solidaria, se dio origen posteriormente a la Asociación Casita de Niños para la Investigación y Promoción de la Educación Infantil - ASOCAS, que hoy se erige como

una organización que orienta su trabajo a promover el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de las comunidades negras, en procura de garantizar un mejor vivir para las mismas.

ASOCAS surge con el propósito inicial de ofrecer un lugar seguro a los niños y niñas de las comunidades de su zona de influencia, durante el tiempo en que sus padres y madres desarrollan actividades tendientes a obtener recursos para el sustento de las familias; es decir, fungía más como una suerte de guardería que garantizaba el bien estar de los niños y niñas y la tranquilidad de los mayores. Poco a poco, la Asociación, ante un escenario potencialmente fundamental para el futuro de la región, tuvo que revisar su misión inicial y se vio en la necesidad de reorientar su trabajo hacia el campo pedagógico, con el fin de brindar a los niños, niñas, padres, madres y comunidad en general, elementos que les permitieran fortalecer su identidad étnico-cultural, a partir del diseño de una estrategia pedagógica que respondiera a las necesidades y expectativas de estas comunidades. El nuevo objetivo: contribuir a la formación de hombres y mujeres conscientes de su realidad social, política, cultural y económica que, a futuro, puedan incidir positivamente en ella.

Casita de Niños

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



Las prácticas culturales en procesos educativos en territorios afro

Casita de Niños, como experiencia etnoeducativa, enfrenta un gran reto en la medida en que se hace prioritario, tanto para el proceso como para sus protagonistas, construir con niños, niñas, jóvenes,



docentes, padres y madres de familia, sabedoras, autoridades tradicionales v comunidad en general. una estrategia con miras a lograr el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de las comunidades donde se ejerce su trabajo. Para ello, planteamos el diseño de una propuesta pedagógica que promueve un nuevo sentido para la utilización de las prácticas culturales en la comunidad, impulsando su utilización en la formación de niños y niñas, quienes ingresan a la Casita desde muy temprana edad y con quienes se inicia un proceso de estímulo con factores y elementos cotidianos y cercanos a ellos. Igualmente, es muy importante el rol protagónico de la familia, materializado en la permanente presencia de sus integrantes en acciones propias de la estrategia educativa; esto, en aras de promover y facilitar los aprendizajes, generando un ambiente permanentemente cercano y amigable al universo propio de los niños y niñas. En este orden de ideas, constantemente se desarrollan actividades en las que los niños y niñas interactúan con sus familias en el espacio físico de la Casita; durante estos momentos, se reconoce al niño y la niña como seres importantes que merecen amor, atención y cuidado, pues en la niñez es cuando se estructura la personalidad del ser humano, asimilando valores y antivalores que pueden propiciar la construcción de la identidad y



Casita de Niños



la autoestima o, por el contrario, debilitarla. Todo el trabajo que se desarrolla en la Asociación es fruto de la planeación, del intercambio de visiones y experiencias, del aporte colectivo donde todas las voces cuentan. Por ello, se desarrollan iornadas en las que se discute y preparan las acciones a desarrollar en cada fase del aprendizaje, al igual que la elección y fabricación de los materiales que se implementan en cada momento formativo.

"Creación de ambientes educativos en los que se promueve la creatividad, la criticidad y la capacidad investigativa"

Tanto la metodología de trabajo como los contenidos que se implementan están encaminados a desarrollar e incentivar las múltiples dimensiones sico-motrices de los niños y las niñas. Hablamos de la creación de ambientes educativos en los que se promueve la creatividad, la criticidad y la capacidad investigativa; igualmente, apostamos a motivar en cada infante la

valoración de sí mismo, de las otras personas y de los demás seres que hacen parte de su medio natural. Consideramos un elemento clave el reconocimiento y la apropiación de las costumbres de su entorno social y la perfecta proyección de sus aspiraciones hacia el mismo. Este proceso de fortalecimiento identitario se hace posible a través de un ejercicio permanente de acercamiento del niño y la niña al conocimiento de la historia, su historia, permitiéndole y ayudándole a reconocer los valores étnicos y culturales de su comunidad. En este sentido, una de las dinámicas clave trabaja en pro de lograr que cada pequeño individuo pueda identificar su comunidad y la pueda diferenciar de las otras, a partir de las características de sus pobladores y las dinámicas sociales que se ponen en juego en sus costumbres y prácticas; igualmente, se le invita a reconocer y a cuidar las cosas que le pertenecen; a que tenga presente que existen otras etnias, otras culturas con las cuales deberá propiciar una permanente y buena relación una vez que los identifique como diferentes, más que superiores o inferiores a sí mismo; en ese orden de ideas, nos parece importante invitarle a que se interese por conocer sobre nuestros antepasados, sobre la organización social de nuestra comunidad. sobre la naturaleza de las manifestaciones culturales. que se han desarrollado y se desarrollan en su



Casita de Niños



contexto familiar y local, así como a relacionarse adecuadamente con el resto de la naturaleza. Finalmente, nos parece importante insistir en que cada niño y cada niña deben conocer acerca de elementos clave para su desarrollo como la economía familiar y comunitaria, sobre los modelos de producción que mueven su entorno y sobre elementos propios de la gastronomía, la nutrición y la salud propia y de su comunidad.

"Fortalecer y rescatar los valores propios de nuestra cultura"

Por todo lo anterior, es importante enfatizar que Casita de Niños concentra su trabajo en el fortalecimiento y rescate de los valores propios de nuestra cultura, entendida esta como las diferentes manifestaciones propias del ser humano; hablamos de los procesos de producción, los modos de convivencia, la calidad de las relaciones interpersonales, la religiosidad y las creencias, la relación del ser humano con el medio ambiente y la naturaleza, las prácticas culturales como bailes, juegos, versos, cuentos, mitos y leyendas; es decir, todo lo que circula en la comunidad y por efecto, la constituye.

Reconociendo los procesos productivos dese los primeros años de vida, una oportunidad para contextualizar las dinámicas educativas

Ahondemos un poco más en el proceso. Comencemos diciendo que hemos considerado que la Casita de Niños debe dar cuenta, y a su vez fortalecer, el sistema productivo propio de la comunidad; por ello, se trabaja la huerta como un escenario pedagógico fundamental. En este espacio se cultivan recursos propios de la región que además de constituirse como dispositivos de formación, se convierten, al final de cada ciclo, en consumo apto para la comunidad. En este ejercicio se involucra activamente a los padres y madres de familia para la realización de las actividades que requieren mayor esfuerzo físico, mientras los niños y niñas se dedican a sembrar, hacer riegos y a las labores de mantenimiento del cultivo hasta la cosecha. Los productos son consumidos en la Casita de Niños y los excedentes son llevados a los hogares de los y las estudiantes, para ser compartidos con sus familias. A través de esta práctica educativa se recupera la producción tradicional y, a su vez, se logra que los niños y niñas del Programa, al igual que sus familias, fortalezcan esta estrategia productiva, la cual está catalogada como la principal fuente de sustento para las familias.

Casita de Niños

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



En este espacio se desarrollan muchas acciones que contribuyen con el desarrollo de los niños y niñas. Una de las más importantes tiene que ver con el fortalecimiento de los valores étnicos; para esto se trabaja en torno a factores como la solidaridad, entendida como una condición clave para la formación de un buen ciudadano. Esto se pone de manifiesto en el momento en el que se desarrolla una práctica pedagógica que exige que todos y todas se involucren y contribuyan a la óptima concreción de la misma. El resultado de este tipo de acciones grupales se ve reflejado en una mayor valoración hacia lo propio y con ello, como ganancia adicional, la posibilidad de que cada niño y cada niña cultive un mayor arraigo por su territorio e interiorice la idea de que hay que esforzarse para el logro de las cosas que lo benefician a él y a su entorno. Es decir que, para solo dar un ejemplo, finalmente encuentran la relación directa entre el esfuerzo de lo que se cultiva y la satisfacción de lograr cubrir la alimentación del núcleo familiar y de la comunidad. En otras palabras, estamos ante la posibilidad de trabajar de manera práctica y concreta el concepto vida. Por otro lado, pero en el mismo terreno que venimos hablando, encontramos que el tema nutricional convoca a los padres y madres de familia a hacer un mejor aprovechamiento de los espacios que poseen en sus contextos habitacionales construyendo

huertas familiares y plantando en ellas productos que les permiten mejorar su nivel nutricional y abaratar costos en la canasta familiar, con lo que, además, aportan de manera fundamental a la defensa del territorio.

"Existen muchas posibilidades pedagógicas que se pueden adelantar a partir del trabajo directo con la tierra"

Como elemento adicional, encontramos un ejercicio permanente de conexión entre los saberes tradicionales y los aprendizajes básicos. Las actividades que se desarrollan en la parcela permiten trabajar con los niños y niñas otros temas como formas, tamaños, cantidades, colores, texturas, interacciones temporales y espaciales, que dejan de ser exclusivos del ejercicio académico realizado en el salón de clase. En este sentido, se establecen relaciones con las plantas, los animales y el medio en general, demostrando que existen muchas

Casita de Niños



posibilidades pedagógicas que se pueden adelantar a partir del trabajo directo con la tierra.

Las manifestaciones artísticas y el encuentro con los otros, como estrategia metodológica en los procesos de fortalecimiento identitario

En lo que respecta a la estética y la lúdica como elementos didácticos, con los niños y niñas se realizan visitas a las personas mayores de la comunidad. quienes comparten con ellos su sabiduría representada en la narración de historias y acontecimientos relacionados con sus vidas y la vida de la comunidad; igualmente, se realizan visitas a lugares emblemáticos de la comunidad, buscando que los pequeños formen una imagen de su entorno positiva y mucho más rica en posibilidades para su futuro. Ya más cercanos al arte, constantemente realizamos actividades que contribuven a enriquecer la expresión de los niños y las niñas: cantos, bailes, dibujos, coplas, juegos, dramatizados, entre muchas otras acciones.

Este es un ejercicio que busca acercar mucho más a los pequeños con sus raíces ancestrales. Entre los cantos, los arrullos, las loas y las alabanzas vamos tejiendo otras de las expresiones más valiosas de la tradición oral en las comunidades negras, enmarcadas en eventos religiosos y de profundas concepciones

mágicas. Nos referimos a las adoraciones al Niño Dios que, a través de la realización de alabaos y bundes. se constituyen en las fiestas que mejor hablan de lo que somos nosotros, de lo que creemos y con lo que hemos luchado para llegar a donde hoy estamos. La celebración de las adoraciones al Niño Dios se convierte en otra ocasión para poner en juego la unidad, la solidaridad y la fuerza como pueblo, trayendo al presente una tradición construida desde la fusión de costumbres del hombre negro esclavizado y su relación forzosa con otros pueblos y que fuera recuperada desde los tiempos de la hacienda esclavista (Velasco Díaz, n.d.). En este evento la participación de los niños y niñas es fundamental, además de que se cuenta con el apoyo de los padres de familia y otras personas mayores de la comunidad, quienes aportan con recursos materiales, trabajo y saberes heredados en la realización del pesebre y en la organización de la fiesta general. Este jolgorio consiste en bailar la juga por los diversos espacios y calles de los contextos geográficos que habitamos y donde al ritmo de música, versos o loas, se adora al Niño Dios. En este evento, que alcanza altos niveles de participación por parte de la comunidad en general, aprovechamos para convertirlo en un proceso académico en el que trabajamos con los niños y niñas sobre la importancia y el valor de la gestación y el nacimiento de las personas.

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia lat noamer canal cultura y expresión Redacción Coordinación Conseios Apoyos

Casita de Niños



"Manteniendo viva la tradición oral que nos legaron los hombres y mujeres esclavizados"

Este contacto con esta tradición alienta el imaginario popular y reafirma el sentido de pertenencia y las raíces propias, manteniendo viva la tradición oral que nos legaron los hombres y mujeres esclavizados en tiempos de la hacienda y que en un primer momento accedieron a estas prácticas como parte de los procesos de adoctrinamiento religioso por parte del hacendado y su religiosidad, pero que luego, y hasta hoy, se convierten en instrumentos de fortalecimiento del arraigo por la tierra y a la reafirmación de la identidad (Roux, 1986).

La estrategia de recorridos comunitarios es otra de las actividades con las que se apoya el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. Aquí me refiero a las visitas guiadas que se realizan por distintos espacios y prácticas propias de la comunidad, cumpliendo el objetivo pedagógico de llevar al estudiante a escenarios donde pueda reconocer

y reflexionar sobre elementos como las diversas estructuras y formas de composición de las familias, las características e historia de lugares, el rol y el relato de vida de personajes, así como los distintos sistemas de vida generados desde las condiciones sociales y económicas. Este ejercicio de recopilación de historias v de observación in situ que se produce a través de estos recorridos le permite a niños y niñas establecer contacto con el resto de la naturaleza, identificando sitios relevantes de la comunidad, re-conociendo y dimensionando a sus habitantes, reconfigurando prácticas cotidianas que adquieren nuevos sentidos, entre muchas otras ganancias. Entendemos estos espacios dinámicos como escenarios de aprendizaje interactivo que están orientados, entre otras cosas, a facilitar la articulación de la vida comunitaria con los procesos educativos; es por ello que permanentemente se plantea la realización de estas visitas a lugares y personajes de la comunidad, en lo que podemos denominar como una suerte de construcción de mapas culturales en los imaginarios de los estudiantes. Es decir, como lo recomiendan algunos autores que han estudiado lo pedagógico y lo didáctico, hablamos de un proceso en el que la actividad lúdica deja ser una mera herramienta v se convierte en el centro del proceso de aprendizaje (Echeverri, J. & Gómez, 2009).

