

in-fan-cia latinoamericana

ABRIL 2021 Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos Toma de la Agorda Sensa Se sumario



Primera Infancia y Pandemia: Aprendizaje y desafíos (II) editorial Consejos de redacción de México, Uruguay y Colombia

> "Quién cuida a lxs que cuidan" >>

Alejandra Bianciotti. Daniela Sposato

El Covit nos confinó, pero no todo se detuvo

Carme Cols y Pitu Fernández

Angels Schiaer entrevista

Revista Infancia

¿A quien es necesario vacunar? cultura y expresión

Joan Maria Girona

Realidades del contexto educativo rural en colombia

A.Díaz Barrera; L. Forero Vargas; Y. Hernández Sierra; M. Segura Soler; C. Sierra Casallas; Y. Sierra Casallas

experiencias

tema

La curiosa evolución de la escuela

>> Silvia Majoral

¿Educación a distancia? La realidad pide humanización reflexiones pedagógicas y comida en el plato

Equipo EMEI Jardim Monte Belo.

historia de la educación Loris Malaguzzi 100 años

Alfredo Hoyuelos

los 100 lenguajes de la infancia La persona sorda gran afectada y olvidada en la pandemias Montserrat Pérez

in-fan-cia lat noamer cana, editorial

Primera Infancia y Pandemia: Aprendizaje y desafíos II

 CONSEJOS DE REDACCIÓN DE URUGUAY, **MEXICO. COLOMBIA**



Dada la importancia de esta temática y la cantidad de producciones referidas a la misma decidimos que este nuevo número continúe recogiendo aprendizajes y desafíos relacionados con las infancias y la pandemia. La Editorial del número anterior se extiende bastante, por lo que en ésta tomaremos algunas ideas fuerza que permita contextualizar los contenidos de esta revista.

La desigualdad preexistente al COVID 19 encontró una América Latina impactada por más de cuarenta años de implementación de políticas del modelo neoliberal. Modelo que ha privilegiado a las corporaciones empresariales, principalmente las vinculadas a la especulación financiera, lo que explica que nuestro continente sea el más desigual del planeta, donde la brecha entre ricos y pobres no ha cesado de crecer. La pandemia con sus consecuencias de parálisis forzosa de la economía vino a instalarse sobre esta crisis preexistente. Es así que la concentración de la riqueza contrasta de modo traumático con la ampliación de

la pobreza a centenares de millones de latinoamericanas/os y especialmente a niñas y niños.

"La concentración de la riqueza contrasta de modo traumático con la ampliación de la pobreza"

En nuestros países, como en otros lugares, las comunidades viven momentos de mucha complejidad y dificultades: la falta de acceso a la salud y la educación, la pérdida del trabajo, el confinamiento, la escasez de alimentos, el hacinamiento de muchas familias en espacios reducidos,

in-fan-cia lat noamer canal editorial

Primera Infancia y Pandemia: Aprendizaje y desafíos II



la falta de acceso a recursos básicos, la intensificación en el trabajo de las mujeres en las prácticas de cuidado. entre otras, ha puesto con mayor evidencia la profunda desigualdad al interior de cada una de nuestras sociedades.

Algunos grupos sociales, tales como comunidades originarias, migrantes y familias en situaciones de calle, se han visto particularmente perjudicadas tanto en su dignidad como en las condiciones de vida cotidiana. Esto sin duda se agrava en aquellos países donde no se han diseñado políticas integrales de cuidado para la población en general y para las primeras infancias y sus familias en particular.

La atención y educación de la primera infancia se ha visto perjudicada de manera preocupante y desproporcionada, ampliando la brecha entre las normas y declaraciones que garantizan sus derechos y su efectivo ejercicio.

La profundización de las desigualdades entre los contextos urbanos y rurales ha sido más evidente con el cierre de las escuelas, pero también ha dejado a la luz las concepciones de infancia en donde priman el niño y la niña sin voz. Es también allí donde se pone de manifiesto una deuda con las niñeces, en tanto se piensa y actúa adulta.

"La profundización de las desigualdades entre los contextos urbanos

y rurales ha sido más evidente con el cierre de las escuelas"

La educación y atención integral de las infancias es una práctica social, centrada en la interacción humana, cargada de símbolos, saberes, gestos, afectos y ritos, una práctica colmada de narrativas. La pandemia ha privado a niños v niñas de ciertos rituales compartidos, que los inscribe en un espacio y encuentro común con otros y otras, y los aloja en la posibilidad de una igualdad primera. También ha enfrentado a muchas educadoras y educadores de nuestras instituciones públicas, en diversos territorios, al desafío de pensar y diseñar otros modos posibles de resguardar las experiencias de las niñeces, con participación de las familias y las comunidades.

Es urgente y necesaria la recuperación de la dimensión política, pedagógica, social y de derecho, de la centralidad de la educación infantil en el contexto actual en nuestra Latinoamérica: partir de las experiencias de vida de nuestros y nuestras bebés, niñas y niños, de sus crianzas, familias y espacios habitacionales; estando presentes, escuchando, cuidando sus tiempos de infancia, desplegando posibilidades de acceso a múltiples ofrecimientos de las culturas y diseñando modos diversos de llegada a los territorios, sin dejar de reconocer los desiguales puntos de partida.

in-fan-cia lat noamer cama, editorial

Primera Infancia y Pandemia: Aprendizaje y desafíos II



La escuela, los centros infantiles y los espacios públicos son muy importantes para los niños y niñas y deben ser recuperados lo antes posible, así como las tradiciones pedagógicas, las conquistas de los educadores y educadoras y las creaciones culturales, de manera de devolver a la educación infantil, sin distinción alguna, el derecho a una educación con igualdad de oportunidades y con garantías como ciudadanos y ciudadanas.

"La escuela, los centros infantiles y los espacios públicos son muy importantes para los niños y niñas y deben ser recuperados lo antes posible"

Los gobiernos deben centrar su mirada en la creación de una política pública para la infancia, robusta y articulada, concebida integralmente desde la consideración del niño y la niña como sujeto de derechos, que articule diversas miradas, salud, educación, desarrollo social, equidad de

género y trabajo, entre otras, de tal manera que sea garante de sus derechos.

Niñas y niños de toda nuestra tierra latinoamericana precisan ser reconocidos, en tanto sujetos, en sus voces, presencias, pensamientos y derechos, como partícipes indispensables para la construcción de otra humanidad.

"Niñas y niños de toda nuestra tierra latinoamericana precisan ser reconocidos, en tanto sujetos, en sus voces, presencias, pensamientos y derechos"

CONSEJOS DE REDACCIÓN DE URUGUAY. **MEXICO, COLOMBIA**

Primera infancia y pandemia

Dos temas complementarios. Argentina nos destaca los derechos de las educadoras y personal educativo. La pandemia afecta también la calidad de vida y profesional de quienes han de mantener los derechos de la infancia.

Aportaciones claves para una comprensión global de las inequidades existentes.

Desde España nos hablan de los espacios exteriores como un recurso y un objetivo de la propuesta pedagógica. Siguiendo la estela de P. Ritcher los autores reflexionan sobre cómo las escuelas abiertas al entorno, al aire libre, a la naturaleza pueden y han de transformar sus propuestas y salir del entorno cerrado de las aulas.

Es cambiar la mirada del espacio de aprendizaje y recuperar muchas de las aportaciones de la Escuela Nueva del siglo XX.

ALEJANDRA BIANCIOTTI Y DANIELA SPOSATO

Quién cuida a lxs que cuidan

CARME COLS Y PITO FERNANDEZ

El Covid-19 nos confinó, pero no todo se detuvo







n°30

tema

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia lat no-amer cama

Quién cuida a lxs1 que cuidan

- **ALEJANDRA BIANCIOTTI**
- DANIELA SPOSATO²

sumario editorial cultura y expresión historia de la educación los 100 lenguajes de la infancia

El distanciamiento social no limita la organización sindical; LXS trabajadores de la educación de Latinoamérica somos lxs principales defensores del derecho a la educación pública de nuestros pueblos.

Podemos decir que la docencia, en este tiempo de pandemia, viene haciendo de alguna manera, una "pedagogía de la conjugación". Tal como sostiene Miguel Duhalde, Secretario de Educación de CTERA³ "lo que ha estado haciendo la docencia en tiempos de pandemia, es haber conjugado el verbo educar. Conjugar, además, condensa dos bellas palabras que identifican gran parte de la acción de educar: "con" y "jugar", bellas también en su condensación porque simboliza el "jugarse con"; a su vez, remite a los juegos del lenguaje con el que cotidianamente construimos el hecho educativo y, además, la conjugación nunca es definitiva, es transitiva, trashumante e itinerante".

La pandemia vino a dejar al descubierto, una vez más, la desigualdad. Esa desigualdad que como colectivo



Quién cuida a lxs1 que cuidan



denunciamos y tratamos de modificar. Esa desigualdad a la que nos revelamos porque somos obstinadamente docentes. Esta situación, tan compleja como inédita, puso en valor el lugar de lxs docentes en la Escuela Pública. Las escuelas nunca cerraron: llevan alimento, contención, escucha y siguen enseñando, resistiendo y soñando.

"La pandemia vino a dejar al descubierto, una vez más, la desigualdad. Esa desigualdad que como colectivo denunciamos y tratamos de modificar" "Las escuelas nunca cerraron: llevan alimento, contención, escucha y siguen enseñando, resistiendo y soñando"

El avance de las políticas neoliberales, que padecen y padecieron nuestros pueblos latinoamericanos, no solo han generado desigualdad, vulnerabilidad y pobreza sino también, año tras año, el mercado insiste en imponer su lógica de productividad capitalista en el campo educativo con editoriales, evaluaciones estandarizadas v. en este contexto, plataformas educativas digitales.

"El mercado insiste en imponer su lógica de productividad capitalista en el campo educativo con editoriales, evaluaciones estandarizadas y, en este contexto, plataformas educativas digitales"

Ante esto, es imprescindible seguir diciendo como colectivo que es necesario luchar por las condiciones laborales de lxs trabajadoras de la educación para que se garanticen los derechos laborales, como así también el resguardo de la salud de trabajadorxs y estudiantes. Sólo así es posible

Quién cuida a lxs1 que cuidan



garantizar el derecho a la educación y, frente a la pandemia el derecho a la vida.

Sabemos que la enfermedad llega cuando, los sistemas inmunológicos están debilitados y por eso sabemos que los sectores más vulnerables de la población son también los más indefensos al COVID. Hoy como trabajadores exigimos y nos organizamos en defensa de la vida, porque garantizar condiciones saludables, es garantizar también el derecho a una vida digna

En Argentina, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), afiliada a la Internacional de la Educación América Latina (IEAL). ha firmado en el marco de la paritaria nacional⁴ con representantes del Gobierno y la presencia de otros sindicatos docentes nacionales. Cada punto contemplado allí es la garantía de un derecho conquistado para lxs trabajadorxs de la educación. Compartimos algunos de los puntos relevantes en relación con el contexto de pandemia:

- -Reconocimiento del trabajo no presencial, garantizando los derechos estatutarios. Sin alteración en los salarios, ni licencias. Conservando plenos los derechos adquiridos (incluidos la agremiación y los derechos sindicales).
- -Jornada de trabajo: se respetará la carga horaria de sus horas o cargo base, sin generar sobrecarga laboral. Garantizando el derecho a la desconexión digital y la preservación de la intimidad familiar.

En este punto creemos importante resaltar y visibilizar las tareas de cuidado y la necesidad de que los Estados pongan en agenda pública la distribución equitativa de las mismas, que no son de índole familiar o doméstica, sino que atañen a toda una sociedad en búsqueda de igualdad de género. El trabajo docente es una actividad que registra el mayor porcentaje de mujeres en sus respectivos puestos de trabajo. Aproximadamente el 80% de la docencia son mujeres, alcanzando el 95% en algunos niveles del sistema educativo, como el caso del Nivel Inicial, y/o los centros educativos que trabajan con la primera infancia.

El colectivo docente se vio afectado sustancialmente en este periodo ya que, al ser mayoría mujeres, ejercemos el doble rol de maternar. Visibilizar esta problemática permite impulsar licencias de Ma/paternidad (licencias para madres y padres) y repensar el cuidado y la crianza como cosa pública.

- -Riesgo de trabajo, los y las trabajadores cuentan con plena vigencia de la aseguradora de riesgo de trabajo.
- -Recursos tecnológicos, tanto a nivel nacional como iurisdiccional los recursos existentes serán puestos a disposición de las y los docentes para facilitar las tareas en la virtualidad; comprometiéndose el Ministerio de Educación de la Nación a proponer un programa progresivo para promover el acceso de recursos a los y las docentes.

En este punto nos encontramos nuevamente con la brecha de la desigualdad, un alto porcentaje de estudiantes en

Quién cuida a lxs1 que cuidan



nuestro país no tiene posibilidad de conexión y/o no cuentan con dispositivos, por lo que las y los docentes acercan material a sus casas o escuelas.

UNICEF Argentina, en su segunda encuesta nacional estimó que, entre diciembre de 2019 y diciembre de 2020, el 62.9% de las niñas y niños serán pobres, según la proyección realizada.

La encuesta realizada por CTERA4 arroja que el 46% de las/os docentes tienen acceso nulo o muy limitado a una computadora en su hogar, y que sólo el 30% de las/ os docentes cuenta con una computadora en forma permanente para trabajar. Por otro lado, hay un 17% de docentes que no cuenta con celular con posibilidad de conectarse a internet.

La educación es un derecho v como tal el Estado es responsable de garantizar su obligatoriedad en condiciones de igualdad social. Hoy la conectividad y los dispositivos digitales son la manera de garantizarlo, por esto insistimos en que se universalice el acceso a los mismos y que se brinde a lxs trabajadores las herramientas necesarias para llevar a cabo su tarea.

"La educación es un derecho y como tal el Estado es responsable

de garantizar su obligatoriedad en condiciones de igualdad social"

Formación docente: el Ministerio de Educación de la Nación sostendrá las acciones de formación docente en servicio y gratuita para el trabajo virtual durante este período, con la participación de las organizaciones sindicales.

Este punto es clave para lxs trabajadores. Debemos ser parte de las discusiones en torno a los contenidos y las plataformas a utilizar. Es importante que no sean aportes de fundaciones y ONG multinacionales, que mercantilizan la educación, financiando sus propios proyectos. La educación es un bien público, ¿Necesitamos plataformas estandarizadas o propuestas situadas? ¿Educación para la reproducción o para la liberación? Habitualmente se piensa a la formación docente como fase previa y separada del trabajo docente. En realidad, no existe tal separación pues en el trabajo docente permanece la formación como una dimensión constitutiva.

