in-fan-cia *latinoamericana*

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

editorial >> **Normativa y regulación en América Latina**
Consejo de redacción de Chile

>> **Las normativas en Educación Infantil**
Dra. Marcela Lara Catalán

tema >> **Hacia una educación inclusiva**
Lucía Sahurie Matuk

>> **La obligatoriedad de la educación preescolar en México**
Norma Castillo Guzmán

entrevista >> **Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA**
Dra. María Victoria Peralta

cultura y expresión >> **Los colores del maestro**
Mª Isabel Plata Rosas

>> **Los hombres en la escuela infantil**
Erik Hauglund

experiencias >> **La escucha de las voces infantiles como indicador de calidad**
Renata Cristina Dias Oliveira

>> **Una experiencia de educación rural infantil**
Cristina Martínez, Margarita Botaya y Silvina Mazzoleni

reflexiones pedagógicas >> **El derecho a la atención y educación desde el nacimiento**
Javier Alliaume

historia de la educación >> **Un encuentro con la realidad, Centro de Desarrollo Infantil**
Johanna López, César Ortiz y Ana Tacuri

los 100 lenguajes de la infancia >> **Foco en... Eglantyne Jebby la Declaración de Ginebra**
Jordi Cots

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Normativa y regulación en América latina

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

CONSEJO DE REDACCIÓN DE CHILE

Representantes del Consejo Chile en inauguración del Jardín Infantil Ofelia Reveco. Marzo 2018, Santiago de Chile (Izq-der. Pamela Díaz, Eliana Corsi, Alicia Lobos, Ma. Victoria Peralta, Nuri Gárate, Loreto Salinas e Irma Branttes)

Los diferentes gobiernos de nuestra región, han creado diversas normativas para regular este nivel educativo, sin embargo, de inmediato surgen las preguntas ¿hemos mejorado con ellas? ¿Cuál es el sentido de éstas? y a ¿qué aspectos de la gestión educativa apuntan principalmente?

En una primera aproximación al tema, consideramos que la norma debería estar referida a la infraestructura, equipamiento, alimentación, entre otros, es decir, a cuestiones que garanticen la seguridad y bienestar de los niños y niñas en sus aspectos básicos; pero la

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Normativa y regulación en América latina

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

excesiva norma respecto de los procesos pedagógicos, creemos que tensiona y restringe el ejercicio de la profesión docente y afecta a las unidades educativas, imponiendo criterios externos, poco flexibles y en definitiva, limitando con ello, atender a las comunidades educativas con sus particularidades.

Si entendemos que son profesionales los que están a cargo ¿por qué debemos tener tantas normas que regulen su ejercicio, dado que la formación profesional permite la construcción de currículos pertinentes y diversificados?

Lo anterior nos lleva a preguntarnos qué hay detrás de esta intensa creación de las normativas en la región,

Conversatorio y Refundación del Consejo Chile. Junio 2017, Santiago de Chile

que se expresan en estándares, indicadores, mapas de progreso, manuales, acreditaciones entre otros. ¿Será un mecanismo de control?, o implican ¿desconfianza en la capacidad de las comunidades educativas para generar propuestas educativas adecuadas?

A nivel general de educación, sabemos de países desarrollados que confían en sus educadores, se les forma adecuadamente, se les valora, les dan autonomía y la inspección educativa casi no existe; son precisamente éstos, los que tienen mayores logros y reconocimiento.

Entonces ¿que explicaría la existencia de tanta normativa educativa en los países de la Región? ¿Por qué se supone que la norma es necesaria? y ¿qué tipo de norma es la que se requiere para la educación en la primera infancia?, ¿cómo alcanzamos "los mínimos sociales" que permitan garantizar las condiciones esenciales y de equidad para que niños y niñas puedan hacer uso de sus derechos?, ¿es posible flexibilizar la norma? ¿Quién la define o debería hacerlo, y bajo qué criterios?

La normativa en general está hecha para la educación formal, no para la educación no formal o alternativa, y si a esta última se le aplicara la existente, terminaría

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

editorial

Normativa y regulación en América latina

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

por destruirla ya que en la diversidad de formas que se construye, no podría responder a la lógica de una normativa lineal, estructurada y con parámetros fijos.

La experiencia de Chile en materia normativa se dicta en los diferentes ministerios públicos, es decir, desde áreas en particular tales como: salud, vivienda (infraestructura, materialidad y construcción, seguridad), educación (material didáctico, coeficiente técnico de personal, entre otras), por tanto, a veces pareciera perderse la perspectiva integral, que toda normativa, especialmente de este nivel, debieran tener.

Conversatorio y Refundación del Consejo Chile. Junio 2017, Santiago de Chile

Otro aspecto no menos relevante en materia normativa y regulación educativa en los estados latinoamericanos, es que éstos no disponen de recursos para implementarla ni fiscalizarla adecuadamente mediante modelos abiertos y flexibles.

Por todo lo antes mencionado, aunque en América Latina contemos con variada normativa, no tenemos seguridad que ello nos ayude a mejorar la calidad educativa de la primera infancia; por ello pensamos que se hace necesario profundizar en este tema y cuestionarnos respecto de la normativa que exigimos. ¿Realmente necesitamos todos estos dispositivos, qué normas favorecen el trabajo educativo expresado en aprendizajes significativos para los niños y niñas y el crecimiento de las comunidades educativas? Estas interrogantes orientan este número de la revista Infancia Latinoamericana.

CONSEJO DE REDACCIÓN DE CHILE

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

tema

Presentación

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

- Chile nos describe sus paradojas.
  Sus bases conceptuales versus las declaraciones internacionales sobre los derechos de la infancia y las barreras burocráticas en el trabajo de calidad y compromiso con la infancia.
  Perú aporta la idea de la " normativización" de la inclusión.Debe ser el sistema educativo quien realize las adaptaciones basándose en el respeto, la tolerancia y el compromiso.
  México destaca las dificultades en concretar la normativa de obligatoriedad de la Ed.Preescolar debido a falta de inversión y mejor formación inicial y continuada.

- **Marcela Lara**
  Las normativas en Educación Infantil >>

- **Lucía Sahurie Matuk**
  Hacia una educación inclusiva >>

- **Norma Castillo Guzmán**
  La obligatoriedad de la educación preescolar en México >>

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

Las normativas en educación infantil

DRA. MARCELA LARA CATALÁN

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

'Derecho del niño sudamericano
a nacer bajo legislaciones decorosas'

(Mistral, G. 1927)

Pese a los esfuerzos por avanzar en materia de políticas públicas para la atención de la infancia, en América Latina, las iniciativas de los gobiernos en materia de educación de calidad para la primera temprana son recientes, insuficientes y se centran fundamentalmente en la cobertura (Lamaute-Brisson, 2013).

El reconocimiento de la educación para la primera infancia como el primer nivel del sistema educativo, presenta variaciones importantes en los países de América Latina, pues existen diferencias en su sentido educativo, donde las concepciones de infancia y educación no se han movilizado suficientemente a nivel de prácticas y políticas educativas (Pardo & Adlerstein, 2015).

Aunque la realidad latinoamericana muestra avances importantes en materia de institucionalidad para la infancia, en términos globales (Marco, 2014), existen diversos niveles de profundización en sus propuestas legislativas. La mayoría ellas se centran en la protección, se derivan declarativamente de la convención internacional de los derechos de niños y niñas y se vinculan débilmente con los procesos formativos de este grupo etario.

Interesa abordar las normativas desde, al menos, dos perspectivas. Una asociada a la construcción de una ciudadanía desde la primera infancia, que declare y divulgue los sentidos construidos desde los actores sobre lo que se entiende, se pretende y se valora de los niños y las niñas de edades tempranas. Luego,

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

tema

Las normativas en educación infantil

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

y probablemente el aspecto menos desarrollado y desvalido desde la literatura especializada y desde las implicancias operativas, sea el análisis de la normativa que orienta a las instituciones escolares para párvulos/as en sus marcos educativos.

Desde ahí, resulta legítimo preguntarse: ¿cómo fortalecen los marcos regulatorios legales nacionales para niños y niñas de la educación parvularia, sus procesos formativos y de aprendizaje? y ¿desde qué perspectiva aportan a la labor educadora que deben desarrollar los profesionales de la educación inicial?

Visita educativa a Iglesia 'La Matriz', Niños y niñas Centro Educativo 'COLMENITA' Universidad de Playa Ancha Valparaíso, Chile

Consideraciones de base

La infancia temprana ha estado en la base de las declaraciones de los países latinoamericanos, en tanto se reconoce esta etapa de la persona como una de las más relevantes para la construcción de ciudadanía. Un grupo no menor la vincula al fortalecimiento de capital humano y, otro tanto, la señala como factor relevante para el crecimiento económico. La evidencia neurocientífica ha demostrado de manera certera que en la primera infancia existen oportunidades de desarrollo que no se repiten en momentos posteriores del ciclo vital, aspecto que debe considerar la política pública (Ben-Shlomo Mishra & Kuh, 2014).

En esos términos, se reconoce el avance en la región respecto a regulaciones legales que tienden a abordar una necesidad pendiente de contar con dispositivos especializados para la atención de la infancia (Centro de Políticas Públicas, 2012). Desde una perspectiva multidimensional, la discusión está aún pendiente cuando se trata de analizar un marco integral eficaz para la infancia que recoja las particulares visiones de los actores involucrados, especialmente de los propios niños y niñas. Más aún, que se construya desde un sentido formativo más que de protección, consensuado más que reglamentado y más operativo que declarativo.

tema

Las normativas en educación infantil

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

El supuesto estratégico implicado en esta mirada es la integración de componentes normativos desde un sentido sistémico para que, junto con promover y proteger los derechos de los niños y niñas, generar mejores políticas para la infancia con mejores resultados.

El análisis recoge la idea primaria de que la escuela latinoamericana desde sus inicios en el siglo XIX ha sido concebida como formadora de ciudadanos, como transmisora de valores dominantes o, en los últimos años, como institución al servicio de la democracia (Durán, 2015). Sin embargo, prevalece una concepción de la infancia que no ha variado sustancialmente. Aún persiste la idea de una infancia pensada desde una visión adulto-céntrica y la mayoría de las ocasiones tutelada por ella, particularmente en temas de aprendizaje y la apropiación por parte de los niños y niñas (Kohan, 2006). En definitiva, una infancia homogeneizada, reducida y descontextualizada (Caldo, Graziano, Martinchuk & Ramos, 2012).

En este marco general, surge con espacial énfasis el concepto de 'interés superior del niño', entendido como una acepción de difícil concreción e indeterminada que pretende elevar el interés superior del niño al nivel de elemento rector de quienes tienen la responsabilidad de la educación y orientación de los niños y niñas, a partir de la valoración de éstos como personas y como ciudadanos (Ravetllat & Pinochet, 2015). Este imperativo obliga a todas las naciones a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos los Derechos Humanos a niños y niñas, que son universales, prevalentes e interdependientes (Jiménez, 2013).

Esta conceptualización tiene su origen en países europeos (Francia, Italia, Reino Unido) y se reconoce en la Declaración de Ginebra (1924), en su mención formal en la Declaración de los Derechos del Niño (1959), en el reconocimiento y desarrollo en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en la Observación General 14 del Comité de los Derechos del Niño (2013).

Específicamente, el interés superior del niño y de la niña se conecta con el disfrute y satisfacción de sus derechos por lo que en las actuaciones y decisiones que les afecten, deben evaluarse las posibles repercusiones de dicha actuación o decisión en ellos/as, y que entre diversas decisiones posibles se elija aquella que satisfaga de manera más efectiva su interés superior (Consejo Nacional de la Infancia, 2016). No obstante esta visión no siempre se

tema

Las normativas en educación infantil

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

relaciona con la protección de derechos de manera natural y articulada (Villalta & Llobet, 2015).

Actualmente, se reconoce que el interés superior de niños y niñas se convierte en una frase sobre utilizada para resolver procesos asociados a la niñez, pero no siempre desde la visión de las necesidades e intereses de los propios infantes, sino que se resuelven con fundamento en criterios vagos e indeterminados, o con fundamentación en prácticas rutinarias (López-Contreras, 2015).

Lo anterior resulta particularmente relevante desde los procesos educativos, entendiendo la educación como uno de los hitos más significativos en la inclusión y cohesión de las sociedades modernas, más allá del ámbito escolar. Con ello se observa con preocupación la necesidad de avanzar hacia la incorporación del interés superior de niños y niñas

Aprendiendo de la naturaleza. Parque Bicentenario. Niños y niñas Jardín Infantil 'COLMENITA ', Universidad de Playa Ancha Valparaíso, Chile

Las normativas en educación infantil

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

como elemento de base en los diseños curriculares, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los mecanismos de evaluación para los aprendizajes y la calidad de la gestión educativa de los establecimientos educacionales desde la educación parvularia.

Aportes de las normativas al desarrollo curricular para la infancia

Se entiende que las fuentes normativas dicen relación con las normas legales, reglamentarias y administrativas que aportan un marco ético e ideológico al desarrollo de la niñez, y que se nutren de los estándares de derechos humanos que regulan y orientan las acciones dirigidas a este grupo de atención (Morlachetti, 2013).

Desde la Convención de los derechos de niños y niñas se observa una base referencial para comprender la infancia desde un enfoque holístico y situado en una perspectiva multidimensional. Desde ahí pueden ser comprendidos como sujetos de derecho, como personas en proceso de desarrollo y aprendizaje, distanciándose paulatinamente de la visión tradicional que los concebía como objeto de intervención. A partir de este marco de referencia y - centrado en el reconocimiento de los primeros años de vida en el desarrollo proyectivo de las personas y la inclusión de la perspectiva de derechos desde la infancia- es posible analizar la adecuación-integración de la normativa a los procesos formativos de los párvulos y párvulas. Precisamente, es necesario abordar críticamente cómo la normativa declarada de diversas maneras, se encuentra en sintonía con los principios de la Convención especialmente en el ámbito curricular del nivel inicial.

Entonces, cuestionarse respecto a cómo la institucionalidad y sus dispositivos normativos posibilitan centrarse en el interés superior del niño y de la niña es una cuestión ética y lícita desde los espacios curriculares de construcción y fortalecimiento de aprendizajes en niños y niñas de edades iníciales. Esta cuestión no está desarrollada desde la literatura especializada, pero es un tema que está siendo visualizado desde las prácticas educadoras de las y los profesionales responsables de la formación de estudiantes de edades tempranas.

Así, desde la praxis es posible observar que el exceso de normativas institucionales y protocolos específicos de trabajo con niños y niñas menores de seis años, está obstaculizando los procesos formativos que se declaran como relevantes en la institucionalidad

Las normativas en educación infantil

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

vigente respecto a este grupo prioritario. Probablemente, ello derive de la naturaleza de los tiempos actuales de la sociedad postmoderna, donde lo que no se protocoliza no se hace y es susceptible de desconfianzas por parte de la comunidad, lo que deja en estado desvalido a las instituciones educativas y sus educadores
y educadoras.

Lo anterior, sin duda, afecta la construcción ciudadana que deriva del constructo 'interés superior del niño', en tanto reduce el campo de potenciamiento de capacidades y limita la expresión de saberes, intereses y necesidades de expansión como ciudadano que transita por un sistema escolar que no se encuentra centrado en las múltiples posibilidades de aprendizaje que ofrecen los contextos, sino más bien en aspectos regulatorios que --lejos de apoyar los procesos educativos que se desarrollan en los espacios de interacción pedagógica- buscan cierto nivel de defensión de lo que pudiera ocurrir. La revisión de normativas específicas de las comunidades educativas muestran dimensiones regulatorias para temas estructurales, de procesos y de operación (reglamentos que definen el funcionamiento de los centros escolares en tanto personal, alimentación, infraestructura, funcionamiento, convivencia y trato, curriculares, entre otros), pero siempre desde una mirada no propositiva.

La realidad del sistema de educación parvularia muestra educadores y educadoras complejizadas por el exceso de normativas para cumplir con sus tareas profesionales. De esta manera, las visitas a centros de interés, el intercambio de conocimientos con diversos actores de la comunidad, la posibilidad de investigar las comunidades y la participación de nuestros párvulos y párvulas en espacios culturales, sociales y políticos, se limitan.

El tradicional y valorado enfoque curricular del nivel -centrado en niños y niñas y su aprendizaje-, situado en los contextos cotidianos en que interactúan y que apoya fuertemente la construcción de ciudadanía desde las etapas tempranas, pierde sentido. Los procesos formativos se reducen a representar la realidad a través de diversas fuentes, reduciendo la curiosidad, la indagación, la exploración, la comunicación y las relaciones dialógicas propias de los cien lenguajes de los niños y las niñas, como lo expresa en modelo pedagógico reggiano.