Apoyos

in-fan-cia lat noamer canal cultura y expresión

Casita de Niños



"En nuestros contextos afro, la tradición oral ha sido fundamental en el proceso de transmisión de nuestra cultura"

Los materiales de apoyo como herramienta didáctica para el aprendizaje

A través de los conversatorios, talleres, reuniones, encuestas y entrevistas se han identificado materiales propios de la región que sirven para la realización de las actividades, para que la construcción del conocimiento sea posible y, sobre todo, para que la re-elaboración de la realidad se dé. Esto, acompañado por un proceso permanente de reflexión acerca de la calidad de la educación y la necesidad de mejorar nuestras condiciones y calidad de vida.

La producción de materiales de apoyo se realiza a partir de los conocimientos que existen en las propias comunidades, teniendo en cuenta que, en nuestros contextos afro, la tradición oral ha sido fundamental en el proceso de transmisión de nuestra cultura. Por ello, recurrimos a

las sabedoras y sabedores, personas de la comunidad que poseen diversos e importantes conocimientos, los cuales han ido construyendo y fortaleciendo a partir del contacto con la realidad, y los incluimos como protagonistas de los espacios de formación. En este mismo sentido, también tenemos muy en cuenta los problemas concretos de la comunidad y las alternativas de solución de los mismos, para que hagan parte de la agenda de diálogo en las sesiones de formación. Es así como abordamos narraciones y conversas acerca de la historia de las comunidades, de las condiciones y características de los sistemas productivos, el ejercicio y la historia de la medicina tradicional, los modos y usos de las prácticas mágico religiosas, el importante lugar de la espiritualidad en nuestras dinámicas, entre otros temas. No desconocemos pues, la necesidad de contar con material didáctico en el proceso de aprendizaje, pues este tiene como función principal facilitar al estudiante la adquisición del conocimiento, toda vez que le permite a las maestras contar con herramientas que facilite el desarrollo y puesta en práctica las diferentes temáticas, sin embargo, creemos que este material, como todo el proceso, tiene que ajustarse a la naturaleza de nuestra apuesta pedagógica.

En este mismo sentido, Casita de Niños no da la espalda a las nuevas formas de enriquecer y apoyar la docencia. Para ello, incorpora a las actividades



Casita de Niños



educativas cotidianas una serie de materiales ligados a las tecnologías de información v comunicación con los que se acompaña los procesos de trabajo de las maestras y maestros, tanto con niños y niñas como con en los espacios de trabajo con padres de familia y con miembros de la comunidad en general. Con la utilización consciente y adecuada de estos productos de comunicación, los convierten en herramientas didácticas pertinentes para la producción del conocimiento en nuestros espacios y, a su vez, para el fortalecimiento de la participación social. Es así como hemos elaborado una serie de videos de sistematización de los distintos componentes de la experiencia; una serie radiofónica denominada De voces y palabras en la que recrea con miembros de la comunidad las expresiones más tradicionales de la narrativa oral en cinco episodios: 1) Un lugar en la tierra - 2) Cosas del amor - 3) Brujas no existen... pero que las hay, las hay - 4) Sobre héroes y espantos – 5) Entre lo lúdico y lo pagano; también desarrollamos de forma colectiva una producción musical denominada Tierra de paz con canciones sobre la temática ambiental y producidas en distintos ritmos propios como la juga y otros incorporados por los jóvenes, como el rap; Así mismo, hemos desarrollado materiales gráficos en el marco del arte callejero como murales movilizadores, series fotográficas, juegos

de lotería temáticos, afiches, plegables, cartillas especializadas en temas como el medioambiente. la producción y la recuperación de la finca tradicional.

Con respecto este último elemento, vale la pena desatacar el ejercicio de realización de las cartillas con referencia, a "la finca tradicional de nuestros." abuelitos", la cual pretende que los niños y niñas se familiaricen con los seres que los rodean, pero muy especialmente con aquellos que habitan la finca tradicional, ese espacio que ha sido muy importante para nuestra cultura y que hoy la consideramos como parte esencial de nuestra identidad, en la medida en que con ella se une la familia alrededor de las actividades que la cartilla, como herramienta didáctica. invita a desarrollar; por ejemplo, el niño y la niña deben indagar sobre los animales que se encuentran en la finca, sobre las formas de preparación de los alimentos, sobre los cuidados que deben tenerse con las plantas y la tierra en general. Para la elaboración de este material, al igual que con los otros, hemos contado con la participación de padres, madres de familia y líderes de las comunidades.

En lo que respecta a la realización de las series radiofónicas, cada producción pretende ilustrar y enriquecer los saberes desde el relato, constituyéndose



Casita de Niños

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



en un valioso material de apoyo didáctico e insumo para los procesos de etnoeducación. El proceso de construcción de la serie implicó desde la búsqueda e identificación de los narradores hasta la realización de espacios de conversa y grabación que luego dieron vida a dispositivos sonoros, tipo documental radiofónico, basados en la construcción de memoria histórica de las comunidades negras, una producción colectiva porque es en colectivo que se recuerda y se construye la histórica (Halbwachs, 1995). Veamos la sinopsis de los distintos episodios de esta serie:

Un lugar en la tierra: corresponde a la evocación de sucesos relacionados con los procesos de esclavización, la fundación de las localidades. las familias que hicieron parte de ese proceso de doblamiento, las formas de convivencia de las generaciones anteriores, las costumbres sociales v religiosas, etc. Este primer episodio es, sin duda, un insumo relevante para el reconocimiento y educación de una sociedad interétnica como la nuestra.

Cosas del amor: recoge una visión del amor, donde el respeto era una condición esencial para las relaciones de pareja. A través de anécdotas y experiencias podemos entender gran parte de las costumbres y de las formas de actuar de las antiguas generaciones frente a la vida.

Brujas no existen.... pero que las hay, las hay: la recurrencia en los relatos sobre espantos como La Candileja, La Viudita, El Duende, entre otros, hacen de este, un tema central dentro de la concepción mágica que aún persiste en la identidad negra. Pese a que muchos de estos mitos no tienen su origen en estas zonas, sin duda corresponden y conectan con las creencias más comunes de la cultura de nuestras comunidades.

Sobre héroes y espantos: trata de organizar algunas de las levendas que en variadas versiones han surgido en el seno de estas comunidades y que con el paso del tiempo hacen parte ya de su imaginario popular. Sitios como Monte Oscuro, el Monte del Frayle y personajes como el Negro Lujuria y el esclavista Julio Arboleda, dan pie a la articulación de historias, producción de leyendas y recreación de mitos propios de esta zona y que se pueden acuñar como originarios de acá.

Entre lo lúdico y lo pagano: recopila las ideas centrales que componen el sentido de las tradiciones culturales y religiosas de estas comunidades: la celebración de eventos como las adoraciones al Niño Dios, la fiesta de Reyes Magos y los alabaos que se desarrollan tras la muerte de un niño, son expresiones claras de una forma ancestral distinta, que señalan un

Casita de Niños



norte para la identidad cultural de nuestros niños, niñas v comunidad en general. Por ello, recogerlas y reconstruirlas coopera sustancialmente a la preservación cultural de lo que somos.

Los microprogramas elaborados se escuchan con los estudiantes en sesiones de lo que en algún momento Mario Kaplún llamó el radio foro y con esta información, ellos proceden a dibuiar las cosas que más han llamado su atención de lo escuchado. Otra forma de utilización tiene que ver con la posibilidad de que los ióvenes dramaticen la situación que desde el micro programa de plantea; es decir, se crea el ambiente pedagógico adecuado para que escuchen parte del audio y luego narren o completen los relatos acudiendo a su creatividad. Es decir, se le da diversos usos a estos materiales. Estos materiales aportan entre otros aspectos, al respeto por la vida, a la protección y promoción de derechos, al fortalecimiento del espíritu de sociabilidad, al sentido de pertenencia al territorio, al respeto así mismo, a unas mejores formas de interrelación con los otros y a generar compromiso con el entorno socio-cultural y otros contextos distintos, pero complementarios para sus proyectos de vida presentes y futuros.

SOR INÉS LARRAHONDO CARABALÍ

Conclusiones

Casita de niños.en el transcurrir de los años, ha venido aportando al desarrollo de los niños y niñas desde su propuesta pedagógica, la cual inicia como un espacio para cuidarlos y se convierte popo a poca en una alternativa que garantiza un mejor vivir para los habitantes de estas comunidades. Esta estrategia, donde se vincula la familia y la comunidad, sus manifestaciones culturales, el sistema productivas, sus formas de recreación, su relación con el resto de la naturaleza, toda su riqueza ancestral, hace mucho más fácil el proceso de aprendizaje; se recome desde Casita de niños que se ha fortalecida la identidad como pueblo Afro, asumiéndose como grupo étnico, con características diferentes a otros, pero que éstas, no nos hace inferiores o superiores a los demás.

El trabajo adelantado ha permitido que niños y niñas ganen mayor espacio al interior de su familia y comunidad en general, lo anterior debido al protagonismo que han ganado al compartir sus aprendizajes y desarrollo de habilidades, expresados en sus producciones y representaciones realizadas. Encontramos egresados de este programa, que lideran procesos recreativos, culturales, de defensa de sus derechos, deportivos, son personas en su gran mayoría comprometidos con su comineada.

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

Coordinación in-fan-cia at noamer consejos Apoyos cultura y expresión Conseios Apoyos

Casita de Niños



BILIBOGRAFÍA

Carlos Alberto Velasco Díaz, P. (n.d.). LAS CANTORAS DE LA REGION NORTE DEL CAUCA Y SUR DEL VALLE. Retrieved from http://cununo.univalle.edu.co/articulos/ articulocarlosalbertovelasco.pdf

Echeverri, J. & Gómez, J. (2009). LO LUDICO COMO COMPONENTE DE LO PEDAGOGICO, LA CULTURA, EL JUEGO Y LA DIMENSION HUMANA. Retrieved from http:// blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/ LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO. pdf

Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva v memoria histórica. Reis: Revista Española de Investigaciones, 69(95), 209–219. https://doi.org/10.2307/40183784

Malaver, F., & Serrano, R. J. (n.d.). El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF: un caso de gestión pública. Las paradojas de una evolución incomprendida. Retrieved from http://revistas.unal.edu. co/index.php/innovar/article/viewFile/19157/20102

Roux, H. P. De. (1986). Etnia y tradición religiosa: adoraciones nortecaucanas del Niño Dios. Publicaciones Banco de La República.





El parque sonoro

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



MARÍA CRISTINA DE CAMPOS PIRES



"Ábrete! ábrete, oído, para los sonidos del mundo, ábrete oído, para los sonidos existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, soñados, fluidos! Ábrete oído para los sonidos originales de la creación del mundo, del inicio de todas las eras... Para los sonidos rituales, para los sonidos míticos, místicos y mágicos. Encantados... Para los sonidos de hoy y de

mañana. Para los sonidos de la tierra, del aire y del agua... Para los sonidos cósmicos, microcósmicos, v macrocósmicos... Y ábrete también para los sonidos de aguí y de ahora, para los sonidos de lo cotidiano, de la ciudad, de los campos, de las máquinas, de los animales, del cuerpo, de la voz... abrete, oído, para los sonidos de la vida..." (Fonterrada, 1991)

Este artículo tiene como obietivo dialogar con las profesoras y los profesores de los más pequeños a partir de los primeros meses de vida.

Como profesora de educación infantil a lo largo de 30 años, ovendo los sonidos y el juego de los pequeños, desde la transformación de objetos en instrumentos hasta las experimentaciones con instrumentos tradicionales, los sonidos del propio cuerpo, y la escucha de sonidos de otras fuentes, inicié investigaciones sobre esas aventuras sonoras de las criaturas y la nueva percepción de los adultos en relación a las riquezas reveladas por esos contextos.

Existe una contradicción muy fuerte entre el control de los adultos sobre los pequeños y la necesidad de autonomía y libertad que necesitan en algunos momentos, en los centros de educación infantil (CEI). Espacios con intención educativa donde se atienden

los 100

lenguajes

de la infancia

El parque sonoro

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



preferentemente a los pequeños de cero a tres años de edad.

Los espacios reservados para los más pequeños, aún son organizados para atender a los adultos que allí trabajan v no a los pequeños propiamente dichos: no se respetan los tiempos de las niñas y niños para sus investigaciones en búsqueda del conocimiento y reconocimiento de los espacios y materiales ofrecidos.

Estudios más recientes muestran a las pequeñas y los pequeños, aún bebés, construyen su autonomía por medio del uso de diferentes lenguajes (lloro, susurros, sonrisas, gritos, movimientos, entre otros) y no de un único lenguaje. Ese proceso va señalando conquistas v frustraciones frente al mundo que descubren en cada momento.

En mi práctica como formadora junto a profesores y profesoras, percibo que ellos no consideran estas construcciones y conquistas de las criaturas. Al buscar base teórica, Teca Alencar de Brito, profesora brasileña de la Universidad de San Pablo y estudiosa del maestro Joachim Koellreutter, nos muestra, por medio de sus reflexiones, la importancia de que los educadores estén con los oídos y ojos atentos para las acciones de las criaturas desde bien pequeñas

en sus investigaciones sonoras. Alerta, a través de los pensamientos del maestro, sobre la importancia de dar oportunidades para que los más pequeños realizaren sus investigaciones y organicen sus improvisaciones y con el conocimiento de profesor o profesora, facilitarles este trabajo de construcción de conocimiento musical y personal.

Paralelamente, el maestro e investigador Murray Schaffer, nos presenta la expresión "oído atento" que trata de nuestra atención sobre los sonidos del mundo, sobre el paisaje sonoro de cada espacio que acoge a las criaturas, sea en casa, en la escuela infantil o en otros espacios de la educación infantil. François Delalande, investigador francés también realizó con los pequeños un trabajo significativo con sobre cómo relacionar la música de las criaturas v los instrumentos creados por ellas. En Italia, la profesora Arianna Sedioli, una gran inspiradora para este proyecto que propuse, llamado Parques Sonoros, mostrando las investigaciones sonoras de las criaturas pequeñas que acuden al CEI. Otra aportación importante es de la profesora argentina Judith Arcoschy que desarrollo proyectos con objetos de lo cotidiano llamados por ella Cotidiáfonos, es decir, instrumentos construidos con objetos cotidianos (materiales reciclables).