Para dar cuenta de la pedagogía de la conjugación que nos propone Miguel Duhalde⁶ y poder "conjugar el verbo educar"⁷, será necesario pensar las estructuras curriculares

Quién cuida a lxs1 que cuidan



y hacer un ejercicio discursivo teórico/práctico. Proyectar una formación que no se reduzca al perfeccionamiento en el uso de las nuevas tecnologías, sino que vaya más allá y ponga en discusión al proceso mismo de construcción y definición curricular, las prácticas de enseñanza y el acceso al conocimiento la reconfiguración de los puestos de trabajo y a los sistemas de evaluación que se correspondan con las condiciones contextuales.

-Regreso a la presencialidad, deberán tomarse los recaudos necesarios para que las condiciones de salubridad e higiene de los establecimientos educativos sean las adecuadas para la preservación de la salud de las y los docentes, las y los estudiantes, equipos directivos y auxiliar abocado a la labor educativa. Los protocolos para el regreso deberán construirse en conjunto, reconociendo todas las voces que componen la comunidad educativa de cada jurisdicción y con participación de los sindicatos docentes.

Como trabajadoras y trabajadores de la educación sabemos que poner palabra en las condiciones de trabajo es un logro de la organización sindical. Que se construye diariamente en este "conjugar", siempre en relación con otro u otra, dinámico, variable, con diferentes voces y miradas que enriquecen y complejizan la realidad en búsqueda de una sociedad más iusta.

Esta situación de excepcionalidad mundial nos convoca a reinventarnos, a re-existir. Con la convicción de que La Escuela es el espacio público que habitan las familias de nuestras comunidades, si no hay espacio público, no hay posibilidad de construcción de lo común, no hay espacio de encuentro.

Entendiendo que educar es cuidar ¿Ouién debe cuidar a quienes cuidan? ¿Qué rol ocupan los Estados frente a la pandemia? Sabemos que los gobiernos liberales acechan la región y conocemos el dispar abordaje de la situación sanitaria, que da cuenta de sus políticas. En Argentina se ha puesto en marcha el fortalecimiento del sistema de salud. luego de 4 años neoliberales de reducción de presupuesto. donde se degradó el Ministerio De Salud al rango de secretaría. Hoy se restauró el Ministerio y esto incidió en la toma de decisiones y en el presupuesto para la salud como política pública. También en otros ámbitos el abordaje es diferente a las políticas que se venían teniendo: se frenaron los aumentos de las tarifas de servicios públicos y se llevaron a cabo programas de compensación económica. Acciones que, en un contexto de extrema desigualdad, siempre son insuficientes, pero que ponen en tensión y disputan una mirada de cuidado y concepción de Estado, como garante de derechos en contraposición a modelos como el de Brasil o Perú donde se llevan a cabo políticas de reducción a un Estado mínimo, que promueve un sálvese quien pueda entre lxs ciudadanxs.

"Esta situación de excepcionalidad mundial nos convoca a

Quién cuida a lxs1 que cuidan



reinventarnos, a re-existir. Con la convicción de que La Escuela es el espacio público que habitan las familias de nuestras comunidades, si no hay espacio público, no hay posibilidad de construcción de lo común, no hay espacio de encuentro"

En cuanto a las infancias, el compromiso debe ser aún mayor, los sistemas de protección están desarticulados. Entendemos que es imprescindible avanzar en las políticas de cuidado, poner en dialogo la agenda de la primera infancia con otros sectores, articulando agendas feministas, de interculturalidad, con movimientos sociales, LGBT+, movimientos, afrodescendientes, movimientos sin tierra.

Somos parte de una Latinoamérica, que disputa sentidos de liberación y emancipación organizándose colectiva y sindicalmente. Por eso en mayo de 2020, el Comité

Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) manifestó⁸ la necesidad de que, para la reapertura segura de los centros educativos del continente. deben estar dadas todas y cada una de las condiciones mínimas.

Estas condiciones deben estar garantizadas no solo sanitariamente, sino económicamente. Una mayor distribución de la riqueza es el único camino para dejar atrás tanta pobreza y desigualdad.

"La riqueza en el mundo es el resultado de la pobreza de los demás. Debemos comenzar a acortar el abismo entre ricos y pobres" (Eduardo Galeano)

- **ALEJANDRA BIANCIOTTI**. Directora de Jardín de infantes 162. Granadero. Baigorria. Profesora de educación inicial.
- **DANIELA SPOSATO**. Vicedirectora del Jardin de Infantes 926, Distrito La Matanza. Provincia de Buenos Aires. Agentina.

Quién cuida a lxs1 que cuidan



Notas

- 1. Desde Argentina, decidimos utilizar la letra "x" para evitar que el lenguaje invisibilice otrxs géneros o sexualidades en el presente y para el futuro.
- 2. Docentes de Nivel Inicial. Integrantes del Consejo de la Revista Infancia Latinoamericana. Argentina.
- 3. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Es una organización gremial fundada en el año1973, que nuclea sindicatos docentes de todas las provincias de la Argentina. Forma parte de la Internacional de la Educación América Latina (IEAL).
- **4.** Paritaria Nacional Docente, Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo. Mesa de trabajo entre las partes,

gobierno y Sindicatos. Sus resoluciones tienen fuerza de Ley.

5. ENCUESTA NACIONAL CTERA: Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19.

http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/ b9bddf0cadd4b573ee8e069c2ae93d30.pdf

- 6. Columna Editorial XV Buenos Aires. 28 de junio de 2020. Miguel Duhalde secretario de Educación CTERA.
- 7. Miguel Duhalde, "Columna editorial XV", Buenos Aires, 28 de junio de 2020.
- 8. Declaración del Comité Regional de la IE para América Latina.

El Covid-19 nos confinó, pero no todo se detuvo

- sumario editorial cultura y expresión historia de la educación los 100 lenguajes de la infancia
- **CARME COLS PITO FERNANDEZ**

Había una llama encendida y una necesidad de repensar los espacios, el dentro y el fuera, pero lo que más preocupaba era el espacio exterior, envolver diferentes miradas, la pedagógica, la naturaleza, los retos de un planteamiento de complicidades, las alianzas con las familias, con la administración. Miradas y experiencias interactuando con sus realidades. Un inicio para continuar un trabajo formativo estimulante, nada fácil pero tremendamente necesario.

Nunca habíamos vivido una parada que nos dejará ver de muy cerca nuestra vulnerabilidad y con ella han crecido muchas incertidumbres y a la vez nos ha hecho activar nuestra capacidad de resiliencia. Hemos vivido días trepidantes observando desde las redes noticias que nos paralizaban. Muchos estábamos perdidos, Intentos, justificaciones, el trabajo virtual ... ¿Qué hacer? ¿Y qué no debemos hacer?

Para las familias la escuela en casa, teletrabajo, vida intensa en familia. Hemos dado valor y proyección a la ventana, el balcón, a las pequeñas cosas que

nos conectaban con los vecinos. Los muebles se han transformado, en cabañas, en carreteras, en escenarios de teatro, en gimnasio... Hemos puesto en primer plano las pequeñas cosas que nos humanizan. El cuidado del cuerpo, de las relaciones familiares. Encontrar la importancia de los vínculos con la naturaleza a la que no podíamos alcanzar, en algunos casos sólo la podían ver por la ventana.

El colectivo de maestros y educadoras han tenido que asumir retos en medio de muchos miedos e inseguridades. No entramos ni valoramos lo hecho bien y lo que ha sido un muro lleno de contradicciones. En muchos momentos de este recorrido hemos podido escuchar, participar vía streeming en charlas formativas. Han aparecido tantos formatos y tantos mensajes que ahora, tal vez nos toca, centrarnos en el qué y el cómo hacer posible lo que tanto hemos echado de menos, encontrarnos, hacer frente a los problemas tomando conciencia de una nueva realidad que tiene que pasar por cuidar de nosotros mismos, de la comunidad y de nuestro entorno.

El Covid-19 nos confinó, pero no todo se detuvo



Una mirada "constructiva" para repensar los espacios

Una actitud positiva y activa hará posible que el virus no nos detenga. Emprendemos el camino hacia la escuela. Buscaremos el diálogo entre el interior y el exterior. Cuidando de nuestro espacio interior, de uno mismo. Un espacio que debemos cuidar para dar el cien por cien ante dificultades como la que nos ha llevado el coronavirus.

La escuela es un servicio fundamental para las infancias

Hemos de volver a la escuela. Cada uno elaborará y expresará el retorno de formas distintas. Acoger, dar espacio y tiempo para poder expresar el estado emocional de cada realidad. Pensar y organizar los diferentes espacios de la escuela: Las salas, los pasillos... el dentro y el fuera. Del mismo modo debemos acoger las realidades vividas de las

familias y los niños. Entender que las distintas realidades han provocado distintas vivencias, familias vulnerables que han tenido que hacer frente a muchas dificultades a lo largo del confinamiento y otras que han vivido positivamente el reencuentro en los mismos espacios y tiempos con sus hiios e hiias.

Debemos encarar un curso lleno de protocolos que nos irán marcando desde las administraciones sanitarias y educativas. No podemos eludir esta realidad. Hemos de vivir y convivir con esta incertidumbre que sólo podemos vencer con estrategias para tejer con hilos de seda. Hilos de resiliencia. hilos de calidad, hilos de esperanzas, hilos que tejen silenciosamente, pero activos, como los gusanos de seda.

Necesitamos una mirada abierta a muchos prismas que

nos acerquen a los pequeños detalles y con un gran angular. Pensar y repensar cómo dar respuesta a las necesidades vitales de aprender con los demás, como ofrecer en estas condiciones un despertar un crecimiento y un descubrimiento cotidiano de la vida. Encontrar el sentido de todo ello, nos puede ayudar a debatir las ideas esenciales para tomar conciencia de los cambios que deben ir más allá de un diseño.



Con ojos de maestra observadora, detendremos la mirada en los espacios interiores y exteriores de la



El Covid-19 nos confinó, pero no todo se detuvo



escuela. Nos sentamos y observamos para tomar conciencia de las posibilidades que se nos presentan ahora. Estimando estos espacios podremos emprender un largo camino para transformarlos en amables, acogedores, polisensoriales, empáticos, polivalentes, que den posibilidades de elegir, que tengan memoria, que den voz a los niños y niñas, que reflejen unos valores éticos y estéticos. Espacios para relacionarse, jugar, trabajar, observar ... Imaginación, creatividad para crear contextos que den respuesta a las verdaderas necesidades de los infantes, teniendo en cuenta las necesidades sanitarias que nos impone el coronavirus, sin dejar que estas nos separen o alejen de los niños y niñas.

Hagámonos preguntas. ¿Cómo acoger la cotidianidad en las necesidades más básicas como dormir, comer, cambios de pañales? ¿Cómo organizamos grupos estables? ¿Cómo tejemos la red de relaciones de la escuela? Centrar nuestra mirada en el grupo de niños y niñas y en cada uno de ellos, nos ayuda a conocer sus características y a poder pensar estrategias para saber proponer, organizar, documentar haciendo las adecuaciones necesarias para conseguir la armonía, la atmósfera, la tranquilidad necesaria para la concentración, la experimentación, las buenas vivencias y la creación de relaciones respetuosas con el desarrollo de los niños y niñas.

Con los ojos de familia, podemos observar y conocer cómo reciben nuestra acogida, ¿desde qué espacio y tiempo?

Cómo podemos crear espacios seguros físicamente, con criterios éticos, con una filosofía que tenga en cuenta su funcionalidad. Hav cosas sencillas, a veces olvidadas que podemos recuperar... Una puerta siempre cerrada que da al patio, que ahora su abertura, nos puede facilitar las entradas y salidas de la escuela para que no se acumulen las familias dentro, o para recibir desde el espacio exterior de la escuela a los niños v niñas mientras necesitemos las distancias sanitarias. ¿Cómo nos adaptamos los días de Iluvia? ¿Qué necesitamos? qué mobiliario nos acompañará para poder detenernos a hablar?

Con ojos de niño, podemos observar el espacio exterior, que será la primera puerta abierta a participar en su regreso. ¿Qué ven? ¿Qué encuentran? ¿Qué pueden hacer? ¿El contexto invita, impone? El escenario, el movimiento, los materiales, ¿les dan seguridad? ¿Encuentran la presencia respetuosa del adulto en este contexto?

Construyamos la escuela del cuidado mutuo, de la naturaleza y la salud

Estos meses de coronavirus, ¿hemos echado de menos la naturaleza?, ¿La naturaleza nos ha echado de menos a nosotros? Muchos estudios están afirmando lo que todos teóricamente sabíamos: la necesitamos, pero vivimos de espaldas a ella. No podemos vivir sin la naturaleza, formamos parte de ella, pero la naturaleza sí que puede vivir sin nosotros. Hay que tomar conciencia de ello. Desde la escuela hay muchas formas de vivir la naturaleza,

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos In-fan-cia de taxono de maestros rosa sensat Apoyos Apoyos tema

El Covid-19 nos confinó, pero no todo se detuvo



una de ellas es salir de la escuela y otra es acercar la naturaleza a la escuela. Crear espacios naturales, jardines en los espacios exteriores, recuperar espacio para crear paisaje, que ofrezca experiencias que nos ayuden a ser más humanos, sobre todo en las ciudades donde domina el asfalto. En contextos rurales, tenemos un mundo fuera de la escuela donde la naturaleza nos puede ofrecer gran variedad de experiencias, conocimientos y relaciones.

Todos los espacios donde se han construido las escuelas tienen una historia, las máquinas, el cemento, el mobiliario, el plástico, el caucho han intentado borrarla, han hecho difícil encontrar y acercarnos a la naturaleza. Imaginamos el entorno donde fueron construidas nuestras escuelas, un paisaje y, con él, una cultura que nos habla.

El patio, como lugar, forma parte del entorno de la ciudad o del pueblo en que se halla. Muchos lo recordamos como

lugar abierto día y noche. El lugar de los recuerdos v de las aventuras. Los árboles, las escaladas con rodillas peladas y tantas otras situaciones y procesos que hoy pocos niños pueden realizar de una forma libre.

Recuperemos estos espacios, participemos en su reconstrucción, encontremos complicidades con el conocimiento y con voluntades políticas. Necesitamos una escuela arraigada a su entorno, pueblo o ciudad, una escuela abierta a la comunidad con participación en el provecto educativo en las decisiones, en las formaciones. en los debates. Con la cooperación y los saberes que cada elemento de la comunidad pueda aportar.