Perspectivas para contar con normativas que fortalezcan los procesos formativos

A partir de la consideración de los avances que en

tema

Las normativas en educación infantil

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

materia de institucionalidad han tenido los países en materia de educación y protección para la infancia latinoamericana, resulta menos complejo relevar las regulaciones específicas que atienden más directamente los procesos formativos de niños y niñas. El desafío- luego de contar con una base referencial estructural y relativamente consensuada por las comunidades – es repensar la operacionalización de la perspectiva de derechos en las políticas públicas y en el ejercicio efectivo de los derechos de niños y niñas en su cotidianidad.

Cabe también cuestionarse sobre los niveles de especificidad de las normativas e intervenciones derivadas y su real aporte al desarrollo y aprendizaje integral de niños y niñas en etapa de educación parvularia. Es decir, no caer en un modelo de judicialización de los procesos formativos que tienden a estar focalizados en aspectos administrativos y no en aquellos más conceptuales-referenciales.

Si se reconoce que todo proceso educativo es por esencia interactivo, surge la necesidad de consensuar con las comunidades educativas perspectivas comunes dialógicas, que favorezcan los mecanismos técnicos y de gestión de una institución escolar para párvulos y párvulas, mediante dispositivos o protocolos construidos a partir de lo deseable o propositivo y no solo desde el resguardo y las limitaciones. Esta visión reduccionista no permite modificar prácticas de gestión y curriculares- como resultaría deseable-, sino que solo se asocia a una práctica reactiva.
Especial atención se debe prestar a la instrumentación derivada de las iniciativas reglamentarias, toda vez que debe ser participativa, consensuada, declarativa y no restrictiva, propositiva hacia la mejora y con foco en los procesos educativos que pretende la institución en particular.

Por consiguiente, intencionar normativas sin un propósito formador puede definir un proceso contrario al que se pretende, carente del compromiso de la ciudadanía con la comprensión de los fenómenos educativos y se transforme –finalmente- en una búsqueda constante de culpables y culposos. Específicamente, desde lo curricular, restringe las posibilidades de libertad con que todo educador y educadora debe contar.

Lo importante es asegurar que las disposiciones reglamentarias contribuyan a apoyar los procesos formativos de niños y niñas, en tanto constructores de

Las normativas en educación infantil

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

sus aprendizajes y de ciudadanía, uno de los fines más relevantes de la educación.

En síntesis, esta mirada de las reglamentaciones permite significar de manera concreta el interés superior de los niños y niñas, haciendo que pasen de ser una declaración de buenas intenciones que se utiliza para resolver procesos de niñez, a un mecanismo efectivo de aporte a los procesos curriculares que se desarrollan en contextos para el aprendizaje.

DRA. MARCELA LARA CATALÁN

Bibliografía

Araujo, M., López-Boo F. & Puyana, M. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*, División de Protección Social y Salud, BID.

Ben-Shlomo Mishra, G., & Kuh, D. (2014). Life Course Epidemiology. In: “W. Ahrens & I. Pigeot(Eds.), Handbook of Epidemiology ”. Springer New York. pp. 1521-1549.

Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. & Ramos, M. (2012). La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras. *Perfiles Educativos* | 100 vol. XXXIV, num. 135, 2012 | IISUE-UNAM

Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular.*Childhood & Philosophy*, vol. 11, núm. 21, enero-junio, 2015, pp. 163-186

Jiménez, A. (2013). *Compilación de la Normativa internacional y nacional en materia de Derechos de los Niños, las Niñas y Adolescentes*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).Escala S.A., Inti Alonso: Colombia.

Kohan, W. (2006). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante.

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

Lamaute-Brisson, N. (2013). Redistribuir el cuidado: para un nexo de políticas públicas. En C. Calderón (coord.) Redistribuir el cuidado. El desafío de las políticas, (pp. 69-126). Santiago de Chile: Cepal.

López-Contreras, R. (2015). Interés superior de los niños y niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, *Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 51-70.

Marco, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina*. Igualdad para hoy y mañana. CEPAL/EUROsociAL. España.

Morlachetti, A. (2013). Sistemas Nacionales de protección integral de la infancia en América Latina y el Caribe. Fundamentos jurídicos y estado de aplicación. UNICEF y División de Desarrollo Social. CEPAL

Observatorio de Iniciativas Legislativas / Centro Políticas Públicas UC (2012). *Nueva institucionalidad para la infancia y adolescencia: un compromiso pendiente*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.

Pardo, M.& Adlerstein, C. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile. Proyecto Estrategia Regional Docente." Santiago: OREALC-UNESCO.

Ravetllat Ballesté, I., & Pinochet Olave, R. (2015). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño y su configuración en el derecho civil chileno. *Revista chilena de derecho, 42*(3), 903-934.

Villalta, C. & Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13* (1) 167-180.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

tema

Hacia una educación inclusiva

LUCÍA SAHURIE MATUK

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

Con frecuencia, cuando nos referimos a personas con necesidades educativas especiales, se genera confusión en cuanto a los términos utilizados. Tradicionalmente se hacía referencia a la situación de desventaja de desempeño de un individuo determinado en comparación al aprendizaje de los demás estudiantes de su edad, tomando en cuenta los factores sociales y culturales del medio donde se desarrolla.

En la actualidad, gracias a Helen Mary Warnock (14 de abril de 1924), filosofa británica, especialista en filosofía de la educación, el concepto ha sido enriquecido y ha pasado de un enfoque clínico a un modelo social. La educación especial se transforma en un concepto más amplio y flexible.

El informe Warnock es un documento que fue elaborado por la Comisión de Educación Británica y que fue publicado en 1978. Se basa en un análisis de la situación de la Educación Especial en Inglaterra. Sus premisas y recomendaciones han sido modelo y referencia para la planificación y regulación de los recursos educativos especiales en distintas partes del mundo.

Este informe centra su atención en la formación y perfeccionamiento de los profesores, la educación para los niños menores de cinco años con necesidades educativas especiales y promueve la idea de que los jóvenes de 16 a19 años, puedan hacer una especialización así como también tener un espacio de intercambio social, teniendo como propósito fundamental el desarrollo de su autonomía e independencia.

Fuente: https://alchetron.com/Mary-Warnock,-Baroness-Warnock

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

tema

Hacia una educación inclusiva

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

¿Qué son las necesidades educativas especiales?
El informe Warnock se refiere a las necesidades educativas especiales (NEE) como aquellas que están relacionadas a alguna dificultad para el aprendizaje. Estas pueden ser de carácter transitorio o permanente ofreciendo a las personas la posibilidad de desarrollarse a través de las experiencias de aprendizaje correspondientes al diseño curricular. Las necesidades educativas especiales están íntimamente relacionadas con las características individuales y propias de cada niño.

El informe sostiene además, que las NEE son comunes a todos los niños, centrándose en su concepción de diversidad, según la cual, cada niño tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse por lo que merece una atención personalizada.

Es responsabilidad de la escuela poder brindar los recursos educativos necesarios y compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Para poder atender a las diferentes demandas y evitar las dificultades. Desde esta perspectiva, ya no existirán dos grupos distintos de niños, los deficientes y los no deficientes, de los cuales, los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. El término “diversidad”, utilizado en el informe Warnock, es clave para comprender el significado de inclusión y poder diferenciarlo de integración.

Fuente: “fotografías Shutterstock”.

Las necesidades educativas especiales están íntimamente relacionadas con las características individuales y propias de cada niño

tema

Hacia una educación inclusiva

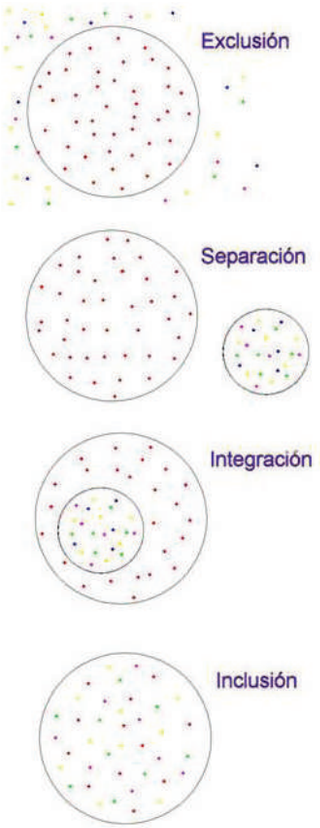
sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Educación inclusiva

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: “La inclusión se ve como un proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de la edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as”

La inclusión se basa en la modificación del sistema escolar a fin de que responda a las necesidades de todos los alumnos teniendo como horizonte, acercarse lo máximo posible al logro de los propósitos de la educación, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema integrándose a él. La opción por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares en el enfoque inclusivo. El gráfico muestra las claras diferencias entre exclusión, separación, integración e inclusión, lo cual representa la evolución del modelo de educación para personas con discapacidad.

Gráfico sobre la evolución del modelo de educación para personas con discapacidad



Fuente: Marjorie Marcel viaWikimediaCommons.

tema

Hacia una educación inclusiva

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

Aspectos normativos y de política
El 13 de diciembre del 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidad adoptó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En el Art 24, señala que los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativas, y la enseñanza a lo largo de la vida.

Destaca que el Estado peruano[1] ratificó y aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - ONU 2006. Además, en el Perú existen más de 120 mil estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad[2], lo que ha significado la transformación progresiva del sistema educativo en sus políticas, culturas y prácticas.

La educación inclusiva implica desarrollar instituciones educativas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. No es una reforma de la educación especial sino que apunta a reducir barreras al aprendizaje y la participación. Este enfoque reconoce y valora la diversidad en el espacio escolar que se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que tienen los estudiantes frente a su aprendizaje.

La educación inclusiva implica desarrollar instituciones educativas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Fuente: “fotografías Shutterstock”.

tema

Hacia una educación inclusiva

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

Cabe destacar que en el Perú, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE), tiene el compromiso de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad. Además, se estableció la institucionalización de los equipos profesionales del SAANEE (Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales) para que se cumplan las funciones de orientación y apoyo a las instituciones educativas regulares que incluyen a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual leve y moderada, discapacidad física y discapacidades sensoriales en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Por otro lado, respecto a la comunidad, la intervención del SAANEE está orientada a modificar sus conductas, prejuicios y actitudes hacia las personas con discapacidad, para lograr que estas sean de aceptación y reconocimiento.

Adicionalmente, la Ley General de Educación Ley N° 28044 señala que los estudiantes con discapacidad leve y moderada tienen derecho a recibir educación en las escuelas regulares.

Reflexiones finales

Podemos concluir, que la educación es un bien al que todas las personas tienen derecho, siendo los objetivos idénticos para todos, tengan o no, algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva considera que todos los niños son diferentes entre sí, y que son las instituciones y el sistema educativo los que tienen que cambiar para satisfacer las necesidades individuales de todos los alumnos. Tengan o no dificultades de aprendizaje.

Esto nos invita a reflexionar sobre las personas que dirigen nuestras instituciones, sobre la preparación de nuestros profesores, sobre la importancia de que los padres de familia de personas con necesidades educativas especiales o con algún tipo de discapacidad se encuentren debidamente capacitados para enfrentar adecuadamente la condición de sus hijos. Del mismo modo, es importante, que los padres de niños que no tienen discapacidad también estén informados y reciban capacitación sobre esta nueva perspectiva.

Si bien, vivimos en un mundo que prioriza la eficiencia y la información inmediata, donde lo que no sirve se bota; con sociedades individualistas y autosuficientes, y donde las personas no se involucran en ayudar al otro, sí es posible generar un cambio.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

tema

Hacia una educación inclusiva

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

¿Cómo? Mirándonos a nosotros mismos, preguntándonos que tan comprometidos estamos con los otros. Que tanto respetamos y toleramos las diferencias de los otros. Si realmente comprendemos lo que significa el concepto diversidad, o somos conscientes que las necesidades educativas especiales son inherentes a todos los niños. Cada uno de ellos necesita y merece una atención individualizada y comprensiva.

¿Qué tanto respetamos y toleramos las diferencias de los otros?

Fuente: “fotografías Shutterstock”.

¿Qué hacer?

- Estar alertas. Es importante que las maestras y las familias consideren algunas señales de alerta durante los primeros 3 años de vida, las cuales pueden significar algún transtorno en el desarrollo:

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

0-6 meses	6-12 meses
▪ Resistencia al contacto físico ▪ No responde con gestos a ningún adulto ▪ No responde en ninguna situación a necesidades (no llora, o no se calma con nada, no vocaliza, ni emite sonidos) ▪ Tono muscular laxo o muy tenso ▪ No para la cabeza, se le “cae”	▪ Tiene dificultades para responder a juegos de escondidas (ahí está) ▪ No manifiesta necesidades a través de llanto o grito ▪ No juega, pasivo en extremo ▪ No reconoce voces ni personas conocidas ▪ No responde a nombre ▪ No colabora cuando lo viste, ni avisa cuando está sucio, ni intenta comer solo ▪ No entiende el NO ▪ No muestra oposición ante actividades que no le gusten ▪ Entre 6 y 8 meses no balbucea ▪ Muestra evidente dificultad para arrastrarse, gatear, pararse, dar primeros pasos ▪ No busca objeto escondido
1-2 años	**2-3 años**
▪ Dificultad para responder a consignas ▪ Poco interés por explorar entorno y cuerpo ▪ No manifiesta necesidades o las expresa a través de golpes u otros gestos ▪ No muestra interés por actividades externas ▪ Permanece en un movimiento o actividad mucho tiempo (balancearse, mover manos o pies) ▪ Muestra dificultad para moverse independientemente ▪ Se aísla, no se relaciona con otros pares o adultos, no juega ▪ No imita ▪ Ausencia de lenguaje hablado ▪ No busca objeto escondido	▪ Muestra dificultad para responder a consignas ▪ Poco interés para explorar cuerpo y entorno ▪ No manifiesta necesidades a través del llanto, grito o palabras ▪ Permanece en un movimiento o actividad mucho tiempo ▪ Dificultad para moverse independientemente ▪ Se aísla, no se relaciona con otros, no juega ▪ No imita ▪ Demanda permanente ayuda parea actividades cotidianas

Fuente: Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (2009).

tema

Hacia una educación inclusiva

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

- Tener siempre claro el horizonte, es decir, considerar una pedagogía centrada en el niño, en el ser humano, independientemente de sus condiciones individuales y que busca el máximo desarrollo de sus capacidades.

- Comprometer a los profesores con el cambio, que conozcan y acepten el concepto de necesidades educativas especiales. Que accedan a capacitación para poder reconocer, identificar y trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

- Es necesario el apoyo de las instituciones educativas para brindar los recursos necesarios a fin de dar respuesta a las diferentes demandas. Las instituciones educativas deben apuntar a convertirse en centros de apoyo, brindando información y asesoramiento.

- Dar charlas informativas para todos los padres de familia a fin de que se familiaricen con los términos “necesidades educativas especiales”, “diversidad” e “inclusión”.

LUCÍA SAHURIE MATUK
Psicóloga. Fundadora de un centro de formación para personas con discapacidad, en Lima, Perú.

Referencias

Education in England (web), the Warnock Report. Link: **http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/**

Ministerio de Educación. Edudatos No 26: Educación Básica Especial en el Perú **http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/3415561/Edudatos+26.pdf**

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social - CONADIS (2009). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Lima. Link: **http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1147_GOB497.pdf**

Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (2009). Quality Early Childhood Education: methodological guidelines for nursery teachers and parents of children aged 0-3. Vilnius.

Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sitio web: **http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.**

Parra, C. (2010) Educación inclusiva: Un modelo de Educación para Todos. Revista_ISEES, Nº8, diciembre 2010. 73 – 84.

Notas

1. D. S. Nº 073-2007-RE y Resolución Legislativa Nº 29129 del 31-10-2007.
2. Datos de la Primera Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad 2012.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

La obligatoriedad de la educación preescolar en México

NORMA CASTILLO GUZMÁN

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

El presente artículo pretende colocar en retrospectiva, en qué medida la educación preescolar se ha beneficiado de estas reformas a fin de poder identificar posibles avances y ubicar aquellos aspectos, en los cuales, se han mantenido como pendientes o en situaciones extremas, han profundizado los desafíos.

Para llevar a cabo este análisis se toman como referencias las diferentes evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativo, organismo autónomo que tiene como atribución el realizar mediciones periódicas del sistema educativo.

A más de una década de que el Estado Mexicano determinara a obligatoriedad de preescolar –entendida como la aplicación de un programa curricular obligatorio– que quedó asentada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a partir del mayo del año 2002, representa sin lugar a dudas una reforma constitucional que tuvo como espíritu ofrecer una educación infantil con todo el respaldo y reconocimiento a los esfuerzos emprendidos en el país por ofrecer una educación preescolar de calidad, sin embargo la realidad y las condiciones en que surgió esta iniciativa, manifestó en reiteradas ocasiones que estaba más confeccionada por buenos deseos, que por una voluntad real y consistente, prueba de ello fueron los artículos transitorios publicados inmediatamente después del decreto constitucional.