El parque sonoro



En relación a lo expresado anteriormente, vemos una infancia cada vez más independiente, pero se observa que las propuestas para las criaturas mayores de 4 años se daban en mayores proporciones que las ofrecidas a los menores, estos son mirados solo como bebés a ser atendidos en sus cuidados y con pocos movimientos y actividades externas a las salas.

Con estas aportaciones, en los momentos de formación comencé a sugerir a los profesores que, en su rutina con las criaturas, que ofrezcan oportunidades para que interactúen con los sonidos desde bien pequeños. Porque, llegando a este mundo, los bebés quieren conocer todo y todos los sonidos posibles, así como otros lenguajes que les son presentados, como las imágenes naturales o las producidas. Los diferentes objetos y materiales de la naturaleza que producen sonidos de toda índole, les divierte y ellos buscan imitar usando el propio cuerpo.



Estas experiencias en la formación dieron las pistas para la creación del proyecto Parques Sonoros, a ser desarrollada en toda la red municipal de San Pablo.

El proyecto busca, atender a pequeños y adultos que conviven en los espacios de educación infantil con los siguientes objetivos:

1. Dar oportunidad para que las criaturas jueguen con los sonidos de diversas fuentes;



El parque sonoro

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



- 2. Crear instrumentos a partir de objetos de lo cotidiano:
- 3. Posibilitar el contacto con la música y los instrumentos musicales en sus diferentes características: cuerdas, cuero, viento...;
- 4. Formar a profesores y profesoras, ofreciendo un resignificado del concepto de música, según la visión de la infancia:
- 5. Formar a los educadores para la escucha de las criaturas y de los sonidos;
- 6. Dar el debido valor a los silencios, que en música llamamos pausa;
- 7. Explorar todos los espacios además de las salas;
- 8. Ejercitar el trabajo colectivo en las unidades de educación infantil:
- 9. Incluir las familias en el proceso del Parque Sonoro.

Los objetivos antes citados pueden ser alcanzados en la medida en que, en el CEI, los adultos educadores,

por medio de una mirada atenta, comprendan las acciones de las criaturas v se sensibilicen con ellas.

Los educadores pasan, a ofrecer a las criaturas objetos de lo cotidiano, que los pequeños transforman en juguetes. Al manipularlos, oven los sonidos producidos, experimentan colocando en la boca, soplando, frotando, golpeando en el suelo o en otro lugar escogido por ellos. Finalmente, interactúan de tal manera que consiguen muchas veces, obtener diversos sonidos, duraciones e intensidades diferentes con mucha alegría e interés. Además, ocurren intercambios entre las niñas y niños, y entre estos y los adultos, logrando que todos descubran otras posibilidades para los instrumentos.

Las experiencias sonoras de las criaturas, teniendo como mediadores los educadores, facilitan la transformación de obietos en instrumentos nuevos v diferentes, que también son compartidos por todo del grupo. Cabe resaltar, que estos instrumentos pueden ser clasificados de forma tradicional como aerofones (soplo), membranofones (percusión), ideofones (suenan por sí solo) y cordeofones (instrumentos que vibran por el movimiento de cuerdas). Las criaturas aprenden jugando la funcionalidad y los objetivos de cada instrumento en su categoría.

El parque sonoro



Los resultados positivos con pequeñas y pequeños, Debe responder a profesores debidamente preparados des del punto de vista práctico y teórico para comprender las dinámicas de las criaturas en relación a los objetos e instrumentos creados e instalados por adultos y niños.

En ese proceso, adultos y niños pueden colocar los instrumentos en espacios diferentes del CEI y de las escuelas de educación infantil. Pueden también transformar espacios abandonados u olvidados por todos. Con eso, ellos van redescubriendo y reinventando, transformándolos en espacios vivos, alegres y dinámicos para las criaturas.

¿Cuál es el recorrido de este proyecto? Introducción

Este proyecto fue construido durante el proceso de trabajo con educadores y también con las criaturas. No tiene un formato definido, rígido, porque se busca respetar el contexto de las escuelas infantiles, su localización, sus comunidades, culturas y los tipos de materiales reciclables disponibles.

Sin embargo, a partir de experiencias preliminares fallidas vividas por mí y por algunas personas involucradas, detallo aquí algunos pasos importantes que ayudan en el éxito del proyecto:

1. Visitar la Unidad interesada para una primera conversación con el equipo

Desde el inicio de los trabajos, es necesario ir al

encuentro de los implicados en las unidades, pues se trata de un trabajo colectivo y, por eso se necesita contar con todos. ES fundamental conversar en el grupo, explicar cómo es el recorrido y verificar si hay el compromiso de todos







El parque sonoro



2. Organizar un cronograma de actividades

Con la idea de concretar el compromiso de todos v valorar su participación, es importante combinar un cronograma con la ayuda del Coordinador Pedagógico, organizando encuentros con los profesores en sus horarios de trabajo.

3. Estudiar teorías y realizar prácticas con vivencias de actividades para desarrollar con las criaturas La acción del formador es teórica y práctica. Teórica para llevar la reflexión y el estudio para el equipo escolar, ampliar la visión de los implicados para una mirada v una escucha sensible en relación a las acciones de las criaturas en sus juegos y experiencias sonoras.

4. Construir y crear juguetes sonoros

Profesores, niños y familias son desafiados a jugar, descubrir y crear pequeños instrumentos que, después serán muy explorados internamente en los grupos, y poco a poco irán siendo experimentados en otros lugares de la unidad para entonces quedar a disposición de todos los niños y niñas. En esta construcción de los instrumentos, los profesores y los pequeños juegan, descubren, estudian, hacen pequeños arreglos en grupos, cantan y se acompañan, bailan, y finalmente, dominan estas construcciones sonoras y lo que es más importante, aprenden jugando cuáles son las características de los instrumentos. cómo funcionan los vientos. los sonidos percutidos, las cuerdas y percusiones.

5. Implantar el Parque Sonoro con las criaturas

A lo largo de este proceso vivido v construido durante este tiempo, va surgiendo la necesidad de socializar con los otros grupos de bebés y criaturas de las unidades v también con la comunidad. Así surgen los parques sonoros, que pueden ser también pasillos sonoros, rincones o el nombre que se guiera atribuir. Lo que debemos resaltar es el proceso de estudio, construcción y la socialización que se produce entre las criaturas y los adultos de dentro y de fuera de la unidad.

Algunas pequeñas puntualizaciones y reflexiones

La originalidad de los parques y/o espacios sonoros se debe a los encuentros sistemáticos entre los profesores y el formador. La observación del formador y la convivencia en la escuela van mostrando los potenciales del grupo de profesores al actuar entre sí y también con las criaturas. Reflexiones teóricas. visionados de vídeos y estudios, suceden durante todo el periodo del desarrollo del proyecto, con la colaboración del coordinador pedagógico. En relación a los descubrimientos, es necesario destacar que estos no suceden solo con las criaturas, sino también

El parque sonoro



con las profesoras y familias, pues, a medida que van explorando y jugando con los objetos, los ojos comienzan a brillar. También revelan placer en acompañar a sus hijos descubriendo sonidos e instrumentos oriundos de objetos de lo cotidiano. Este provecto transforma ambientes v también el pensamiento de los adultos en relación al medio ambiente. Siempre oímos a los adultos afirmar que se transformaron en "recolectores de desechos", pues, al caminar por las calles miran los objetos e inmediatamente imaginan lo que podrían hacer con ellos para transformarlos en instrumentos musicales y juguetes sonoros. Otro punto a destacar es el descubrimiento de la musicalidad que existe en las personas y que ellas desconocen, por lo menos hasta participar de las actividades de los Parques Sonoros. Y. por último, las familias. Estas comparecen para ayudar en la construcción de instrumentos para los bebés y se descubren Jugando, tocando, pintando, lijando i construyendo juguetes sonoros, despreocupados de sus teléfonos móviles i de las tecnologías.

María Cristina de Campos Pires - São Paulo - Brasil

Todas las imágenes exhibidas en este texto son de Centros de Educación Infantil (CEI) São Pauloy Escuelas Municipales de Educación Infantil (EMEI)

Para saber más:

http://portal.sme.ayuntamiento.sp.gov.br/Main/Informa/ Visualizar/PortalSMESP/Parques-

Sonoros-de la-Educação-Infantil-Paulistana

https://www.youtube.com/watch?v=Ch3wTdvdttU https://www.youtube.com/watch?v=3CvB u9hSAE

Referencias Bibliográficas

AKOSCHKY, Judith. Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.

BERTOLINI. Ines (ed.) Come suona l'arte. Bolonia (ITA): Art'èRagazzi, 2001.

BEYER, Esther (org). Ideas en Educación Musical. Porto Alegre: Mediación, 1999. Cuadernos de Autoría. BRITO, Teca A. Koellreutter educador. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca A. Música en la educación infantil. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca A. Koellreutter: Ideas de mundo, de música, de educación. Editora Peiropolis, 2015. CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis Y. (orgs.) Educación infantil, para que te quiero? Porto Alegre: Artmed, 2001

DELALANDE, François. Le condotte musicali. Bolonia (ITA): Clueb, 1993.



El parque sonoro



DELALANDE, François. La música es un juego de niños. Buenos Aires: Ricordi. 1995.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infancia, pesquisa y relatos orales. In: HARÍA, Ana Lúcia

G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, Patrícia D. (orgs.) Por una cultura de la infancia. Campinas: Autores Asociados, 2002. p.1-18.

DISOTEO, Maurizio. I suono della vita. Roma: Metelmi, 2003.

DORNELLES, Leni V. En la escuela infantil todo el mundo juguetea si tú juguetea. In:

CRAIDY, Carmen, KAERCHER, Gládis Y. (org). Educación infantil, para que te quiero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.101-8.

FONTERRADA, Marisa. De tramas e hilos: un ensayo sobre música y educación. São Paulo: Ed. de la Unesp. 2003.

GAINZA, Violeta H. Juegos de manos. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.

GOBBI, Márcia A. & PINAZZA, Mônica A.(Orgs.) Infancia y sus lenguajes. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

JEANDOT, Nicole. Explorando el universo de la música. São Paulo: Scipione, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encuentros y desencontros en la formación de los profesionales de educación infantil. In: MACHADO, María Lucia A. (org.) Encuentros y desencontros en educación infantil. São Paulo: Cortez.

2002, p.107-116.

NAVAS. Carmen M. M. Vivencias musicales la través de la rítmica. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004.

NICOLAU, Marieta L.M., DIAS, Marina C.M. (orgs.) Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003. PIRES, Maria Cristina de C. O som como linguagem e manifestação da pequena Infancia: Música? Percussão? Barulho? Ruído? Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP/SP, 2006.

PRADO, Patrícia D. Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de criancas pequenininhas em um CEMEI de Campinas, São Paulo. Dissertação de Mestrado FE/Unicamp. Campinas, 1998 SCHAFER, Murray. Afinação do mundo. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

SCHAFER, Murray. Hacia una educación sonora. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1994. SCHAFER, Murray. Ouvido pensante. São Paulo: Ed. Unesp. 1991.

SEDIOLI, Arianna. Il libro dei giochi sonori. Trento (ITA): Nicolodi, 2005.

SMETAK, Walter. Smetak Imprevisto: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2008.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras. 1999.



En el siguiente apartado os acercamos dos experiencias bien diferentes. La primera realizada en Argentina con el propósito de abrir un espacio para la posibilidad en una universidad. El derecho a la educación continua y el derecho a los hijos e hijas de todo el personal a acceder a estos espacios. Espacios pensados para ofrecer experimentación con materiales que provocan y generan deseo y curiosidad.

La segunda experiencia parte de una práctica con los niños y niñas de una profesora maternal y preescolar de Colombia. Una práctica que intenta fomentar experiencias significativas a partir del respeto a la individualidad del desarrollo y tiempos de cada uno de los pequeños. El adulto observa, documenta y ofrece significado a la vida cotidiana de las niñas y niños.

ALEJANDRA SOKOLOWICZ

«Un espacio para la posibilidad»



NATALY SALGADO

«Dar voz a los niños»





Un espacio para la posibilidad

ALEJANDRA SOKOLOWICZ



Educar es acompañar, es un acto que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. No se trata de fabricar un sujeto. sino de construir un espacio de seguridad favorable al aprendizaje de un sujeto que habrá de escribir su propia historia. Frankenstein Educador Philippe Meirieu

Nuestra Escuela Infantil y Sala de Juego Multiedad, (Es una institución que recibe niños de 45 días a cinco años, está conformada por una Escuela Infantil cuyo horario es de 9 a 17 hs. y una Sala de Juegos Multiedad cuyo horario es de 8 a 22 hs.), es producto de una idea que se llevó a cabo a través de una conjunción de políticas. La de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), universidad de gestión pública, enclavada en el segundo cordón

del conurbano bonaerense, una de las zonas más pobres de la Provincia de Buenos Aires y la del estado provincial a través de la gestión de la Dirección General de Cultura y Educación que profundizó en la política dirigida a la primera infancia.

Este Proyecto nace como respuesta al derecho a la educación continua: que los estudiantes, en su mayoría primera generación de universitarios, muchos de ellos, padres y madres jóvenes, puedan continuar y finalizar sus trayectos educativos. Derecho que conlleva la posibilidad de un acceso real a la educación para todos.

Al mismo tiempo, contempla a los hijos del personal docente y no docente, cuya tarea impacta directamente en esta formación. Sin esta conjunción la escuela infantil no hubiese nacido, por lo menos, del mismo modo.

Un espacio para la posibilidad



Por lo tanto, lo primero que nos planteamos es que es posible desde el estado articular distintas y variadas formas escolares que garanticen los derechos de los niños pero también de los jóvenes a estudiar y los trabajadores a trabajar.

Para ello, se pensó en un espacio que defina el carácter político de los jardines de infantes en tanto primer espacio público, el mejor posible para los niños, con una propuesta educativa desde la perspectiva de derechos y desde la concepción de educación desde la cuna.