Un patio para renaturalizar, necesita tiempo. Hacer entrar la naturaleza en la escuela es una necesidad. La naturaleza quiere ser libre y cuidada. Ella se puede desarrollar o no. El alimento del subsuelo es la base para poder hacer renacer el verde y poder prever, pensar, conocer la vegetación para convivir la naturaleza con la tribu.

Creando vínculo con la naturaleza

Hablamos de crear escenarios verdes no sólo para plantar, sino para encontrar nuestro vínculo con la naturaleza sintiendo la necesidad desde dentro. Poder decir: salimos v abrazamos los árboles de la escuela, día a día. Amar, cuidar. Dar a los niños y niñas y a nosotros mismos oportunidades de vivir naturalmente.



REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT ABRIL 2021 In-fan-cia Apoyos Apoyos tema

El Covid-19 nos confinó, pero no todo se detuvo



¿Para qué queremos las plantas? ¿Qué pueden aportar las plantas a los más pequeños en el patio de la escuela?

Físicamente podemos decir: Para distribuir el espacio. Para delimitar. Para crear caminos, circuitos. Para podernos encontrar diferentes tipos de grupos. Poder pellizcar, tocar, oler. Para esconderse, para poder recolectar flores, hojas, frutos. Para perfumar el ambiente. Para generar

diferentes colores texturas, cambios cromáticos. Para sombrear, árboles, arbustos, enredaderas. Para poder trepar, columpiarse. Para imaginar, representar, juego simbólico, creativo. Para escuchar la sonoridad de las plantas, los pájaros, el viento. Para atraer la fauna: pájaros, insectos, caracoles. Plantas para alejar los mosquitos o los gatos.

Como nos dice Penny Ritscher:

"UN ESPACIO ARTICULADO Y VARIADO, INVITA A COMPORTAMIENTOS INTELIGENTES: EXPLORACIONES, DESCUBIERTAS. INTENCIONES, ENCUENTROS, COLABORACIONES, INICIATIVAS, PROYECTOS, CONSTRUCCIONES ..."

Crear estos espacios desde nuestra profesionalidad y el conocimiento de los niños y niñas, hacen posible que surjan historias, que existan vivencias e interacciones nuevas, más libres, distintas de las que se producen en el interior de la escuela.

Todo lo que encontramos y vemos en el espacio interior y exterior es un reflejo de la vida de la escuela. El resultado de las transformaciones que vamos incorporando representa el crecimiento individual y colectivo de las personas que viven y conviven en dicho espacio.



REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT ABRIL 2021 IN-fan-cia Apoyos Apoyos tema

El Covid-19 nos confinó, pero no todo se detuvo



El proceso de transformación requiere tiempo, formación, diálogo con todos los agentes educativos, recursos humanos y económicos, pero sobre todo entusiasmo, encontrando caminos que nos llevan a la creación de espacios con belleza, salud y bienestar.

Crear el vínculo con la naturaleza, es sacar tu ovillo de hilo de seda invisible, que teje raíces en la tierra, en el mundo que habitamos. Un proyecto vivo y activo de la comunidad educativa donde están implicados la escuela, el barrio y la ciudad. La comunidad.



Carme Cols

Pitu Fernàndez

Son maestros y especialistas en transformación de espacios exteriores de las escuelas. Están vinculados a la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Son autores del bloc elnousafareig.org, de El Safareig en Facebook y en Twitter y promotores de la asociación española Patios Habitables.



in-fân-cia lat noamer canalente entrevista pigital da Asociación de Maestros Rosa sensat la figura de la figu

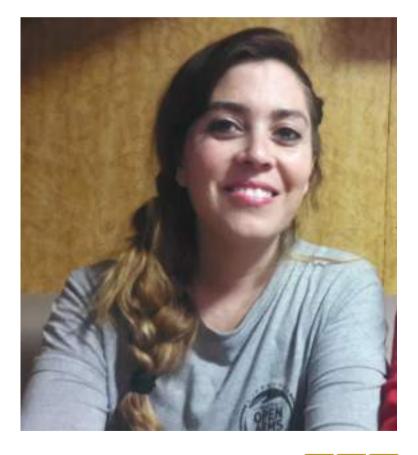


INFANCIA

A Proactiva Open Arms, ONG catalá de resgate marítimo criada em 2015, recebeu o Prêmio Marta Mata 2019 na modalidade coletiva. Aproveitamos para falar com Ángeles Schjaer, ativista desta organização.

Infancia: Quais são os objetivos que vocês traçaram para 2015, no início do projeto? ¿Eles variaram ao longo dos anos?

Ángeles Schjaer: Depois de ver a foto do menino morto, Aylan Kurdi, nas praias da Turquia, Òscar Camps, que tem uma empresa de salva-vidas, reagiu. Sua filha Ona havia lhe perguntado: "Como é que as pessoas não estão se afogando aqui e ali, nas outras praias, sim?" E Oscar foi com Gerard Canals a essas praias, sem saber o que iriam encontrar, pois a informação dizia que muitos



In-fân-cia lat noamer canal entrevista Ángeles Schjaer "Somos uma espécie que migra"



barcos estavam chegando. Quando chegamos a Lesbos em setembro de 2015, o único objetivo era saber o que estava acontecendo. Não havia ONGs trabalhando. Foram as pessoas da mesma cidade, que ajudaram aguelas pessoas quando o barco encalhou na praia ou nas rocas. Òscar e Gerard perceberam a magnitude da emergência e só foram preparados com duas roupas de neoprene e duas nadadeiras. Imagine a tarefa envolvida. Os barcos iam chegando uns atrás dos outros, cheios de gente, precários, gente que não sabia nadar, barcos que se viam de longe, mas não chegavam à costa ... E não tinha ninguém trabalhando. Na época, não éramos nem mesmo uma organização. Eles tinham ido apenas ver o que estava acontecendo. E meus colegas ficaram horrorizados.

Agora, como ONG, nosso principal objetivo é que ninguém se afogue na água. Somos uma ONG de salva-vidas e esta é a nossa missão. Também denunciamos o que está acontecendo. Estamos lá porque há uma violação de direitos. Diante desse fato, a população civil, um grupo de voluntários, tem agido.

I.: No campo educacional, você acha que as professoras e os professores, que elas e eles entendem por que essas pessoas, com bebês e crianças pequenas, com barcos precários, fazem o trajeto por mar?

- A.S.: Acho que muitas vezes não. Há muito tempo que estamos muito confortáveis e totalmente adormecidos como sociedade. É mais fácil olhar para o outro lado. Encerramos as palestras dizendo que, se você não tem informações, pode ignorar. Assim que for informado, você deve agir com responsabilidade. Você não pode mais desviar o olhar. Isso é o que fazemos, não podemos mais olhar para o outro lado. E as pessoas estão reagindo.
- I.: Valores como empatia, colaboração, compromisso cívico, convivência, inclusão, compreensão da dignidade humana como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos ... Por onde começar?
- A.S.: Iniciamos o programa Educação para a Liberdade este ano, porque quando saímos em missão como voluntários denunciamos o que estava acontecendo e queríamos fazer mais. Começamos a fazer conversas. Achamos que as crianças e os jovens veem que os barcos passam pelo Mediterrâneo sem pensar em todo o contexto e no que realmente está acontecendo. Com este programa, nas escolas, e a partir dos 3 anos, começamos a falar de empatia, de direitos humanos e, acima de tudo, promovemos o pensamento crítico. Porque acreditamos que é importante que as crianças não tenham a fala decorada, mas que, quando virem uma foto ou ouvirem uma notícia, saibam ler e pensar, criticar e julgar o que estão vendo e ouvindo.

entrevista

in-fân-cia lat noamer canal

Ángeles Schjaer "Somos uma espécie que migra"



I.: Como vocês fazem isso? Como se dirigem aos meninos e meninas das escolas para ajudá-los a tomar consciência da realidade de que vocês encontram no mar?

A.S.: Antes eu fazia resgate de animais e dava palestras sobre empatia e proteção animal. Então, como as crianças de três anos se conectam muito com o mundo dos animais, começamos explicando que no mundo existem espécies que são migrantes, como alguns pássaros, golfinhos, baleias, elefantes ..., que nadam, voam e andam muitos quilômetros. Então, eles veem o relacionamento que têm com os humanos. Somos animais de duas pernas que começam a andar e não param. Explicando desta forma, os meninos e meninas entendem imediatamente. Então você explica o que é ter um passaporte, um documento de uma cor ou de outra cor. E por que algumas pessoas podem viajar com segurança e, em vez disso, outras têm que embarcar nesses barcos. As crianças veem isso muito claramente.

"Somos animais de duas patas, começamos a andar e não paramos. Explicando desta forma, os meninos

e meninas percebem na hora"

O que fazemos é simplificar as explicações perguntando muito aos meninos e meninas

Em algumas escolas, começamos com uma palestra para o corpo docente; depois, com as crianças e, posteriormente, oferecemos a palestra às famílias. Desta forma, todos estão envolvidos. A educação começa em casa, depois as crianças vão para a escola e depois voltam para casa. Desta forma, as mensagens não são contraditórias.

I.: Já nos acostumamos com a tragédia dos migrantes que vêm para a Europa?

A.S.: Completamente. Não apenas nos acostumamos, mas estamos anestesiados como sociedade. Não pensamos no depois. Nas salas de aula de acolhida, meninos e meninas se conectam imediatamente. Eles não precisam falar a mesma língua. Eles podem brincar. A brincadeira é uma linguagem universal. A bordo há muitas pessoas que falam inglês, e quem não fala inglês se faz entender com gestos. E o mesmo acontece com as crianças. Elas até aprendem mais. Você tem que observar quando os coloca em uma sala separada, porque elas se tornam diferentes.

Ángeles Schjaer "Somos uma espécie que migra"



E elas não são diferentes, mas vêm de outro lugar. Quando cheguei aqui tinha nove anos. Vinha de Cuba e da Costa Rica. A primeira coisa que me perguntei foi onde estavam os negros. Porque todos pareciam feios, pálidos, desbotados. Na escola eles me colocaram em uma classe, em um canto. Era 1986, não havia muita migração. Eles falavam um idioma diferente na aula e não me disseram nada. Não entendia, o porquê, pois por não entender a língua, era tratada como esquisita. Cada criança tem suas ferramentas para avançar.

Agora há uma migração de meninos e meninas que vêm com muitos problemas psicológicos. Vêm com luto pela situação e há até quem chegue sem os pais. A sensação é que não temos respostas para tantas situações. Quando as crianças me perguntam nas escolas o que podem fazer com os e as colegas que vêm do exterior, digo-lhes que perguntem o que gostam de brincar, o que gostam de comer, o que lhes interessa. Temos que nos enriquecer com a diversidade que temos nas escolas. Nas palestras perguntamos sobre quem nasceu aqui, depois quantos pais e mães nasceram aqui e, finalmente, as avós e avôs. Então, elas percebem que somos de todos os lugares.

"Quando nas escolas as crianças me perguntam o que podem fazer com

os colegas que vêm de fora, eu digo para elas perguntarem o que gostam de brincar, o que gostam de comer, o que lhes interessa"

- I.: Vemos constantemente imagens duras na mídia. Como trabalhar a empatia quando estamos normalizando a violação dos direitos humanos?
- A.S.: É muito difícil fazer isso em nossa situação. Porque descobrimos que, depois de trabalhar para entender qual é o valor da empatia, vemos famílias que compram armas ou jogos de guerra ou jogos para matar alguém. Para nós, a guerra não é um jogo. É um ultraje que normalizamos. Queremos que nas escolas figue claro que não podemos brincar de fazer guerras.
- I.: Até que ponto você acha que a educação pode se conscientizar daquilo a que a política não sabe responder?
- A.S.: Educação é tudo. A educação começa em casa.

Ángeles Schjaer "Somos uma espécie que migra"



Há famílias que não têm tempo para os filhos. É por isso que são colocados frente à uma tela. Acreditamos que a educação deve funcionar junto com a casa trabalhando sobre valores. Depois, a escola é um complemento. E vemos que, às vezes, vêm para a escola meninos e meninas que são como pequenos ditadores. Estamos fazendo algo errado. Passou do excesso de rigidez, que não é necessário, para o excesso de relaxamento e inconsciência. Se alguém decide ser pai ou mãe. tem que trabalhar nisso.

I.: No trabalho que você faz com crianças na educação infantil, como você encontra o equilíbrio entre o que está acontecendo e a superproteção?

A.S.: Não podemos esconder o que acontece. Mas você tem que falar com carinho e com explicações simples. Somos privilegiados porque estamos deste lado do mar. Mas há crianças na outra costa. Há mais de um ano, resgatamos, entre muitas pessoas, um menino de três anos que acabara de morrer. Não chegamos a tempo. E foi então que as portas foram fechadas. Tivemos que navegar com os mortos em um contêiner com água congelada. E ficamos muito tocados, quando vimos aquela criança morta sendo trazida para o navio, que parecia estar dormindo, que era filho de alguém, sobrinho, neto ... Essas situações são uma "bofetada" de realidade para toda a tripulação. Os pensamentos nos levaram ao nosso sobrinho, que deve

estar dormindo. Por isso é necessário falar, falar dos direitos humanos de todas as pessoas, não só do nosso nesta margem, mas o de todos. E valorizar o que temos e lembrar que muitas pessoas não têm. Então podemos começar a lutar pelos direitos humanos das pessoas que não podem.

"Não podemos esconder o que está acontecendo. Mas você tem que falar com carinho e com explicações simples"

I.: Vocês também levam informação aos pontos de origem, especialmente no Senegal. Que idealização eles têm da Europa? Em que consiste o projeto Origen em que você trabalha?

A.S.: Depois de ouvir as histórias das pessoas que resgatamos e verificar a falta de informação que elas têm, decidimos ir ao Senegal para trazer essa informação. É um país com possibilidades, com muitas empresas emergentes, mas as pessoas estão saindo. As pessoas estão indo embora porque existe um imaginário da Europa como o Eldorado. Falámos com três entidades senegalesas

Ángeles Schjaer "Somos uma espécie que migra"



para que fossem elas a prestar a informação. Escrevemos um guia pedagógico com diferentes temas: comunicação, migração, direitos humanos ... Começamos em Mbour, ao sul de Dacar, porque tem um grande porto de partida. Entramos em contato com quinze pessoas da comunidade para que realizassem as palestras de sensibilização, com base no guia, na primeira fase. Numa segunda fase, explicam como podem ser as saídas do país: regulares e não regulares. Em nenhum momento dizemos a eles que não saiam. Rompemos com o imaginário da Europa. Quanto ao percurso irregular, são informados das diferentes situações que podem acontecer: do deserto à entrada na Líbia e o que acontece naquele país, o Mediterrâneo e a chegada à Europa ao entrar de forma irregular.

