



MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 10

Educación Inicial en Familia Comunitaria

La Formación Integral de la niña y el niño de 0 a 5 años en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 10

Educación Inicial en Familia Comunitaria

La Formación Integral de la niña y el niño de 0 a 5 años en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional

Viceministerio de Educación Regular

Dirección General de Formación de Maestros

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 10 "Educación Inicial en Familia Comunitaria - La Formación Integral de la niña y el niño de 0 a 5 años en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

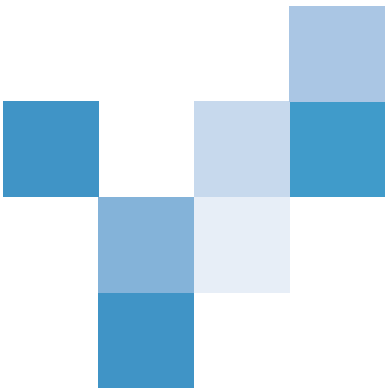
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Uso de lenguas originarias	6
Momento 1. Sesión Presencial	9
TEMA 1. La infancia y la cultura	9
TEMA 2. La práctica pedagógica en Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada....	18
Momento 2. Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa.....	28
Bibliografía	30
Lecturas complementarias	31







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- ✿ “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema



educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- ✿ “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- ✿ “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- ✿ “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- ◆ Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- ◆ Los contenidos curriculares mínimos.
- ◆ Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



En el desarrollo del programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio PROFOCOM y la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En ese sentido, la Unidad de Formación esta orientada a fortalecer, analizar y reflexionar sobre el desarrollo de las capacidades, cualidades y potencialidades de las niñas y niños desde el momento de nacimiento hasta los 5 años, grupo etareo que comprende la educación inicial en familia comunitaria.

Para ello, el cuaderno de especialidad Unidad de Formación No. 10 “La Formación Integral de la niña y el niño de 0 a 5 años”, plantea el desarrollo de tres temas, que no son suficientes para abordar el tema; sin embargo se ira profundizando en próximas Unidades de Formación, por lo que esta Unidad de Formación pretende a partir de un conjunto de estrategias y actividades generar proceso de análisis y comprensión de la educación inicial en familia comunitaria, a partir de preguntas problematizadoras que contribuyan a fortalecer la labor educativa de las familias y el trabajo comprometido de maestras y maestros con el tramo de edad señalado.

En este sentido, el inicio de esta sesión de formación nos ofrece un espacio de análisis y reflexión que serán resueltas en las comunidades de trabajo referentes a las prácticas culturales de cuidado, atención y educación que desarrollamos con las niñas y niños de 0 a 3 años. Análisis que será complementado con la proyección de un video que muestra diferentes formas culturales que asumen las familias respecto a los primeros años de vida. A partir de lo cual estableceremos semejanzas y diferencias culturales e ideas principales, para orientarlas en la planificación de una reunión con padres de familia, no sin antes revisar algunos aportes que nos permita tener mayores argumentos a la hora de concretizar el trabajo con padres de familia.

El segundo tema está orientado al análisis y discusión de la práctica pedagógica en educación inicial escolarizada, a partir de la reflexión de ilustraciones de Francesco Tonnuci (Frato) como dispositivo didáctico que permita una auto reflexión sobre algunas de las actividades que todavía se siguen desarrollando, lo cual nos conduzca a la discusión por una parte a las expectativas e ideas que tienen las y los estudiantes. Por otra parte a plantear propuestas para la concreción del cambio educativo traducido en un plan de desarrollo curricular a ser implementado por las y los maestros.



Las actividades planteadas deberán ser abordadas en sus tres momentos de la estrategia formativa, vale decir: Sesión Presencial, Sesión de concreción y construcción crítica en aula y la comunidad, finalmente la sesión de socialización de resultados, entre los participantes de las CPTe en interacción con el facilitador.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Realizamos una descripción sobre las prácticas de cuidado, atención y socialización de las culturas, analizando los aspectos importantes que hacen al desarrollo integral y holístico de las capacidades, cualidades y potencialidades de las niñas y los niños de 0 a 5 años promoviendo el respeto a la diversidad para contribuir en la concreción del modelo Educativo Sociocomunitario Productivo desde la educación inicial en familia comunitaria.