La Escuela Infantil de la Universidad es un proyecto donde la relación pedagogía- arquitectura no es sólo una enunciación: donde cada ventana, altura, gancho, mueble se carga de sentido y se piensa en función de una forma de ver y concebir las infancias.

En este proyecto conviven dos modalidades:

Una Escuela Infantil a la que concurren niños desde los 45 días a los 5 años, en jornada completa (8 horas) o media jornada (4 horas de mañana o de tarde) que funciona desde las 9 a las 17 horas y cuya estructura, normativa y organización se parece a las del resto de los jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires.

Y una Sala de Juego Multiedad, donde también concurren niños de la misma edad, pero cuya asistencia es más asistemática. Coincide con los horarios en que sus padres o madres están estudiando y/o trabajando. Entonces concurren en algunos días y en algunos horarios, incluida la noche. Nuestra Escuela Infantil funciona de 8 a 22 horas.

El propósito es que los niños concurran por lo menos dos horas diarias, porque entendemos que es el tiempo que un niño necesita mínimamente para vincularse con el espacio, sus compañeros, y con una propuesta. No más de ocho horas diarias que es lo máximo, que entendemos que un niño debería estar en una institución. Después se realizan todas las combinaciones posibles entre ambas modalidades y se arma un rompecabezas de horarios en función de las necesidades reales de las familias.

La manera de acceder a las vacantes es un modo de experimentar o evidenciar la igualdad de oportunidades ya que el 50 % de las vacantes son para los estudiantes y el 50% para el personal docente y no docente. A la noche hay un porcentaje más alto de vacantes para estudiantes 70% y sólo 30% para personal. Y esto es inamovible.

Un espacio para la posibilidad



Cuando el padre o la madre, sea personal o estudiantes, se desvincula de la Universidad se garantiza la finalización del ciclo escolar en curso y si no se renueva ése vínculo se pierde la vacante. Lo que se está resguardando de ésta manera es que el niño sostenga su continuidad pedagógica.

Nuestro proyecto educativo abarca los dos ciclos del nivel inicial (jardín maternal y jardín de infantes) y una sala de juego. Podemos hablar de una Unidad que propone fundamentalmente un encuadre pedagógico para garantizar el acto educativo.

Si nos preguntásemos cuáles son las fortalezas de este proyecto o qué hace su diferencia, si es que la hay, buscamos la respuesta en la idea de comenzar a desarmar un poco los formatos más tradicionales de las instituciones u organizaciones que reciben a la primera infancia. ¿Cómo es? ¿Cómo gueremos que sea? ¿Cómo deseamos, cómo nos damos esa posibilidad de que algo distinto suceda?

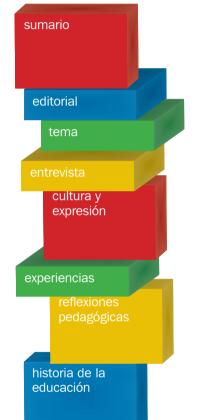
Y buscamos la respuesta también a algunas de las preguntas que nos hacemos cada vez que abrimos la puerta: ¿Cómo es el inicio del inicio? ¿Cómo recibir a los más pequeños, a los que recién llegan?

¿Cómo hacerles lugar, cómo hospedarlos? ¿Cómo suspender el tiempo por un tiempo? ¿Cómo suspender el tiempo para que algo suceda en torno a la ternura, al encuentro, a los gestos mínimos, a la palabra que se susurra, a la caricia? ¿Cómo convertirnos en cuenco, nosotros, nuestras escuelas?

Para ello es necesario pensar otros modos de estar juntos, otros modos de intervención. Volver a ubicar en el centro a los niños. Abrir las puertas para que ellos puedan empezar a circular más libremente, generar condiciones para que esto suceda. Repensar fuertemente algunos núcleos duros de los jardines de infantes como son el tiempo y el espacio. Pensar el educar como una forma de estar, de habilitar la posibilidad, de recibir, de dar la bienvenida, de ser anfitriones amables de la primerísima infancia, de los apenas recién llegados a la vida.

Traicionar la idea, también, que educar es un trabajo político: o algo se vuelve disponible para todos o no es posible. Y este proyecto tiene mucho de "que se vuelve disponible para todos" o por lo menos para muchos o por lo menos intenta ofrecer igualdad de oportunidades, garantizar el suministro de arrullo, calor, alimento, palabra, penumbra y silencio. Cuestiones,

Un espacio para la posibilidad



derechos, ideales que la escolarización temprana debería contemplar.

Derechos varios que entendemos fundamentales, urgentes y necesarios y que se concretan en el día a día: el derecho a la educación, por supuesto. Pero también el derecho a la lactancia materna, a poder dar la teta cada vez que el niño o la niña lo necesite, sin horarios predeterminados: la necesidad de alimento o del calor del cuerpo materno no se puede anticipar. Sólo sucede. El derecho a la penumbra en tiempos de encandilamientos, de shopping y de consumos. El derecho al silencio, a que éste ocupe su lugar en ese mundo sin mediación de la palabra cuando ésta no es necesaria, cuando la infancia habla su lengua que es otra y que no es necesario traducir.

Recuperar el concepto de crianza, no sólo como cuidar, nutrir, atender las necesidades básicas, sino cargándolo de otros sentidos, contenidos e intencionalidad pedagógica. Instalar la duda nuevamente sobre si es posible separar el cuidar y el educar en los espacios que trabajan con la primera infancia.

Con la intención de desmenuzar un poco algunos puntos expresados reitero que el centro deben volver a ser son los niños. Ahí debe estar nuestra atención. ocupación, preocupación y para ello, hay que poner la mirada fuertemente es en los maestros. Una primera idea es salir/nos, sacar/nos del centro. Acompañar desde otros lugares. Volver a pensar al niño como eje, motivo, deseo, provocación. Dejar/nos sorprender. Preguntarnos, dudar. Pensar juntos. Pensar es crear zonas de incertidumbre

¿Podríamos pensar qué es lo que tienen disponible los más pequeños, qué condiciones se generan, qué cosas son las que están a disposición?

En principio tiene que haber un/a maestro/a disponible, que esté pensando, que haya pensado en eso que está ofreciendo o que va a ofrecer. Y ¿Qué ofrece? ¿Qué puede ofrecer?

Ofrece espacios abiertos, complejizadores, que den la posibilidad de recorrer, de encontrarse con los otros, de buscar respuestas propias. Sí, incluso los más pequeños. Esto construye/produce/instituye subjetividad. ¿Será que produce una filiación?

Ofrece materiales diversos de calidad, pensada en función de las posibilidades que brinda para que permitan la exploración, la experimentación; para

los 100

lenguajes de la infancia REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

REVISIA DIGITAL DE LA ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT AGOSTO 2017 In-fan-cia Latia Redacción Coordinación Consejos Apoyos experiencias

Un espacio para la posibilidad

que el niño los aborde, los conquiste. Materiales que inviten, provoquen, generen deseo v curiosidad.

Al mismo tiempo se ofrece el arte, la literatura, la música, el cuerpo y la corporeidad, formas/maneras/ herramientas indispensables para acercarse al mundo y descubrir otros posibles.





Acá en esta foto desplegamos un papel, blanco, vacío. Acercamos la pintura en tachos o palanganas. Disponemos imágenes pegadas en el piso o las paredes.



Dejamos en el centro de una sala una montaña de arcilla.



sumario

editorial

cultura y







REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia lat no-amer cama experiencias

Un espacio para la posibilidad

Suena la música o alguien canta. Damos de comer. Arrullamos. acunamos, mecemos.







Fs en esos momentos que habilitamos lenguajes posibles de ser leídos por los niños. Porque lo bueno en la primera infancia, como dice Yolanda Reyes, es que se lee de todo. se leen libros, se

leen cuerpos, se leen voces. Podríamos decir que se leen los colores, la sensación de un pie en la arcilla o el barro lee textura, imprime huella que se lee como identidad y subjetividad.

El arrullo. las primeras canciones aue ofrece nuestra voz. que acompaña el sueño o el momento del cambiado, son





sumario

editorial

cultura y

expresión

reflexiones

los 100

lenguajes

de la infancia

historia de la educación



Un espacio para la posibilidad



las primeras lecturas que un adulto ofrece a un bebé. Libros sin páginas. Libros poéticos, rítmicos, melódicos. Que luego serán los libros tocados, mordidos, acariciados para convertirse más tarde en lecturas compartidas, en libros como espacios cargados de símbolos, organizados para cobrar sentido y decir algo.

"Dar de leer", como dar de comer, es nutrir, es alimentar, es acariciar, no sólo el cuerpo, lo físico, la necesidad de alimento. Los libros para los más chiquitos, como la comida, necesitan alguien en el medio, alguien que ofrezca, que invite amorosamente, que convide.

Garantizar la lectura es garantizar, en igualdad de condiciones, el derecho de todo ser humano a ser sujeto de lenguaje: a transformarse y transformar el mundo y a ejercer las posibilidades que otorgan el pensamiento, la creatividad y la imaginación, nos dice otra vez Yolanda Reyes. Y nosotros nos tomamos el atrevimiento de sumar a esta concepción que compartimos, la idea del derecho a ser sujeto de todos los lenguajes

A modo de cierre, aunque siempre estamos comenzando...

En éstas épocas, donde acá en la Argentina, pero

también en varios rincones de nuestra América Latina, los niños, nuestros niños, los niños de todos son los grandes olvidados, donde vuelven a sus escuelas en busca de la comida. En estos tiempos en que la Ley de Educación Nacional va siendo avasallada, donde la primera infancia, la más pequeña no tiene lugar ni en los discursos ni en los hechos, es víctima del despojo de todos sus derechos mínimos, esenciales. En estos momentos de políticas feroces contra los más vulnerables la existencia de este proyecto se vuelve evidencia y denuncia de lo que es posible cuando la educación y las infancias son política de estado. Cuando el mismo se convierte en valedor de los más pequeños, en garante de sus derechos, todos ellos, es posible abrirles a las infancias las puertas de espacios donde haya tiempo para que vuelvan a ser niños

ALEJANDRA SOKOLOWICZ

Maestra del Nivel Inicial.

Desde 2015 directora de la Escuela Infantil y la Sala de Juegos Multiedad de la Universidad Nacional de General Sarmiento.



in-fan-cia lat noamer canal experiencias

Dar voz a los niños

NATALI SALGADO



"Una maestra que le da sentido a su profesión abre las puertas a lo desconocido y trasforma su quehacer diariamente."

La narrativa hace parte de nuestra vida pues da cuenta de las experiencias que se construyen día tras día en la labor de una maestra, se convierte en la posibilidad de contar la realidad mediada por conceptos que adquieren sentido cuando se convierten en reflexión. Carretero y Atorresi, (2008) afirman:

Estos sentidos son posibles, pues la narración constituye no solamente un tipo discursivo, una configuración textual determinada, sino también un modo específicamente humano de organizar pensamiento; un modo por aparte universal, presente en todas las culturas y en todos los sujetos a partir de la oralidad. (p.270)



La práctica que da voz al niño fomenta experiencias significativas

Así comienza un día más, donde diálogo con teorías, las cuestiono y genero nuevas preguntas que me llevan a la investigación. En la universidad aprendí que una maestra que investiga se apropia de su quehacer, se empodera y se apasiona con lo que hace, la práctica me enseñó que es totalmente cierto, pero que el complemento perfecto es la relación con los niños. Me preparo para estar en el preescolar más temprano de lo previsto, tengo un encuentro al que no puedo faltar. Mi cita es con los bebés del curso caminadores

in-fan-cia lat noamer canal experiencias

¿Por qué una escuela infantil de 0 a 6 años?



quienes dan sentido a mí profesión, solo cuentan con dos años de vida y ya logran transformar mi mundo y el de sus familias. Su presencia cada día me reta, ellos esperan todo de mí. Reviso el planeador y dispongo todo para nuevas experiencias; materiales, imágenes, papeles de toda clase, pinturas, masas y otras cosas más. Que nada haga falta, especialmente los instrumentos musicales con el pasar del tiempo descubrí que son fascinantes para los niños. Cuando ya tengo todo listo me dirijo al encuentro. El abrazo que no se hace esperar, una mirada aquí, otra sonrisa allá, y unas lágrimas por secar, son la puerta de entrada al aprendizaje.

Los invito al salón y la canción de bienvenida acompañada con los instrumentos musicales llena el espacio en su totalidad. Mientras cantamos cada niño es nombrado, sus rostros se alegran al escuchar sus nombres; ser vistos y tenidos en cuenta por su profesora les satisface. He descubierto que la música permite a los bebés, conocer e incorporar a su vida el ritmo asociándolo con el movimiento, el equilibrio y la coordinación; la música también enriquece su lenguaje y les brinda experiencias sensoriales que los lleva al reconocimiento de su cuerpo y el entorno. Por eso y muchos aspectos más no hay mañana en la que la música no nos acompañe, dejamos volar

nuestra imaginación e inventamos pasos de baile, creamos y socializamos, descubrimos en la música que la inteligencia emocional se fortalece, lo percibo cuando la música logra extraerlos de todo aquello que ocurre en su entorno, sintiéndose seguros de compartir un espacio con sus pares, reír, bailar y disfrutar el momento.

Son quince bebés los que tengo a mi cargo, decir que son exploradores, activos, y curiosos reafirma su potencia. Su capacidad comunicativa es tan fuerte que aunque deban llorar o subir sus pequeñas voces para ser escuchados, logran comunicar y expresar sus deseos.





in-fan-cia lat noamer cana experiencias

¿Por qué una escuela infantil de 0 a 6 años?



A comer...

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

Llega el tiempo para la alimentación, nos dirigimos al comedor con mi compañera de equipo. Ya sentados en las sillas y el delantal bien puesto, es hora de agradecer por los alimentos. Compartir la mesa con los niños me enseña sobre sus preferencias y prácticas familiares; para algunos las frutas y las verduras no son sus mejores amigas. Sin embargo, con la perseverancia y paciencia que amerita el momento lo convierto en algo alegre para que estén todos dispuestos a darse la oportunidad de probar los alimentos. Chocamos nuestras manos -choquilis- les digo, y acompaño esta acción con imuy bien... crecerás mucho y muy fuerte! Intento hacer de este momento un espacio grato respetuoso.