Depois de Mbour fomos para Saint Louis, onde trabalhamos com outra entidade. Partindo da ideia de que a educação tem que ser universal e gratuita, queremos que todos na comunidade possam se formar. Junto com a Universitat Politécnica de Catalunya (UPC), que tem nos ajudado a conseguir computadores e habilitá-los para que os cursos possam ser instalados, montamos salas de formação gratuitas. Baixamos cinquenta cursos gratuitos e online já existentes, cursos práticos para conseguir emprego, e qualquer pessoa da comunidade pode entrar na sala de aula e fazer a formação. Fizemos essa fase em janeiro de 2020. O público-alvo variou de uma mãe muito jovem que teve que ficar em casa, uma senhora que se cansa de estar em

casa, um menino que quer ser jogador de futebol, que parou de estudar, mas quer fazer um curso, qualquer pessoa tem acesso aos computadores. Depois, o que queremos é nos conectar com as empresas para que possam fazer estágios.

"Em nenhum momento falamos para eles não saírem. Rompemos com o imaginário da Europa"

I.: ¿Estas personas que formáis son personas que pueden hacer el viaje a Europa por vía irregular?

A.S.: Sim. Em geral, sim. Na verdade, as quinze pessoas de Mbour foram para as comunidades de mulheres porque muitas vezes são elas que empurram os filhos ou sobrinhos a fazerem a viagem pensando que vão encontrar algo melhor. Também foram às comunidades esportivas, porque muitas crianças pensam que jogando futebol podem vir aqui para jogar. Em outras palavras, existem pessoas que podem forçar outras a fazerem a viagem e pessoas que estão em idade favorável para migrar.

I.: Vocês também trabalham com as escolas do Senegal?

Ángeles Schjaer "Somos uma espécie que migra"



A.S.: Trabalhamos apenas com três entidades. Uma parte do projeto é com as Écoles Pies de l'Afrique de l'Ouest, e eles farão isso em suas escolas. Outra entidade é a Diadem Sénégal (Diaspora Développement Éducation Migration), e a última é uma pequena associação, Tagal Log. Para nós, a base do projeto é que menos pessoas morram no mar. Mas nunca diga para não migrar. Porque migrar é um direito. Mas você tem que mostrar o que acontece quando você faz essa viagem: máfias, estupros, gravidez ... Nós encontramos tantas situações, quando resgatamos: de uma menina de doze anos com um bebê de dois meses e grávida de novo, meninas fugindo da ablação ... Eles precisam saber, e nós também.

Nunca paramos de migrar. Somos uma espécie que migra. O que acontece é que agora temos as redes sociais, o que favorece muito mais a comunicação. E descobrimos mais sobre o que está acontecendo em todos os lugares. Sabemos que com as mudanças climáticas teremos novas ondas de migração, devido ao simples instinto de conservação, inato em todas as espécies, e somos animais. Quando vemos perigo, o que fazemos? Nós fugimos. E com nossa família.

I.: Como é o momento em que vocês deixam os resgatados no porto?

A.S.: É um momento muito difícil, porque não podemos fazer mais nada. Atendemos em primeira instância.

Somos uma ONG de salva-vidas. Uma pequena ONG, sem infraestrutura para continuar trabalhando na terra. Outras entidades em cada país se encarregam dos resgatados quando chegamos ao porto.

Mas quando já estão em terra são como lixo, sem recursos, crianças sem escola, sem acesso às coisas mais básicas, que passam à delinquência por puro instinto de sobrevivência. Às vezes é a lei da selva, porque algumas pessoas são pisoteadas umas pelas outras.

Felizmente, temos apoio psicológico, mas essas pessoas não. O que acontece com elas? É frustrante para nós. Sempre nos conectamos com as pessoas a bordo. Porque nós os vemos e nos vemos. Não vemos as diferenças. Ajudamos da mesma forma que ajudamos um idoso que cai na rua. E, para o resgate na água, estamos protegidos por todas as leis e tratados internacionais.

"Quando já estão em terra, são como lixo, sem recursos, crianças sem escola, sem acesso ao básico, que passam à

Ángeles Schjaer "Somos uma espécie que migra"



delinquência por puro instinto de sobrevivência"

I.: Em relação à consciência coletiva, você notou alguma mudança desde o início do projeto em 2015?

A.S.: Sim. Comecei dizendo que estamos dormindo há muito tempo e de repente as pessoas começaram a acordar. O fenômeno Greta Thunberg estimulou jovens, meninas e meninos a sair e lutar. Essa garota ficava todas as sextas-feiras com um pedaço de papelão em frente ao Parlamento sueco. Se uma menina com um pedaço de papelão conseguiu mover tudo o que vimos, os meninos e meninas de hoje podem ir muito longe. E você começa com um pedaço de papelão. Porque, como espécie, temos uma data de validade. Ou cuidamos e nos protegemos uns aos outros ou todos morremos.

1.: O que podemos fazer a partir de associações como a Rosa Sensat?

A.S.: Divulgar a realidade, denunciar, organizar palestras, organizar atividades nas escolas. Lutar pela inclusão. Incentivar todos os tipos de atividades para gerar a empatia. No campo da educação, você pode fazer muitas atividades. Pela intervenção que fizemos na Escola de Verão em julho passado, vimos que podemos fazer muitas coisas juntos. No momento, estamos organizando atividades com a

FundEsplai¹. Também temos um convênio com a Universitat de Barcelona (UB) para fazer o mestrado em educação.

Temos que cuidar das crianças pequenas, que são elas que vão mudar o mundo e o planeta. Podemos fazer pouco agora. O planeta pertence a todos e todas. E a África não é um continente pobre. Só temos que nos perguntar de onde vêm os componentes dos telefones celulares, ou os diamantes nas joalherias ... Talvez a África não seja tão pobre, talvez seja nós que estamos saqueando, bombardeando, violando os direitos, maltratando, escravizando ... Não temos sido capazes de administrar a riqueza do planeta. E nossa esperança está nas novas gerações.

REVISTA INFANCIA

NOTA:

1. Iniciativa criada para promover a educação no lazer para crianças, jovens e adultos. Casas de acampamento e outros servicos de lazer.

in-fan-cia lat noamer canal cultura y expresión

¿A quién es necesario vacunar?

JOAN M. GIRONA



No tener en cuenta a todo el mundo, no priorizar los débiles antes que los fuertes, nos llevará a resultados complicados. Y las ansias de negocio de las industrias farmacéuticas provocarán que gran parte de la población mundial, la más débil, no esté vacunada antes de cuatro años. ¿Podemos vivir con estos hechos sin sublevarse?

Cuando hablamos de la comunidad escolar, cuántas veces contemplamos la participación del personal de limpieza? | Pol Rius



Casi todos los países están en pleno proceso de vacunación en todo el mundo que quiera ponerse la invección para prevenir el contagio de la Covid. Unos países, los ricos, más que otros, los pobres. Y. al mismo tiempo, contemplamos unas discusiones un poco oscuras sobre el calendario. Desde los gobiernos europeos se dice que a finales de verano habrá un 70% de la población vacunada con alguna de las marcas registradas por los laboratorios hasta ahora. Pero difícilmente se podrá cumplir este plazo.

En nuestro país hay un cierto desbarajuste en la organización de la campaña, y ha aparecido la picaresca

de vacunar personas a las que no toca según el orden de prioridades establecido. O sea, lo de saltarse la cola, porque yo soy más importante y porque tengo el poder de conseguirlo.

No podemos dejar de denunciar esta práctica inicua que, por desgracia, no se limita a las vacunaciones

in-fan-cia lat noamer canal cultura y expresión

¿A quién es necesario vacunar?



y que desgraciadamente no nos sorprende demasiado. Algunos políticos corruptos, altos mandos militares, cargos de la iglesia católica, funcionarios con cargos directivos, personas con dinero..., aprovechándose de su situación **de poder**, están pasando por delante de otras personas que necesitan antes la vacunación para inmunizarse, dado el riesgo que viven cada día por su trabajo o por su salud. Un riesgo que puede ser mortal.

Quería reflexionar sobre el último apunte. ¿Qué personas deberían ser las primeras en ser vacunadas? ¿Qué criterio es el más equitativo? ¿La edad, la salud, la clase social, la vivienda que ocupa...? ¿Personal de limpieza, familias que viven en barrios con alta densidad, en viviendas sin suficientes condiciones...?

Se debería haber vacunado primero al que está en contacto diario con la pandemia: personal de limpieza de residencias y centros hospitalarios, de enfermería y médico en este orden. Probablemente las señoras de la limpieza viven en condiciones menos saludables que los médicos después de sus jornadas laborales. Quizás valoramos más la llamada responsabilidad. ¿Quién tiene más: la que limpia o el **médico** que decide el tratamiento del enfermo? Nuestra sociedad piensa mayoritariamente que el médico. ¿Estamos seguros? En el mundo de la enseñanza tampoco escapamos de esta valoración: Cuando hablamos de la comunidad escolar, ¿cuántas veces contemplamos la participación del personal de limpieza?

¿Cómo y, sobre todo, cuándo llegaremos a inmunizarnos todos y todas? Es importante el orden de prioridades que se establezca. Se llegará tarde a las personas marginadas, las que malviven, por su invisibilidad. Por lo tanto, será más lento el proceso de salvaguarda de la salud de todos. Y lo mismo podemos decir a nivel global del planeta. Quizá a finales de este año, en los países ricos, los del llamado primer mundo, tendremos unos porcentajes de vacunación altos. ¿Y el resto? Mientras la mayor parte de la humanidad esté sin vacunar la inmunidad será muy relativa. Hoy las relaciones a nivel mundial son globales, múltiples, rápidas...

No tener en cuenta todo el mundo, no tener en cuenta todas las necesidades, no priorizar los débiles antes que los fuertes nos llevará a resultados **complicados**. A pesar de la pandemia la inmigración no parará, las situaciones de hambre no disminuirán, más bien aumentarán. En el mar seguirán muriendo personas ahogadas, personas con ilusión para vivir porque en su tierra les era difícil. Quizás aumentarán las actuales tasas de riesgo de pobreza o exclusión social, que ya son del 18% de la población autóctona y de un 54% de las personas migradas.

Pocas veces se tienen en cuenta las necesidades provenientes de las situaciones sociales. La pobreza no gusta verla ni tenerla en cuenta. Quizá mientras nos queremos inmunizar de la Covid nos estaremos

in-fan-cia lat noamer canal cultura y expresión

¿A quién es necesario vacunar?

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT



inmunizando ante la miseria. Lo hemos constatado tras el incendio en la nave en Badalona y de la persistencia de los cortes de electricidad en varios suburbios de Madrid v Catalunya. Muchas personas continuarán viniendo a Europa porque hay guerras, pasan hambre, el calentamiento global está cambiando las condiciones de vida de bastantes territorios. También tienen derecho a ser vacunadas, a ser inmunizadas como queremos estarlo nosotros. Otro aspecto de los comportamientos racistas: primero nosotros, después ellos. ¿Estaremos de nuevo olvidándonos de atender primero a quien más lo necesita? No han salido de sus países para morir, ni para contagiarse, ni para contagiar a nadie.

En este contexto de miserias las industrias farmacéuticas, a pesar de estar subvencionadas con dinero público en sus investigaciones, hacen negocio con la salud de todos. Incumplen compromisos porque otros Estados pagan más o más bien. Si Canadá, por eiemplo, adquiere vacunas para inmunizar tres veces su población y otros países acaparan más de las que necesitan... Es lógico que algunos Estados europeos se queden cortos y al llamado tercer mundo tarden mucho en llegarles las dosis que precisan. La enorme desigualdad, que sigue aumentando, y las ansias de negocio de las industrias farmacéuticas provocarán que gran parte de la población mundial, la más débil, no esté vacunada antes de cuatro años. ¿Podemos vivir con estos hechos sin sublevarnos?

Podríamos reflexionar de manera paralela sobre cómo se atiende al alumnado en los centros escolares. ¿Priorizamos las necesidades según capacidades, aspectos emocionales. condiciones sociales y familiares, conocimiento del país...?

Es importante ser lo suficientemente flexibles para adaptar la escolarización a las necesidades de cada criatura o adolescente, pero evitando que la adaptación sea segregadora. Hay que reclamar los recursos que nos hacen falta pero no podemos perjudicar al alumnado con problemas de comportamiento o con dificultades de aprendizaje. La administración educativa acepta prácticas segregadoras y las familias implicadas no saben o no se atreven a quejarse. Como siempre, quien tiene el poder tiene la responsabilidad. El Departamento de Educación es el primer responsable, pero maestros y profesorado no deberíamos ser cómplices de malas praxis. Aunque las dosis de vacunación lleguen poco a poco, a pesar de que la organización sea un desbarajuste v los recursos para vacunar todos insuficientes, no se puede permitir la picaresca que hemos descrito al inicio del artículo. Apliguemoslo a la escuela, en nuestra práctica docente para suplir, mientras continuamos exigiendo con fuerza los recursos, las carencias que sufrimos.

Y a nivel global, siguiendo con la analogía de las vacunaciones, encontramos las segregaciones provocadas por las desigualdades entre pública y concertada que las administraciones y el sistema REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia lat noamer canal cultura y expresión

¿A quién es necesario vacunar?



social amparan; e incluso los jueces validan. ¿Están (estamos) en la línea de ayudar más a quien más lo necesita, en la parte más débil del alumnado?

Para terminar: Las personas que intentamos educar debemos procurar que se aprendan no sólo conocimientos sino también a actuar para poder convivir. Que no hiciéramos más el papel del fotógrafo que nos dice el poema El buitre de Ramón Bascuñana, sobre la conocida fotografía de Kevin Carter.

La foto de Kevin Carter ganadora de un Pullitzer

Hay que saber leer los símbolos: el niño simboliza el problema del hambre, se Ilamaba Kong Nyong y murió de fiebre unos años después; el buitre es el capitalismo v el fotógrafo somos todos nosotros: los indiferentes, los que miran, pero nunca hacen nada.