Criterios de evaluación

HACER: *Realizamos una descripción sobre las prácticas de cuidado, atención y socialización de las culturas.*

- ◆ Descripción de prácticas culturales de cuidado, atención y socialización de niñas y niños de 0 a 5 años.

SABER: *Analizando los aspectos importantes que hacen al desarrollo integral y holístico de las capacidades, cualidades y potencialidades de las niñas y los niños de 0 a 5 años.*

- ◆ Identificación de aspectos culturales de la formación integral de las niñas y niños de 0 a 5 años.

SER: *Promoviendo el respeto a la diversidad.*

- ◆ Valoración de las diversas formas asumidas por las culturas que contribuyen a la formación integral de las niñas y los niños..

DECIDIR:

- ◆ Aplicación del modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la educación inicial en familia comunitaria.

Uso de lenguas originarias

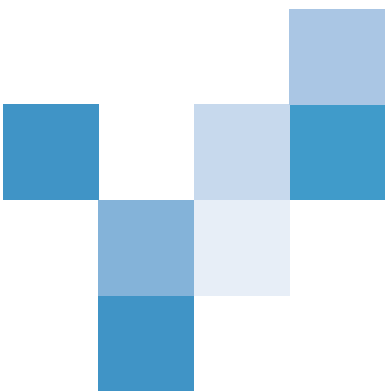
Por la diversidad lingüística cultural existente en el Estado Plurinacional, el uso de las lenguas indígena originarias es una necesidad pedagógica para nuestra formación. Las lenguas indígena originarias son instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional; por tanto, es una responsabilidad y un derecho aprender el uso de las lenguas originarias para poder generar espacios de comunicación simétricos dentro de la realidad plural de lenguas en Bolivia.



Las actividades sugeridas al inicio de las unidades de formación en el PROFOCOM pretenden recuperar las experiencias de las maestras o los maestros en el uso de la lengua indígena originaria, para lo cual la función de la o el facilitador es importante porque debe crear espacios en los que maestras y maestros que manejan estas lenguas, puedan realizar conversaciones de modo que los que no hablan las lenguas originarias del contexto puedan tener un espacio de aprendizaje por “inmersión”.

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación debe ser también desplegada por las y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven.





Momento 1

Sesión Presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión, es importante recordar que a partir de esta unidad de formación y las sucesivas, estarán orientadas a la formación específica de maestras y maestros, por lo que contribuiremos en este proceso con elementos necesarios que le permitan concretar de manera pertinente el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la educación inicial en familia comunitaria.

Es importante que como maestras y maestros tengamos conocimiento de todo el proceso de desarrollo comprendido en las edades de 0 a 5 **años de edad, ya que como sabemos la educación inicial en familia comunitaria contempla este tramo de edad**, razón por la cual se hace necesario analizar cómo se tiene que generar el mismo para que no exista una ruptura entre los procesos de socialización que se dan en las familias con los procesos educativos que las niñas y niños vivirán en la escuela.

TEMA 1. La infancia y la cultura

Actividad 1

Prácticas de cuidado, atención y socialización de niñas y niños de 0 a 3 años de edad en la diversidad cultural.

Análisis y reflexión en comunidades de trabajo.

• ¿Cómo lo hacemos?

- Cada participante desde su experiencia identifica dos prácticas de cuidado atención y socialización desarrollada con niñas y niños de 0 a 3 años.
- Compartimos y dialogamos en la comunidad de trabajo las prácticas identificadas.
- Una persona de cada comunidad de trabajo da a conocer su práctica cultural. Utilizamos la técnica de la bola de nieve, vale decir que evitaremos que las respuestas de los otros grupos se repitan.
- Registramos las respuestas de las prácticas culturales de cuidado, atención y socialización, las mismas que nos permitirán hacer una síntesis, evitando comentarios personales.
- La facilitadora/or retoma las prácticas más relevantes y a manera de síntesis destaca las diferentes prácticas socializadas.

A continuación, observamos el video sobre prácticas de atención y cuidado de niñas y niños de diferentes contextos. “Los Bebés” (<http://www.thomasbalmes.com/Babies>).