Reconozco que el niño no debe ser forzado pues cada uno es diferente, va a su propio ritmo, tiene lo que necesita para desarrollarse, crecer y fortalecerse. Lo que requiere es amor, respeto, motivación, confianza v espacios de socialización para sentirse valorado v participe de sus aprendizajes.

Exploración y movimiento

No hay mejor propuesta para desarrollar la motricidad de los bebes que seguir sus propuestas en el juego, dejar que sean ellos los protagonistas de su propio

aprendizaje, seguirles el camino con sus iniciativas de crear y construir. Los bebés exploran indagan a los objetos los cuestionan y los interpretan, luego los hacen suyos incorporándolos a su mundo. Así nos enseñan de su capacidad de aprender, de relacionar y de crear, sin mayores artificios o esquemas prefijados para que lo hagan, solo nos proponen permitir que su naturaleza se haga presente. Esto me recuerda una cita de la maestra Rinaldi (2007).

El aprendizaje no se produce a través de la transmisión o la repetición. Es un proceso de construcción en el que cada individuo construye sus razones, sus "porqué" y los significados de las cosas, de los otros, de la naturaleza, de los hechos, de la realidad y de la vida. Es cierto, que el aprendizaje es un proceso individual, pero dado que las razones, explicaciones, las interpretaciones y los significados de los otros son indispensables para la construcción de nuestro propio saber, es también un proceso de relaciones, un proceso de construcción social. (p.11)

Las experiencias no se hacen esperar, es fascinante y realmente emocionante cuando comienzan los ¿por qué? busco siempre que los bebés se sorprendan, que cuando lleguen a la exploración encuentren todo preparado, que nada los detenga. Les otorgo

in-fan-cia lat noamer canal experiencias

¿Por qué una escuela infantil de 0 a 6 años?



un espacio ambientado con provocaciones que les permita explorar. Mi labor es entonces, observar v documentar sus acciones para conocerles más, por ello sus ideas, conversaciones y juegos me permiten hacer visible sus pensamientos y así aprehender de las distintas formas en que construyen su subjetividad.

Es allí, donde la independencia y autonomía empiezan a hacer su aparición poco a poco en actos que dan continuidad a su conquista por la vida. El logro por la independencia empieza a hacer su emergencia cuando los bebés quieren por si solos ejecutar acciones sin ayuda de nadie, reclamando su espacio, exclamando "yo solo". Quitar su abrigo, sacar su agenda, entregar el material, recoger y guardar, son algunas de las tareas que comienzan a realizar. Es sorprendente como los bebés luchan para bajar cremalleras, abotonar, quitar sus prendas de vestir, quitar y poner sus zapatos y ubicarlos en su lugar. Es entonces, cuando les acompaño sirviendo de soporte en estas tareas sencillas para los adultos, pero de gran demanda para un bebé. En pocas palabras el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones. Como lo afirma Kamii (2014):

La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones. Pero, la autonomía no es lo mismo que la libertad total. La

autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir... (p.3)

Las experiencias propuestas despliegan conceptos, significados, que aportan positivamente a enriquecer el lenguaje. Trabajamos por ejemplo con rutinas de pensamiento sencillas, donde oculto una imagen detrás de un rompecabezas en blanco, se va destapando poco a poco y los niños imaginan y hablan sobre lo que podrían encontrar allí. De la experiencia se despliegan una serie de pensamientos, que vienen directamente de sus conocimientos previos y se estructuran con la práctica.

Entre "foles, nejos y latones"

En uno de nuestros encuentros surgieron estos pensamientos:

Formulé la pregunta: ¿Qué ven aquí? En la imagen se veían puntos de colores en un fondo negro. Manifiestan sus ideas de la siguiente manera.

Juan José: Foles (Flores), Mariana: esta de noche

¿Por qué sabes que esta de noche?

Mariana: porque el sol se fue y llegó la luna.





in-fan-cia lat noamer canal experiencias vida cotidiana con las niñas y los niños



La respuesta de Mariana surgió de una experiencia pasada donde les narraré una historia sobre "el control de esfínteres" En la historia hablamos de la noche y el día, esta historia llegó a su memoria, realizando una conexión.

Qué más ves, le pregunté a Mariana, -está lloviendo mucho-. Dijo ella.

A lo que María Andrea respondió: no, son plantas y son pequeññnitas.

Antonio dijo: mmmuchas fores (flores)

Destape otra parte de la imagen y pregunte: ¿Qué más ven allí?

Juan José: un latón (ratón).

María Andrea: Un ratón porque mueve los dientes.

Jael: es un gato.

Mariana: es un conejo; es un conejo porque come zanahoria y lechuga.

Emilio: es ejo (conejo)

Antonio: nejo nene (conejo nene)

Todos estaban ansiosos por descubrir si tenían la razón, conversamos aproximadamente por diez minutos y mientas las niñas estaban pendientes; algunos de los niños se pararon y caminaban alrededor. Destapamos el objeto inquietante, y su rostro se ilumino, sus ojos se abrieron, su sonrisa se manifestó. Asumo que en

sus cabezas se generaron afirmaciones e interrogantes, cuando vieron que se trataba de la imagen de un conejo rodeado de plantas y flores.

Se hizo visible su pensamiento, recogimos sus respuestas nombrándolas nuevamente, concluyendo que todas las respuestas son validas y que todos sus pensamientos son importantes. Perkins (1998) afirma:

El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. [...] Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender. (p.1)

Con los bebés, el dominio de lenguaje se hace presente donde cada uno manifiesta su pensamiento a la hora de tratar de explicar y dar sentido a su experiencia. En estos procesos he aprendido que la creatividad en las propuestas, el tiempo y el respeto por las opiniones de cada bebé cuentan para permitir la participación de todos.

in-fan-cia lat noamer canal experiencias vida cotidiana con las niñas y los niños



Es mío...

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

Aparece sin hacerse esperar la expresión -Es míoinsistente en este momento de sus vidas en que se hacen conscientes de lo otro. Es entonces cuando comienzo a interrogarme; ¿Cómo utilizar materiales, juguetes, imágenes, etc. en donde todos puedan participar y cooperar?, ¿Cómo puedo hacer para fomentar el respeto y cuidado el otro?, cuando estos pequeños están aprendiendo a expresar verbalmente sus ideas, emociones y preferencias.

Y comienzo a buscar estrategias... y entre muchas que leo y encuentro en las sugerencias de mis pares, en libros, artículos y en la web, descubro que la mejor de todas y la más efectiva es el amor acompañado por la escucha que se brinde a cada respuesta del bebé y que una de las características de un ser de dos años se manifiesta de forma marcada en querer ser el centro de todo lo que acontece a su alrededor independiente de la presencia de otros bebés.

Es aguí donde comienzo a buscar entornos emocionales favorables cargados de confianza, paciencia, dialogo y reflexión, tanto para mí como para los bebés. Me siento con ellos les invito a mirarnos a los ojos, a respirar profundo y brindo una caricia. En ocasiones encuentro un bebé molesto o mal humorado que le cuesta recibir la caricia. Entonces, me pongo en su lugar... pues la perspectiva es solo la propia por lo que intento contribuir paulatinamente la noción de sí mismo en relación con otros.

Y vienen sus padres

Sus padres, esas personas que tienen la presencia activa en la vida del bebé, que forman o no con su ejemplo; que acompañan en la ardua tarea de educar, preocupados constantemente por el bienestar de sus familias, con preguntas, miedos y un gran amor por sus bebés de tan solo dos años.

Todo aquello que viven los niños al interior de sus hogares es manifiesto de sus comportamientos dentro del aula. La formación a familias no es tarea fácil pero tampoco imposible. Familias que llegan esperando la fórmula mágica para hacer más fácil la crianza de sus hijos, familias que buscan un respaldo, una palabra de aliento, un apoyo y una solución. Y allí estoy, con mi experiencia para decirles – todo va estar bien – itranquilos!.

En entrevistas que realizo con los padres, comienzo a conocer de ellos, diferentes situaciones, cómo está la comunicación entre ellos y cómo ayudan a sus hijos en su formación. Allí conozco situaciones influyentes en la vida de su hijo o hija; el embarazo, el parto, el movimiento

in-fan-cia lat noamer canal experiencias vida cotidiana con las niñas y los niños



en sus etapas anteriores de desarrollo, las preferencias, las rutinas que establecen, el acompañamiento y su entorno familiar, puesto que en la comunicación que se establece, casa – jardín infantil, se genera una sola línea de formación y al mismo tiempo la construcción de la identidad, la personalidad, el desarrollo emocional y la interacción social en la infancia.

Adiós, adiós

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

El día trascurre cargado de variadas y significativas experiencias, que transforman mi labor como maestra, amo mi quehacer y cada una de las situaciones que vivo con los bebés. Sus necesidades de independencia, su llanto, el cuidado que requieren y el cariño que me brindan. Así termina un día con los bebés, ajusto su apariencia y les preparo para el encuentro ahora con sus padres o cuidadores. Nos despedimos con un fuerte abrazo y con la promesa de otro encuentro en un camino no recorrido y desconocido pero igualmente prometedor. Es poco tiempo trabajando con estos pequeños, pero el vínculo crece y se hace fuerte pues la experiencia es cada vez más significativa para todos. Narrar sus vidas que a la vez es la mía, me produce alegría, me abre a un mundo de nuevas posibilidades y ventanas por descubrir. Como lo expresa Bárcena (2004) Se trata del mundo que percibimos como extensión de nuestra propia piel, y también el que descubrimos en nuestro interior cada vez

que nos atrevemos a mirar ensimismados y atentos, la subjetividad que nos constituve. (p.231)

Bibliografía

Carla, R. 2007. Discursos e intervenciones. El dialogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender. Lima Perú. Norma SAC.

Chistopher, D. 2011. Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid España. Narcea ediciones SA.

Perkins, D. 1998. Un aula para enseñar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Abril 15 2017. Buenos Aires. Aigue.

Kamii, C: 2014. "La Autonomía como finalidad de la educación" Chicago.

Carretero, M. & Atorresi, A. 2004. Psicología del pensamiento. Alianza Editorial, SA. Madrid. España. Bárcena, F. 2004. El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo. Herder Editorial, S.L. Barcelona.

NATALI SALGADO

Profesora Maternal y preescolar Atavanza Licenciada en Primera Infancia Universidad de San Buenaventura.



Construir identidad

MARÍA ISABEL MENA



En esta breve exposición se da alcance a la pregunta ¿Puede una muñeca blanca construir identidad a la infancia de las comunidades negras? Por supuesto que la respuesta es un No con toda la contundencia que dicho asunto amerita. Sin embargo, el mercado de las muñecas blancas está tan naturalizada en nuestras cotidianidades que pondremos una dosis de tensión para no arriesgarnos a simplificar esta compleja situación.



Por su parte, el trabajo con minorías de Clark y Clark (1947) mostró que dos tercios de los niños preferían al muñeco blanco[]. Esta tendencia a favorecer al grupo mayoritario disminuía con la edad, aunque las preferencias por el muñeco blanco aún persistían en edades posteriores. (Guerrero, 2006:73)

Importante la cita anterior, porque en verdad que encontrar trabajos de investigadores que inviertan energía en analizar las tensiones producidas por los juguetes (Aristizabal 2005) y especialmente, las muñecas, generan un alivio en estos momentos de tanta duda e incertidumbre por parte de las personas que trabajan con la infancia y ni que decir de las propias mamás que tienen niños negros y que permanentemente se agobian por la mejor manera de proteger a sus hijos contra los embates raciales.

Entonces, el propósito de este texto será doble, por un lado, encontrar la categoría más precisa para visibilizar





in-fan-cia at nogretarios respectives respectively respectively. The respective respectively respectively respectively respectively respectively respectively respectively respectively.

Construir identidad





al sujeto de la negritud y por otro lado éste individuo, se encuentra atravesando su primer ciclo vital. Debo decir que justamente ese objetivo de investigación, se convirtió en mi tesis doctoral, matriculada en la Universidad Pablo de Olavide. En gran medida este texto describe ejecutivamente el proyecto de investigación.

La pregunta general que guía toda la tesis es ¿Cómo representan los niños negros, su identidad racial? Este interrogante se desbroza en variadas perspectivas que año a año, se despliegan en el evento de África en la Escuela.



Este evento, permite seguir de cerca esa parte del movimiento negro que aboga por profundizar en temas y problemas advacentes a la identidad racial y como especialmente los niños, son sujetos revolucionarios a la opresión racial al elegir muñecas negras o pintar la representación de su cuerpo, con colores, distintos al color piel. El objetivo general de la tesis es identificar algunas pistas en los dibujos de los niños y las niñas a la hora de pintar o representar su tono de piel y fenotipo.

En términos de los objetivos específicos de esta investigación son, por un lado, establecer un estado del arte, de los estudios raciales aplicados a la infancia. Este capitulo pasa por identificar a los niños que nacen, crecen y se desarrollan todo su ciclo vital en el régimen esclavista y cuya imagen es borrosa en los tiempos presentes. Revisitar esta historiografía para visibilizar la infancia será una aventura supremamente interesante.

En términos específicos se pregunta, ¿Un niño inmerso en el contexto chocoano, donde toda la comunidad es negra, se pintará o elegirá una muñeca igual que un chico de Bogotá, donde él es una minoría?. Finalmente en un capitulo de cierre, se espera producir una campaña contra el racismo en la infancia que permita



in-fan-cia at nogrammer comain reflexion per pedagógicas reflexiones pedagógicas Conseios

Construir identidad



acompañar al movimiento negro en sus demandas por un mundo mejor. Así señala en extenso: Moore

"Pero la forma más eficaz y contundente de negar la existencia del racismo, consiste en negar la existencia de las razas. Y para ello, los negacionistas se escudan detrás de la afirmación perentoria de los biólogos de que la "raza no existe". Efectivamente, hace ya mucho tiempo que sabemos que no hay "razas biológicas". ...De modo que la raza existe en el mundo de la cotidianidad relacional, en el universo del imaginario humano y en el ámbito determinante de las estructuras que rigen el acceso a los recursos de la sociedad".