JOAN M. GIRONA

Maestro y psicopedagogo Este artículo ha sido publicado en "Catalunya Plural" (diario de derechos y pensamiento crítico) el 5 febrero 2021.

in-fan-cia lat no-amer canal experiencias



Colombia nos traslada a la realidad de las escuelas rurales, no sólo de ese país, y las estrategias para socializar conocimientos y saberes, empleando la radio popular cómo medio de difusión, contacto...

Extraordinaria aportación extensible a cualquier zona rural de América Latina y el mundo que carecen de cobertura, acceso y dominio de las clásicas TICs. Proyecto pedagógico de estudiantes, maestros y comunidad, de un gran compromiso educativo y democrático.

Silvia Majoral desde Barcelona, España, recupera el antiguo y actual objetivo de las llamadas "escuelas al aire libre" creadas a finales de los años 20 (1928) en Barcelona.

El Covid les restituye su finalidad original. Obligada reflexión

A.DÍAZ BARRERA; L. FORERO VARGAS; Y. HERNÁNDEZ SIERRA; M. SEGURA SOLER; C. SIERRA CASALLAS: Y. SIERRA CASALLAS.

Realidades del contexto educativo rural en colombia

SILVIA MAJORAL

La curiosa evolución de la escuela





in-fan-cia lat noamer canal experiencias

Realidades del contexto educativo rural en colombia

A.DÍAZ BARRERA; L. FORERO VARGAS; Y. HERNÁNDEZ SIERRA: M. SEGURA SOLER: C. SIERRA CASALLAS: Y. SIERRA CASALLAS



Realidades del contexto educativo rural en colombia

Las sociedades rurales en el contexto latinoamericano y colombiano se caracterizan por su gran diversidad étnica, cultural y geográfica, que hace de estos territorios una amalgama de saberes y formas de habitar la ruralidad. En el caso particular de Colombia, por ejemplo, se asientan tres poblaciones culturalmente diferenciadas: campesinos. indígenas y afrodescendientes, las cuales representan parte de la gran pluralidad de identidades y expresiones culturales de las comunidades que ocupan el territorio nacional.

Es así que, a razón de la coyuntura actual a nivel nacional y mundial, relacionada con la emergencia sanitaria respectiva, nuevamente, se ha develado la importancia y relevancia de la labor desempeñada por las comunidades en los territorios rurales, puesto que el abastecimiento alimenticio de las principales ciudades y millones de hogares depende del trabajo del campesinado, permitiendo, de esta manera, volver la mirada al campo, identificándose como parte esencial y fundamental en la conservación de las formas de vida y sociedad en Colombia.

"Campesinos, indígenas y afrodescendientes, las cuales representan parte de la gran pluralidad de identidades y expresiones culturales de las comunidades que ocupan el territorio nacional"

Según las estadísticas nacionales, cada cuatro de diez docentes, se encuentran realizando su labor pedagógica y educativa en el contexto rural. Según el estudio Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado (2019) "para el 2018, en el país se encontraban

in-fan-cia lat noamer canal experiencias

Realidades del contexto educativo rural en colombia



vinculados 309.889 docentes, de los cuales el 34% (106.679) está en la zona rural; el 64% en la zona urbana; v el porcentaje restante no cuenta con un registro de la zona" (Compartir, F, p. 113). Así, es preciso reconocer que de la totalidad de territorios colombianos en los que se adelantan procesos educativos, un porcentaje significativo es ocupado por sectores rurales, no obstante, los docentes que adelantan su labor allí lo hacen desde condiciones precarias resultado de la brecha socioeconómica presente en nuestro país, características que, si bien, le singularizan, también, le limitan.

Por tanto, para Colombia el reconocimiento de un ejercicio educativo diferenciado se convierte en una necesidad imperante, esto con el fin de responder a las particularidades de los territorios y las comunidades allí presentes, permitiendo así al maestro la identificación de los diversos matices comprendidos en dichos contextos, de tipo político, económico, ambiental, cultural, entre otros; consiguiendo con ello una praxis educativa rigurosa, en la cual, como lo afirma Parra (1996) se precisa.

Una actitud pedagógica, que le permita utilizar el conocimiento de la cultura comunitaria a favor de su trabajo como maestro, que le posibilite enraizar el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario, la socialización primaria y con la secundaria, y la afectividad como una forma de entender y unir mundos diferentes.

Durante este tiempo, con el advenimiento de la situación pandémica, las instituciones educativas a nivel nacional

determinan el uso de herramientas tecnológicas como vía predilecta para dar continuidad al desarrollo de las respectivas acciones pedagógicas y educativas, se entiende que, en la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan un requisito indispensable para el docente, quien se encuentra en la capacidad de apropiar aplicaciones que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje; así pues, se convierte esta circunstancia en un reto para el maestro, quien transpone su labor a las condiciones que demanda la virtualidad.

"Una actitud pedagógica, que le permita utilizar el conocimiento de la cultura comunitaria a favor de su trabajo como maestro, que le posibilite enraizar el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario"

in-fan-cia lat noamer canal experiencias

Realidades del contexto educativo rural en colombia



Ahora bien, pensada esta realidad escolar para las infancias que habitan el contexto rural, realizar un acompañamiento virtual se convierte en un asunto carente de sentido por dos condiciones específicas: la primera, recae sobre la falta de conectividad en gran parte de los territorios rurales de Colombia: la segunda, relacionada con la escasa formación v apropiación por parte de los maestros rurales en el uso de las TIC como estrategia pedagógica en el aprendizaje de los niños y jóvenes rurales. Es por ello que, decide inclinarse la mirada hacia opciones comunicativas alternas que brindan también la posibilidad de formación con sentido y legítima como lo son la radio y la televisión, las cuales en su momento fueron estrategias exitosas para formar a los pobladores rurales.

En el caso puntual de la radio, cuenta con una señal de amplio alcance y por ende es capaz de llegar a los lugares más recónditos, a través de emisoras comunitarias y municipales, medios de difusión en los que, por lo general se emiten programas alternativos y populares. Históricamente la radio popular ha sido en América Latina y en Colombia una herramienta de propagación de proyectos políticos comunitarios que promueven la construcción y organización social de las comunidades, consolidando de esta forma una identidad campesina, como ejemplo de lo anterior, encontramos el programa educativo Radio Sutatenza en Colombia la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER).

En Colombia, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MinTIC) plantea el uso de estos canales de comunicación como una posibilidad de promoción y divulgación de contenidos educativos públicos aplicados a la televisión, radio y web, planteando así, la idea de emplear la radio como mediación pedagógica. En ese orden, "La Radio Televisión de Colombia (RTVC) [...] está comprometida con la evolución hacia una radio, televisión y web contemporáneas, dinámicas, atractivas, más cercanas a la audiencia para promover y fortalecer el desarrollo cultural y educativo de los habitantes del territorio nacional". (MinTIC, 2004)

"Históricamente la radio popular ha sido en América Latina y en Colombia una herramienta de propagación de proyectos políticos comunitarios que promueven la construcción

in-fan-cia at noamer cana experiencias

Realidades del contexto educativo rural en colombia



y organización social de las comunidades, consolidando de esta forma una identidad campesina"

En concordancia con lo expuesto, es preciso afirmar que, en Colombia, las emisoras locales, cuentan con una amplia cobertura para acoger las comunidades rurales más apartadas, con altos grados de dispersión en cada uno de los municipios de nuestra geografía, a razón de ello, como colectivo de maestras, proponemos la planeación, construcción y posterior difusión de una franja radial, como herramienta de mediación pedagógica que permita a las maestras rurales un acompañamiento alternativo, preciso y riguroso de los procesos pedagógicos de las niñas y los niños que habitan las veredas rurales de los municipios de Madrid y Sibaté.

Germinación colectiva de maestra tierra

Partiendo del interés por la formación en investigación y la reflexión académica que gira en torno a la educación para las ruralidades y las poblaciones campesinas, se crea y organiza en el año 2019 el Grupo de Estudio Maestra Tierra (GEMT), conformado principalmente, por estudiantes

pertenecientes a las licenciaturas en Ciencias Sociales, Artes Escénicas, Psicología y Pedagogía y Educación Infantil (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Bogotá, Colombia, como también maestras egresadas de la misma institución, en mancomunidad con una estudiante de Antropología de la Universidad Externado de Colombia, todo lo anterior, bajo la dirección de la maestra en educación superior Claudia Liliana Sierra.

Así pues, se consolida un grupo interdisciplinar de maestras y maestros en formación y en ejercicio que han centrado su recorrido y labor educativa, en la promoción, fortalecimiento y empoderamiento de las comunidades campesinas, esto desde la reivindicación de sus prácticas sociales y educativas, principalmente en algunos territorios rurales del municipio de Sibaté, Cundinamarca.

Por su parte, desde el año 2015 la Licenciatura en Educación Infantil bajo el acompañamiento de la maestra Claudia Liliana Sierra, ha desarrollado las prácticas pedagógicas del ciclo de profundización de las y los estudiantes cuyo interés se inclina hacia la extensión de su experiencia formativa en escenarios rurales, en este caso en los municipios de Sibaté y Madrid, estos se encuentran enmarcados, principalmente, en la modalidad de aulas multigrado y/o escuelas unitarias; en Madrid, la Escuela Rural Valle del Abra perteneciente a la IED San Patricio y en Sibaté, el ejercicio se adelanta en la Institución Educativa Departamental (IED) Romeral, y sus escuelas

Realidades del contexto educativo rural en colombia



anexas organizadas a lo largo de las veredas, las Delicias, la Cantera, Usaba, Aguas Claras y Bradamonte, las cuales se han convertido en el lugar donde el estudiante en formación configura y reafirma su quehacer docente.

De esta manera, en el mes de marzo, con el inicio de la cuarentena y por ende el traslado de las actividades por parte del sector educativo hacia el plano virtual, emerge la necesidad de replantear las estrategias mediante las cuales los docentes y las instituciones pudieran seguir acompañando a los niños y niñas que hacen parte de las escuelas rurales de estos dos municipios, la cual en un principio consistió en la elaboración de guías por parte de las maestras, empero, las estrategias hasta ahora implementadas no cumplían con las necesidades evidenciadas en los contextos y a la vez, no garantizaba que las niñas y los niños tuvieran un aprendizaje significativo.

Como resultado de este panorama, se convoca a una reunión entre el rector de la IED Romeral y las maestras titulares de las escuelas adscritas, para debatir acerca de la viabilidad de este proyecto como medio alternativo de comunicación pedagógica, en la cual se concluye dar vía libre a esta apuesta y generar acuerdos con la emisora Sibaestero. Se conforma de esta manera, un grupo interdisciplinar amplio entre maestras en formación, maestras titulares e integrantes del GEMT, que trazan en conjunto un objetivo principal: socializar conocimientos y saberes de manera alternativa, didáctica y significativa

usando la radio popular como medio de difusión.

Maestra Tierra al aire, se convierte entonces en una apuesta educativa con carácter político, pedagógico y formativo, a disposición de los niños y niñas de las áreas rurales, más alejadas del centro de Sibaté y Madrid, y así, a pesar de las medidas de aislamiento social preventivo, dar continuidad a su proceso escolar.

"Objetivo principal: socializar conocimientos y saberes de manera alternativa, didáctica y significativa usando la radio popular como medio de difusión. Maestra Tierra al aire, se convierte entonces en una apuesta educativa con carácter

Realidades del contexto educativo rural en colombia



político, pedagógico y formativo, a disposición de los niños y niñas de las áreas rurales, más alejadas"

Composición orgánica de la apuesta educativa radial

Establecidos los vínculos mencionados, maestras titulares y maestras en formación, a través de un diálogo de saberes propenden por la instauración de una franja radial educativa buscando capturar la atención de las niñas y los niños sin importar su edad y así mantenerles en sintonía, se proponen intervalos entre segmentos que además de dar continuidad y entrelazar los contenidos, ofrezcan un acompañamiento musical y el recuento de los aspectos importantes de cada sesión educativa presentada. Lo anterior implicó la flexibilización de los currículos, posibilitando así la integración de las áreas del conocimiento con las realidades y saberes locales de las familias y comunidades que habitan los territorios rurales.

A continuación, se traen a colación cada uno de los segmentos que hacen parte del programa radial y su identidad. Ceniciencia; sus dos personajes principales. Ceniciencia y Guambitico, comparten su pasión por

investigar acerca de las maravillas de Colombia, invitando a la expresión y la exploración. Personajes Escondidos; en el cual, se destacan las historias de los niños y niñas, trayendo a colación sus saberes campesinos de carácter social v cultural. Historias del campo: allí, se comparten relatos de diferentes lugares de Colombia que refieren historias que hablan de sus costumbres, tradiciones orales, saberes propios, entre otros, caracterizando paso a paso el territorio.

"Flexibilización de los currículos, posibilitando así la integración de las áreas del conocimiento con las realidades y saberes locales de las familias y comunidades que habitan los territorios rurales"

En Viajando con Maestra Tierra; los oyentes pueden conocer otras experiencias, percepciones y sentires de diversos contextos de Colombia, desde el ejercicio de su imaginación

Realidades del contexto educativo rural en colombia



y narrativa oral. Sólo sé que nada sé; donde se destaca la cualidad y posibilidad que tienen los niños y niñas de preguntar, siendo el reflejo de los sentimientos, percepciones e ideas construidas por los niños y niñas. Finalmente, Voces de la Tierra, se consolida como un espacio radio teatral, con distintos personajes e historias que permiten hacer volar la imaginación. A todo lo anterior, se le suma la participación del personaje Maestra Tierra, distinguida por ser una mujer sabia, representante y defensora de los recursos naturales, quien sostiene a lo largo de sus diálogos un lenguaje que se asemeja al de la mujer campesina de la sabana que trabaja en armonía con la tierra.

En concordancia, para la construcción y el desarrollo de estos programas radiales los protagonistas han sido niños y niñas de diferentes lugares del territorio nacional, como, por ejemplo, Cali, Bogotá, Madrid, Sibaté, Ciénega, Tumaco, Neiva, comunidad indígena Muisca de Suba, Cabildo indígena de los Pastos, quienes con sus voces dan vida a los personajes de cada segmento, haciendo expresa la identidad de un programa pensado para niños y niñas, realizado por y para ellos.