Una vez finalizada la proyección, realizamos una comparación de las prácticas culturales identificadas y las prácticas culturales que nos muestra el video. Como facilitadores promovemos un espacio de discusión, análisis y reflexión al respecto, manteniendo un ambiente de respeto hacia las opiniones de cada participante enmarcadas en la pertinencia del tema y valorando aquellas prácticas que contribuyen a la formación integral de la niña y el niño.



Preguntas para la reflexión y discusión

1. ¿Qué similitudes y/o diferencias encontramos entre las prácticas del video con nuestras prácticas identificadas?
2. ¿Cómo las diferentes realidades sociales, las diversas culturas y las formas de vida inciden en la vida de la niña y el niño?
3. ¿Cómo influye en el desarrollo cognitivo, socio afectivo, lingüístico de las niñas y niños la suerte de tener más o menos cosas, de pertenecer a una u otra cultura?
4. En las prácticas de cuidado, atención y socialización reflexionadas, que capacidades, cualidades y potencialidades han desarrollado las niñas y los niños.

Sintetizamos nuestro análisis y discusión en ideas principales, al menos una idea por cada pregunta problematizadora.

1.
2.
3.
4.

Una vez realizada nuestra síntesis socializamos en plenaria, evitando que se repitan las respuestas entre los grupos; es decir que a partir de la primera comunidad de trabajo que socialícese continúen con los demás grupos complementando con nuevas respuestas.

Actividad 2

Creencias o realidades acerca de las niñas y los niños

Caso práctico

En nuestra experiencia cotidiana como madres, padres o maestras con seguridad hemos escuchado decir:

“No se da cuenta de nada”

“Es chiquito, cuando entre a la escuela va a aprender”

“Si el niño escucha sonidos de otra lengua se puede confundir”

“Es chiquito no sabe escribir ni leer”

“Mi hijo ya sabe leer, escribir, hacer sumas”

En cada comunidad de trabajo, elegimos una de las frases, la misma que analizaremos y discutiremos argumentando cuán verdadera o falsa es, ¿Qué subyace detrás del mensaje? Toda



respuesta deberá tener argumentos válidos que afirmen o la rechacen. La síntesis de nuestros argumentos escribiremos en una hoja, dejando pendiente para después de la lectura que proponemos a continuación.

Para ampliar un poco más sobre las creencias y tabúes, realizamos la siguiente lectura:

ERASMO DE ROTTERDAM, Elogio de la locura; en González Carlos - Comer Amar Mamar; www.FreeLibros.me

Nuestra sociedad parece muy tolerante porque muchas cosas que hace cien años estaban prohibidas se consideran ahora completamente normales. Pero si nos fijamos mejor, también hay cosas que hace cien años eran normales y que ahora están prohibidas. Tan completamente prohibidas que hasta nos parece normal que sea así, tan normal como a nuestros bisabuelos les debía de parecer su sistema de tabúes y prohibiciones.

Muchos de los antiguos tabúes se referían al sexo; muchos de los actuales se refieren a la relación madre-hijo, para desgracia de los niños y de sus madres. Por ejemplo, la palabra «vicio» se usa ahora en una forma totalmente diferente a como la usaban nuestros abuelos. Casi todo lo que entonces era «vicio» ha dejado ahora de serlo. Beber, fumar o jugar son ahora enfermedades (alcoholismo, tabaquismo, ludopatía), con lo que el pecador se ha convertido en víctima inocente. La masturbación (el «vicio solitario» que tanto preocupaba a médicos y educadores) se considera normal. La homosexualidad es simplemente un estilo de vida. Hablar de vicio en cualquiera de esos casos se consideraría hoy un grave insulto. Hoy en día, solo se llama vicio a algunas inocentes actividades de los niños pequeños: «Tiene el vicio de morderse las uñas». «Llora de vicio.» «Si lo coges en brazos, se va a enviciar.» «Lo que pasa es que está enviciado con el pecho, y por eso no se come la papilla.»

Si todavía tiene dudas sobre cuáles son los verdaderos tabúes de nuestra sociedad, imagine que va a su médico de cabecera y le explica una de las siguientes historias:

«Tengo un niño de tres años y vengo a ver si me hace la prueba del sida, porque este verano he tenido relaciones sexuales con varios desconocidos.»