El contenido de estos artículos constitucionales, dilató el tránsito a esta obligatoriedad, las razones que originaron esta pausa fueron, sobre todo de orden económico; el presupuesto asignado en el periodo de 2002 a 2010 no creció en la proporción necesaria para hacerle frente a los compromisos que contraía una medida como la aprobada en 2002.

tema

La obligatoriedad de la educación preescolar en México

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

¿Cómo se resolvió?, de forma parcial, pragmática y cosmética, la obligatoriedad por etapas fue planteada para que en cada una de las 32 entidades lo resolviera con los recursos que tenía tanto financieros como humanos, evidentemente esta medida, confirmo la enorme y cada vez más profunda desigualdad qué hay en cada entidad, y evidenció claramente la incapacidad del Estado para cumplir con una obligación impuesta y surgida por la inmediatez, la falta de diagnósticos serios, así como de estudios o investigaciones que colocarán el énfasis en la importancia de la educación temprana, lo anterior contribuyo de manera importante para que al sector privado se le abrían todas las posibilidades para invertir en la educación preescolar, la cual se incrementó en 10 años, (de 2002 a 2012)[1] en aproximadamente 300%, lo cual representa una cantidad abrumadora, que rebasó cualquier previsión y contribuyó a profundizar una desigualdad en la calidad educativa, los efectos asociados principalmente con disparar una oferta privada de educación preescolar sin contar con los recursos humanos especializados y, de parte del Estado con una débil e ineficiente supervisión que garantizara al menos que los inmuebles contaran con la infraestructura adecuada, y con los recursos humanos necesarios, son factores que contribuyen a una calidad deficiente de la educación dirigida a las niñas y niños menores de seis años.

En este renglón, la obligatoriedad mantiene grandes deudas con la calidad de la educación preescolar que se ofrece.

Para contextualizar de manera general el crecimiento de la educación privada, basta identificar que en los últimos 10 años el número de estudiantes inscritos en instituciones particulares paso de 2 millones 361 684 en el ciclo escolar 2006-2007 a 2 millones 563 33 niños en el ciclo 2015-2016.

Mientras que la matrícula de las escuelas públicas fue de 23 millones 18 mil 821 inscritos en escuelas públicas en 2006 a una matrícula de 23 millones 334 mil 603 en el ciclo 2016-2017.[2]

Diversos académicos entre ellos Manuel Gil Antón del Colegio de México destaca que el crecimiento de la educación privada es una muestra de la enorme desigualdad que hay en el país, porque para evitar el gueto de los pobres, los ricos hacen sus propios guetos.

tema

La obligatoriedad de la educación preescolar en México

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

Algunos datos de contexto

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo, con poco más de 36 millones de alumnos, de los cuales 30.9 millones están matriculados en algún nivel de educación obligatoria. Éstos son atendidos por 1.5 millones de docentes en 243 000 escuelas o planteles escolares a lo largo y ancho del país. La gran mayoría del alumnado se encuentra matriculada en escuelas y planteles de sostenimiento público.

El esfuerzo realizado por el Estado mexicano por hacer valer el derecho a acceder a la educación obligatoria en los últimos 15 años se refleja en el incremento de la matrícula. En el caso que nos ocupa es importante distinguir el incremento inicial de la educación preescolar, desde el establecimiento de su obligatoriedad en 2002, al pasar de 3.5 millones en 2001 a casi 5 millones en 2016, aunque desde 2008, la tasa de crecimiento disminuyó al tiempo que aumentó la presencia de preescolares privados.

Entidad federativa	Preescolar		
	2001-2007	2007-2013	2013-2016
Aguascalientes	5.4	0.6	1.7
Baja California	5.4	0.7	1.3
Baja California Sur	6.5	1.9	2.1
Campeche	3.6	1.6	1.7
Coahuila	6.7	-1.2	0.9
Colima	3.4	0.1	0.0
Chiapas	3.6	2.0	1.8
Chihuahua	5.4	0.1	-0.3
Ciudad de México	2.3	-0.9	-0.4
Durango	7.1	-0.5	1.5
Guanajuato	4.7	-1.9	2.3
Guerrero	4.6	0.3	1.4
Hidalgo	6.9	0.8	0.4
Jalisco	6.0	-0.5	0.9
México	9.8	0.7	0.2
Michoacán	5.4	2.0	1.9
Morelos	4.4	1.5	0.5
Nayarit	3.8	1.9	1.1
Nuevo León	8.3	-0.7	0.7
Oaxaca	3.2	1.7	2.3
Puebla	7.4	-1.3	3.3
Querétaro	5.4	0.8	1.0
Quintana Roo	6.6	0.7	2.7
San Luis Potosí	6.9	-2.1	0.0
Sinaloa	5.7	-1.8	-1.1
Sonora	4.5	0.7	-0.1
Tabasco	3.1	1.6	0.9
Tamaulipas	6.2	0.7	-0.4
Tlaxcala	6.4	0.4	0.4
Veracruz	3.4	0.6	1.1
Yucatán	5.0	-0.4	0.3
Zacatecas	3.7	1.4	0.9
Nacional	**5.5**	**0.1**	**1.0**

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de los ciclos escolares 2001-2002, 2007-2008, 2013-2014 y 2016-2017), DGPPYEE-SEP

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

tema

La obligatoriedad de la educación preescolar en México

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

Interesante es hacer una breve retrospectiva de cómo o en qué medida han afectado o impactado estas Reformas del sistema educativo, específicamente a la educación preescolar, al respecto conviene considerar que del periodo en que se decreta la obligatoriedad (2002) al 2018, preescolar ha sido uno de los protagonistas –como parte del sistema educativo- de al menos dos reformas educativas que la involucro directamente; la de 2011 y la que corresponde al Modelo Educativo llevada a cabo en la administración de 2012 a 2018.

En las diferentes evaluaciones emprendidas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), ha colocado en el centro de atención la necesidad de generar esfuerzos importantes para garantizar una formación docente pertinente, sin embargo las deudas en este aspecto aún persisten y se profundizan, la desigualdad se hace patente, no solo por las condiciones en las que se enseña, sino ante todo por quienes enseñan. La debilidad de recursos humanos especializados se hace patente, y si a la desigualdad de condiciones materiales, se le suma la deficiente formación de educadoras y educadores, la reforma emprendida continúa en deuda.

Además, aunque el punto de partida para la obligatoriedad de la educación preescolar es la intención de “mejorar la calidad del proceso educativo” –como lo señala la SEP–, lo uno no es garantía de lo otro. La educación primaria, por ejemplo, ha sido obligatoria y no por ello ha logrado a plenitud sus propósitos.

Para lograr esa calidad no basta entonces con decretar como obligatorias sus diferentes etapas, sino que además es necesario considerar las condiciones de equidad y de distribución de los recursos, ya que éstos tienen un papel muy importante para la implementación de las políticas públicas.

En lo que concierne a los recursos, la infraestructura para atender a la población en edad preescolar en este momento aún es insuficiente, y se ha profundizado en aquellas regiones; Guerrero, Oaxaca o Chiapas en donde la iniquidad no sólo se ha profundizado sino se ha agravado, por diversos factores.

Lo anterior cobra especial relevancia para que sea posible aplicar y atender adecuadamente la actual

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

La obligatoriedad de la educación preescolar en México

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

perspectiva del Modelo Educativo Vigente, la demanda espacios físicos que permitan a los niños el movimiento, la interacción, el trabajo colaborativo, la expresión creativa y la investigación, entre otras cosas. Cuando son insuficientes, la saturación en las aulas propicia que el docente enfrente fuertes dificultades para organizar las actividades pertinentes y recurra entonces a las estrategias más convencionales, primordialmente para mantener orden en el grupo, en detrimento del trabajo orientado a logar los propósitos del preescolar. Esta situación resulta entonces contraproducente para la educación que se busca, de buena calidad, aunque podría servir como punto de partida para construir y exigir la creación de condiciones efectivamente favorables para el desarrollo de los niños y niñas en esta etapa tan importante de la vida.

Los resultados de la implementación de la obligatoriedad de la educación preescolar en México; es aún deficitario. Para garantizar la calidad de la educación preescolar, el principal desafío que tiene el nuevo gobierno por iniciar en, es elevar a rango de política pública, la atención integral de la infancia temprana y en este sentido es prioritario: invertir en la formación inicial y continua de los profesionales especializados en niñas y niños de 0 a 6 años, considerando en estos procesos de profesionalización diversos enfoques por ejemplo; con perspectiva de los derechos de niñas y niños, el uso de las tecnologías de la información, del desarrollo de habilidades socio-emocionales, entre otros, que cobran vigencia y es urgente ofrecer a las docentes herramientas que les permitan comprender y ofrecer una educación pertinente, considerando que los escenarios y contextos en donde se expresa una amplia diversidad de infancias plantea retos a los docentes, que hasta hace una década no se asomaban al aula, y uno de ellos es el significado y el papel de la educación en contextos de violencia.

NORMA CASTILLO GUZMÁN
Especialista en educación infantil

Notas:
1. Instituto Nacional de Evaluación Educativa; La educación obligatoria en México Informe 2018; México; 2018
2. Teresa Moreno; Crece matricula en escuelas privadas; Periódico El Universal; 21-07-2016

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

DRA. MARÍA VICTORIA PERALTA

Rosa Blanco es licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y especialista en educación inclusiva y de la primera infancia, Directora de OEI Chile y Directora del Instituto Iberoamericano de Primera Infancia.

Sin duda que ha habido un avance cuantitativo en los últimos años en la creación de normativas para el sector, entendiendo que comprenden desde las más específicas para aspectos puntuales hasta las macro en leyes y currículos nacionales.

Aunque este desarrollo ha sido heterogéneo en los diversos países de Iberoamérica, ¿cuál es tu visión al respecto?

Sin duda el hito que marcó un desarrollo normativo importante fue la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por todos los países de la comunidad latinoamericana sobre todo en lo relativo a leyes integrales para la promoción y protección de los Derechos de los Niños y las Niñas, que involucran a diferentes sectores con la complejidad que conlleva el trabajo intersectorial. Casi todos los países han desarrollado planes nacionales para la infancia y la adolescencia, y diez de ellos han formulado planes específicos para la primera infancia.

Además de la Convención de los Derechos del Niño, otro referente que influyó en un mayor desarrollo normativo, en el ámbito educativo, fue el movimiento de educación para Todos, que se inició en Jomtiem en 1990, coincidiendo prácticamente con la promulgación de la Convención. La conferencia mundial de Educación para todos supuso un hito muy importante al establecer que el aprendizaje comienza desde el

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

nacimiento, lo cual exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia. Esto significó una nueva visión ampliada de la educación básica, considerando que ésta comienza en el nacimiento y no al inicio de la educación primaria como se concebía tradicionalmente. Es decir dejó de asimilarse educación con escolarización.

“El mayor desarrollo normativo NO siempre se ha concretado en la definición de políticas integrales e intersectoriales efectivas (...)”

Ahora bien, el mayor desarrollo normativo no siempre se ha concretado en la definición de políticas integrales e intersectoriales efectivas ni en la inversión necesaria, que finalmente es la expresión concreta de la prioridad que se otorga en las políticas a la primera infancia, aunque existen diferencias importantes entre los países. Pese a que el clásico estudio de Heckman, en el año 2000, mostró que la inversión en la primera infancia tiene un mayor retorno económico y social que la inversión en niveles educativos posteriores, la asignación presupuestaria de los países a la educación de la primera infancia es menor que en básica o secundaria.

Además de los compromisos internacionales, sin duda han influido los avances que ha habido en investigación de las neurociencias y de otras disciplinas, así como los estudios que muestran la importancia de una educación y atención integral en los primeros años no solo para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, sino también para los resultados educativos posteriores y la reducción temprana de las desigualdades.

Pienso que todo ese conjunto de factores, ha impulsado un mayor desarrollo de legislación y políticas orientadas a la primera infancia. De hecho, los informes de monitoreo de Educación para Todos señalan que América Latina es la región en desarrollo que muestra avances más significativos y promisorios en la atención y educación de la primera infancia, aunque todavía tenemos por delante importantes desafíos.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

No obstante los avances normativos todavía hay una brecha entre el discurso y su puesta en práctica. Si bien en el discurso está incorporado que el niño es sujeto de derechos, hay prácticas muy arraigadas que consideran a los niños como propiedad de los padres, como objetos de protección, seres incompletos o como meros receptores de servicios. También existe una brecha entre la legislación y la exigibilidad, a veces puedes tener buenas “normas” o buenas “leyes” pero no hay mecanismos efectivos de monitoreo ni de exigibilidad de los derechos, o hay contradicciones entre las diferentes normativas o políticas.

“Todavía hay una brecha entre el discurso y su puesta en práctica”

En los aspectos comunes, todos los países han desarrollado referentes curriculares nacionales. En ellos se observan dos tendencias básicas: unos que aún detallan mucho los aprendizajes deseables y los medios y son más bien programas por edades y otros más abiertos que se enfocan a las grandes intenciones que se esperan de la educación inicial: concepto de niño/a, ciertas ideas como fundamentos, aprendizajes esperados y flexibles por ciclos de desarrollo. Igualmente hay otros intermedios entre ambos. ¿Cuál es tu visión y cuál consideras tú que sería lo más adecuado para los tiempos actuales?

Yo comparto la concepción de un currículo abierto, flexible, que se pueda enriquecer en los contextos locales, que en mi opinión va más allá de una mera adaptación o contextualización. Significa construir currículo por parte de los directamente involucrados en base a su realidad y las características de los niños, familias y comunidad. Esto también tiene

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

que ver con una visión de cómo entendemos la educación. La idea de que el Ministerio norma todo y se debe aplicar tal cual, que se expresa como bajar el currículo, sabemos que no es la lógica de la realidad. Disponemos de abundante evidencia respecto que niños adquieren las capacidades con ritmos distintos y en diferentes edades según los contextos, culturas y experiencias de vida, por lo que sería más adecuado establecer aprendizajes por ciclos más que por año.

“La idea de que el Ministerio norma todo y se deba aplicar tal cual, que se expresa como bajar el currículo, sabemos que no es la lógica de la realidad” ...

El currículum tiene una gran relevancia porque en él se expresan los aprendizajes que son fundamentales para desarrollar el tipo de personas que queremos y el tipo de sociedad que aspiramos a construir. Lo deseable es que se establezcan unos aprendizajes básicos e imprescindibles, que van asegurar que todos los niños y niñas estén en igualdad de condiciones, pero dejando al mismo tiempo un buen espacio de apertura, para que en cada institución y en cada contexto local de acuerdo a su historia, a sus características, a sus necesidades, a sus visiones etc., se puedan construir saberes locales, grupales e individuales. La flexibilidad y apertura implica poner en macha estrategias de desarrollo curricular y de acompañamiento para que las educadoras puedan construir propuestas significativas y pertinentes a las particularidades de los niños y los contextos familiares y comunitarios

Otro desafío es que el currículum oficial sea menos sobrecargado y no hacer propuestas curriculares en cada cambio de gobierno. Tiene que haber consensos a largo plazo, y lo ideal sería establecer una estancia permanente de actualización curricular en lugar de diseñar nuevos currículos cambie cada vez que viene un gobierno, porque no se ha conseguido implementar una propuesta y viene otra, por tanto, yo diría currículum abierto, pero con medidas importantes de acompañamiento, de apoyo, de formación, desarrollo de materiales didácticos, para que las comunidades

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

educativas realmente construyan y enriquezcan el currículum oficial, siendo autoras y protagonistas de la acción educativa y logrando un equilibrio entre lo común y lo diverso.

Es importante también que el currículo considere las modalidades no convencionales, porque existe una brecha en la calidad entre estos programas y las modalidades formales, y son las modalidades no convencionales las que suelen dirigirse a los niños y niñas que están en situación de mayor desigualdad o mayor vulnerabilidad, con lo cual seguimos reproduciendo las desigualdades.

Hay que cautelar que esas modalidades tengan la misma calidad porque la riqueza de las "no convencionales" es su mayor flexibilidad que les permite adaptarse y dar respuesta a las peculiaridades, a la historia de ese contexto , a las expectativas , percepciones y visiones de los actores de ese contexto, algo que no está tan presente en las formales. Entonces la pregunta sería *¿Qué pueden aprender las formales, de las no convencionales?*, y también, *¿Qué aspectos de las no convencionales hay que mejorar para asegurar una mayor igualdad en términos de calidad?*.

"Es importante que el currículo considere las modalidades no convencionales"

"Hay que cautelar que esas modalidades tengan la misma calidad"

Sobre normas específicas, hay países que tienen las más básicas e incluso faltan para aspectos de infraestructura o de atención directa a los niños sobre seguridad y otras; hay otros países que casi han "sobre normado", perdiendo libertad o flexibilidad, por ejemplo, casi no salen los niños a visitas pedagógicas o se les norma hasta cómo deben planificar en su detalle. ¿Qué piensas al respecto?