En el caso de la infancia, lo racial está fuertemente vinculado a la falta de muñecas negras en las instituciones educativas, la invisibilidad de los héroes y heroínas negras para ambientar las aulas de clase, la falta de cuentos infantiles alusivos al acontecer de las comunidades negras, la ausencia de material escolar para trabajar los diversos tonos de pieles, los colores con los que pintan los pequeños el cuerpo humano, entre otras lagunas que deben ser llenadas para ofrecer a nuestra niñez, ambientes cálidos donde se promueva su identidad racial. Todo lo anterior constituye un caldo de cultivo para la autoestima de los pequeños, por ello, queremos llamar la atención

de las comunidades académicas, para que pensemos y actuemos en la infancia, como una experiencia histórica concreta.

La tarea no será fácil, desde hace mucho tiempo, las Ciencias Sociales y Humanas, se cerraron a toda posibilidad de ver en lo racial, la respuesta a las desigualdades contemporáneas, los académicos eligieron el camino de la ceguera al color para determinar el decurso de sus producciones investigativas y bibliográficas, situación que vuelve más problemática revestir al sujeto de negro de autoridad epistémica desde la primera infancia. Por ahora se cuenta con pocos investigadores que apoyen las denuncias que continuamente hacen las familias de estos niños a los cuales los docentes no guieren abrazar y besar como a los niños mestizos como señala Santiago para el caso brasilero:





in-fan-cia de pedagógicas reflexiones pedagógicas Apoyos Redacción coordinación consejos Apoyos Agosto 2017 Agosto 2017 Agosto 2017 Agosto 2017 Agosto 2017 Apoyos Agosto 2017 Agosto 2017 Agosto 2017 Apoyos Ap

Construir identidad



Desde la década de 1980, comenzaron a ser desarrolladas investigaciones en las áreas de la educación infantil, para mostrar que el cuidado y la educación de los niños pequeños eran desiguales, y también parte de estas desigualdades se relacionaban con su pertenencia racial, dando la existencia a una pedagogía racista dentro de la educación infantil (2012:5).

Frente a la metodología en la tesis se prevé, la investigación cualitativa en tanto, es la opción vislumbrada para trabajar los dibujos o representaciones que hacen los niños sobre su identidad racial, por ahora, se anuncia una técnica documental acompañado de algunas entrevistas para conocer más de cerca el entorno de socialización que quizás tenga mucha influencia en la construcción del proceso a través del cual, se representan como sujetos de la negritud.

El histórico experimento con muñecos

Para el caso que nos atañe, los psicólogos Clark tomaron muñecos blancos y negros para que los chicos eligieran con cuál de las muñecas (negras o blancas) se sentían más identificados; se les preguntó cuál muñeco es más bonito, cual es bueno, cual tiene el mejor futuro, cual se parece más a cada niño.

Las respuestas son violentas para niños de tan corta edad, con muy pocas excepciones, relacionaron el muñeco negro con los anti-valores de la sociedad (suciedad, maldad, fealdad) y al muñeco blanco le asociaron con los valores a los cuales, responde la escuela como la belleza, la limpieza, la bondad. Por si esta asociación no fuera dramática en términos raciales, luego los niños del experimento optaron por señalar que se parecen más al muñeco blanco, independiente de su tono piel, significa que los niños negros, se identifican con el muñeco negro y los niños blancos también.

Mucho se ha discutido sobre este ensayo, probablemente la manera concreta en la cual, las personas negras, construyen su identidad, sea el más problemático asunto a resolver por los investigadores que se dedican a la infancia y a la negritud. Ese faltante, representa el reto analítico para utilizar categorías raciales en la búsqueda de respuestas a los procesos psicológicos que se desarrollan en los primeros momentos del ciclo vital. Y estas lagunas demandan dedicar los mejores esfuerzos a profundizar, el camino inaugurado por los Clark.

La discusión sobre el significado de la elección de los niños es quizás un elemento, que vale la pena seguir

in-fan-cia at no americanion de la Asociación le Mación le Mación

Construir identidad

su evolución, si las evidencias indican que después de cuarenta años, los estereotipos raciales, con los cuales los niños asociaron a la población negra, siguen intactos, supone que algo no vemos en las investigaciones infantiles o que está pasando de forma ligera en el sistema educativo para que no se hayan movido los más sólidos fundamentos del modo en que unos seres humanos ven a otros, en este caso a la población negra:

El cuarto ejemplo cierra con una alusión a las muñecas

negras. Este apartado discute que si las niñas utilizan este tipo de juguetes como un mecanismo representacional, es necesario reunir material para interpretar cómo se desarrolla este proceso en las niñas negras que siempre juegan con muñecas blancas. Si se toma en serio el debate por la representación entonces la muñeca

blanca en tanto es el dispositivo disponible en todo el mercado de juguete debe confrontarse para descanonizar su uso sobre todo en la educación inicial. Mena 2016:16

Así las cosas, es imperativo identificar algunas problemáticas que se han referido al asunto de las muñecas, cuando lo único que ofrece el mercado del juguete son muñecas blancas, para todos los niños de todos los tipos raciales. Se parte del convencimiento

> que las niñas negras, expuestas permanentemente al dolor del racismo, son presas fáciles en su primer ciclo de vida de confusiones y agobios porque su piel no se parece a la de las muñecas o su pelo no crece de la misma forma que evidencian esas representaciones.

Finalmente, se trata de invitar a la comunidad educativa a perder el miedo a producir trabajos sobre el racismo en la infancia es el





sumario

editorial

cultura y expresión

experienc<u>ias</u>

historia de la

los 100

lenguajes

de la infancia

educación

in-fan-cia at nogretarios respectives respectively respectively. The respective respectively respectively respectively respectively respectively respectively respectively respectively.

Construir identidad



epilogo de esta apretada exposición. La experiencia indica que sólo cuando se conoce la dimensión del daño psicosocial en la victima se le puede otorgar tratamientos acorde con la gravedad de la vulneración. Por tanto, conocer la afectación sobre los niños de la negritud, obliga a realizar pequeños aportes a la construcción de propuestas para combatir el racismo en la sociedad.

MARÍA ISABEL MENA GARCÍA

Profesora investigadora, UNAD, Miembro fundador del evento de África en la escuela

Bibliografía

Aristizábal García, Diana (2015). Juguetes e infancias: la consolidación de una sensibilidad moderna sobre los niños en Colombia (1840-1950). Editorial U. de los Andes

Guerrero Silvia (2006), El Desarrollo De La Toma De Conciencia Racial: Un Estudio Evolutivo Con Niños Españoles De 3 A 5 Años. Descargado de junio 17 de 2017

Mena. (2015). La infancia de las comunidades negras: Un debate postergado en Debates sobre Conflictos raciales y construcciones afrolibertarias. Colección Decenio afro

(2016). Racismo e infancias. Aproximaciones a un debate en el Decenio de los pueblos negrosafrodescendientes.

Moore, Carlos (2011). La humanidad contra sí misma para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad. Ensayo síntesis para Colombia. Bogotá

Santiago, Flavio. Cuerpos racializados: la percepción de los niños y niñas sobre el proceso de racialización social. http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/ GT22/GT22 Santiago.pdf

La Maestra Viola Soto

CONSEJO DE REDACCIÓN DE CHILE



"La educación es un proceso consustancial con la vida humana en sociedad y ocurre en el contexto espacio temporal en el que se desenvuelven las personas durante toda la vida, a partir de su educabilidad o capacidad básica para comunicarse, desarrollarse y transformarse"

Prof. Sra. Viola Soto Guzmán (1921-2016)

Aportes de la Maestra a las profesionales de la Educación Parvularia

Las Educadoras de Párvulos, profesionales que educan a la primera infancia, se encuentran desarrollando su labor en un mundo complejo, su identidad profesional se ha ido construyendo a partir de algunos hitos históricos que es interesante recordar.







in-fan-cia de la educación cordinación consejos Apoyos historia de la educación Coordinación Conseios Apoyos

La Maestra Viola Soto



En el año 2001, posterior a la llegada de la democracia a Chile después de 30 años de dictadura militar, se vive un primer proceso de Reforma Educativa y se socializan las Bases Curriculares de Educación Parvularia, documento curricular donde se explicitan el concepto de niño y niña potenciado; una Educadora de Párvulos investigadora en la acción y las aspiraciones, sueños y anhelos en la construcción de una sociedad democrática, que se espera llevar a la práctica desde un currículum con una perspectiva práctico-comunicativa. Este proceso fue acompañado de jornadas de perfeccionamiento a las profesionales con la intención de que se apropiaran de nuevos conceptos, nuevas

formas de hacer y proceder que concebían una nueva idea de hombre y sociedad.

Al respecto Viola Soto señalaba:

"La reflexión acerca del papel que desempeñan hoy los educadores de párvulos se hace en relación con una propuesta nacional de política pública muy compleja. que impide comprender, interpretar y practicar un currículo muy distinto del que se practicaba en todos los niveles de la educación chilena, incluso en la educación parvularia... El nuevo currículo de la educación parvularia (Se refiere a las nuevas Bases Curriculares

de la Educación Parvularia, publicadas por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2001)

Responde a los fines de incorporación de nuestra población a una educación de calidad acorde con los avances científicos y tecnológicos de la modernidad en la era de la información, del conocimiento y de la globalización. Esto impacta a toda la sociedad, modificando sus necesidades ante los nuevos procesos de socialización emergente y ante una nueva concepción del párvulo que conlleva su empoderamiento como una persona que se relaciona con el mundo y que lo significa y resignifica desde que nace. No obstante, se da en un contexto social impregnado aun de funciones socio históricas y propiamente curricular que no ha logrado cambiar con la rapidez de los tiempos".

La Maestra deja en evidencia su claridad para mirar lo complejo que resulta el cambio en la identidad profesional de la Educadora de Párvulos y lo difícil que resulta abandonar el paradigma curricular tecnológico, que se presenta como una permanente tensión teórico-práctica que esta profesional tendrá que abordar. Al respecto cabe preguntarse qué elementos de este paradigma se hallan presentes en nuestras aulas chilenas; así como también, en qué medida

in-fan-cia de la educación cordinación consejos Apoyos historia de la educación Coordinación Conseios

La Maestra Viola Soto



la educadora de párvulos se ha podido distanciar de prácticas conductistas.

Al respecto la Maestra Viola Soto opinaba: "Los desafíos que tendrán que enfrentar las educadoras para desempeñarse como líderes de las racionalidades práctica y comunicativa que expresan el nuevo currículum de parvularia, tendrán que tener en cuenta las dificultades de la comprensión que implica el cambio integral de los paradigmas con los que hasta ahora se han desempeñado ella y sus colegas, a fin de adoptar las acciones que provoquen la incorporación progresiva a este modo distinto de relación educadora-niño-familia que impregna al nuevo currículo. La práctica curricular que se propugna es totalmente opuesta a la que ha existido en muchos jardines infantiles del país ... El currículum tecnológico por objetivos responde a una racionalidad instrumental, que establece un ejercicio de enseñanza funcional dirigido a la obtención de productos de aprendizaje asociados progresivamente entre sí, cuyo rendimiento es observable y mesurable. Sin menoscabo de ser adecuado para algún tipo de aprendizaje, es irrelevante como plan de acción para este niño "empoderado", de acuerdo con los nuevos conocimientos que acerca de él y su desarrollo aportan las ciencias".

La opinión de la Maestra evidencia su capacidad crítica de mirar el sistema educativo chileno y, hoy después de 16 años de puesta en marcha de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia; enfrentados a una nueva reforma curricular del nivel, persisten representaciones y prácticas, que no han logrado plasmar del todo, los sentidos e ideas fuerza de dicho referente curricular.

Finalmente, la maestra Viola invita a las educadoras de párvulos a reflexionar respecto del rol pedagógico como agente de cambio social, en la perspectiva de generar los espacios participativos y necesarios para el surgimiento de una sociedad más democrática v a co-construir una educación parvularia que resignifique el concepto de niño y niña y otorgue a la comunidad educativa un espacio protagónico.

"La innovación curricular implica liderazgo, y éste conducción. En el contexto democratizador que propugna el nuevo modelo las educadoras de párvulos son líderes oficiales, y, por lo tanto, facilitadoras de la aparición de diversos líderes que surgen en el trabajo de las comunidades educativas por reconocimiento de los otros miembros de sus grupos. La sabiduría de las educadoras estará en facilitar el surgimiento de esos líderes. Se incorporarán con éxito en la orientación

La Maestra Viola Soto



del nuevo currículo aquellas que hayan asumido el servicio humano como parte esencial de sus proyectos de vida, y la profesión de educar como aspecto nuclear de ese servicio. Se deslumbrarán con cada niño que crezca seguro de sí mismo, a pesar de los problemas de la supervivencia o de la soledad afectiva en la abundancia...y podrán decir: igracias a la vida que me ha dado tanto!"

En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI



Viola Soto Guzmán

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 1991

Se graduó de Profesora de Historia y Geografía en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Realizó docencia en el Liceo Experimental Manuel de Salas, donde además se desempeñó como Asesora Técnica.

Es master en Currículum Educacional de la Universidad de Syracuse, Nueva York, Estados Unidos y master en Historia del Arte y Psicología de la Universidad Central de España.

Realizó clases en el Instituto Pedagógico y en la Universidad Católica de Chile.

En 1990 asumió como Vicerrectora Académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). También estuvo a cargo del Programa de Postgrado y Postítulo de esta institución entre 1995 y 1999. Allí además recibió la distinción de Profesora Emérita (1997) de la UMCE y el Doctorado Honoris Causa (2006). Murió en septiembre de 2016.