Surcos que nos conectan a maestra tierra

La primera emisión del programa se dio a través de la emisora Sibaestereo 88.3 FM en Sibaté, posteriormente se transmite en Cundinamarca Stereo 96.4 FM, emisora sintonizada en el municipio de Madrid. Posteriormente, el programa tuvo lugar en la emisora de la UPN La Pedagógica Radio. Actualmente el programa se transmite en la emisora alternativa de Sibaté Tug10 radio, los sábados y domingos en horario matutino. Así mismo, los programas contaron con la posibilidad de descarga a través de plataformas como WhatsApp, YouTube y Anchor.fm, apostando por una mayor cobertura con dichas alternativas. Cada una de estas emisiones han sido acompañadas por sus respectivos pósteres publicitarios elaborados por el equipo de maestras y maestros a cargo del programa radial, en éstos se referencia el día, fecha y hora de la emisión en las distintas cadenas radiales.

"En concordancia, para la construcción y el desarrollo de estos programas radiales los protagonistas han sido niños y niñas de diferentes lugares del territorio nacional"

"Con sus voces dan vida a los personajes de cada

Realidades del contexto educativo rural en colombia



segmento, haciendo expresa la identidad de un programa pensado para niños y niñas, realizado por y para ellos"

Recolecta de la primera cosecha de maestra tierra

Maestra Tierra al aire, ha dejado a su paso huellas relacionadas con los modos y posibilidades de participación en los procesos educativos de los niños y niñas, tanto de las escuelas rurales adscritas al proyecto, como de quienes participan en la configuración de este, dejando en evidencia la importancia de asumir herramientas alternativas de formación como estrategias que además de secundar el trabajo en aula, lo trascienden, fortalecen y transforman.

Del mismo modo, conforme a lo expresado por las maestras titulares, este programa radial ha permitido mitigar la deserción escolar, teniendo en cuenta que, a pesar de que muchas familias no cuentan con las herramientas tecnológicas designadas para la difusión de la información educativa, han conseguido acceder a esta a través de la radio y por ende del programa. A su vez, las maestras han resaltado la importancia de brindar

contenidos que permitan a las niñas y a los niños llevar a cabo un proceso educativo a propósito de la conservación, resistencia v supervivencia de las tradiciones campesinas frente a una inevitable desnaturalización entre el ser humano y el planeta tierra.

En consecuencia, esta propuesta radial representa un espacio propicio para la construcción y replanteamiento de una educación que tiene en cuenta las particularidades de la infancia, como también de sus contextos. Allí, los niños y niñas han conseguido ser partícipes activos de su propio proceso educativo, dando paso a la retroalimentación y el fortalecimiento de sus saberes, otorgando significado a la multiplicidad de lenguajes, simbolismos y prácticas cotidianas.

Consideraciones a la fecha

En suma, a través de este propuesta educativa se pone en evidencia la importancia y necesidad de analizar los contenidos y aprendizajes establecidos a priori en el currículo, teniendo en cuenta que muchos de estos, obedecen a una estructura educativa hegemónica, la cual limita e impide a las niñas y niños ser los autores y protagonistas de su propio aprendizaje; así mismo, se evidencian y rescatan todas aquellas herramientas que nutren procesos alternativos de enseñanza aprendizaje, las cuales permiten a estudiantes, docentes y familias converger bajo un mismo interés y trabajar de manera mancomunada para el logro del mismo.

Realidades del contexto educativo rural en colombia



Como consecuencia de lo va mencionado, es preciso afirmar que desde la perspectiva de un deber ser de la educación, esta se convierte en la vía por la cual las niñas y los niños consigan explorar el mundo, para así constituir desde la experiencia aprendizajes aplicables en su diario vivir, apropiando y reivindicando construcciones sociales y culturales propias de su entorno y de la comunidad campesina a la que pertenecen.

"Las niñas y los niños han manifestado sus ideas, experiencias y saberes, usando su voz como vía legítima de comunicación, construcción y transformación"

En ese sentido se entiende que, educar de manera diferenciada y alternativa permite a las niñas y los niños identificar los aspectos a resaltar de su contexto, como también aquellas problemáticas que le atañen, propendiendo por la construcción de estrategias que se establezcan como contribución a la solución de las problemáticas actuales que afronta la población rural en

Colombia, tal como se ha venido dando a lo largo de la construcción y emisión del programa radial, en los que las niñas y los niños han manifestado sus ideas, experiencias y saberes, usando su voz como vía legítima de comunicación, construcción y transformación, todo ello en pro de una educación alternativa, contextualizada y significativa tanto para el docente como para la infancia.

A.DÍAZ BARRERA; L. FORERO VARGAS; Y. HERNÁNDEZ SIERRA; M. SEGURA SOLER; C. SIERRA CASALLAS; Y. **SIERRA CASALLAS**

Notas

Canal de YouTube Maestra Tierra Educación Rural:

https://www.youtube.com/channel/

UC0ZXw9V5An0ATAYTw9vgJDw

Página web Maestra Tierra Podcast:

https://anchor.fm/maestra-tierra

Página de Facebook: https://www.facebook.com/

GrupodeEstudioMaestraTierra/

Bibliografía

Compartir, F. (2019). Docencia Rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado.

MinTIC, (2014), Radio Televisión de Colombia (RTVC), Recuperado el 14 de junio de 2020 en https://www.mintic. gov.co/portal/inicio/4030:Radio-Televisi-n-de-Colombia-RTVC Parra Sandoval, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia, La escuela rural, Il Tomo, Tercer mundo editores,

La curiosa evolución de la escuela

SÍLVIA MAJORAL





El País 10 de desembre de 2004

"Las escuelas a pleno aire o al aire libre nacieron debido a la llegada a nuestro país de una nueva corriente pedagógica preocupada en solucionar la falta de Salud y de higiene de muchas criaturas que se aglomeraban en las grandes ciudades, mal vivían en apartamentos pequeños, oscuros y sin ventilación, llenos de humedad y suciedad.(...) las escuelas barcelonesas se esforzaron en mantener contactos con escuelas extranjeras a través de viajes continuados que demostraban el interés por modernizarse y progresar de aquellos jóvenes maestras y maestros."

"La importancia del alumno como centro del sistema educativo y de la vida en contacto con la naturaleza; ..."

"La escuela se ha de adaptarse a la criatura y la ha de prepararla para la vida a través del juego y no del trabajo; es en la escuela dónde se han de aprender las responsabilidades de la vida, aunque sea jugando" Fragmentos extraídos del libro: Escuela Municipal Parc del Guinardó.75 Años 1923-1988. Ayuntamiento de Barcelona, Instituto de Educación,

La curiosa evolución de la escuela

El otro día, en la reunión con las familias, les explicaba que este curso, el virus, desgraciadamente, limita las relaciones espontáneas entre las criaturas de distintos grupos v también con las familias.

La parte buena, a cambio, ha sido redescubrir lo que habían visto los pedagogos hace 100 años: los beneficios de crecer y aprender al aire libre. Por cierto, nuestra escuela fue creada para ser una escuela al aire libre en el año 1923!!

Fotografias extraidas de: https://agora.xtec.cat/ escolaparcdelguinardo/lescola/una-mica-dhistoria/





Los três grupos de parvulario teníamos la suerte de tener las aulas con salida a una gran terraza común. Fue necesario poner como unos separadores (feos, por cierto) para limitar la zona de cada grupo. La maestra especializada en educación física nos ha dado los bancos viejos y así cada grupo tiene marcada la parcela que le corresponde y a la vez usarlas para equilibrio, sentarse, saltar...



Aunque los límites no son difíciles de traspasar... Miguel v Roc son hermanos. Uno está en el grupo de 3 años y otro en el de 4. Sus grupos son vecinos.

Se nos ocurrió ampliar los espacios de juego hacia el exterior. En la terraza poner el material más resistente (piezas de construcción grandes, cuentos de páginas duras, construcciones pequeñas de plástico, troncos, piedras, ramas, y elementos que inciten al movimiento o que permitan crear nuevos espacios (cajas de fruta,



La curiosa evolución de la escuela



bancos, pelotas, cestos...), que nos faltaba en el interior.

Nos ha funcionado de maravilla. Las familias pueden compartir ratos con sus hijas e hijos en la terraza todos los días. Antes lo hacían dentro del aula. Ahora no se puede entrar al recinto del aula, sólo a la terraza. Así las informaciones, los poemas y gran parte de lo que queremos compartir también ha salido del aula.

El papá de Àlex organiza partidos de basketball y sesiones de cuentos cada mañana; la mamá de Pau ayuda, junto a otros amigos, a organizar el "país de los animales" con maderas, ramas, y piedras; Urgell y su papá hacen un robot y leen cuentos... Mientras, algunas criaturas se van despidiendo de sus familias diciéndoles adiós, adiós, adiós... a través de la terraza y miran cómo se alejan.

Podemos también conocer a Mía, Bruna, Ismael, Ivet y hasta a Pedro que ha nacido hace poco, los hermanos pequeños que vienen antes de entrar en la escuela bressol. Nil tiene 2!

Todo ayuda en la cohesión del grupo, tanto en la entrada como en la salida, siempre hay momentos para compartir. Nos daba miedo, que al no poder entrar las familias al aula, perdiéramos las relaciones pero no ha sido así. Las relaciones y la comunicación se han mantenido. Los dos espacios han quedado bien relacionados, los cochecitos

de muñeca van desde la "casa" hacia afuera a pasear, con el móvil por si se han de comunicar cuando lleguen, los animales entran y salen a jugar en diferentes paisajes, hay salidas de "picnic" con el carro bien lleno...

Los pequeños que necesitan movimiento tienen un banco que hace de tobogán, colchonetas, cajas para armar circuitos, cestas y pelotas.

Antes nos faltaba ese espacio de movimiento, no había espacio en las aulas.

Algunos días también agregamos bandejas para jugar con agua.

Cuando ya han jugado un buen rato, suena una canción, y saben que lentamente se ha de ir terminando. Se visten las muñecas, se las pone a dormir, se ordenan los cuentos y piezas de construcción, los rompecabezas se unen y guardan en el armario, la pasta de sal se guarda en su caja, se barre el grano que ha caído de las bandejas...

Nos juntamos todos fuera. Se está bien. Algunos días nos sentamos en la tierra, cuando está más húmedo en los bancos, colchonetas o cajas. Charlamos y nos explicamos cosas, observamos el comedor de los pájaros para ver si los gorriones se lo han comido todo, se observan las líneas pintadas en el cielo por los aviones, les dicen adiós, porque dentro, siempre va, nuestra compañera Anna que se fue

La curiosa evolución de la escuela



a vivir a Madrid. Dos tórtolas esperan pacientemente que acabemos de charlar para poder comerse las migas que dejemos del desayuno. Descubrimos algún cuento nuevo, poesías, juegos, músicas, jugamos con títeres, imaginamos y compartimos.

Y más tarde vamos a buscar el desayuno y también lo comemos afuera. Los gorriones están encantados. Antes les traíamos dátiles, que traíamos especialmente para ellos, y los dejábamos en el comedero pero hemos visto que cualquier trozo de manzana, o miga de pan que cae, les gusta. A veces nos escondemos dentro del aula para observar y espiar como dan saltitos entre las hojas.

GORRIÓN

Miga de pan una galleta, grano de trigo... dentro la barriguita! Aquí hauriem de posar també l'original en català. Trozo de desayuno, gusano que ha salido, mosca que vuela... Se los ha comido! Desde una rama, sobre un tejado, ve lo que pasa... Todo controlado! LOLA CASAS

Cuando van terminando siguen jugando esperando a que todos acaben el desayuno. Tranquilamente vamos hacia donde toque aquel día.



La curiosa evolución de la escuela





Para no coincidir con el resto de criaturas del parvulario hemos ganado nuevos espacios. Tenemos la suerte de estar al lado del parque del Guinardó.

Antes jugábamos los tres grupos en el patio de los areneros. Era la hora del patio. Ahora vamos absolutamente a nuestro ritmo y cada grupo a su espacio. Hace gracia, porque con

los pequeños ya "no vamos al patio" sino vamos a jugar a... El tiempo de patio se ha desdibujado.

Hemos pedido al Municipio el uso de dos espacios de la zona de juego del parque. El parque del Guinardó, desde la plaza del niño del Corro, consta de diferentes áreas de juego escalonadas. Nosotros hemos pedido el uso diario del espacio superior, (el más cercano a la escuela), y el de abajo de todo porque tiene una estructura de juegos de poleas y cubos que es muy divertido para manipular la arena.

Con el grupo de tres años vamos un día a la zona alta, dos al patio del arenero de la escuela, uno al parque a la zona baja y el último usamos la terraza de la escuela dónde sacamos las bicis, triciclos, pelotas, caballetes... que tenemos guardados en el armario.

Hemos hecho un calendario y así sabemos cada día dónde vamos a jugar.

¿Dónde vamos hoy? Si vamos al parque llevamos una bolsa con palas, moldes y cubos.

El camino va es toda una aventura. Encontramos gente que nos pregunta a qué escuela vamos, jardineros que trabajan, gente que pasea perros y Ona se acerca rápido para preguntar si se puede tocar y cómo se llama.

in-fan-cia lat noamer canal experiencias

La curiosa evolución de la escuela





En la escuela teníamos la costumbre de ir al bosquecito y al parque cada semana y lo seguimos manteniendo.

En algunos momentos estamos adentro en el aula, pero pasamos mucho tiempo afuera, también hacemos teatro, juegos, celebramos cumpleaños y escuchamos cuentos.

Fuera, al aire libre, pasan muchas cosas. Hay animales, agua para jugar con barquitos, frutas y semillas, líneas en el cielo, hallazgos... I se hacen tantos descubrimientos!,

Como está hoja que encontró Ona

- -ES UNA HOJA
- -TIENE AGUJEROS
- -¿Y QUE PARECE?
- -UN OJO, UN OJO Y UNA BOCA, DICE ONA
- -UNA MÁSCARA



-!MIRA, PARECE UNA LETRA!



n°30

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

REVISIA DIGITAL DE LA ASOCIACION DE MAESTROS ROSA SENSAT ABRIL 2021 In-fan-cia Latin Redacción Coordinación Consejos Apoyos Apoyos experiencias

La curiosa evolución de la escuela

sumario editorial cultura y expresión historia de la educación los 100 lenguajes de la infancia



Arlet ha descubierto un saltamontes muy grande en la pared de la terraza. Saltaba mucho y se puso en el jersey de Bruc.

¡Que bien que estamos afuera! Cómo se aprende fuera, que bien jugamos afuera!



Se han necesitado 100 años y una pandemia para volver a descubrirlo.

Realmente el mundo de la educación tiene una "Curiosa evolución".