En América Latina se está produciendo un fenómeno muy particular que, adelantando el inicio de la educación inicial obligatoria, en algunos países a los tres años, sin embargo, este fenómeno

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

tiene sus riesgos porque esta idea de preparación para la primaria y de "sobre escolarización" o de "primarización" se podría acentuar y empezar a edades cada vez más tempranas. Hay que hacer una reflexión sobre las consecuencias que puede tener esta medida, porque la obligatoriedad también se puede entender como la obligatoriedad de los Estados de ofrecer plazas suficientes y equivalentes en calidad para todos los niños y niñas que las requieran, en lugar de la obligación de los niños de asistir a los servicios educativos.

"Es fundamental cautelar que esta etapa educativa sea un espacio de mayor libertad"

Es fundamental cautelar que esta etapa educativa sea un espacio de mayor libertad, donde los niños y niñas puedan desarrollar la capacidad de observar, explorar, experimentar, descubrir, hacer preguntas, tener iniciativa y aprender a través del juego, el arte y el movimiento. En definitiva crear ambientes enriquecedores, seguros y protectores que potencien el aprendizaje, la participación y el desarrollo de los niños y niña, con un medio físico estimulante y un entorno social y afectivo rico en interacciones.

Creo que todo exceso de norma no es adecuado, especialmente en educación parvularia, porque coarta la libertad e iniciativa de las Educadoras y conduce a una educación estandarizada. Ese espacio de libertad de los docentes se está perdiendo en todas los niveles educativos, en buena medida por la estandarización, la presión por los resultados, las exigencias curriculares y un exceso de demandas administrativas, conduciendo a una burocratización y un control excesivo.

Dicho esto, sin un cierto nivel de control desde instancias centrales se podrían generar enormes desigualdades pero este control puede limitar iniciativas innovadoras y, en muchos casos, afecta la motivación para el trabajo, pues puede percibirse que las decisiones importantes "vienen de afuera". Es importante que las normativas tengan un margen de apertura y flexibilidad que propicie la libertad, el cuestionamiento, la creatividad, la innovación y en definitiva el profesionalismo de los docentes. La creatividad de los docentes finalmente se va a traducir en creatividad y libertad en los niños.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

¿Qué opinas sobre los "modelos" de evaluación de calidad educativa, que generalmente son adaptaciones de modelos creados en otros contextos?
Un modelo de evaluación de la calidad implica un paso previo que es definir qué se entiende por calidad, y un primer problema es que muchas veces las políticas educativas no tienen un desarrollo explícito de que se entiende por calidad, aunque se puede deducir cual es el enfoque de calidad por lo que se termina evaluando. La calidad de la educación no es un concepto universal ni neutro, sino relativo y contextualizado porque implica hacer un juicio de valor que está condicionado por factores políticos, los sentidos que se le asignan a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. La calidad es un objetivo siempre inconcluso y esa es la idea de proceso. La calidad se construye permanentemente porque cada vez que logramos ciertas metas aspiramos a más y porque el conocimiento, las situaciones políticas, sociales, económicas y productivas, van cambiando, a una velocidad tremenda y por tanto las exigencias hacia la educación también van cambiando.

La definición de calidad es aún más compleja en la primera infancia debido a las múltiples necesidades que es preciso atender en esta etapa (cuidado, supervivencia y protección), la variedad de programas y servicios y la intervención de distintos sectores y actores.

"En la primera infancia, más que en otros niveles educativos, una educación y atención de CALIDAD, debe abordar diferentes factores que están fuera del sistema educativo y que influyen en el bienestar y aprendizaje de los niños"

En la primera infancia, más que en otros niveles educativos, una educación y atención de calidad debe abordar diferentes factores que están fuera del sistema educativo y que influyen en el bienestar y aprendizaje de los niños. Si los niños y niñas viven en situación de pobreza, con violencia intrafamiliar, están desnutridos,

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

o con madres trabajadoras agotadas, difícilmente se va a favorecer su aprendizaje y desarrollo. Portanto, en esta etapa más que en ninguna otra, tendría que haber una reflexión y un debate muy participativo, incluyendo a los niños y niñas, en el que se construya una concepción compartida sobre *¿qué entendemos por calidad?* y no solo desde el sector de educación sino desde otros sectores como salud, desarrollo social, justicia, trabajo, entre otros.

Normalmente en los sistemas de evaluación de la calidad prima un enfoque estandarizado y definido por los expertos, con muy poca participación de las educadoras y otros actores sociales y sin considerar las peculiaridades de cada contexto. Si concebimos la calidad de la educación como un concepto situado, que obedece a un contexto con una historia previa, y como un proceso que es dinámico y cambiante, la evaluación de la calidad debería concebirse de manera distinta. Partiendo de esta perspectiva de la calidad, los modelos que se utilizan en otros contextos pueden ser una fuente más de información pero es necesario construir modelos propios con la participación de diferentes actores, incluidos los niños y niñas, para llegar a un consenso en el que todos se sientan, al menos en parte, representados. Esta construcción participativa, primero permite considerar diferentes visiones, eso ya es una riqueza, y segundo, porque en la medida en que toda la comunidad participa es más fácil que se apropien de las políticas y se responsabilicen y comprometan con ellas.

Además de la participación, la evaluación de la calidad debería considerar unas dimensiones e indicadores comunes para todo el país, que han de reunir todos los programas y servicios, dejando margen y apertura para introducir elementos importantes del contexto local o de diferentes programas y servicios. De nuevo el equilibrio entre lo común y lo diverso. También es importante definir indicadores cualitativos sobre procesos y las condiciones de los entornos donde se desarrollan los niños y niñas, considerando de manera equilibrada las dimensiones de educación y cuidado. Hay que ir más allá de lo fácilmente medible y considerar elementos que aparecen de forma consistente en las investigaciones y que son más complejos de evaluar como la calidad de las interacciones entre adultos y niños, la atención a la diversidad, la motivación y compromiso de los profesionales, la participación de las familias, la autoestima de niños y docentes, las representaciones acerca de la infancia, entre otros.

entrevista

Rosa Blanco, Directora de la OEI IBEROAMERICA

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

Finalmente, ¿cómo deberían ser las normas en su enfoque y forma de construcción para que aporten lo que se espera de ellas?
Yo creo que el equilibrio, como ya he reiterado, está en cómo logramos que existan elementos comunes que aseguren el bien común y la igualdad de condiciones de todos los niños y niñas de un país, dando respuesta al mismo tiempo a la diversidad de niños y niñas y contextos. En mi opinión este equilibrio entre lo común y lo diverso, es uno de los grandes desafíos de la legislación y las políticas actuales.

Las normativas deberían tener un enfoque de derechos considerando el impacto de cualquier medida en el bien superior de los niños y niñas, en su desarrollo, bienestar y participación. A veces las políticas se basan más en un enfoque de necesidades y no de derechos, y esto no es menor, porque el situarte en una política de necesidades o de derechos marca la diferencia. Si bien los derechos están relacionados con necesidades básicas de los niños para desarrollarse plenamente como personas y vivir con dignidad, suponen un paso hacia delante porque implican obligaciones para que dichas necesidades se puedan satisfacer y son exigibles ante el Estado. La importancia de considerar la educación o la salud como derechos es un salto cualitativo porque si se consideran como meros servicios se pueden posponer e incluso denegar, pero la fuerza de un derecho es que es exigible y justiciable

“Las normativas deberían tener un enfoque de DERECHOS”

Por otro lado, en la primera infancia, es fundamental armonizar las normativas de diferentes sectores, que pueden tener concepciones distintas sobre la niñez o sobre la concepción de una atención integral de calidad en los primeros años. Es necesario que todos los sectores involucrados se articulen en torno a una concepción compartida de la primera infancia y del desarrollo humano, establezcan conjuntamente las prioridades, objetivos y líneas de acción, definan funciones y servicios complementarios para ofrecer una atención integral y se establezca una instancia efectiva de coordinación.

Finalmente, la participación de todos los involucrados, incluidos los niños y niñas, es un elemento fundamental, es un elemento esencial para la construcción de cualquier normativa y para que haya una mayor corresponsabilidad de su puesta en práctica.

DRA. MARÍA VICTORIA PERALTA
Investigadora en la educación de la primera infancia

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los colores del maestro

MARÍA ISABEL PLATA ROSAS

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

Reconocer las experiencias y saberes del maestro, es dar lugar al trabajo que este realiza a diario, es una oportunidad de mostrar cómo en la relación pedagógica se esculpe el germen de lo humano en medio de la riqueza de la diversidad y la fraternidad.

Aleket" niña de día y mujer de noche

Para los wayuu siendo su orden social matrilineal, la mujer desempeña un rol importante, ella posee la capacidad de brindar a la comunidad la descendencia los cuales llevan el apellido materno. A la edad de 6 u 8 años, los niños y jóvenes están encargados de cuidar los animales (pastoreo de los Chivos y Ovejas) ayudando a su padre y/o tío, así como de buscar el agua. Las niñas por su parte ayudan a su madre y/o tía en las labores de la casa y aprendiendo a tejer. Este trabajo es una especie de escuela ya que, a partir de la observación de sus mayores, es como los niños y las niñas devienen hombres y mujeres Wayuu.

La foto corresponde a una niña wayuu con su manta típica Guajira, desde el pilón de azúcar en el Cabo de la vela.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los colores del maestro

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

Ser maestro en un país como Colombia, es hablar de una escala tonal que se funde en la diversidad de la geografía, donde los maestros en cada región edifican en su que hacer nuevos sentidos de la cultura para los niños y sus padres. Gama cromática que desde la práctica ancestral se integra al aula, siendo para los indígenas Wayúu de la Guajira colombiana[1], el negro, color que dio origen a cuanto existe en el universo, el rojo símbolo de la sangre paterna en la que la -mujer aporta la carne y el hombre la sangre-, el verde la savia que corre por las venas de las plantas que da vida a la naturaleza, el azul simboliza el mar, el amarillo el color de los astros y flores de la región; representando el blanco lo que no está enfermo, lo puro, presente en la naturaleza y el marrón simboliza la madre tierra.

Es precisamente en este mundo de color, en el que los maestros logran que los padres de familia sean quienes propongan el tema para trabajar los proyectos de aula para desarrollar con los niños[2]. Allí, juega un papel importante la creatividad. Como lo menciona Ponti (2013) "la creatividad es la generación de ideas. Ser creativo, por lo tanto, es ser capaz de generar ideas originales sobre un tema determinado y potencialmente útiles en cualquier campo de la actividad humana" (p.17)

Es así que a los niños se les invita a que aticen su pasión, imaginación y sensibilidad para que vivan la experiencia. Las ideas de los padres son tenidas en cuenta y la frase: "*seño visitemos al Sr Villa y allí, la rosa del calabazo*" es el inicio de una aventura que se convierte en una salida pedagógica, oportunidad para tejer lazos de la formación entre escuela y familia.
El árbol del totumo entonces, cuyo fruto tiene forma de calabaza y con él se hacen vasijas es un pretexto para motivar el aprendizaje de los más pequeños; son estas experiencias las que llevan a la elaboración de planes de aula donde cada grado se apropia del calabazo creando utensilios de cocina, móviles de frutas, animales y medios de transporte, así como instrumentos musicales como ishina (maracas) y wawai (flauta globular).

La medicina tradicional, también se toma en cuenta en la educación de los niños y el remedio para el asma y el masaje capilar para el brillo del cabello, junto con los accesorios femeninos se trabajan en familia para vincular a los niños en la tradición de los adultos.

La Yonna o "chichamaya" es una manifestación cultural de los wayuu en la Guajira de múltiples connotaciones simbólicas con tres atributos esenciales:

cultura y expresión

Los colores del maestro

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

búsqueda de equilibrio social, solidaridad colectiva t relación entre el cosmos y el hombre. En la foto niños de preescolar bailando la Yonna al compás del tambor.

Maestros inquietos y transformadores que proponen acciones creativas a través de la música de la región con los clásicos del vallenato, integran distintos saberes como: la geografía, la historia, la música, la lógica y el lenguaje para trabajar con los distintos gradados. Los tejidos realizados, son el lenguaje donde el color y la geometría dan vida a la tradición artesanal reflejando la identidad y cosmovisión del Wayúu.

El dibujo Wayúu, da vida a la leyenda de “Aleket” niña de día y mujer de noche; ella elabora tejidos con figuras “kanaas” que ve en el paso de los animales. Esta leyenda es el punto de partida para la maestra quien a partir de ello inicia en preescolar el conteo de 10 en 10 y las figuras geométricas que se integran al desarrollo del currículo integrado a la cultura.

Senderos melodiosos, un pedacito de tierra en el Quindío

Óleo cromático que, en el Quindío colombiano, también se destaca en el proceso formativo con los niños. Geografía colmada de montañas y caminos agrestes enmarcados por el verde de los paisajes y el azul del cielo en un juego de colores fríos, invita al observador a soñar y respirar el aroma del café de la región.

Los colores ocres, matices fangos y tonos amarillos resplandecen en sus jarrones aborígenes, contrastado con la acidez del verde del paisaje y la profundidad del azul celestial. Encanto que dentro del aula permite

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los colores del maestro

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

a los niños composiciones no solo del paisaje, sino su integración al proceso formativo. Partiendo de la historia de los primeros pobladores en la región, la belleza del paisaje cafetero incrustado en el centro de la geografía colombiana, donde el grano de café y su suave aroma se funden en la cultura y la naturaleza de abundantes ríos, nevados, lagunas y guaduas, es el paisaje aprovechado por los maestros para incorporarlos con el desarrollo de las clases desde los medios de transporte de la región campesina, caminatas ecológicas, entre otras y los mágicos colores del rudo panorama.

Colores que en lo cotidiano del maestro en las regiones le permiten re- hacer el mundo; re -dibuja y re –pinta, como lo expresa Freire. Una paleta maravillosa que, en este mundo de grises, él con la maestría y amor por la profesión de “ser maestro”, por la región y los niños, se encarga de convertir en encantadores gamas, desde cálidos hasta los fríos, pasado de los oscuros a los claros en el juego de creación, transformación y fortalecimiento de habilidades y destrezas en cada uno de los alumnos.

Educadores de primera infancia que reflejan el encuadre perfecto de “maestro-alumno-región”, narrativas que se entretejen desde los territorios representando los procesos que se llevan en cada espacio-región, construyendo un mapa de experiencias, que desde la cartografía social como lo expresa Carballeda, 2012 “no sólo describe desde lo objetivo y lo subjetivo, sino que hace ver, aquello que pasa desapercibido” (p.34). Senderos que trazan a pulso en el día a día el trabajo de aula, universo de creatividad en las producciones de la comunidad, respetando las tradiciones y costumbres, en el aprender y desaprender, “acto creador asumido como una práctica de-constructiva que lleva a desaprender, se convierte en la posibilidad de de-colonizar nuestras mentes en la medida que podamos, de la mano de la pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido del ser humano” (Albán 2007, p.4); proceso donde desde la experiencia, la curiosidad, observación y el contacto con las diversas situaciones escolares, hacen que el maestro convierta la formación en espacios y momentos que lo llevan a la práctica reflexiva.

Los paisajes cálidos del caribe y los fríos del interior, envueltos en la escala tonal de verdes, azules, morados y grises, contrastan con la geografía montañosa, que favorece y obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula. Padres en su mayoría campesinos e indígenas envueltos en un mundo complejo y plural, de costumbres y tradiciones

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los colores del maestro

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

diversas que hacen parte de la esencia cultural y en la que el maestro logra vincularlos junto a la comunidad, en la labor de enseñar.

Interacción pedagógica nada fácil en un comienzo para el maestro, teniendo presente que, por tradición cultural no permiten la relación maestro-escuela; pero es allí la labor loable del educador en el proceso de mejorar la práctica, al vincular al padre campesino para que comparta con su hijo y compañeros juegos tradicionales como “encostalados y golosa”.

Los padres de familia hacen parte del proceso formativo de sus hijos en el aula, acompañando diversas actividades junto con la maestra. En la foto los niños de preescolar de una escuela de Génova – Quindío juegan la golosa, orientada por un papá y una mamá de uno de los niños de este curso.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

cultura y expresión

Los colores del maestro

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

Educadoras conscientes del papel que desempeñan dentro de la sociedad, sensibles de las relaciones pedagógicas y comprometidas con el saber profesional, son la fuerza de esta región. Vergara (2017) menciona: “la educadora infantil se construye en el ser de una profesional sensible a los asuntos de la infancia con deseo de aprender y enseñar permanentemente, que reflexiona sobre su quehacer, trabaja y dialoga con otro” (p.210).

Maestras y maestros de admirar en su relación con los niños, son responsables de educar y entregar la cultura y tradiciones a los nuevos siendo conscientes de la importancia de la primera etapa de la vida, dan todo el esfuerzo e interés por construir para ellos no solo un espacio “digno” de clase, sino de integración familiar, donde las habilidades y destrezas de los padres, maestros y niños se unen como una sola familia educativa, que se enlaza al proceso formativo investigador del educador.