«Tengo un niño de tres años y fumo un paquete al día.»

«Tengo un niño de tres años; le doy el pecho y duerme en nuestra cama.»

¿En cuál de los tres casos cree que su médico le echaría la bronca? En el primer caso, le dirá «ah, bueno» y le pedirá la prueba del sida sin pestañear; todo lo más le recordará educadamente la conveniencia de usar el preservativo, lo mismo que en el segundo caso le explicará que el tabaco no es bueno para la salud (y si el médico también fuma, no le dirá nada de nada). Nadie la increpará: « ¡Pero qué descaro, cómo se atreve, una mujer casada, una madre de familia! ».

¿Y en el tercer caso? Conozco una historia real. Cuando la psicóloga de la guardería se enteró de que Maribel estaba dando el pecho a su hijo de dieciséis meses, la citó para explicarle que si



no lo destetaba inmediatamente su hijo sería homosexual (uno no sabe si asombrarse más de los prejuicios contra la lactancia o de los prejuicios contra la homosexualidad). Como Maribel persistió en su «peligrosa» actitud, la psicóloga llamó a su casa para hablar directamente con su marido y advertirle del daño que su esposa estaba haciendo al hijo de ambos.

Nuestra sociedad, tan comprensiva en otros aspectos, lo es muy poco con los niños y con las madres. Estos modernos tabúes podrían clasificarse en tres grandes grupos:

Relacionados con el llanto: está prohibido hacer caso de los niños que lloran, tomarlos en brazos, darles lo que piden.

Relacionados con el sueño: está prohibido dormir a los niños en brazos o dándoles pecho, cantarles o mecerles para que duerman, dormir con ellos.

Relacionados con la lactancia materna: está prohibido dar el pecho en cualquier momento o en cualquier lugar; o a un niño «demasiado» grande.

Casi todos ellos tienen una cosa en común: prohíben el contacto físico entre madre e hijo. Por el contrario, gozan de gran predicamento todas aquellas actividades que tiendan a disminuir dicho contacto físico y a aumentar la distancia entre madre e hijo:

Dejarlo solo en su propia habitación.

Llevarlo en un cochecito o en uno de esos incomodísimos capazos de plástico. Llevarlo a la guardería lo antes posible, o dejarlo con la abuela o mejor con la canguro (¡las abuelas los «malcrían»!).

Enviarlo de colonias y campamentos lo antes posible y durante el mayor tiempo posible.

Tener «espacios de intimidad» para los padres, salir sin niños, hacer «vida de pareja».

Aunque algunos intentan justificar estas recomendaciones diciendo que es «para que la madre descanse», lo cierto es que nunca te prohíben nada cansado. Nadie te dice: «No friegues tanto, que se malacostumbra a tener la casa limpia», o «irá a la mili y tendrás que ir tú detrás para lavarle la ropa». En realidad, lo prohibido suele ser la parte más agradable de la maternidad: dormirle en tus brazos, cantarle, disfrutar con él.

Tal vez por eso, criar a los hijos se hace tan cuesta arriba para algunas madres. Hay menos trabajo que antes (agua corriente, lavadora automática, pañales desechables...), pero también hay menos compensaciones. En una situación normal, cuando la madre disfruta de la libertad de cuidar a su hijo como cree conveniente, el bebé llora poco, y cuando lo hace, su madre siente pena y compasión («pobrecito, qué le pasará»). Pero cuando te han prohibido cogerlo en brazos, dormir con él, darle el pecho o consolarlo, el niño llora más, y la madre vive ese llanto con impotencia, y a la larga con rabia y hostilidad («¡y ahora qué tripa se le ha roto!»).

Todos estos tabúes y prejuicios hacen llorar a los niños, pero tampoco hacen felices a los padres. ¿A quién satisfacen, entonces? ¿Tal vez a algunos pediatras, psicólogos, educadores y vecinos



que los propugnan? Ellos no tienen derecho a darle órdenes, a decirle cómo ha de vivir su vida y tratar a su hijo.

Demasiadas familias han sacrificado su propia felicidad y la de sus hijos en el altar de unos prejuicios sin fundamento.