SÍLVIA MAJORAL

maestra de educación infantil

in-fan-cia at no amer condinación consejos Apoyos reflexiones pedagógicas

¿Educación a distancia? La realidad pide humanización y comida en el plato

EOUIPO EMEI JARDIM MONTE BELO¹



El presente artículo trata de las experiencias y reflexiones sobre la educación infantil en tiempos de pandemia llevadas a cabo por la Escuela Municipal de Educación Infantil Jardim Monte Belo, situada en el barrio de Monte Belo, perteneciente al distrito de Anhanguera. Zona Oeste de la ciudad de São Paulo. En la fotografía, podemos ver la vista del barrio de Monte Belo, los techos blancos que se destacan son de la escuela.

Foto del barrio de Monte Belo.



A partir de 2008, partiendo de los estudios críticos de la Sociología de la infancia (Rosemberg, 1976; Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011; Nascimento 2013) y de la perspectiva teórica de la Psicología socio-histórica (Bock, 2011; Vygotski, 1996), conocemos el concepto histórico y social de la infancia, buscando romper los procesos de contención de los cuerpos infantiles, las rutinas fijas y las visiones adultocéntricas, dando visibilidad a la acción político-social de los niños, considerándolos como agentes sociales del proceso educativo.

Así, establecimos en nuestra práctica las "Alegrías del patio", con propuestas que contemplan diferentes lenguajes. Cada día, 420 niños, divididos en dos turnos de seis horas, pueden: elegir el espacio donde y con quien jugar, el material, el tiempo para comer, servir su propia comida, conducir su tiempo v sus relaciones de amistad. Son experiencias educativas simultáneas donde pueden actuar con libertad y autonomía en los espacios de la escuela.

Fuente: Archivos EMEI Jardim Monte Belo, 2019



Coordinación in-fan-cia at nogmer condinación consejos Apoyos reflexiones pedagógicas Conseios Apovos

¿Educación a distancia? La realidad pide humanización y comida en el plato



A mediados de marzo de 2020, debido a la pandemia de la COVID-19, se suspendieron las clases en la ciudad de São Paulo. En abril, el Ayuntamiento de São Paulo implementó la enseñanza a distancia, nuestros encuentros con los niños y sus familias serían a través de plataformas digitales. con el apoyo del "Caderno Trilhas de Aprendizagens" (São Paulo, 2020). Nosotras, las educadoras, estábamos desconcertadas con esa nueva forma de hacer educación infantil, porque no concebimos una escuela a través de pantallas, en la que las relaciones humanas no sean efectivas, sentidas y vividas.

Así, antes de pensar en alternativas pedagógicas, decidimos escuchar y acoger a los niños y sus familias. Construimos dos cuestionarios, uno para los niños y otro para las familias, para que escribieran sus dificultades, pero también maneras de llevar a cabo juntos la enseñanza a distancia. Publicamos los dos cuestionarios en la página de la red social de la EMEI Jardim Monte Belo, el 17 de abril de 2020. De los 420 niños y familias, recibimos 50 cuestionarios contestados por los niños y 70 por las familias.

Cuadro 1 – Preguntas a las familias y alumnos

C	QUEREMOS OÍR A LAS FAMILIAS	QUEREMOS OÍR A LOS NIÑOS
dificulta (Opción A)	ns, ¿cuáles son sus ades en esta cuarentena? n múltiple) No sé qué hacer con el niño durante el tiempo que permanecería en la escuela. No tengo con quien dejar el niño porque tengo que trabajar.	1. ¿Quién te cuida estos días? 2. ¿Sabes por qué estamos en cuarentena sin poder venir a la escuela? 3. ¿Cómo te sientes ahora que no puedes salir de casa? 4. ¿Extrañas venir a la escuela? a) Sí
C)	Necesito sugerencias de actividades de ocio, cuentos y juegos.	a) Si b) No c) No sé d) A veces
D)	No tengo suficiente calidad de internet para hacer la clase en casa.	5. ¿Qué es lo que más te gustaba hacer en la escuela?
E)	No tengo materiales para realizar las actividades que se hacían en la escuela.	6. $\ensuremath{\mathcal{L}}$ Puedes hacer en casa las cosas que te gustaban hacer en la escuela?
F)	Mi principal preocupación es garantizar los ingresos para mantener a mi familia.	7. ¿Qué has hecho en casa estos días de cuarentena?
G)	Donde yo vivo no hay espacio para juegos de pelota o la rayuela, entre otras.	Queremos llevar un poco de la escuela a tu casa. Dinos cómo podemos entrar: (Opción múltiple) a) Contando historias;
H)	No dispongo de un ordenador, ordenador portátil o teléfono móvil de calidad para que el niño realice las actividades.	b) Escuchando y cantando canciones; c) Dibujando; d) Jugando; e) Haciendo juguetes; f) Creando arte; g) Otros;
l)	Otros;	

Fuente: Archivos EMEI Jardim Monte Belo, 2020.

Conseios in-fan-cia at no amer consejos Apoyos reflexiones pedagógicas

¿Educación a distancia? La realidad pide humanización y comida en el plato



A partir de los datos obtenidos se desprende que el 31 % de las familias respondieron que necesitaban la ayuda de la escuela para sugerir actividades de ocio, cuentos o juegos para hacer con los niños en casa. El 24,3 % respondió que no tienen material escolar para realizar las actividades. El 20 % de las personas señalaron la preocupación por la garantía de ingresos para mantener a la familia en este momento. Además, destacamos que el 10 % dijo no tener un espacio físico adecuado en casa para jugar, principalmente con la mayor libertad de movimiento que piden algunas actividades.

Observamos que el 84 % de los niños estaban al cuidado de sus madres. También destacamos los datos relacionados con los sentimientos de los niños, en ese momento de aislamiento social y de amenaza del coronavirus, decían estar tristes, angustiados, cansados, echando de menos la escuela, a sus compañeros y maestras, pocos respondían estar contentos de no "tener que salir de casa" o de "poder quedarse en casa con la familia".

Para planificar la enseñanza a distancia nos preocupamos de no invadir la casa de las familias dictando normas. Oueríamos respetar la diversidad cultural del hogar. entendiéndolo como un lugar de convivencia, educación y cuidado, alimentación y descanso. Teníamos que pedir permiso para entrar, así que en el cuestionario elaborado para los niños incluimos la pregunta: "Queremos llevar un poco de la escuela a tu casa. Dinos cómo podemos entrar". Con las respuestas obtenidas nos dimos cuenta de que debíamos planificar una escuela a distancia colectiva, participativa, acogedora y que tuviera en cuenta la diversidad, por lo que la prioridad era pensar en estrategias para garantizar el bienestar y la protección de los niños v sus familias. Todos los días, a través del teléfono, las familias se ponían en contacto con nosotros en busca de información sobre las ayudas financieras del gobierno. El Gobierno Municipal había lanzado el programa "Cartão Merenda" (tarjeta almuerzo), una ayuda de 63,00 R\$ para alimentar a los niños durante la situación de emergencia a la que se enfrentaban por la pandemia del coronavirus, inicialmente sólo se contemplaron 170 niños en nuestra escuela. Esto hizo que 250 niños quedaran fuera del programa. Así, no podíamos pensar en la enseñanza a distancia sin pensar en la forma de poner comida en los platos de esos niños.

"No podíamos pensar en la enseñanza a distancia sin pensar en la forma de poner comida en los platos de esos niños"

in-fan-cia at noamer canareflexiones pedagógicas

¿Educación a distancia? La realidad pide humanización y comida en el plato



"Recogimos los artículos de papelería del colegio y los repartimos entre todos los niños para que pudieran jugar, dibujar y pintar ejercitando todas sus capacidades creativas"

Así que recolectamos y distribuimos cestas de alimentos básicos para la comunidad escolar. En este cometido, recibimos la ayuda de Organizaciones Sociales que donaron alimentos, libros y productos de higiene, ayudándonos a llegar a un mayor número de familias. También fabricamos mascarillas para niños y adultos para protegerlos del coronavirus.

Tal y como se señalaba en los cuestionarios, los niños no disponían de materiales para llevar a cabo las experiencias educativas en casa, por lo que recogimos los artículos de papelería del colegio y los repartimos entre todos los niños para que pudieran jugar, dibujar y pintar ejercitando todas sus capacidades creativas, construyendo relaciones, arte y cultura en sus hogares. También hicimos pequeñas bolsas de tierra para que el niño la sintiera, la tocara y la oliera.

Los medios de subsistencia y la alimentación fueron temas de gran relevancia para las familias. Así, nos articulamos para que los ejes de la alimentación, la educación y el cuidado formarán parte de nuestro hacer pedagógico a distancia. La comida se concibió como un proceso afectivo, acogedor, de cuidado colectivo, dialogante y que humaniza.

"Nos articulamos para que los ejes de la alimentación, la educación y el cuidado formarán parte de nuestro hacer pedagógico a distancia"

Paralelamente, realizamos acciones formativas con las familias para orientar y motivar conversaciones sobre diferentes temas que ayudaran en la educación de los niños, tales como: infancias, juegos, relaciones de género, relaciones étnicoraciales, sentimientos, identidad y autoestima, entre otros. También nos preocupamos de preservar la imagen de los niños, sus familias y las educadoras.

in-fan-cia at no amer condinación consejos Apoyos reflexiones pedagógicas

¿Educación a distancia? La realidad pide humanización y comida en el plato



En ningún momento nos preocupamos por el feedback de las experiencias educativas, ya que no queríamos exponer a los niños ni promover la valoración individual, convirtiendo a los pocos niños con acceso a Internet en "pequeños youtubers". Nuestras prácticas debían fomentar el estar con la familia. jugar, escuchar cuentos orales, ayudar en la organización del hogar, también nos preocupaba no sobrecargar a la madreesposa que cuida de los niños, se ocupa del hogar y tiene tantas otras tareas.

"Nuestras prácticas debían fomentar el estar con la familia, jugar, escuchar cuentos orales, ayudar en la organización del hogar"

Creemos en una educación relacional, en una escuela comunitaria, un espacio de política pública que llega a la periferia. Afirmamos el derecho del niño a estar en la escuela, la educación infantil va más allá de las "actividades didácticas", y abarca las relaciones de cuidado, las interacciones y el juego, por lo que sabíamos que la educación a distancia no sería capaz de dar respuesta a la educación infantil. La educación a distancia se enfrentó a la realidad de cada familia y cada escuela, tuvimos que

respetar los límites y establecer el apoyo y la empatía para todos y cada uno de los involucrados en este proceso.

"Creemos en una educación relacional, en una escuela comunitaria, un espacio de política pública que llega a la periferia. Afirmamos el derecho del niño a estar en la escuela"

Son muchos los interrogantes que surgen en este nuevo momento de incertidumbre: la posible vuelta a las aulas presenciales. Una vez más hay que escuchar a los niños, a las familias, a los profesionales de la educación, de la salud y de la asistencia social, será necesario un diálogo intersectorial y un trabajo articulado para el cuidado, la educación y la protección de nuestros niños. Ya estamos pensando y preparando nuevas acciones, el viaje continúa, isigamos!

EQUIPO EMEI JARDIM MONTE BELO

in-fan-cia at no americani consejos Apoyos reflexiones pedagógicas

¿Educación a distancia? La realidad pide humanización y comida en el plato



Nota

1. Este artículo es el resultado del trabajo colectivo de 18 educadoras que forman el equipo de la EMEI (Escuela Municipal de Educación Infantil), de marzo a agosto de 2020. La sistematización del relato y la versión final del artículo fueron responsabilidad de: Amanda da Silva Lopes, Aline Ariane Jacob, Cristina da Silva Ferreira Freire, Dalete Teixeira Lima Santana, Daniela Lopes Borborema, Doralice Aparecida de Andrade, Edvania Luisa de Morais Vilas Boas, Elaine Cristina Nunes da Luz, Juliana Soares do Nascimento. Karina dos Santos Cabral, Kelly Cristina Graciano, Marineide Rosa dos Santos Salustiano, Roseli Zaparolli, Sandra Cavalheiro de Camargo, Sandra Francisca de Oliveira Silva, Sara Maria do Carmo Souza Rosa, Silvia Cavalheiro dos Santos Melo, Valéria Marques Mendes.

Bibliografía

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina: FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 5ª Ed. São Paulo: Cortez. 2011.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Trad. Lia Gabriele, R. Reis; Revisión técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed. 2011.

NASCIMENTO, M. L. et al. Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz: relatório de pesquisa, 1^a Ed. São Paulo: FEUSP. 2013. v. 1. p. 164.

OVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, mayo/ago., 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? Ciência e Cultura, São Paulo, nº 28 (12), p. 1467-1471, 1976, SÃO PAULO (SP), Secretaría Municipal de Educación. Coordinación Pedagógica. Trilhas de aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

VYGOTSKI. L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

Loris Malaguzzi, 100 años





Hace unos meses se han cumplido cien años del nacimiento de Loris Malaguzzi (1920-1994). En Correggio, localidad natal del pedagogo italiano. y en Reggio Emilia hemos tenido la ocasión emocionante de soplar las cien velas y de participar en las diversas iniciativas educativas, sociales y culturales que se han organizado para recordar la extraordinaria actualidad de su pensamiento y obra.

¿Malaguzzi es el iniciador e inspirador de la aventura educativa reggiana -un enfoque educativo todavía vital en esta ciudad del norte de Italia, Reggio Emilia-, un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa que, a partir de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de estos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades, que las personas adultas no debemos traicionar.

Podemos hablar de Loris Mala-guzzi como una persona incómoda, eternamente insatisfecha e infinitamente creativa por su capacidad intencional de ampliar v transgredir estéticamente los límites que la cultura y la tradición pedagógica proponen. Lo importante, para él, era dudar de las verdades más aferradas que cierran el poder pensar y actuar diferente.

Dotado de gran carisma, infundía, a la vez, un gran halo de ternura, severidad y confianza. Confor-mismo y resignación eran dos palabras que no pertenecían ni a su vocabulario, ni a sus actitudes, ni a su concepto de trabajo y de amistad. La renuncia, para él, era símbolo de mediocridad. En sus ojos, palabras y rostro se podía revelar la imagen de un guerrillero, de un luchador, de un partisano antifascista.

Era un hombre eternamente insatisfecho, actitud que no solo era personal, sino que tenía que ver con la

in-fan-cia at noamer consejos Apoyos historia de la educación

Loris Malaguzzi, 100 años



convicción profunda de que a los niños y niñas había que darles rigurosamente lo que se merecen: lo meior para no traicionar las potencialidades -cognitivas, neurológicas, emocionales, lógicas e imaginativas- de toda la especie humana.