Una cosmología en la cual los maestros de estas regiones tienen siempre presente a la hora de integrar el proceso formativo con los niños la narrativa con historias, tradiciones orales, escritas, rituales, arquitectura e iconografía, pasando por la música, los trajes, las comidas y la palabra. Esto se convierte en motivo de reflexión con los niños.

Son estos maestros los que, en medio de la diversidad geográfica y cultural no solo integran a la comunidad y a los padres en el proceso educativo de los niños, sino que desde lo que observan y oyen de los niños dentro y fuera del aula, les permiten vivir un mundo de fantasías en el cual construyen los materiales y fortalecen habilidades. Obra creadora de los educadores que integran la geografía y tradiciones culturales pincelada a pincelada dando forma a cada ser que llega, apoyados de la magia del color en la sonrisa de cada niño, del trazo fantástico del cuerpo a la hora de comunicar con gestos, imágenes, líneas, cantos, entre otras; siendo una composición que nace de ellos con la orientación y/o guía del maestro, quien escucha, abraza y teje diariamente con los niños, seres que son agua que corre y da vida.

MARÍA ISABEL PLATA ROSAS
Maestra en Bellas Artes (UIS), Especialista en Pedagogía grupal, Docente Universidad San Buenaventura Bogotá.
mplata@usbbog.edu.coalpiram70@gmail.com

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

REFERENTES

Albán A. (2007). "El acto creador como pedagogía emancipadora y de decolonial". Ponencia-performance presentada en el 15 Seminario de formación artística: encuentro con la creatividad, el arte y la educación, organizado por la Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia, 10 al 12 de octubre.

Carballeda, A. et al. (2012). Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación. Compilado por Juan Manuel Diez Tetamanti y Beatriz Escudero. N. - 1a ed. - Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.

Freire, P. (2010). "Cartas a quien pretende enseñar" 2" ed. 5" reimp. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010 / /160 p.; 21xl4 cm. (Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno). ISBN 978-987-629-045-6

Ponti, F., Langa, L. (2013) Inteligencia Creativa. Editorial Amat. Barcelona.

Vergara, M. (2017). Acciones y creencias de la Educadora Infantil (El). Un dispositivo de reflexión e pedagógica para mejorar la práctica. Tesis Doctoral. ISBN. 978-958-8928-32-6. Universidad San Buenaventura. Bogotá

Notas:

1. Pueblo aborigen de carácter matrilineal y clánica, ubicado en la Península de la Guajira sobre el mar Caribe, perteneciente a la familia lingüística arawak. De pastores y pescadores unido a los tejidos y explotación de sal, que centra su identidad con los elementos sanguíneos y territoriales.

2. Pueblo aborigen de carácter matrilineal y clánica, ubicado en la Península de la Guajira sobre el mar Caribe, perteneciente a la familia lingüística arawak. De pastores y pescadores unido a los tejidos y explotación de sal, que centra su identidad con los elementos sanguíneos y territoriales.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana
experiencias

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

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

España recupera una experiencia Noruega sobre la incorporación de los hombres en los servicios infantiles. Nos Ayuda a reflexionar sobre los cambios necesarios para su inclusión en la educación infantil.

La experiencia de Brasil nos adentra en los conceptos de calidad, donde se pueda observar la infancia, oír sus voces, curiosidades, deseos, descubrimientos…

Argentina nos interpela sobre cómo las normativas pueden estigmatizar la población rural y su infancia. Sobre la importancia de docentes formados, y si es posible imaginar la educación rural en clave emancipadora. ¿Qué papel juega un educador, una educadora, y sobre todo el Estado, en territorios marcados por la desigualdad? Grandes reflexiones para toda América Latina.

ERIK HAUGLUND

Los hombres en la escuela infantil

RENATA CRISTINA DIAS OLIVEIRA

La escucha de las voces infantiles como indicador de calidad

CRISTINA MARTÍNEZ, MARGARITA BOTAYA Y SILVINA MAZZOLENI

Una experiencia de educación rural infantil

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Los hombres en la escuela infantil

ERIK HAUGLUND

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

La autora se refiere a la voluntad de Noruega deconseguir que trabajen más hombres en los servi-cios infantiles.

En 1970 se formaron los dos primeros hombres paraser maestros de infantil. Yo fui uno de ellos. En la déca-da de 1980 se hicieron algunos intentos para quehubiera más hombres en los barnehager (escuelasinfantiles para niños de 1 a 6 años), y después se per-dió el interés. Pero se reavivó en la década de 1990. Seemprendieron una serie de acciones que culminaron enun primer Plan de Actuación. Durante los años 2004-2007 se desarrolló un nuevo plan ?Un buen barnehagees un barnehage con igualdad de género? con dos obje-tivos principales: más hombres y una comprensión deltrabajo bajo una perspectiva de género.

¿Por qué ha otorgado Noruega tanta prioridad a la capta-ción de más hombres para trabajar en el ámbito infantil? Nos preocupa que la mayoría de niños y niñas tengansólo contacto con mujeres durante sus primeros 10 o 12años de vida, primero en los barnehager, después en laescuela y en la atención fuera de la escuela y de tiempolibre. ¿Cuáles son los efectos a largo plazo, incluyendo losque se refieren a la igualdad de género? ¿Qué mensajesse da a los niños y niñas sobre los roles sexuales?

¿Qué conclusiones hemos extraído de nuestro trabajo?En primer lugar, para conseguir más hombres en esteámbito, es necesario construir mecanismos para ello: es decir, financiación, estructuras locales,redes, desarrollo de proyectos, controlde resultados. En segundo lugar, hacefalta que haya más de un hombre en unbarnehage o escuela; si

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Los hombres en la escuela infantil

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

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana experiencias

Los hombres en la escuela infantil

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

estás solo, esmás fácil que acabes abandonando, y laconservación de personal masculino estan importante como su captación. Entercer lugar, es necesario trabajar conmujeres que comprendan la importanciade esta cuestión: algunas han formadoparte de grupos de trabajo mixtos duran-te años y se ríen cuando se les dice quelos hombres no quieren realmente tra-bajar en este campo. Finalmente, esnecesario que haya trabajadores hom-bres que hablen con jóvenes para con-vencerlos de que el barnehage es unaposibilidad laboral para ellos.

Pedid a cualquiera que describa un bar-nehage, y os garantizo que casi todo elmundo os dirá que es un lugar dondehay mujeres que se ocupan de niños. La imagen cultural de un barnehage tiene que ver con la atención femenina, no con el aprendiza-je de una serie de experiencias. No es de extrañar quela mayoría de chicos jóvenes piensen que el barnehagees un lugar para mujeres. Esto debe cambiar, y sólo lopueden cambiar los chicos jóvenes, hablando con otroschicos jóvenes. Pero hacen falta herramientas, también. Uno de nuestros condados, en colaboración con un bar-nehage y un ayuntamiento, ha realizado un DVD paralas escuelas. Contiene música y fotografías de hombres,mujeres y niños en diversas situaciones, y lo muestranhombres jóvenes que trabajan en barnehager y que des-pués participan en el debate posterior.

¿Ha funcionado? Yo diría que sí. El número de hombres maestros de infantil aumenta cada año. Un gran crecimiento de los servicios implica más trabajadores, de modoque el porcentaje de trabajadores masculinos no ha sidotan elevado como se había pretendido; todavía no hemosalcanzado nuestro objetivo inmediato del 20%. Perohemos pasado del 3% en 1991 al 10% en 2008. Varios ayuntamientos que trabajan seriamente en este terreno, han llegado a un 25% de trabajadores masculinos, y enlos barnehager «al aire libre», los hombres representan una tercera parte del personal. También tenemos muchos más estudiantes masculinos, en algunas facultades más de un20% y en una, ¡más de un 30%! Podemos decir que ya vemos el final cuando oímos a un conductor de autobúsdecir a sus colegas que estará encantado si su hijo decide ser maestro de infantil. Todavía no hemos llegado, todavía falta mucho. Pero vamos avanzando, y en la dirección correcta.

ERIK HAUGLUNDES
Asesor del Ministerio Noruego de laInfancia y la Igualdad de Género y trabaja en el campode la igualdad de género

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

RENATA CRISTINA DIAS OLIVEIRA

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

Pensar en una Educación Infantil que siga a bebés y niños presupone problematizar y desconstruir las raíces adulto-centradas[1] de concepciones que históricamente pautan la Pedagogía de la Infancia, cuyo legado se hace presente por medio de muchos planes, currículos y políticas públicas, que privilegian los contenidos y no sus sujetos, la prescripción y no el dialogo, la transmisión y no la participación, desconsiderando la potencia y la pertinencia de las voces infantiles expresas en las cien lenguajes de bebes y niños pequeños como base y principio de calidad de las propuestas pedagógicas. En este escenario, repleto de disputas que hacen invisibles las voces infantiles, un importante desafío se presenta y nos convoca a pensar en cómo construir planeamientos con contornos intencionalmente abiertos y flexibles, capaces de seguir a bebés y niños, acogiendo sus voces, curiosidades, deseos, provocaciones, invenciones, descubrimientos, culturas, necesidades y realidades de vida de forma interactiva y transformadora (MALAGUZZI 1999).

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

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

Este desafío fue puesto en la agenda de maestros y maestras[2] de la red de escuelas públicas de la ciudad de San Pablo (BR) en el proceso de construcción de los indicadores de calidad de la educación infantil Paulistana, que incluye la participación, la escucha y la autoría de bebés y niños como principios de calidad imprescindibles para la construcción de prácticas educativas significativas y socialmente relevantes.

Indicadores de Calidad de la Educación Infantil en la ciudad de São Paulo: una rica experiencia de diálogo

"En el hallazgo del suelo también
se descubrieron los orígenes del vuelo"
Manoel de Barros

La experiencia de la construcción de los "Indicadores de calidad de la educación infantil Paulistana[3]" comprendió un intenso y rico movimiento colectivo de discusión involucrando a educadoras de la infancia y familias de la red municipal de São Paulo con el propósito de crear un instrumento de autoevaluación participativa para las Unidades de Educación Infantil de la ciudad[4]. El principal objetivo del instrumento es ofrecer subsidios para potenciar las reflexiones y discusiones locales y fomentar la construcción de caminos singulares y contextualizados para el perfeccionamiento del trabajo desarrollado en cada Unidad Educativa, contraponiéndose a instrumentos de evaluación homogeneizadores de cuño cuantitativo y clasificatorio que desconsideran las realidades, sus desafíos y potencias particulares.

La aplicación de los indicadores a lo largo de los años ha revelado su potencial transformativo, a medida que las Unidades Educativas ejercitan su protagonismo, poniendo en diálogo educadoras y familias que, de forma conjunta, miran y reflexionan sobre el trabajo

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

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

realizado en cada una de las Unidades, pensando colectivamente sobre sus desafíos y potencialidades, para entonces proponer y planificar acciones y encaminamientos que contribuyan a la calificación del trabajo realizado. Como en el epígrafe de Manoel de Barros, es en el “hallazgo del suelo” de cada Unidad, mirando de forma cuidadosa y crítica que la comunidad educativa descubre, crea, inventa los orígenes de sus nuevos preciosos vuelos.

Inspiradas inicialmente en la propuesta publicada por el Ministerio de Educación (MEC-2009), que presenta siete dimensiones de calidad para la Educación Infantil, las reflexiones y discusiones que ocurrieron en la municipalidad de São Paulo, apunta a la necesidad de redimensionar el documento federal, considerando las especificidades de la red pública paulistana, incluyendo 2 nuevas dimensiones para adensar y ampliar el debate sobre calidad. Las nuevas dimensiones presentan la importancia del debate sobre las cuestiones de género, raza / etnia y la escucha, la participación y la autoría de bebés y niños, como indicadores de calidad imprescindibles para conocer quién son los bebés y los niños y profundizar las reflexiones sobre las mujeres. Diferentes realidades y desigualdades que marcan la vida desde la tierna infancia.

Las nueve dimensiones de calidad

Cada una de las dimensiones tiene especificidades, pero guardan entre sí concepciones y aspectos en común, que posibilitan mirar de forma entera y coherente a lo cotidiano educativo, posibilitando la construcción de un precioso conocimiento, no sólo referente a las Unidades Educativas, sino sobre todo sobre los bebés y niños que ofrecen vida, movimiento, potencia y significado para los espacios colectivos de Educación Infantil. Es en este contexto de construcción colectiva y compartida de los significados de la calidad que nace la necesidad de la creación de la dimensión “Participación, escucha y autoría de bebés y niños”, sobre la cual

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

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

profundizaremos en ese artículo, comprendiendo que no hay calidad sin participación, no hay participación sin diálogo, y no hay diálogo sin escucha y autoría. (Bondioli, 2004).

Participación, escucha y autoría de bebés y niños: una dimensión de calidad que traduce un principio, un derecho y una necesidad.

"Las cosas de los niños se aprenden quedando con los niños"
MALAGUZZI, 1999

Reconocer la importancia de la escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad significa considerar la necesidad de conocer la entereza de esos actores sociales de poca edad, estableciendo con ellos un intenso, amplio y profundo diálogo.

Tarea compleja y repleta de desafíos y sutilezas. Estar con los bebés y los niños y aprender de ellos, como nos convoca Malaguzzi, presupone ejercitar la escucha de las voces infantiles de forma intencional y no episódica. Al final, ¿cómo conocer a bebés y niños sin escucharlos? ¿Cómo escucharlos considerando sus cien lenguajes? ¿Cómo se transforma la acción pedagógica en consecuencia de esta escucha? Estas y otras inquietudes, que provocan el pensamiento sobre lo que aprendemos, o podemos aprender, escuchando a bebés y niños, impregnaron la construcción de la dimensión, Participación, escucha y autoría de bebés y niños que integran los Indicadores de Calidad de la Educación Infantil Paulistana.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

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

Con cuestiones provocadoras la dimensión está formada por tres indicadores:

- la escucha de bebés y niños en sus diferentes formas de expresarse;
- las voces infantiles en la planificación y en la formación y autoría,
- participación y escucha en la documentación y evaluación.

Cada indicador contiene una serie de cuestiones de orden práctico, que buscan instigar la reflexión de las educadoras y familias, sobre lo que significa escuchar a bebés y niños y cómo esa escucha reverbera en la acción educativa, potenciando y calificando la construcción de caminos pedagógicos capaces de seguir a los bebés y niños, considerando su integralidad y potencialidad.

Las cuestiones presentes en esta dimensión evidencian la necesidad de comprender el concepto de escucha más allá de las voces verbales. Los bebés y los niños poseen diferentes y creativas formas de comunicar sus pensamientos, percepciones y sentimientos, formas refinadas y extremadamente competentes que hablan con la entereza del cuerpo, desafiando a los adultos a ejercitar la escucha de las voces “inaudibles”, presentes en el silencio, en los gestos, en la mirada, en el toque, en los dibujos, en los movimientos, en las rechazos y distanciamientos, en los silencios y aislamientos, en las narrativas, en las sonrisas, en el llanto y en las otras cien, o infinitas formas que los bebés y los niños utilizan para comunicarse.

Además de provocar la reflexión sobre la importancia de escuchar bebés y niños, los “Indicadores de Calidad de la Educación Infantil Paulistana”, provocan la reflexión sobre los desdoblamientos de esa escucha en la práctica educativa. Como un principio fundamental de la acción educativa, la escucha no puede restringir la mera constatación de

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

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

lo que comunican las voces infantiles, sino provocar un diálogo transformador de las concepciones y prácticas, inspirando la proposición de nuevos caminos educativos, construidos conjuntamente con bebés y niños.

En esta perspectiva escuchar a los niños es mucho más que oírlos, es sobre todo valorar y tratar de comprender las intenciones reales de quien habla, considerando la forma de bebés y niños ver el mundo, y hacer de esto materia prima de la acción pedagógica. (TONUCCI, 2005)

La planificación de la acción educativa gana, así, nuevos y sofisticados contornos. Contornos intencionalmente abiertos y flexibles, capaces de acoger y dialogar con las voces infantiles de forma viva, interactiva y transformadora. Las cuestiones presentes en el referido documento evidencian que la flexibilidad y la apertura de la planificación no significan que la acción docente se funda en el improviso o en la ausencia de intencionalidad, al contrario, anuncian una acción extremadamente compleja que es la de planear contemplando lo inesperado, lo inédito y las cuestiones que nacen de las

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

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

interacciones y experiencias de bebés y niños en los diversos contextos educativos. En otras palabras, la planificación prevé intencionalmente el diálogo con las voces infantiles para constituirse, integrando las voces de los niños a los principios y objetivos educativos, creando contextos educativos significativos que contemplen y desafíen las necesidades, deseos, creaciones, proposiciones y teorías infantiles.