Respetada académica, fiel representante de la Pedagogía Crítica, centrada en los valores del





in-fan-cia de la educación cordinación consejos Apoyos historia de la educación cordinación consejos Apoyos de la educación cordinación consejos apoyos de la educación consejos Coordinación Conseios

La Maestra Viola Soto



Humanismo Cristiano los que declaraba y se reflejaban en cada una de sus acciones, lo que siempre la hizo destacar en el especial vínculo que establecía con sus estudiantes, que ante todo para ella eran seres humanos con un tremendo potencial de transformación, el que ella era capaz de observar, detectar y conducir, por lo que siempre fue llamada "maestra".

El siguiente documento destaca porque se refiere en particular al nivel de la Educación Parvularia y la Educadora de párvulos, en la década de los 2000 en un momento crucial de Reforma Educativa del nivel. con su tremenda capacidad de análisis y proyectiva, que hace constatar que su visión casi se transforma en una profecía de lo que ocurre a posteriori.

LOS NUEVOS ESCENARIOS MUNDIALES Y **CURRICULARES Y LOS DESAFÍOS PARA LOS** EDUCADORES DE PÁRVULOS.

Viola Soto Guzmán

Introducción

La reflexión acerca del papel que desempeñan hoy los educadores de párvulos se hace en relación con una propuesta nacional de política pública muy compleja, que impide comprender, interpretar y practicar un currículo muy distinto del que se practicaba en todos

los niveles de la educación chilena, incluso en la educación parvularia, que tiene un inicio reciente (cuarenta años), en comparación con la aparición de la escuela pública en el siglo XIX y después del liceo en el mismo siglo.

El nuevo currículo de la educación parvularia, se refiere a las nuevas bases curriculares de la educación parvularia, publicadas por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2001, como producto de un proceso participativo de elaboración, responde a los fines de incorporación de nuestra población a una educación de calidad acorde con los avances científicos y tecnológicos de la modernidad en la era de la información, del conocimiento y de la globalización. Esto impacta a toda la sociedad, modificando sus necesidades ante los nuevos procesos de socialización emergente y ante una nueva concepción del párvulo que conlleva su empoderamiento como una persona que se relaciona con el mundo y que lo significa y resignifica desde que nace. No obstante, se da en un contexto social impregnado aun de funciones socio históricas y propiamente curricular que no ha logrado cambiar con la rapidez de los tiempos.

Esto se une en la actualidad al requerimiento de una educación significativa que implica situarnos en el





La Maestra Viola Soto



proceso de globalización, modernidad y postmodernidad, a la par que conservar la identidad y la tradición que se consustancia.

...una selección de la cultura adecuada a cada parvulario, desde las exigencias y necesidades de los propios niños y del posicionamiento de sus familias y de su comunidad. También requiere una comunicación dialógica, que implica una relación directa de la educadora con los infantes y con las familias para compartir propósitos y recursos procedimentales adecuados que irán conformando planes de trabajo abiertos y flexibles.

Recientes investigaciones realizadas en Santiago (Águila Silva, 2002) y en Concepción (Ferrada, 2002) acerca de la puesta en marcha de algunas políticas de cambio educacional, desde el nivel de su discurso hasta los de su

interpretación en la unidad escolar y en el aula, señalan profundas diferencias que surgen no solo de los rasgos propios de la institución escolar en la que se aplican las orientaciones y normas, sino de la experiencia profesional de los actores docentes



que deben aplicarlas y de los intentos de dar soporte técnico, a través de una adecuada supervisión, a los proyectos que surgieron como el de los Liceos Monte Grande desde las comunidades escolares de base.

Los desafíos que tendrán que enfrentar las educadoras para desempeñarse como líderes de las racionalidades práctica y comunicativa que expresan el nuevo

in-fan-cia de la educación cordinación consejos Apoyos historia de la educación cordinación consejos Apoyos de la educación cordinación consejos apoyos de la educación consejos de la educación consejos

La Maestra Viola Soto



currículum de parvularia, tendrán que tener en cuenta las dificultades de la comprensión que implica el cambio integral de los paradigmas con los que hasta ahora se han desempeñado ella y sus colegas, a fin de adoptar las acciones que provoquen la incorporación progresiva a este modo distinto de relación educadoraniño-familia que impregna al nuevo currículo.

La práctica curricular que se propugna es totalmente opuesta a la que ha existido en muchos jardines infantiles del país. En una investigación reciente de carácter etnográfico, presentada como tesis para obtener el grado de magíster (Araya, 2002), una docente comprueba en los jardines que lo que predomina en las educadoras observadas es la aplicación de un currículo tecnológico de base conductista, en el que la preocupación escencial es la de obtener resultados lineales de conductas asociadas que guíen las acciones de enseñanza en los tiempos fijados en los planes de trabajo. Cualquier interrupción de este proceso provocada por las preguntas o por los intereses de los niños hace pensar si esto no es irrelevante, ya que no estaba programado. El currículum tecnológico por objetivos responde a una racionalidad instrumental, que establece un ejercicio de enseñanza funcional dirigido a la obtención de productos de aprendizaje asociados progresivamente

entre sí, cuyo rendimiento es observable y mesurable. Sin menoscabo de ser adecuado para algún tipo de aprendizaje, es irrelevante como plan de acción para este niño " empoderado", de acuerdo con los nuevos conocimientos que acerca de él y su desarrollo aportan las ciencias.

Este niño de entendimiento y de afectos abiertos al mundo requiere desde que nace un currículo flexible y pertinente, entendido como proceso creativo y comunicativo acorde con sus circunstancias, que responde a propósitos amplios pero cuyos planes van sufriendo modificaciones en el curso de su interrelación con los otros actores sociales y con el mundo mayor que percibe a través de ellos.

El currículo dialógico, expresión de una racionalidad comunicativa, plantea, como se observa en los componentes estructurales de las bases curriculares propuestas – Ámbitos de experiencia para el aprendizaje, núcleos de aprendizaje, objetivos generales, aprendizaje esperados, orientaciones pedagógicas – y en su interrelación dinámica manifestada en círculos, una concepción de procesos entre los que se consideran el mundo objetivo, el intersubjetivo y el subjetivo, y la relación niño-educadora-familia y comunidad próxima abierta

La Maestra Viola Soto



a la recepción del mundo mayor. En esta concepción tienen que producirse proyectos curriculares diferentes en cada jardín. La selección curricular que opera es abierta y, por lo tanto, exige que la educadora construya un curriculum adecuado a las circunstancias en las que trabaja. Solo así puede posibilitar la relación constante entre la selección curricular conforme a los ámbitos, núcleos y aprendizajes esperado, con la cultura de pertenencia de cada niño, su familia y su comunidad, de modo que el mundo obietivo de los universales de la cultura se signifique desde el punto propio de la cultura de pertenencia en el respeto que esta se merece.

Así mismo, el nuevo marco curricular propugna que se asegure una fuerte connotación de la racionalidad práctica inspirada en los valores propios de una sociedad democrática, lo que implica atención constante y respetuosa e inclusión de quienes constituyen el mundo próximo del niño, que tienen que ser vinculados al proyecto educativo del jardín. Pero esta vinculación no es sencilla ya que la pertenencia de las familias a distintas cultura y niveles sociales y las crisis que hoy experimenta el núcleo familiar, no han sido suficientemente estudiadas y requieren de una formación de la educadora como investigadora en acción.

De tal modo, esta debe combinar la racionalidad comunicativa, que se alimenta de la cotidianidad como registro del pasado en los "intersticios sociales del presente" y la racionalidad práctico- valorativa, sin menoscabo de recurrir a la instrumental, que surge del rigor de los resultados de los saberes científicos y tecnológicos.

Paulo Freire (1998) en su Pedagogía de la esperanza considera la escuela en una relación abierta con su medio natural v social circunstanciada espacial v temporalmente y movida por criterios de selección v de transmisión cultural que surgen del encuentro de la educación formal y la no formal en situaciones concretas, de acuerdo con satisfactores de la necesidades humanas concordantes con la propia idiosincrasia cultural y con las posibilidades de los actores sociales que participan en el proceso educativo , sin menoscabo de cautelar la cultura propia en la incorporación discriminada de los avances científicos y tecnológicos. ¿Es válida esta reflexión para el currículo integrado propugnado en el nuevo currículo parvulario?

Este currículo impregnado de valores de respeto a las diferencias sociales y culturales de las familias atendidas por los jardines y al desarrollo de la autoimagen del niño potenciado a múltiples





La Maestra Viola Soto



aprendizajes desde el afianzamiento de su identidad, es de por sí un desafío mayor, que se hace más complejo si se toma en cuenta que los conflictos familiares se introducen en la vida del jardín como partes de su acción normal. Se requiere una formación profesional del todo diferente a la que predominó en el país hasta bien entrada la década de los noventa, cuando la formación de profesores se fundamentaba sobre todo en la psicología conductista, habiendo desaparecido desde los años ochenta los fundamentos sociológicos y antropológicos de la educación. Todas las acciones profesionales indicadas, que surgen del nuevo marco curricular, implican una fuerte base formativa en las mencionadas disciplinas, a la par que una práctica metodológica investigativa de corte cualitativo, alejada del positivismo separador del sujeto y el objeto.

La mayoría de la población infantil del mundo – incluida la chilena-proviene de ambientes de pobreza que, como se ha dicho, han sido muy poco estudiadas hasta ahora. La política de ampliación de las opciones al ingreso al jardín, sustentada por el gobierno como parte de sus programas de discriminación positiva, conlleva que las educadoras tengan que atender a la mayoría de la población en situación de pobreza, cuyo crecimiento es muy superior al incremento medio de la actual. Según resultados de la investigación Rascsinski (1985) en el Gran Santiago, en tanto la pirámide de la población chilena tiende a asemejarse a la de los países de alto desarrollo, la de sectores de pobreza en esta ciudad mantiene la forma aguda que caracteriza a las de alta natalidad y escasa longevidad. La mayoría de los niños chilenos proviene de estos sectores de pobreza.

Las familias de los niños atendidos con la ampliación de la cobertura de los jardines no son semejantes a las estereotipadas en los textos escolares y en los medios de comunicación masivos. Esas cristalizaciones no sirven en el nuevo currículo ni para los pobres ni para los ricos. La cultura de la familia de los sectores de pobreza ha sido poco abordada en este país y en el mundo; la familia de los sectores medios y altos está en crisis; las separaciones matrimoniales aumentan; el nuevo sistema de parejas crea lazos débiles de responsabilidad sobre los niños.

La innovación curricular implica liderazgo, y éste conducción. En el contexto democratizador que propugna el nuevo modelo las educadoras de párvulos son líderes oficiales, y, por lo tanto, facilitadoras de la aparición de diversos líderes que surgen en el trabajo de las comunidades educativas por reconocimiento de





La Maestra Viola Soto



los otros miembros de sus grupos. La sabiduría de las educadoras estará en facilitar el surgimiento de esos líderes. Se incorporarán con éxito en la orientación del nuevo currículo aquellas que hayan asumido el servicio humano como parte esencial de sus proyectos de vida, y la profesión de educar como aspecto nuclear de ese servicio. Se deslumbrarán con cada niño que crezca seguro de sí mismo, a pesar de los problemas de la supervivencia o de la soledad afectiva en la abundancia...y podrán decir: igracias a la vida que me ha dado tanto!

CONSEJO DE REDACCIÓN DE CHILE

Referencias Bibliográficas

Águila Silva, M. (2002): La práctica del discurso curricular. Indagación exploratoria, Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, julio 2002.

Araya Rojas, G. (2002): El desarrollo de la capacidad creativa como un tema permeado por la dinámica curricular y pedagógica del jardín. Un estudio etnográfico. UMCE.

Bernstein, B. (1988): Poder y conciencia, Santiago, CIDE. Ferrada, D. (2002): " La confrontación de racionalidades en la innovación educativa: un estudio

de los proyectos Monte Grande". Trabajo presentado al preencuentro del Encuentro Nacional de Currículum, Boletín de ACHCED, UMCE, julio.

Freire, P. (1998): Pedagogía de la autonomía, México, Siglo XXI.

(1993): Pedagogía de la esperanza, Madrid, Siglo XXI. Grundy, S. (1994): Producto o praxis del currículum, Madrid. Morata.

Huntington, S. (1997): El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial, Barcelona, Paidós. Ministerio de Educación, de Chile (2002): Bases curriculares de la educación parvularia, Santiago. Racsinski, D y Serrano, C (1985): Vivir la pobreza. Testimonio de mujeres, PISPAL-CIEPLAN, julio. Soto Viola, G (1996): Teoría crítica del currículum, Posgrado UMCE.

Tedesco, J.C. (1996): "Los desafíos de la transversalidad en la educación" en Revista de Educación, núm. 309, enero-abril, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Touraine, A. (1997): ¿Podremos vivir juntos?, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica,



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

Escribir y leer la vida

JAVIER ABAD MOLINA



La narración de esta experiencia pretende significar la iniciación a la lectura y la escritura, en el segundo ciclo de Educación Infantil, desde una dimensión relacional y afectiva que se fundamenta en las propuestas constructivistas y el enfoque comunicativo del currículo. A través de las referencias del arte contemporáneo que se basan en la palabra escrita y la simbología de los objetos cotidianos, se presenta una situación, posibilidad o ritual que se instala como rutina en la vida del aula. Se propicia así el deseo de la comunicación con y a través de otros, redefiniendo el rol del docente como mediador y acompañante en los procesos de la lectura y escritura y reconociendo la importancia del contexto para que el mensaje adquiera significatividad. Para ello, se integran los aspectos lúdicos, afectivos y simbólicos que ofrecen un sentido compartido a la producción e interpretación de diferentes textos en un aprendizaje continuo por algo, para algo y para alguien.