No olvidó nunca que educar significa, sobre todo, optimismo, risa, humor v una alegría desbordante. Un optimismo no gratuito, sino surgido de una convicción profunda en las potencialidades y creatividades del ser humano. No soportaba ni el aburrimiento ni las rutinas mutiladoras –fichas, libros de texto, programaciones, estimulaciones precoces, exámenes, materiales pobres, espacios no cuidados, filas, batas, uniformes, pupitres, niños y niñas domesticados y obligados a estar sentados sin moverse, en silencio, lecciones, notas, tareas...-. Creía en una «escuela otra» que no oliese a esa escuela que no amamos.

No es posible entender la pedagogía de Malaguzzi sin comprender el placer que, para él, significaba educar, aprender, hablar, pensar y trabajar juntos. Esta idea es el aglutinante que une a familias, niños, niñas y profesionales. Para él, la educación nace y se desenvuelve cuando existe un proyecto común y compartido, lo que quiere decir debatido entre todos los protagonistas de la actuación educativa.

Malaguzzi nos enseñó que las escuelas deben estar en continuo movimiento, en perpetua evolución, con la capacidad de transgredirse a sí mismas sin nunca traicionarse, sabiendo recoger los retos contemporáneos de la sociedad v de cada niño o niña, nuevos en cada momento. Deben aprender a investigar v experimentar sin dar nada por sabido o por descontado.

Coordinación

Conseios

La ética de Malaguzzi está basada en la firme convicción de que la indeterminación del ser humano revela la incertidumbre de su propio desarrollo. Es, por tanto, injusto acorralarlo con definiciones y prácticas reductivas, con profecías o etiquetas mesiánicas, o con expectativas unidireccionales. No admitía. –amante de la incertidumbre v del paradigma de la complejidad- ni la linealidad «estadial» psicológica, ni la definición de la infancia -de ningún niño o niña- por parámetros negativos o por incapacidades.

Demostró toda su vida ser más amante de las escuelas de calidad que de la escolarización indiscriminada de gran cantidad de los niños y niñas. Confirmó que de la calidad puede surgir la cantidad, pero no al revés. Era un defensor absoluto de una educación pública y universal, equitativa para todos los niños y niñas, pero en la que la calidad fuese el punto existencial de toda la experiencia. En su proyecto nunca quiso renunciar a unos mínimos identificatorios que fueron innegociables: la cocina y los cocineros y cocineras en las escuelas, la pareja educativa -dos maestras trabajando cotutorialmente con el mismo grupo de niños y niñas toda la jornada-, el taller y el atelierista, el valor de la estética y de la belleza, la participación social real

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

Loris Malaguzzi, 100 años



de las familias en la escuela, la formación transdisciplinar permanente del profesorado, la investigación o la documentación narrativa, entre otros.

Su pedagogía es política por su compromiso social y cultural con los derechos, todavía traicionados cada día, de la infancia. Este compromiso se hace patente en su pragmatismo actuante y en la creencia de que la escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación, a través de la participación y de la gestión social como formas de intervención de la escuela en la ciudad v de la ciudad en la escuela.

Los cien años de su cumpleaños me recuerdan ahora a su sugerente poesía sobre los cien lenguajes de la infancia:

El niño

está hecho de cien. El niño posee cien lenguas cien manos cien pensamientos cien formas de pensar de jugar y de hablar Cien siempre cien maneras de escuchar de sorprender y de amar cien alegrías para cantar y entender

cien mundos para descubrir cien mundos para inventar cien mundos para soñar. FI niño tiene cien lenguajes (y más de cien, cien, cien) pero le roban noventa v nueve. [...] De hecho. le dicen que el cien no existe. En cambio, el niño dice: «FI cien existe.»

ALFREDO HOYUELOS

autor de Una biografía pedagógica Loris Malaguzzi y de una tesis doctoral europea sobre su pensamiento y obra.

Coordinación

Conseios

Apoyos

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

La persona sorda gran afectada y olvidada en la pandemia (El niño/a sordo/a v las medidas de protección contra el COVID. la mascarilla)

M. MONTSERRAT PÉREZ GARCÍA



Durante el confinamiento han sufrido sobremanera, las personas sordas y la infancia sorda, el aislamiento físico. la incomunicación y la situación emocional. Graves han sido las situaciones de hospitalización al estar aislados, no han podido estar acompañados ni por familiares ni por intérpretes de LSE; con lo que su incomunicación ha sido absoluta, y lo han pasado realmente mal.

La comunicación se ha visto limitada a unos niveles insospechados, pues la sociedad que les rodea no está cumpliendo con la Lev de la LSE1: tienen dificultades para tener la LSE en guarderías, escuelas, universidades, servicios públicos, medios de comunicación, etc. Tampoco estábamos preparados para paliar las barreras que han surgido con las mascarillas y distancias de seguridad.

En España el número de personas con dificultades de audición, o sordera, se estima en unos siete millones. Para este colectivo ha sido especialmente difícil el acceso a la información v especialmente en el sistema sanitario v educativo. En concreto en Madrid se suprimieron el servicio de interpretación de la LSE en los centros educativos durante el confinamiento.

Y en el post-confinamiento, o vuelta a Escenario II, no se han solucionado los problemas de las barreras de comunicación. Seguimos protegiendo la salud con el uso de las mascarillas, pero mascarillas opacas. Mascarillas homologadas opacas, no adaptadas para las personas y los/as niños/as sordos/as.

El Centro educativo Ponce de León², perteneciente a la Fundación Montemadrid, es un centro bilingüe (Lengua Oral y Lengua de Signos), donde sordos y oventes (alumnado y profesorado) convivimos y aprendemos en un ambiente de inclusión. Con una metodología basada en la comunicación y cooperación, aprendizaje por proyectos de investigación, trabajo por zonas/rincones, aprendizaje y servicio, cooperativo, etc. El desarrollo del lenguaje, oral y/o signado es fundamental para el desarrollo del pensamiento, y en la infancia es de vital importancia poner todos los esfuerzos posibles en que este desarrollo, va de por sí limitado, no se vea obstaculizado con barreras adicionales.

sumario

editorial

cultura y

historia de la

los 100 lenguajes

de la infancia

educación

expresión

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

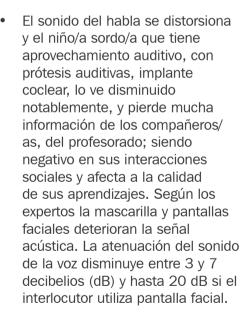
in-fan-cia lat noamer cana los 100 lenguajes de la infancia

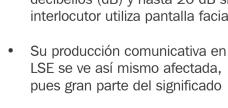
La persona sorda gran afectada y olvidada en la pandemia

A nivel educativo nos encontramos que con el uso de la mascarilla no traslúcida han surgido barreras importantes (hablo de la infancia pero son las mismas en adultos):

- Impide la lectura labial, pues el niño/a sordo/a se apoya en el movimiento de los labios v expresiones faciales en su comprensión.
- El sonido del habla se distorsiona y el niño/a sordo/a que tiene aprovechamiento auditivo, con prótesis auditivas, implante coclear, lo ve disminuido notablemente, y pierde mucha información de los compañeros/ as, del profesorado; siendo negativo en sus interacciones sociales y afecta a la calidad de sus aprendizajes. Según los expertos la mascarilla y pantallas faciales deterioran la señal de la voz disminuye entre 3 y 7 decibelios (dB) y hasta 20 dB si el interlocutor utiliza pantalla facial.

de esta lengua lo aportan los gestos faciales que no se pueden realizar o se realizan de forma enmascarada. Y en este período educativo de adquisición de su lengua (vehicular o primera lengua) el adulto no puede ver o apreciar correctamente esta producción v expresión lingüística para ir guiando su construcción.







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

La persona sorda gran afectada y olvidada en la pandemia

Las mascarillas transparentes garantizarían la seguridad y comunicación del alumnado sordo y personas sordas en general. Pero por ahora sólo existen las mascarillas homologadas equivalentes a la higiénicas, con lo que el nivel de protección no es el adecuado sobre todo con alumnado pequeño de infantil, que su uso además de no ser obligatorio es relativo, y con alumnado que presenta además otras discapacidades asociadas, y su uso no es el correcto o es limitado.

En las aulas conjugamos la protección y seguridad del alumnado y profesorado con hacer unas aulas accesibles; para ello hemos contado con el asesoramiento del Equipo Específico de Sordos de la Comunidad de Madrid³. Las medidas que tomamos y tenemos en cuenta se dirigen a paliar barreras con las que nos hemos encontrado en diferentes ámbitos.

Al haber más distancia social y el uso de la mascarilla la

comprensión oral se ve afectada, por lo que reforzamos el uso individual del equipo de FM/MR (5) que le permitirá acercar la voz del interlocutor, permitiendo que el alumno/a reciba el mensaje hablado con mayor claridad y comodidad. Estando muy pendientes de lo que digan los compañeros, el respeto de los turnos, etc, reproducirlo el profesor/a, para que no se pierda nada de información de lo que sucede en su aula.

Es importante en esta situación de medidas de protección como la mascarilla y distancia social que el/la niño/a esté informado de todo, para que se sienta cómodo/a y seguro/a en su aula; pues en su entorno se han producido cambios que le afectan, se ha reducido el contacto físico y las posibilidades de intercambio y colaborativas. En unas aulas donde el trabajo por proyectos de





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

La persona sorda gran afectada y olvidada en la pandemia



investigación, el trabajo por zonas, el trabajo colaborativo eran y son su día a día, se ha visto alterado y ha habido que adaptarlo. Tienen que conocer los cambios, que los comprendan, y a su vez aporten su visión.

Para que el niño/a sordo/a se sienta seguro emocionalmente, y así disminuir los efectos de la distancia social y los efectos de las mascarillas toda la información tiene que ser visual v accesible. Tenemos que favorecer su interacción formal e informal. En un grupo en el que hay sordos y oyentes, normalmente están interaccionando todos, en grupos heterogéneos; pero en estos momentos, para ayudarle emocionalmente, favorecemos su interacción con sus compañeros sordos que les darán seguridad, y con amigos especiales, etc Poniendo especial atención en el refuerzo. en el apoyo personal del adulto. Y es importante que la figura del referente en LSE y/o profesional sordo esté también en el grupo estable y que no desaparezca (Especialista de LSE, Mediador Comunicativo, Intérprete de Lengua de Signos), pues para el niño/a es un apoyo emocional importante.

La intervención de los especialistas, como el PT o A y L (Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje), en su labor de desarrollo de la comunicación oral, se ha visto también afectado, pues debe utilizar el máximo posible una mascarilla transparente o máscara facial, mamparas, así como la distancia. Pero todo ello distorsiona el sonido. Por lo que hay que utilizar en mayor medida los equipos individuales de FM, y mayores apoyos visuales. Pero es una situación difícil,

va que si se utiliza la mascarilla transparente homologada equivalente quirúrgica disminuye la protección y seguridad, y si no es transparente el trabajo con el niño/a se ve afectado, y condiciona su desarrollo lingüístico y escolar.

Estas barreras de comunicación generadas por el uso de mascarillas no transparentes y la no existencia de transparentes homologadas equivalentes a FFP2 ha generado un movimiento reivindicativo, pero no hay una solución completa ni fiable. Pues para una mayor seguridad debería ser transparente y translúcida al 100% y homologada equivalente a FFP2. Transparente y translúcida para que no exista ninguna barrera ni visual ni auditiva. Y homologada equivalente a FPII para una mayor protección y seguridad tanto para interaccionar con niños/as pequeños/ as como con niños/as con otras discapacidades asociadas. Y además adaptadas al tamaño de los niños/as, pues en el mercado transparentes para niños/as no existen.

Todo el mundo debería llevar mascarillas transparentes, así la interacción comunicativa e inclusión no se vería afectada. Y en concreto en el ámbito educativo el desarrollo integral de los/as niños/as sordos no se viera alterado.

Si queremos una sociedad más inclusiva, el uso de la mascarilla transparente debe ser una prioridad para todas las personas. Es necesario también el desarrollo de una política de I+D desde los diferentes sistemas públicos, para garantizar la igualdad.

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

La persona sorda gran afectada y olvidada en la pandemia



A corto plazo las Administraciones deben acelerar su apoyo y agilizar la demanda de las personas sordas de mascarillas transparentes y traslúcidas equivalentes a FFP2, en cuanto a la homologación y estandarización que facilite una mejor interacción comunicativa.



M. MONTSERRAT PÉREZ GARCÍA

Directora Pedagógica del Centro Educativo Ponce de León de Madrid

NOTAS

- 1. Ley de LSE 27/2007, 23 oct. Por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas
- 2. www.ponceleon.org
- 3. Equipo Específico de Auditivos, https://www.educa2. madrid.org/web/centro.eoep.auditivas.madid
- **4.** FM/MR Frecuencia Modulada que ajusta las frecuencias de recepción de sonido.

in-fan-cia lat noamer cana

Cuerpo, género y sexualidad

edita



Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

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

redacción



Redacción y cordinación: Rosa Ferrer y Sílvia Morón

Maquetación: Clara Elias

Diseño: Enric Satué

Traducción del portugués: Angels Polo Mañá

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Sônia Larrubia

Monica A. Pinazza

Ana Lucia Goulart de Faria

Suely Mello

coordinación



PATRICIA REDONDO

Argentina

MARÍA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Brasil

MARÍA VICTORIA PERALTA

Chile

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

Colombia

ANITA TACURI

Ecuador

JENNIFER HAZA

México

MARIEN PEGGY MARTÍNEZ

Paraguay

ROSSINA VANESSA SÁNCHEZ

Perú

LALA MANGADO

Uruguay

RAMONA BOLÍVAR

Venezuela

consejos



Argentina

BUENOS AIRES

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

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter Susana Fernandes Marta Quintanilha Gomes Jaqueline Moll

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza Gizele de Souza Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Ligia Aquino Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Maria Aparecida Carrano

MINAS GERAIS

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

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canavieira

ALAGOAS

Telma Vitória Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Colombia

BOGOTÁ

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

MEDELLÍN

Alejandra María Restrepo

GIRARDOT

Patrica Alvis Orjuela

Cuba

Olga Franco Garcia

consejos



Chile

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

Ecuador

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

España

Rosa Ferrer Alba Tafunell Mercedes Blasi Silvia Morón Reina Capdevila Gabriel Potrony

Guatemala

Sebastina Seto

México

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

Paraguay

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

Perú

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

Uruguay

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

Venezuela

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