En este sentido, se puede decir que la planificación no se construye para los niños, sino con los niños, en un proceso que involucra la coautoría y la participación. La escucha, por lo tanto, como un elemento calificador de la práctica educativa, constituyó al mismo tiempo acción, principio y necesidad que permea, alimenta y transforma la planificación, garantizando el derecho de bebés y niños de tener sus voces consideradas, en un proceso efectivamente participativo y de autoría colectiva.

Se puede decir, así, que las cuestiones planteadas por los Indicadores sobre la escucha, fomentan la consolidación de un ciclo virtuoso de diálogo entre bebés, niños y educadoras/es. Cuanto más escuchamos bebés y niños, más desarrollamos la capacidad de comprender y considerar las voces infantiles como elemento fundamental de la planificación de los contextos educativos, la presencia de esa dimensión como un indicador de cualidad de la educación infantil, configura una importante garantía para bebes, niños y niñas, y todos los que siguen comprometidos con la calidad social de la Educación Infantil.

Sigamos a los bebes y los niños y niñas!!

RENATA CRISTINA DIAS OLIVEIRA
Pedagoga por Universidad de San Pablo,
Formadora de profesionales de Educación Infantil

La escucha de las voces infantiles como un indicador de calidad

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

Referencias Bibliográficas:

BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BÚFALO, Joseane. M. P. *O imprevisto previsto*. In: Revista Pro-posições, São Paulo: UNICAMP/ FE, 1999. 119-131 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de ; SANTIAGO, Flavio (Org.); Macedo, Elina (Org.) ; SANTOS, Solange E. (Org.) ; BARREIRO, Alex. (Org.) . Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Edições Leitura Crítica/ Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FREIRE Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.59-104.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: ARTMED, 2005

Notas:

1. Autocéntrica es una visión del mundo centrada en la perspectiva del adulto, donde él es el parámetro usado para cualquier definición.

2. El uso del concepto educadoras/es inspirado en Paulo Freire, e se refiere a todos los educadores que actúan en la escuela, independiente de la función ejercida.

3. Los Indicadores de Calidad de la Educación Infantil Paulistana pueden ser accedidos en la integración a través del enlace: http://portal.sme.prefectura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf

4. El movimiento de construcción del documento de los Indicadores de Calidad de Educación Infantil Paulistana ocurrió entre los años de 2013 a 2016, comprendiendo innumerables encuentros formativos, reuniones, seminarios y grupos de trabajo, con miras a garantizar la construcción de un instrumento de autoevaluación participativa, en diálogo con las educadoras de la infancia de la Red Pública Municipal, que tradujera las diferentes discusiones sugerencias y realidades, en una rica experiencia de construcción colectiva, democrática y autoral. La aplicación de los Indicadores de Calidad es parte integrante del calendario oficial de las unidades educativas y prevé encuentros involucrando a educadoras y familias para evaluar el trabajo desarrollado y elaborar un plan de acción con miras a calificar la acción educativa.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

- CRISTINA MARTÍNEZ
- MARGARITA BOTAYA
- SILVINA MAZZOLENI

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

Presentamos aquí una experiencia de educación infantil desarrollada en la provincia de Buenos Aires, Argentina en un ámbito rural con el objetivo de posibilitar los beneficios de la escolaridad temprana a los más pequeños y a sus familias.

También ofrecemos nuestras reflexiones sobre las decisiones políticas que la hicieron posible y su incidencia en la concreción de derechos ciudadanos para las familias que habitan estas zonas.

Finalmente exponemos/presentamos la situación actual de la educación rural y de islas atravesadas por políticas neoliberales en busca de recortes de presupuestos.

El Nivel Inicial se inscribe en los espacios rurales

En algunos países de nuestra América Latina, como en la Argentina y especialmente en la provincia de Buenos Aires (la más populosa de las veinticinco que conforman el país y la de mayor influencia política), la educación rural destinada al nivel inicial (entre 45 días y cinco años) no ha sido suficientemente relatada.

Es necesario reconocer que la Ley de Educación Nacional (2006) refiere expresamente a ella en su capítulo X.

"ARTÍCULO 49.- La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales…"

De los objetivos fijados en el artículo 50 destacamos el siguiente inciso que abre la puerta a innovaciones organizativas y/o reconoce las ya existentes:

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

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

"c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante."

La provincia de Buenos Airesha promulgado la Ley de Educación Provincial (LEY 13688. Año 2007) que en su letra y espíritu mantiene los principios de la ley nacional nombrando la educación rural continental y de islas.

Destacamos como antecedente, como primer movimiento de lo que tiempo más tarde ha sido regulado y legislado, el pedido de educadoras de uno de los distritos del interior de la provincia de Buenos Airesen el contexto de reciente recuperación democrática tras la dictadura cívico-militar (1976-1983) y en el marco de los ecos de la convocatoria al Segundo Congreso Pedagógico. Ellas expusieron la necesidad de pensar formatos alternativos para poder llegar a los niños del ámbito rural con una propuesta de educación inicial.

Esta propuesta tuvo una buena recepción por parte de las autoridades educativas y se tomaron las decisiones político-económicas para, tiempo más tarde, hacerla viable.

Relato de la experiencia

Afines de los 80 la Dirección de Educación Inicial diseñó y puso en marcha una "experiencia piloto" (ése era el nombre que se daba a innovaciones que se ponían a prueba por un tiempo no siempre especificado) que se propagó rápidamente a lo largo de la provincia reclamado por docentes del nivel inicial, primario y familias.

La propuesta creaba una sección de jardín de infantes con una docente y una matrícula entre cuatro (4) y catorce (14) niños de tres (3) a cinco (5) años, dentro de una escuela primaria y/o en la casa habitación de la misma (dependencias donde vivían los caseros o cuidadores) o en otros espacios a veces ofrecidos por un estanciero. Para asesorar y acompañar a la única maestra se designó con carácter de "itinerante" a una directora de un jardín de infantes cercano que aceptara la propuesta y que destinaría un tiempo semanal para visitar y supervisar la marcha de dicha sección. Se nombró como SEIN (servicio educativo de inicial nucleado), denominación que iría cambiando

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

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

hasta la actual de JIRIMM: jardines de infantes rurales y de islas de matrícula mínima.

Este formato inicial fue modificado según las concepciones y decisiones de la política educativa de los distintos gobiernos y los criterios financieros afectaron la calidad de la propuesta. De esta manera la directora de jardín, que acompañaba a la maestra constituyendo un referente para las decisiones organizativas y pedagógico-didácticas fue reemplazada por la inspectora como supervisora directa lo que significó distancia temporal de las visitas con la consecuente pérdida de continuidad en el asesoramiento. Se especificaba el espacio de funcionamiento para un nuevo SEIM, que debería contar con un espacio dentro o asociado a una escuela primaria evitando el aislamiento de docente y niños y posibilitando compartir la tarea con otros, desarrollar proyectos de articulación, solidaridad y mayor seguridad en el trabajo. También se incluyó a los niños de dos años ampliando la cobertura en respuesta a una mayor demanda de las familias.

En los inicios de la experiencia, una de sus características fue la de constituir unidades educativas itinerantes que podían ser trasladadas según las necesidades de las poblaciones. Los SEIM no esperaban que las familias se adaptaran al sistema, sino que el sistema se adaptaba a las familias, es decir se trasladaban de acuerdo a las propias migraciones familiares. Años más tarde esta valiosa particularidad se dejó de lado.

En el año 2017 se registran 672 JIRIMM con una matrícula de 3960 niños. En la actualidad y en muchos distritos de la provincia de Buenos Aires los JIRIMM constituyen la gran mayoría de las unidades educativas de nivel inicial para las familias rurales.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

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

Los JIRIMM como espacios de reconocimiento del derecho a la educación
Esta presentación trata de suspender representaciones, imaginarios, prejuicios en torno a los niños y niñas de los ámbitos rurales, en cambio optamos por desplegar preguntas.

¿Quiénes son aquellos niños que aloja la educación rural?
En el cuadernillo editado por la Dirección Provincial de Educación Inicial denominado "La tarea de enseñar en el ámbito rural" (2007) se los describe así: "Los niños que asisten a estos servicios educativos viven, generalmente, en el campo o en pequeños poblados de la Provincia. Sus vidas transcurren en grandes espacios naturales, con la posibilidad de jugar al aire libre, sin una exacerbada mirada del adulto, en compañía de pocos, pero transitando maravillosas experiencias…… dando de comer a las gallinas, participan del arreo de las vacas o van en el tractor junto a su padre…Muchos niños desempeñan tareas rurales por indicación de patrones inescrupulosos que se aprovechan de las necesidades de estas familias."

La mayoría habitan en viviendas precarias, a veces sin luz eléctrica. Sus oportunidades de acceso a la educación, a la salud, a los medios de comunicación y a la recreación son relativas. También concurren a estas escuelas, especialmente al nivel inicial, los hijos de los "patrones" o de profesionales ligados a la actividad rural si éstos viven en el lugar. Así llegan en autos nuevos, a caballo, caminando, en lancha colectiva o bote propio.

"Las familias de los alumnos de los Jardines Rurales realizan enormes sacrificios para que sus hijos tengan la posibilidad de transitar la experiencia de ser un alumno de Nivel Inicial", esta oportunidad les resulta prometedora de un futuro mejor ofreciendo un presente convocante.

Otra pregunta que nos hacemos es:

¿Cuál es el discurso que se esconde en los modos de nombrar a los niños que concurren a las escuelas rurales?
En el texto de la Resolución 7757/93 de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires se postulan los objetivos a cumplir por los SEIM para atender a la "población cliente" (también se llama así a los destinatarios en documentos del año 2002. Además de los fijados para la educación inicial, uno de estos objetivos dice: "Facilitar la cohesión social y la prevención de la acción disgregante de la marginalidad, en apoyo y complemento de la tarea educadora de la familia."

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

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

¿Qué posicionamiento político devela el nombrar a los niños como posibles marginales?
Creemos que imaginar o nombrar a estos niños como sospechosos de marginalidad, como carentes en el sentido que Martinis (2006) enuncia, es correr el riesgo de suspender la acción pedagógica y de transformarla en una cuestión de asistencialismo, interrumpiendo así el impulso emancipador que supone la acción de la escolarización. Esta rotulación estigmatizante proviene muchas veces de los propios educadores y es asumida, en otras oportunidades, por los mismos pobladores. La formación de los docentes suele encontrarse con representaciones arraigadas difíciles de des-naturalizar, de de-construir para poder valorar las riquezas propias de este ámbito que suelen ser ignoradas o desconocidas para el diseño de estrategias didácticas o para la selección de contenidos relevantes para la vida de la región.

En este sentido la propuesta, en la experiencia relatada, ha sido y es la de tomar el ambiente natural y social como objeto de enseñanza, ampliando horizontes de acceso a otras realidades o construyendo miradas nuevas sobre lo ya conocido. La riqueza de una mirada acompañada, guiada, con propósito por parte de las docentes, permite

Una experiencia de educación rural infantil

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

a los niños la posibilidad de construir nuevos conocimientos y de descubrir aquello que aun estando cerca no ha convocado su indagación propia. Sólo la institución educativa habitada por docentes con miradas amables, con compromiso político para el reparto y el ofrecimiento cultural puede lograrlo.

Desde el plano político la imagen del niño carente implica desconocer el derecho a ser portadores de distintos repertorios culturales, concebir aún a los adultos como necesitados de “padrinazgos”- situación muy común en nuestro país- faltos de argumentos para realizar elecciones sobre sus propias condiciones de vida lesionando sus cualidades ciudadanas.

Cabe pensar en el impacto que una temprana y sostenida escolarización puede tener sobre las oportunidades de los pobladores y de las poblaciones. ¿Trabajadores que conozcan y defiendan sus derechos? ¿Jóvenes que se ocupen de aprovechar los recursos del entorno en lugar de emigrar a las ciudades en busca de mejores condiciones? ¿Mujeres que cuestionen la asignación social de cualidades de géneros? ¿Niños que accedan a otros lenguajes? ¿Identidades regionales más fortalecidas?

Los JIRIMM y la posibilidad de aprendizajes situados

Quienes son y fueron maestros y directores de Escuelas y Jardines Rurales conocen el enorme esfuerzo que significa abrir una institución de ese tipo: las familias o las docentes proponen su creación en base a necesidades relevadas mediante asambleas, entrevistas, encuentros, debates. También ofrecen el espacio físico de funcionamiento o comunican la necesidad de construirlo. La burocracia estatal destina años, a veces más de diez o dieciocho, a dar respuesta a esta demanda: los niños censados ya no serán parte de la nueva institución.

Su puesta en marcha requiere y posibilita aprendizajes situados. Como ejemplo, la relación con el espacio interior y exterior, los materiales y el grupo debe ser leída desde la experiencia de vida de las familias, y esta lectura no está siempre disponible si no existe una mirada reflexiva sobre nuestras ideas y prácticas consolidadas y provenientes de otros ámbitos. Un niño del casco urbano se calefacciona con estufa a gas con válvula de seguridad, en el campo arden los leños dentro del aula y los niños se desplazan con seguridad, como en su hogar. Los libros son tesoros que pocas veces habitan las casas y cuya disponibilidad debe incluir a los niños y a sus familias.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

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

Las condiciones climáticas, las tareas estacionales propias de la región y otros muchos factores influirán en la asistencia al Jardín, en la posibilidad de acceso de los docentes y las familias. La continuidad de la escolarización requiere estrategias dinámicas que prevean y superen estos avatares.

Para cerrar, resuena con urgencia la pregunta ¿es posible imaginar la educación rural en clave emancipadora?, ¿qué papel juega una educadora, un educador y sobre todo el Estado en territorios marcados por la desigualdad?

En las actuales condiciones de avance de las políticas neoliberales en Latinoamérica, docentes y estudiantes de la República Argentina se ven conmovidos por el impacto de estas políticas para la formación docente: mientras sostenemos la necesidad de una formación inicial que incorpore la diversidad como potencia y no como carencia y que se continúe en una real formación permanente, las autoridades intentan desarmar los institutos de formación. Necesitamos educadoras y educadores emancipados y emancipadores. Necesitamos una formación que incorpore un saber sobre distintos ámbitos educativos: rurales y de islas, contextos de encierro. Necesitamos una educación que dispare la imaginación para

diseñar nuevos formatos para nuevos y viejos problemas.

Preocupaciones y luchas de este tiempo

En la provincia de Buenos Aires - donde se desarrolla la experiencia aquí presentada- se ha producido, durante el curso de la actual gestión gobernante, el cierre de jardines y escuelas rurales y de islas que marcados en un mapa aparecen como posibles de fusionar/trasladar/cerrar en función de un supuesto ahorro para la ciudadanía. La acción de las familias, docentes, organizaciones sindicales ha detenido, lucha mediante, la mayoría de estas acciones. Algunos medios de comunicación no oficialistas colaboraron difundiendo la

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

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

información mientras otros –los más poderosos- dieron lugar a los argumentos gubernamentales o evitaron la cuestión. Las leyes que dan sustento al derecho a la educación, a la protección de niños y adolescentes, a la consolidación de identidades regionales, han quedado en el papel. El Estado se corrió y se corre de su lugar de garante de los derechos y ninguna particularidad, en términos de las poblaciones y de los ofrecimientos tiene lugar en un análisis cuantitativo que no puede mostrar ni los rostros ni las condiciones de las vidas de los niños y de sus familias. Pensar la posibilidad de una educación situada y emancipadora en estos tiempos de políticas neoliberales es construir una trama y un tejido de lucha y de resistencia a favor de los sujetos, niños y niñas amparados en las declaraciones y leyes y desamparados en las acciones voraces de los modelos mezquinos. Imaginar/diseñar una educación emancipadora requiere de un cierto lugar para un pensamiento colectivo, inventivo y combativo a favor de los niños con nombres, rostros, historias y porvenires.

- **CRISTINA MARTÍNEZ**
- **MARGARITA BOTAYA**
- **SILVINA MAZZOLENI**

Profesoras en la formación de nuevos docentes.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

experiencias

Una experiencia de educación rural infantil

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

REFERENCIAS
Dirección Provincial de Educación Inicial (2007). La tarea de Enseñar en el Ámbito Rural.
Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. República Argentina (2006)
Ley N° 13688. Ley de Educación Provincial. Buenos Aires (2007)
Martinis, P (2006) Educación, pobreza e igualdad: del niño “carente” al “sujeto de la educación” En Martinis y Redondo (comps.) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas (pp. 13-31). Buenos Aires. Argentina. Del estante editorial.
Resolución 7757/93. Dirección General de Cultura y Educación.
Resolución 4196/02. Dirección General de Cultura y Educación.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

El derecho a la atención y educación desde el nacimiento

JAVIER ALLIAUME

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

"La infancia se caracteriza por responder a una regla fundamental: tener la alegría de aprender a cada instante, porque en ellos se desenvuelve la vida de los mamíferos inteligentes, es un permanentemente aprender y encontrar su integración social".
Dinello (1992)

En el presente trabajo se intentará un abordaje acerca de la educación en la primera infancia[1], de su valor en sí misma, como derecho de todos los niños y como parte del proceso educativo y formativo.