Con este libro queremos desmentir creencias, romper tabúes y dar a cada madre la libertad de disfrutar de su maternidad como ella desee.

Hacia una puericultura ética

¡Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres!

Una vez concluida la lectura, desde una mirada crítica y analítica comentamos sobre la misma en la comunidad de trabajo y puntualizamos algunas ideas principales. Estas ideas nos ayudaran a reajustar nuestros argumentos iniciales.

Ya tenemos más estructurados y sólidos nuestros argumentos en pro y en contra de las frases que analizamos y discutimos. Ahora vamos a elaborar un mensaje dirigido a los padres de familia que refuerce o desmitifique las frases que se han trabajado. Solo con carácter indicativo algunos mensajes podría estar orientados a:

Los primeros años de vida

La familia y la socialización de las niñas y los niños de 0 a 3 años.

Primeros aprendizajes de la niña y el niño en familia.

Lo verdadero o falso acerca de lo que se dice de las niñas y los niños.

1.1. El modelo educativo Sociocomunitario y el desarrollo integral de las niñas y niños de 0 a 3 años

El modelo educativo Sociocomunitario Productivo tiene como uno de sus principales desafíos la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años, por cuanto asume que la familia y la comunidad tienen un rol importante en la formación integral en esta etapa de la vida de las personas, más que en ninguna otra.

De esta manera y desde una visión integral y holística es que se han establecido lineamientos y orientaciones metodológicas que se constituye en un marco referencial para contribuir al desarrollo de la niña y el niño. Para ello los componentes dan el sentido de la integralidad, los



mismos que tienen relación con los campos de saberes y conocimientos; estos a su vez también se interrelacionan entre sí, permitiendo de esta manera el desarrollo de las capacidades, cualidades y potencialidades en las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir, desde los primeros años de vida.



Una reflexión que surge es que resulta difícil comprender el desarrollo integral de la niña y el niño de manera fragmentada, razón por la cual desde el modelo educativo se ha propuesto los componentes de *Afectividad y espiritualidad en la familia, el Desarrollo Psicomotriz y cognitivo, la salud y nutrición y la identidad cultural en la familia.*

En las comunidades las madres y también los padres acostumbran llevar a los niños cargados sobre la espalda en un aguayo, esto puede en algunos casos postergar la marcha o el lenguaje; sin embargo favorece la relación afectiva de las madres y de los padres con el niño, contribuyendo al desarrollo socioafectivo por el contacto que tienen con la madres, además de experimentar con diferentes estímulos auditivos y de movimiento

De igual manera los Campos de Saberes y Conocimientos: Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida, Tierra, Territorio y Ciencia Tecnología y Producción permiten una articulación fluida entre ellos; por lo que no debemos asumir como una relación unívoca; muy al contrario es un proceso dinámico y holístico en el proceso de formación integral.

La afectividad y espiritualidad en la familia, está relacionada con el vínculo afectivo, llamado también apego, que se da desde el momento del embarazo en la relación del niño/a con su madre y posteriormente en el proceso de socialización, las niñas y los niños establecen vínculos con las personas que le rodean. La accesibilidad y capacidad de respuesta de las principales figuras de apego (madre, padre, hermanos, personas desconocidas) hace que la niña o el niño perci-

ban seguridad, muestren ansiedad o temor con personas desconocidas. Por lo tanto el vínculo afectivo que establecen los bebés con sus cuidadores principales se constituye en la búsqueda de seguridad y protección que experimentan en los momentos que se sienten amenazados. Seguridad indispensable para un buen desarrollo.