Origen de la propuesta: el arte de la palabra

La palabra escrita sobre la imagen, el cuerpo o los objetos, ha sido y es un recurso comunicativo y estético muy utilizado por los artistas contemporáneos como ampliación semántica de su obra, así como una referencia a la cultura letrada. La palabra como «objeto artístico» se utiliza pues de diversas maneras mediante la palabra plana (pintura, fotografía, dibujo, obra gráfica, etc.), la palabra volumen (escultura e instalaciones) e incluso la palabra multimedia presentada por medio de neones, vídeo o proyecciones virtuales. Desde la Poesía visual de Joan Brossa a las frases luminosas de Bruce Nauman. muchos escultores o pintores realizan propuestas artísticas con palabras que integran y resignifican el texto escrito en sus trabajos (por ejemplo, Jaume Plensa, Eva Lootz o La Ribot en España y Elida Tessler, Rivane Neuenschwander o Ben Vautier en el ámbito internacional). Así, el discurso de la palabra escrita



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

Escribir y leer la vida



como elemento constitutivo de la obra o acción artística permite construir, comunicar v transmitir diferentes mensajes a través de múltiples soportes y ámbitos de representación.

Es decir, en al ámbito artístico actual la palabra ya no solo se lee o escribe, sino que también se convierte en imagen (palabra-imagen), se subjetiva (palabracuerpo), se objetiva (palabra-objeto), se espacializa (palabra-espacio) o se acciona (palabra-vida). Y en este encuentro con la palabra, en estos «otros» ámbitos, contextos y situaciones, la experiencia lectora y escritora adquiere nuevos significados, pues se integra en la propia narración de vida de quien no solo lee o escribe, sino también interpreta y comprende.

Desde esta propuesta del arte contemporáneo para ser contextualizada en el aula, tomamos como referencia la intervención poética en el espacio urbano «malditastiritas-malditas», realizada por artistas anónimos que usan el texto escrito sobre un soporte efímero, pero con una evidente intención simbólica: las tiritas adhesivas o «curitas». Estos objetos cotidianos la mayoría de las veces se mimetizan en la ciudad, pero son encontrados por lectores casuales que se detienen a leer estos mensajes, muchas veces anónimos y siempre escritos con sutil humor, crítica social o

sencillamente como invitación al pensamiento que altera v detiene las rutinas de la vida.

Coordinación

Conseios

El objeto tirita, además de servir como soporte físico para la escritura, resulta ser un «objeto relacional», pues integra diferentes significados que remiten a experiencias de comunicación, amabilidad y cuidado (¿quién no ha ofrecido alguna vez o ha colocado una tirita en una pequeña herida acompañando esta acción con palabras de consuelo?). Así, como objeto asociado al cuerpo o «segunda piel», posee también unas connotaciones afectivas que emergen de su uso o intercambio con otras personas (ya sean niños o adultos) y que posibilitan, a través de la propuesta, un «lugar para la escritura» que pretende la permanencia de un mensaje que expresa atención, protección, sanación, envoltura, cariño y deseo. O, sencillamente, buena intención.

Es decir, se crea un encuentro narrativo entre el significado de la palabra escrita y leída, la funcionalidad y simbología del objeto soporte y la acción generosa y empática del sujeto. Todo ello posibilita una oportunidad más para la comunicación y la expresión compartida de un sentimiento o emoción que toma forma a través de la envoltura simbólica de la palabra.

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

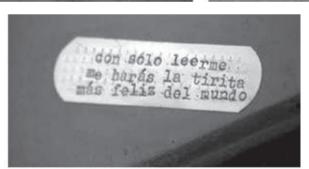
Escribir y leer la vida

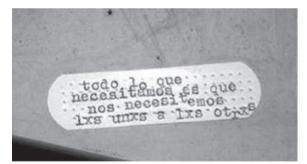




Izquierda: colección de breves textos sobre el soporte de la experiencia. Derecha: tirita adherida en el mobiliario urbano: «El auténtico significado de una tirita no viene en el diccionario.»





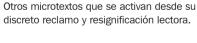












Coordinación

Consejos

Apovos

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

Escribir y leer la vida

Web referente en:

http://www.escritoenlapared.com/2010/11/ malditas-tiritas-malditas-noviembre-de.html

La ofrenda de la palabra y la narración compartida

La palabra escrita puede ser también un ofrecimiento y un regalo, pues tiene el poder de reconfortar y cambiar el instante. Perdura entonces como mensaje que evoca algo o alguien que quisiéramos preservar en el recuerdo. La palabra se convierte en el medio para permanecer en el otro y servir de soporte estable para representar el vínculo que une el yo con el tú a través del nosotros. La palabra es entonces posibilidad para que tome forma en clase esa narración comunitaria que une las microhistorias que se escriben e inscriben cada día de manera colaborativa. A modo de eslabones en un relato concatenado (una palabra o frase se enlaza con la siguiente y se apoya en la anterior, siendo ofrecidas por distintas personas), permiten representar las singulares aportaciones de cada sujeto cuando comparten una misma intención comunicativa. La narración compartida o dialógica se construye, pues, desde la propia experiencia vital: los encuentros, los intercambios y los acontecimientos cotidianos en el aula, aunque puedan parecer irrelevantes, resultan ser el principal recurso o tema para que el texto escrito obtenga visibilidad y sea

reconocido en la cultura escolar. La escritura basada en la propia experiencia (v urgencia) que se ofrece como vínculo en comunidad permite que se realice una acción significativa para sostener la vida en relación. Es entonces cuando el cuerpo (y sus objetos próximos) entran en juego para «apalabrar» la acción y que el cuerpo sea también parte importante del mensaje de la palabra.

En esta integración de la vida como tema consciente para la escritura, cualquier hecho significado por el interés de los niños y niñas puede ser «texto y pretexto» para fijar los acontecimientos que se viven y comparten en la escuela para construir la narración del «aprender juntos», narrativas que se corresponden tanto a momentos extraordinarios como a pequeñas acciones que se producen consecutivamente en ese entramado de biografías que es la escuela. Así, el contexto escolar es también un texto o guión abierto para el deseo de escribir, que es también el deseo de Ser.

Leer la vida y escribir desde el deseo

Al igual que en la vida, todo está unido en la clase: palabras, imágenes, cuerpos, objetos y espacios. El contexto escolar resulta ser la propia vida que se presenta (y representa) en el día a día a través de un ambiente en el que los afectos colaboran para







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

Escribir y leer la vida



construir los conceptos. Su lectura se promueve, en impregnación continua, a través de la cultura visual y letrada, que favorece las múltiples conexiones con la realidad para significar la experiencia escritora y/o lectora. Esta experiencia desborda los soportes textuales tradicionales para ubicarse en la interpretación cultural de todo aquello que es portador de un mensaje y posibilita el aprendizaje significativo: las formas arquitectónicas y naturales, el paisaje y la ciudad, la danza y el movimiento, el sonido y el silencio, etc.

Relato de la experiencia Te regalo una palabra La siguiente experiencia está realizada por Gracia Moya, maestra de niños y niñas de cinco años del CEIP Gloria Fuertes de Jaén. Se realiza en diferentes días y momentos durante el curso escolar, integrándose en las rutinas escolares, pero no como actividad programada, sino como una acción espontánea o ritual de socialización que los propios niños y niñas gestionan desde su interés e iniciativa. Como ya hemos comentado, intenta promover la escritura a través del deseo y la acción del regalo de la palabra para ser compartida con otros, favoreciendo así los procesos que significan leer y escribir para la vida.

Fstas dinámicas o similares iniciativas invitan a los niños v niñas a crear breves textos en el contexto comunicativo y relacional de la clase. Sitúan pues, desde una propuesta constructivista, la propia experiencia de vida de los niños y niñas como principal motivo de su imaginario escritor o lector que se va conformando en la consciencia de sus emociones y afectos. La escritura se convierte entonces en un acto amoroso, refrendado por el significado compartido de la convivencia creativa en el aula.

La experiencia comienza cualquier día y en cualquier momento: una asamblea para proponer y regalar palabras a los demás niños y niñas, palabras visibles e invisibles para que nos acompañen durante el día o poner nombre a lo que sentimos, pensamos o deseamos. Palabras para regalar en un cumpleaños, para llevar a casa o guardar en los bolsillos, palabras para construir y recorrer, para decidir y pensar. ¿Y las palabras también curan? Pues si las escribimos en una tirita... iseguramente sí!

Facilitamos ahora, a su libre disposición y uso, una caja de tiritas grandes y rotuladores para que escriban sobre este soporte, bien cuando quieran regalar una palabra que sane una caída o cuando quieran ofrecer un mensaje de amor a otro niño o niña. No tardan en

in-fan-cia lat noamer canalos 100 lenguajes de la infancia

Escribir y leer la vida



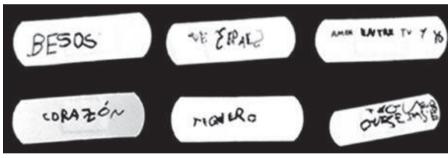
f C : FN

entusiasmarse con la propuesta y en llenar los apósitos de bellas palabras y mensajes de aceptación y empatía hacia los demás. Un instante, elegido y compartido en la jornada escolar, en el que crear complicidades y amistades: mensajes personales que sirven para poner palabras a los sentimientos de cariño, entendimiento mutuo o disculpa. Mensajes que llevan a sus hogares para mostrarlos a sus familias, que prenden en sus vestidos o intentan que permanezcan, el mayor tiempo posible, adheridos a la piel. Palabras que son tacto, ofrenda y pensamiento. O palabras como caricias, sonrisas y presencias.

La maestra describe así la experiencia a través de su mirada y reflexión: «La escritura en una tirita para pensar, ofrecer, acariciar, sentir, querer, estrechar lazos y llegar al corazón. Tiritas de palabras mágicas que curan el alma y transforman lágrimas en sonrisas o tristeza en emoción. Escribir para emocionar e impregnar de palabras el sentimiento de la VIDA.» Con todo nuestro agradecimiento para ella y los niños y niñas de su clase (con una tirita escrita con la palabra gracias).



Algunos de los mensajes que los niños y niñas escribieron en las tiritas fueron: «Besos, te quiero», «Te quiero», «Corazón», «Amor entre tú y yo», «Te quiero con todo mi corazón», «Te quiero mucho», «Te amo», «Guapa», «Quiero que se pase pronto», «Que no te duela», «Amor», «Un consuelo», «Que no me caiga más», «Te quiero de corazón», «Te pido perdón», «Un globo de corazón»...







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











Los niños y niñas ofrecen las tiritas escritas en una acción amorosa de intercambio y encuentro con el «otro» a través del mensaje escrito. Eligen también el lugar del cuerpo donde desean situar el texto (siempre

Una caída leve, un agradecimiento o un secreto son motivos urgentes para la escritura.

con el entendimiento y permiso de su amigo).

Las palabras bonitas o frases que escriben son, la mayoría de las veces, mensajes-ofrenda que regalan y reciben como un obseguio. Es una manera de «apalabrar» sus emociones y sentimientos.

JAVIER ABAD MOLINA

profesor universitario de Educación Artística (La Salle-UAM)

> Fotografías: Gracia Moya Proyecto Packaging Words.

http://www.voutube.com/watch?v=v0Pd4wLoVPI





in-fan-cia lat noamer cana

Migraciones y Desplazamientos

AGOSTO 2017 Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos edita



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









Redacción y cordinación: Sílvia Morón, Irene Balaguer n'Rosa Ferrer

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





in-fan-cia dat no-amer canación consejos Apoyos COORDINACIÓN COORDINACIÓN COORDINACIÓN CONSEJOS APOYOS COORDINACIÓN COORD



Patricia Redondo

Argentina

María Carmen Silveira Barbosa

Brasil

Maribel Vergara Arboleda

Colombia

Anita Tacuri

Ecuador

Irene Balaguer

España

Jennifer Haza

México

Marien Peggy Martinez

Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez

Perú

Lala Mangado

Uruguay

Ramona Bolívar

Venezuela





consejos

in-fan-cia lat noamer canal



Argentina

BUENOS AIRES

Patricia Redondo Stella Maris Bellone Margarita Botaya

Elisa Castro Patricia Kaczmarzyck

Mónica Lucena

María Ana Manzione

Cristina Ángela Martínez

Silvina Mazzoleni

Irina Montergus

Mariana Inés Seijas

Mónica Vitta

Alejandra Zokolowicz

CHUBUT

Arianne Hecker

ENTRE RÍOS

Rosario Badano Gloria Galarraga

JUJUY

Laura Vilte

RÍO NEGRO

María Silvia Rebagliati Patricia Lande Viviana Rancaño

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

BOGOTÁ

Maribel Vergara Arboleda Alice Marcela Gutiérrez Aura Rocío Ramírez Carolina Remolina Liliana Bohórquez Sandra Marcela Duran Constanza Alarcón Carolina Soler Martín Clara Inés Sánchez

CALI

Gari Gary Muriel

María Fernanda Rodríguez Perea





in-fan-cia lat noamer canal Apoyos consejos



MEDELLÍN

Alejandra María Restrepo Alejandra Cardona Castrillón Gloria Elena Román Betancur Yor Mary Taborda Magdalena Cartagena

IBAGUÉ

Patrica Alvis Orjuela

NEIVA

Vilma Patricia Cano Ramírez

Cuba

Olga Franco Garcia

Chile

Tatiana Goldrine Maria Victoria Peralta Liliana Norambuena Ximena Venegas

Ecuador

Anita Tacuri

España

Irene Balaguer Eva Jansà

Soledad Ballesteros Mercedes Blasi Silvia Morón Juanjo Pellicer

México

René Sánchez Jennifer Haza Leticia Chávez Ma. Cecilia Oviedo Norma Castillo Martha Baldenegro Catalina Castillo José Luis Flores

Paraguay

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

Perú

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

Uruguay

Alicia Milán Javier Alliaume Ma. Ema Disego Adriana Espasandin Alicia Gabina M. Rebour Yolanda Oyarbide Lala Mangado

Venezuela

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





Coordinación Conseios Apoyos

in-fan-cia lat no-americana consejos Apoyos apoyos





de las Naciones Unidas

Organización

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



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