Este abordaje se realiza en el marco de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y las Observaciones Generales Nº1: "Propósitos de la Educación" (CDN-ONU, 2001) y N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia" (CDN-ONU, 2005).

En las últimas 3 décadas la infancia -y en particular la primera infancia- ha venido cobrando un lugar de mayor relevancia tanto para académicos, políticos, gobiernos, familias, como las comunidades todas. Si bien se escribe desde y en Uruguay, es posible afirmar que lo escrito tiene vigencia en, al menos, la región latinoamericana y caribeña.

Es que, ciertamente por razones y motivos distintos, desde diversos ámbitos la infancia va ocupando un lugar cada vez más preponderante. En general, desde la constatación de las vulneraciones y carencias, lo cual constituye un punto de partida para el diseño de políticas públicas, que aun opera como matriz.

Brevemente, en la década de 1980 aparecieron un conjunto de trabajos que dan cuenta del impacto

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

de las transformaciones económico-políticas[2], en el desarrollo y los aprendizajes. Seguramente como una consecuencia no calculada ni deseada, estos trabajos, así como los que continuaron en la década del '90 ayudaron a conformar un discurso desde el ámbito académico de infancia a cuidar y asistir, el infante desvalido y carenciado[3], una de las formas del paradigma de la «infancia situación irregular».

Desde el ámbito educativo durante la década del '90 con una fuerte influencia de la perspectiva tecnicista y a caballo de la teoría del capital humano se produjo una complejización del sujeto carente/desvalido por su condición socio-económica, ya que no solo debe ser asistido por lo que no tiene (él y su familia: bienes, saberes, etc.) sino que debe ser institucionalizado lo antes posible.

Esto, con algunas modificaciones sigue permeando hoy día los discursos, las prácticas y sobre todo, la toma de decisión en cuanto a políticas públicas. En el caso uruguayo (esto también se constata en varios de los países de la región) si bien el Estado ha venido ampliando la cobertura a través de centros de educación infantil (mayormente en asociación con organizaciones sociales), desde una cierta pretensión de universalización, aun se sigue bajo el paradigma de la focalización (bajo el rótulo de priorización a la población con mayores niveles de vulneración, de manera de ayudar a la protección y restitución de derechos).

Ahora, he aquí el meollo del asunto, esto contradice el derecho que todo niño tiene a la educación (en el sentido de participar de una institución socio-educativa) desde los primeros años de vida. Es que cuando el Estado sostiene políticas focalizadas sin una visión de, y programación hacia, la universalización o al menos de articulación con políticas universales, sigue sosteniendo el paradigma de la «situación irregular» en tanto no da lugar a la «protección integral» de todos los sujetos garantizando sus derechos.

Sobre el sentido de la educación y atención en la primera infancia

La pregunta por el sentido de la educación cobra una particular fuerza al contrastar diferentes visiones sobre su sentido. El gran Miguel Soler Roca en su artículo 'Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional' dice "Dos lenguajes, dos sistemas de valores, dos maneras de situar a los seres humanos ante su presente y su futuro", y que podemos resumir en su pregunta: "¿Educación: derecho o inversión?" (Soler, 1997, p. 6).

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

El derecho a la atención y educación desde el nacimiento

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

Esta pregunta se puede traducir de varias formas en el análisis del sentido de la Educación en la Primera Infancia. En particular interesa destacar las siguientes expresiones de polos en tensión:

- la educación como derecho de los niños desde el nacimiento a desarrollarse en plenitud, integralmente vs. la educación como preparación para la escolarización posterior, como inversión, para el éxito escolar posterior; y
- como garante de igualdad de oportunidades vs. estrategia para mitigar desigualdades (tanto de los propios niños, como de sus familias).

“Compromisos sumidos en forma muy leve o lenta”

“La primera infancia es una edad importante que se caracteriza por la rapidez de la evolución”

Te lo prometo...

Durante el siglo pasado, se concretaron avances trascendentales como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y 30 años después la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el pacto internacional más ratificado, que incluyen el Derecho a la Educación. Dando pie a iniciativas y compromisos diversos con la educación a nivel mundial (Volnovich, 1999). Como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), que es revisada al constatarse que poco o nada se había avanzado se proclama el Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes” en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 2000), más recientemente los Objetivos de Desarrollo del Milenio (PNUD) a 2015, las Metas Educativas 2021 (OEI) y Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030...

Vemos como lamentablemente estos compromisos con la educación y particularmente con los niños, con la infancia de cada uno de los países son asumidos en forma muy leve o lenta, por parte de los estados, argumentándose para tales incumplimientos la falta de presupuesto para la financiación de las políticas educativas públicas. Fijando nuevas plazos...

El derecho a la atención y educación desde el nacimiento

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

Es importante para el debate que se está proponiendo tener presente que estas declaraciones, pactos, metas tienen como sustento y desafío garantizar el cumplimiento de los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Reconociendo que la primera infancia es una edad importante que se caracteriza por la rapidez de la evolución física, cognitiva, lingüística, social y afectiva. En los primeros 7 años y especialmente durante los primeros 3 años de vida, es cuando se forman (o no) conexiones neuronales importantes, el desarrollo cerebral es central y decisivo[4]). De allí el compromiso que se debe asumir desde las políticas públicas y en especial desde las políticas sociales y las educativas para con toda la primera infancia.

Hace unos años se celebró en Moscú la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Como preparación de dicha instancia, se realizó una discusión regional para la elaboración del informe latinoamericano (UNESCO, 2010). En dicha reunión se insiste sobre la preocupación sobre la necesidad de “recuperar los sentidos de la educación infantil y mejorar su calidad”, así como el gran desafío para reducir las desigualdades en el acceso.

Asimismo en un encuentro regional de la OMEP realizado a fines del 2009, se denunció la pérdida de los sentidos de la educación en la primera infancia en nuestra región: los juegos, la imaginación, la fantasía y la creatividad, la expresión, han sido dejados de lado para preparar a la infancia hacia la lectura y matemática, simplificando de una mala manera la educación en los primeros años[5].

Asumiendo así postura en las tensiones expresadas anteriormente promoviendo una visión de la educación y atención desde la perspectiva de los derechos del niño y reconociendo que son actores sociales, a los que se debe respeto, cuidado, educación así como servicios integrales en su propio interés superior, no solo a futuro, sino también en el presente.

Algunos argumentos a favor de la educación en la primera infancia

A continuación se plantean algunos argumentos a favor de la educación en la primera infancia, que dan fuerza a la idea de que todo bebe y niño tiene derecho a participar de un centro de primera infancia, independientemente de su condición y características:

1. El respeto del derecho de todo niño a la atención, la educación y su pleno desarrollo.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

El derecho a la atención y educación desde el nacimiento

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

“Los niños pequeños no son receptores pasivos deben ser escuchados”

“El sector público debe desempeñar una función decisiva”

Los niños pequeños no son receptores pasivos de servicios, ni beneficiarios de medidas de protección; sino sujetos que deben ser escuchados y contribuir al cambio.

Tampoco se debe reducir la educación desde los primeros años ante todo como una inversión oportuna, para obtener mejores logros escolares, o para así construir el capital humano a fin de lograr sólidos resultados económicos para la sociedad.

2) La justicia social que tiene como prerrequisito la garantía de la igualdad de oportunidades para todos como punto de origen, como igualdad a verificar. Los primeros años son muy significativos para la determinación del futuro de los niños, y la justicia social impone que se tomen medidas adecuadas para asegurar el aprendizaje y el desarrollo.

Por ello garantizar el derecho a todos los niños en sus primeros años, con niveles de calidad, basada en las necesidades de los niños pequeños (juego, experiencias ricas con el medio/mundo, cuidados y protección frente al peligro, y afecto), que lo coloquen como sujeto de la educación, como protagonista, desde una metodología ludo-expresiva, que le permita afirmar su identidad y creatividad, es una obligación ética y política.

“La primera infancia es un período crucial para el desarrollo y los aprendizajes”

Es preciso desmercantilizar la educación infantil. El sector público debe desempeñar una función decisiva. Se deben aprobar medidas nítidas y firmes que garanticen la equidad en materia de acceso y calidad. 3. La primera infancia es un período crucial para el desarrollo y los aprendizajes.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

reflexiones pedagógicas

El derecho a la atención y educación desde el nacimiento

El desarrollo comienza ya antes del nacimiento y es polifacético, por ello se deben incorporar argumentos en favor de la educación infantil que no se queden solamente con la preparación para la escuela primaria.

Las capacidades de aprendizaje se construyen mediante una buena alimentación, una atención de calidad y un ambiente favorable y afectuoso durante la primera infancia. Las intervenciones que comienzan en la primera infancia favorecen el potencial de desarrollo y de aprendizajes, pero constituyen en si mismas un valor.

Si bien puede parecer abusivo, por lo extenso, se agrega la siguiente cita por lo potente:

> *El argumento basado en los derechos que sostiene la necesidad de prestar atención a los primeros años de vida [se funda] directamente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Los artículos 2 (no discriminación), 3 (interés superior del niño), [6] (derecho intrínseco a la vida, a la supervivencia y al desarrollo) y 12 (participación infantil) establecen los principios esenciales, mientras que los demás artículos se ocupan de la salud, la familia, la educación y el respeto del niño dentro de su propia cultura y su ambiente.*
>
> *[...] Un ulterior apoyo para el argumento basado en los derechos es el que constituyen los empeños asumidos por los gobiernos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990. El artículo 5 de la declaración establece que 'El aprendizaje comienza desde el nacimiento. Esto prevé la necesidad de cuidado infantil temprano y educación inicial. Los mismos pueden ser suministrados según disposiciones concordadas con las familias, las comunidades o los programas institucionales, según resulte apropiado'. Durante un encuentro de seguimiento en Dakar en 2000, el primero de los objetivos aprobados [fue]: "Extender y mejorar el cuidado y la educación integrales de la primera infancia, sobre todo para los niños más vulnerables y desfavorecidos. (Fundación Bernard van Leer, 2007, pp. 23-24).*

La tríada protección, prevención y participación... de todos, para todas, con todas las personas

Protección, Prevención y Participación, son propuestos por Meirieu en su libro 'El Maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?' (2014), como analizadores, así plantea que si bien no se discute que el derecho a la educación es uno de los primeros derechos que se reconoce a los niños, el desacuerdo

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

radica en la las condiciones en que se da y en la naturaleza de la misma.

Introduce así un análisis de la Convención de los Derechos del Niño:

> *[…] ahora, bien, puede verse claramente que los dos primeros componentes de la tríada no son en absoluto del mismo registro que el tercero, en la medida en que la participación es impensable fuera del proceso educativo que la acompaña..., mientras que no sucede lo mismo en lo referente a la protección y la prevención que, en cierta manera, se aplican desde el exterior; en consecuencia, los niños son objetos de protección y prevención y sujetos en materia de participación (Meirieu, 2004, p. 33).*

“La participación es impensable fuera del proceso educativo que la acompaña”

Trabajemos incansablemente produciendo contextos para que los niños sean sujetos de la educación, universales, desde sus potencialidades, asumiendo que es preciso verificar la igualdad y no suplir las carencias, atendiendo a las necesidad de jugar, tener experiencias ricas y diversas con el medio/mundo, recibir cuidados y protección frente al peligro, y afecto.

Para finalizar volvemos con el autor del acápite:

> *“La infancia es todo ya, ahora o nunca, es la sed de aprender, es existir porque rápidamente se comprende que vivir es aprender a cada nuevo instante. Sin embargo hay propuestas que confunden al niño con un adulto pequeño; se eclipsa la niñez preparándolo para sucesivas etapas de un futuro diploma profesional. Una estrategia de aquellos que no comprenden el dinamismo de la infancia y piensan que lo mejor sería escolarizarlo o proponerles ejercicios para tranquilizarlos. Ese modelo de aprendizajes por reproducción, lejos de la espontaneidad infantil es llevar al niño a perder su infancia, a olvidar sus sueños y entrar en el proyecto de aquellos adultos que confunden la precocidad con la cualidad” (Dinello, 1992, p. 15).*

JAVIER ALLIAUME
Es maestrando en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, en la UdelaR.

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

Referencias Bibliográficas

CDN-ONU (2001), *Observación General Nº1: "Propósitos de la Educación"*. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11

CDN-ONU (2005), *Observación General Nº7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11

Dinello, R. (1992). *Pedagogía de la Expresión*. Montevideo: Nuevos Horizontes.

Fundación Bernard van Leer (2007). *Guía a la Observación General Nº7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. La Haya: Bernard van Leer, Fundación.

Malenka, R., & Nicoll, R. (1999). Long-term potentiation: A decade of progress. *Science,285*, 1870-1874.

Martin, S., Grimwood, P., & Morris, R. (2000). Synaptic plasticity and memory: An evaluation of the hypothesis. *Annual Review of Neuroscience, 23*, 649-711.

Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. *Revista "Andamios", 1*(1), 5-8.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación. En Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?*Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.

Mustard, J. F. (2002). *Early Child Development and the Brain, the Base for Health, Learning and Behaviour Throughout Life*. Washington: Banco Mundial.

Narodowski, M. (2009). Jardinizar la educación: nuevas utopías, nuevas prácticas. En AA.VV., *Grandes Temas para los más Pequeños. Acerca de la Complejidad de la educación en los primeros años*, Buenos Aires: OMEP.

Soler, M. (1997). Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional. *Voces,Educación, política y sociedad, (1)*2, 5-20.

Soler, M. (1997). *El Banco Mundial metido a educador*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación - REP.

Terra, J. P. (1988). *Estado nutricional y desarrollo psicomotor en los niños de las familias pobres*. Montevideo: CLAEH.

Terra, J. P. (1990). *Población en riesgo social. Infancia y políticas públicas en el Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro.

Terra, J. P., et al. (1989). *Creciendo en condiciones de riesgo.*

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

Niños pobres en Uruguay. Montevideo: CLAEH – UNICEF.
Terra, J. P., & Hopenhaym, M. (1986). *La infancia en el Uruguay 1973-1984*. Montevideo: CLAEH – UNICEF - Ediciones de la Banda Oriental.
UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf
UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 26 a 28 de abril, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf
UNESCO (2010), *Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*, Informe regional para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia, Moscú, 27 a 29 de setiembre, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212S.pdf
Volnovich, J. C. (1989). *El niño del "siglo del niño"*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Notas:
1. Es importante tener en cuenta que el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas define primera infancia los ocho primeros años de vida.
2. En los memorables trabajos de Juan Pablo Terra (1988 y 1990) y Juan Pablo Terra et al. (1986 y 1989) se presentan diagnósticos y posibles acciones en clave prospectiva de la situación de la infancia y adolescencia.
3. Cnf. Martinis (2005 y 2006).
4. Martin et al. (2000); Malenka, & Nicoll (1999) y Mustard (2002).
5. Ver Narodowski (2009).

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

Un encuentro con la realidad, Centro de Desarrollo Infantil

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

- JOHANNA LÓPEZ
- CÉSAR ORTIZ
- ANA TACURI

Las políticas públicas relacionadas con la infancia en el Ecuador, giran alrededor de la construcción de una ciudadanía diferente, inclusiva y comprometida en la solución de los problemas de la comunidad. Se instala así un sistema educativo que da cabida a un segmento poblacional como son los niños y niñas menores de 5 años que es la educación inicial, hoy reconocida, institucionalizada y amparada por leyes y reglamentos, los mismos que deben garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas a través de programas y proyectos, en este contexto se relata un encuentro con la realidad de un peculiar centro infantil ubicado en la ciudad de Quito.

El Colegio nocturno Gabriela Mistral

En la ciudad de Quito, está "Santa Prisca", es uno de los barrios de la capital que marca el final del casco colonial y da inicio al Quito moderno, este tradicional sector acoge al importante "Colegio Nocturno Gabriela Mistral", desde 1973, año en el cual inicia su oferta educativa en respuesta a las necesidades de un sector de mujeres que por su edad debían asistir a la escuela diurna, pero que dada la situación económica precaria de sus hogares se veían obligadas a trabajar y por tanto a abandonar sus estudios.

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

historia de la educación

Un encuentro con la realidad, Centro de Desarrollo Infantil

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

En palabras del actual Rector, César Ortiz, manifiesta que el Colegio Gabriela Mistral "es una de las pocas instituciones educativas que aún sostiene la oferta del bachillerato presencial en horario nocturno", además en su relato comenta que fue en el año 2015, cuando hubo que tomar decisiones respecto de otorgar matrícula, tanto a hombres como a mujeres, dejando de lado la exclusividad de ser una institución femenina. En la actualidad, la población estudiantil tiene acceso a la educación básica superior, bachillerato en las especialidades de Turismo, Informática, contabilidad así como también al bachillerato unificado.

Cuando aparecen los "Gabrielinos"

Para el año de 1996, y siendo rectora del colegio mencionado, la Dra. Margot Cortez, en respuesta a la presencia de un considerable número de madres adolescentes, factor que derivaba otros problemas como: asistencia irregular, repitencia, e incluso deserción, se crea la Guardería "Los Gabrilelinos", el Ministerio de Bienestar Social de ese entonces, autoriza con Acuerdo Ministerial número 1202 del 20 de agosto de 1997 su funcionamiento legal.

Desde entonces y hasta ahora, los "Gabrielinos" son niños y niñas, cuya edad oscila entre tres meses a diez años, hijos de padres y madres en su mayor parte adolescentes, que proceden de entornos económicos muy desfavorecidos, e imposibilitados de contar con ayuda para el cuidado de sus hijos, encontrando en este servicio una solución inmediata, que les permite asegurar el crecimiento saludable, acceso a procesos de aprendizaje que benefician el desarrollo integral de sus hijos, condiciones que contribuyen para decidir continuar con sus estudios.

Como organizan a los "Gabrielinos"

El tema relacionado con la organización de los grupos educativos y el número de niños por aula, están establecidos por instancias pertinentes como son el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el de Inclusión, Económica y Social. MIES, se definen como normas técnicas, las cuales establecen especificaciones que sin lugar a dudas, son necesarias para asegurar la calidad de procesos, y servicios.

Sin embargo existen realidades que presentan exigencias a ser atendidas, como es el caso del Centro Infantil "Gabrielinos", que enfrenta verdaderos desafíos a la hora de definir los grupos, dejando de lado la norma técnica, su organización responde a las particularidades de los niños y niñas usuarios del Centro Infantil; según datos administrativos de la institución, en la actualidad la matrícula refleja

historia de la educación

Un encuentro con la realidad, Centro de Desarrollo Infantil

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

45 niños y niñas cuyas edades oscilan entre los tres meses y 10 años de edad. Por consiguiente los usuarios corresponden tanto a la educación Inicial, como a Educación Básica. La siguiente tabla permite apreciar la cantidad de niños por edad:

Edad	Cantidad	Grupo educativo
3 a 9 meses	5	Educación Inicial
12 a 36 meses	8	Educación Inicial
3 a 5 años	7	Educación Inicial
5 a 6 años	6	Educación Básica
6 a 7 años	9	Educación Básica
7 a 10 años	10	Educación Básica

Según la información recibida de la educadora Johanna López, la asistencia de los niños no es permanente, quienes muestran regularidad son los menores de 5 años, siendo este factor el que determina la conformación de un grupo que es atendido por una educadora; mientras que los niños mayores de 6 años, corresponden a un segundo grupo, que de igual forma cuenta con una educadora responsable del mismo.

Jornada de los "Gabrielinos"

Junto a mamá o papá los "Gabrielinos" llegan a la 18h30 y son recibidos por el personal responsable, listo para brindar afecto, protección y seguridad, la jornada siempre estará matizada por llantos, risas, abrazos, alimentos, juegos, actividades programadas y no programadas, hasta que el reloj marque las 22h40, hora en la cual regresan con sus padres y madres a su hogar en búsqueda de un descanso reparador.

Los ambientes que albergan a los "Gabrielinos"

El currículo de educación inicial en el Ecuador, determina como lineamiento general que los ambientes serán "intencionalmente organizados con fines didácticos, se constituyen en un recurso educativo que promueve el aprendizaje activo, proporcionando un ambiente en los que las niñas y niños pueden explorar, experimentar, jugar y crear"

En concordancia con este lineamiento las educadoras de este singular Centro Infantil, han logrado optimizar cada centímetro con el que cuentan, para convertir la antigua casona construida para estudiantes adultos, en lugares cálidos, afectivos que generen seguridad, alegría, bienestar, donde se produzcan encuentros entre niños, entre adultos y niños; cuyas actividades sean gratificantes; es un lugar donde el mobiliario y los

Un encuentro con la realidad, Centro de Desarrollo Infantil

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

materiales que existen son los necesarios y útiles, no hay abundancia pero tampoco carencia.

El espacio para los menores de un año es exclusivo, cuenta con un lugar para dormir, para la higiene y la alimentación de los niños. Además existen tres espacios adicionales que son utilizados de acuerdo a las actividades programadas, una zona de lectura, de arte, y una de construcciones, que son utilizados con frecuencia por el grupo de los más grandes, dando respuesta a la curiosidad, al asombro, a la satisfacción de las necesidades básicas de sus usuarios.

Actividades de los "Gabrielinos"

Los períodos de sueño, alimentación de los niños pequeños y grandes, se ven afectados por las actividades de las madres del caso que nos ocupa, los niños menores de un año casi siempre llegan dormidos, por consiguiente se ubican en sus camas y son observados con frecuencia por la educadora para atender en caso de que despierten.

Sin embargo, las actividades posibles de ejecutar están planificadas, giran alrededor de las necesidades básicas de los niños como es la alimentación, higiene, como prioridad, las mismas que se enmarcan en procesos de estimulación, y dejan de ser actividades aisladas y mecánicas, permitiendo crear vínculos de afecto, entre educadora – niños, para que los bebés puedan sentir seguridad.

El canto, el juego rítmico, la conversación, son aspectos imprescindibles en todos los procesos que las educadoras ejecutan, de la experiencia vivida por ellas, expresan sentimientos de satisfacción por los

historia de la educación

Un encuentro con la realidad, Centro de Desarrollo Infantil

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

avances que obtienen en el desarrollo integral de los niños, la presencia de otros profesionales como el médico pediatra, odontopediatra, convierten la rutina de las actividades en momentos diferentes, y siempre educativos.

El taller para los más grandes

La singularidad que presenta este Centro Infantil, exige que las dos educadoras conciban los espacios, como lugares en el cual confluyan niños de todas las edades con actividades comunes, que vayan más allá del entretenimiento, donde los procesos de socialización sean más naturales, donde se desarrolle la capacidad de adaptación, y el grupo se proyecte a pedir, dar, argumentar, compartir, lograr autonomía, disfrutar, entre otras capacidades.

A la hora de planificar siempre está como referencial el currículo de los diferentes años/grados, ya sea de educación inicial, o el de la Escuela Básica.
La educadora de este grupo, planifica actividades diversas por ejemplo, la lectura del cuento, en la cual participan todos, incluidos los bebés, posterior a la lectura en una de sus experiencias, ella refiere, que para los más grandes planificó dramatización del cuento, para los más pequeños, pintar, modelado, de los personajes.

La maestra se muestra cautelosa cuando decide las actividades a ejecutarse, porque la intención según ella, es conseguir que sean distintas de aquellas que se realizan en la jornada escolar común. El dibujo, la música, el ingenio, los experimentos, logran que los niños disfruten de las horas adicionales institucionalizadas. También se contempla tiempo suficiente para realizar deberes, alimentarse, y en algunos casos descansar, pues son niños que vienen a permanecer unas horas más en este Centro Infantil.

Conclusión

La Constitución de la República Ecuador, en su Art. 28, hace referencia a la universalización y obligatoriedad de la educación inicial señalando:

“La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.
Se garantizará el acceso universal, la permanencia,

Un encuentro con la realidad, Centro de Desarrollo Infantil

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

movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente".

Los Ministerios de Educación y de Inclusión como instancias responsables, establecen currículos para cada nivel educativo, constituyéndose en referentes de calidad.

Sin embargo, este encuentro con la realidad de los "Gabrielinos", nos reta a trabajar, sorteando los estándares de calidad, poniendo al servicio de niños y niñas el profesionalismo de las educadoras, que con esfuerzos, aciertos y desaciertos porque no decirlo, han logrado satisfacer la demanda social procurando que suceda el preciado "desarrollo integral", que no es otra cosa que garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

JOHANNA LÓPEZ
Lda. Educación Parvularia i docente CEI Gabriela Mistral
CÉSAR ORTIZ
Rector del Colegio Nocturno Gabriela Mistral i docente de PUC de Quito.
ANA TACURI
Lda.en Educación parvularia i magíster en Gerencia de Proyectos Sociales.

Fotografía: CHRISTIAN GODOY. ING.

Documentos de Referencia:

Currículo de Educación Inicial
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf

Lineamientos Técnicos
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LINEAMIENTOS-PARA-INICIO-DEL-ANO-LECTIVO-2014-02-05-3.pdf

Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral
https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Técnica-CIBV

Revista de análisis estadístico
http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/Revistas/Analitika/volumenes_pdf/ANAlitika14.pdf

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

los 100 lenguajes de la infancia

Foco en... Eglantyne Jebby la Declaración de Ginebra

JORDI COTS

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

El autor nos recuerda la labor de una persona que fue líder en la cuestiónde los derechos de los niños y las niñas y una primera declaración sobretales derechos.

Las primeras conceptualizaciones de los derechos del niño.La Declaración de Ginebra
Dentro de la conceptualización de los derechos del niño podemos distinguir dosgrandes etapas.

La primera, de pura protección del pequeño; lo que algún autor (Feinberg) ha deno-minado “derechos obligatorios”, que se corresponden a aquellas obligaciones quenadie, ni el mismo niño-titular ni sus representantes, podría dejar de exigir, que noson renunciables. En la Convención de 1989 se han denominado “derechos desupervivencia”. Se han denominado, también, partiendo de la Declaración deDerechos Humanos de 1948, derechos económicos, sociales y culturales, o de lasegunda generación. Son los derechos a la vida, a la salud, a la educación, a laprevención de toda forma de explotación.

La segunda etapa corresponde a aquellos derechos que permiten que los niños y niñaspuedan ser respetados como persona, que puedan participar en la sociedad e involu-crarse en los asuntos que son importantes para ellos. Son los derechos “voluntarios”,los derechos que –también con la Convención– se denominan “de participación”. En laterminología de la Declaración de Derechos Humanos de 1948 serían los derechos civiles y políticos, las libertades clásicas, derechos de la primera generación.

Esta distinción es importante. Se tardará mucho tiempo a reconocer, formalmente,que el pequeño

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

los 100 lenguajes de la infancia

Foco en... Eglantyne Jebby la Declaración de Ginebra

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

tiene derechos civiles y políticos. Después de haber sido reconoci-dos en la Convención de 1989, costará, todavía, asumirlo. Proteger a un niño es más fácil, más gratificante, más direc-to; el niño tiene una actitud pasiva.Aceptar que es titular de derechos civi-les y políticos supone una disposiciónal diálogo, al pacto, a la intervenciónactiva del niño. Como educadores,tenemos que meditar sobre esto.

Maticemos esta diferenciación. Los pri-meros en el tiempo fueron los derechosciviles y políticos. Provenían de la tradi-ción de la Declaración deIndependencia americana y de laDeclaración de los Derechos delHombre y del Ciudadano de laRevolución Francesa. Por esto se lla-man de “la primera generación”. Lossegundos se impusieron después de laRevolución Rusa de 1917. Son dere-chos –para su satisfacción– de natura-leza jurídica distinta. Para el cumpli-miento de los derechos civiles y políti-cos basta el respeto por parte delEstado, la carencia de ingerencia. Parael cumplimiento de los derechos socia-les hace falta la conducta activa delEstado, unas inversiones: el derecho ala salud requiere hospitales; el derechoa la educación, escuelas.

Eglantyne Jebb

El gran texto sobre los derechos de los niños de la primera etapa es la “Declaración de Ginebra”. Este documento es obra personal de una mujer singular, la ingle-sa Eglantyne Jebb, que en 1919, inmediatamentedespués de la Primera Guerra Mundial, creó la organi-zación Save the Children Fund(Fundación Salvad a losNiños). Eglantyne Jebb había vivido todos los sufri-mientos y miserias de los niños durante la guerra deCrimea y durante la conflagración de 1914 a 1918.Constató que, una vez acabada la guerra, la tragediade los niños perduraba. Y, con una extrema clarividen-cia, pensó que el medio indiscutible de asegurar la sal-vaguarda de los intereses de los niños en tiempos dedesastre es el de establecer un sistema tan perfeccio-nado como sea posible de protección de la infancia”en tiempo normal”. Faltaba, para hacer esto, un prin-cipio unificador, con capacidad integradora. Y de estemodo quiso dotarse de un programa de acción querevistió la forma de una carta de los derechos de losniños que bautizó con el nombre de su ciudad predi-lecta, puesto que Ginebra era la sede de la Liga de lasNaciones, porque Suiza había sido siempre un país dereformadores y de educadores y porque se hablabantres idiomas, símbolo, para ella, de hermandad entrelos pueblos.

La Declaración de Ginebra

La “Declaración de Ginebra” es un documento breve,sencillo, con un lenguaje directo y comprensible,

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

los 100 lenguajes de la infancia

Foco en... Eglantyne Jebby la Declaración de Ginebra

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

des-tinado a llamar la atención de todo el mundo y provo-car una transformación de las leyes y la reforma de lascostumbres en el campo de la infancia; quería queesta carta constituyera un buen instrumento de prop-aganda de su obra. Eglantyne Jebb era una mujer muyapreciada y su Declaración fue adoptada, sin variarningún punto, por la Sociedad de Naciones, el 26 deseptiembre de 1924. Cómo que se trata de un texto poco conocido, esti-mamos oportuno reproducirlo. Dice así:

Declaración de Ginebra

Por la presente Declaración de los Derechos delNiño, los hombres y mujeres de todas las naciones,reconociendo que la humanidad tiene que otorgar alniño lo mejor que le pueda dar, afirman así susdeberes, y descartan toda discriminación por moti-vos de raza, de nacionalidad y de creencia:

1. El niño tiene que poder desarrollarse de unamanera normal, material y espiritualmente.
2. El niño que tiene hambre tiene que ser ali-mentado; el niño enfermo tiene que ser curado;el niño retrasado tiene que ser estimulado; elniño desviado tiene que ser atraído, y el huérfa-no y el abandonado tienen que ser recogidos yatendidos.
3. El niño tiene que ser el primero que recibaauxilio en momentos de desastre.
4. El niño tiene que ser puesto en condicionesde ganarse la vida, y tiene que ser protegidocontra cualquier explotación.
5. El niño tiene que ser educado en el senti-miento de que tendrá que poner sus mejorescalidades al servicio de sus hermanos.

No se puede decir más en tan pocaspalabras. A pesar de su simplicidad,este texto contiene una visión global dela infancia. Lo evidencian los principiosprimero y último. Estamos lejos ya deuna norma puntual para resolver unainjusticia flagrante. Aquí no hay sola-mente la infancia en riesgo. Hay unapolítica de infancia. Y las necesidadesque recoge responden a una experien-cia vivida, a una inquietud concreta, auna idea o a alguna de las realizacio-nes de Eglantyne Jebb.Eso sí, contiene tan sólo derechossociales. Entonces no se podía pensar,todavía, en los derechos civiles y polí-ticos. Pero es un texto original, es decir, notiene nada que ver con ninguna decla-ración anterior, no es tributario de lasgrandes declaraciones sobre derechoshumanos que un día estarían en labase de la Declaración de DerechosHumanos de 1948.

JORDI COTS
Ha sido defensor de los Niños en Cataluña

próximo número de

in-fan-cia *lat noamer cana*

Aprender de otras culturas

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia edita latinoamericana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

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

Asociación de Maestros Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

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

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia redacción lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

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

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

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

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana coordinación

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

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

Patricia Redondo
Argentina

María Carmen Silveira Barbosa
Brasil

María Victoria Peralta
Chile

Maribel Vergara Arboleda
Colombia

Anita Tacuri
Ecuador

Irene Balaguer
España

Jennifer Haza
México

Marien Peggy Martínez
Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez
Perú

Lala Mangado
Uruguay

Ramona Bolívar
Venezuela

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia consejos lat noamer cana

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

Edita
Redacción
Coordinación
Consejos
Apoyos

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
Constanza Alarcón
Clara Inés Sánchez
Gari Gary Muriel
Johanna Quiroga
Ruth Stella Chacon
CALI
María Fernanda Rodríguez Perea

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

consejos

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

MEDELLÍN
Alejandra María Restrepo

GIRARDOT
Patrica Alvis Orjuela

Cuba
Olga Franco Garcia

Chile
María Victoria Peralta
Ximena Araya
Irma Branttes
Nuri Gárate Acosta
Alicia Lobos
Lilian Norambuena
Loreto Salinas
Pamela Díaz
Monica Clara Manhey
Isabel Ruth

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

España
Irene Balaguer
Rosa Ferrer
Soledad Ballesteros
Mercedes Blasi
Silvia Morón
Juanjo Pellicer

Guatemala
Sebastina Seto

México
Jennifer Haza
René Sánchez
Norma Castillo
Martha Baldenegro
Laura Emilia Moreno Rodríguez
Eloina Campos

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

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

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

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

nº22
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2018

in-fan-cia lat noamer cana

apoyos

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

UNESCO

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

Con la participación de la
Oficina de Santiago

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

OEI

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