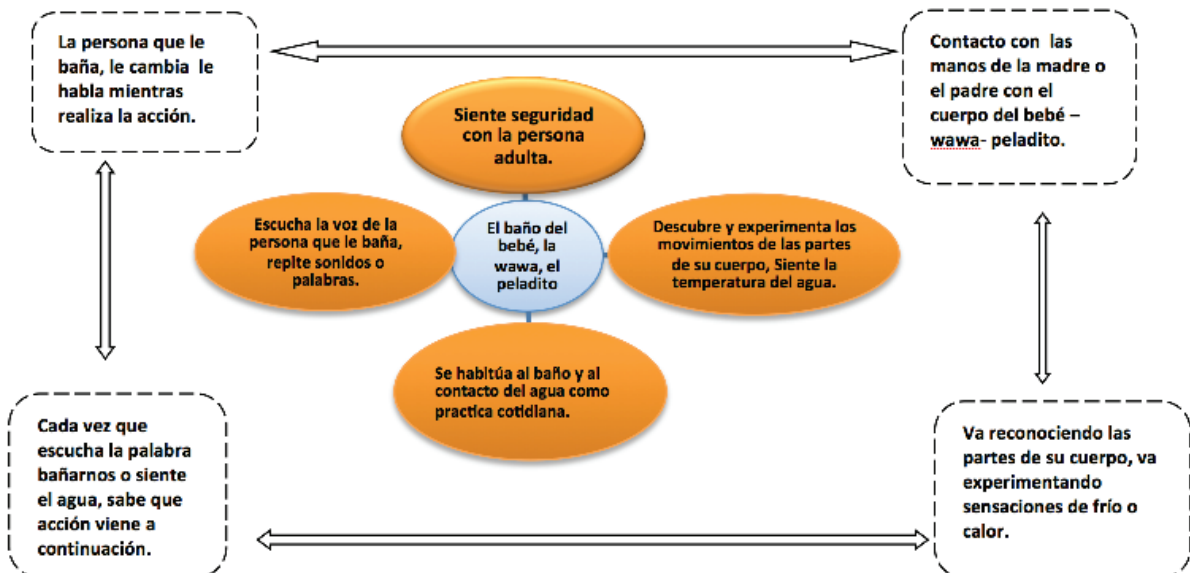
Las relaciones afectivas que se establecen, están relacionadas con la actividad motriz y cognitiva que experimentan las niñas y los niños, su curiosidad y necesidad de movimiento le abre posibilidades de experimentar con las personas, los objetos y la naturaleza de su entorno familiar y comunitario, demostrando sus emociones y sentimientos manifestando su agrado y desagrado.

En los primeros años, se tiene mucha facilidad cuando se trata de discriminar sonidos de una lengua, diferentes a lo que ocurre con los adultos, por tanto son años de la vida más sensibles que ninguna otra.

En este ambiente de seguridad y protección las niñas y los niños con sus movimientos naturales descubren y exploran, van familiarizándose con los objetos, sus valores, sus hábitos y costumbres. Están en contacto con su lengua materna y van aprendiendo paulatinamente las palabras que escucha. Esta dinámica familiar y comunitaria le permite desarrollar su identidad personal y cultural.

Igual importancia merece el estado de salud y nutrición que tienen que ver con la alimentación, el descanso, la higiene y la prevención de riesgos a los cuales están expuestos las niñas y los niños, siendo menester asumirlos con responsabilidad.

Veamos un ejemplo:



Como vemos a través de la experiencia cotidiana de interrelación con la naturaleza y las personas de su entorno las niñas y los niños van desarrollando sus capacidades lingüísticas, cognitivas,



socioafectivas de una manera integral, en la familia y la comunidad; por lo que cabe preguntarse ¿Qué experiencia les brindamos? ¿Qué espacios para moverse libremente y con autonomía tienen? ¿Cómo le hablamos?, ¿Que hacemos para que se sientan seguros y queridos? ¿Cuán importante es la niña y el niño para nuestra familia y la comunidad? ¿Qué puede hacer la familia y la comunidad?

Pero, la pregunta que surge acá es ¿Cómo contribuimos, como maestras/os a la primera etapa de educación inicial en familia comunitaria? ¿Cómo la escuela puede contribuir a fortalecer las capacidades educativas de los padres? Para ello una de las estrategias del Programa para padres que se plantea está orientada a realizar reuniones de fortalecimiento familiar en las unidades educativas, bajo la orientación de las maestras de educación inicial en familia comunitaria, que permita brindar orientación a los padres de familia de nuestros estudiantes; puesto que muchos de ellos tienen otros hijos de menor edad o la madre está embarazada.

Pero, antes recordemos que entre las actividades que desarrollamos en la educación inicial en familia comunitaria, tenemos espacios de trabajo con los padres, ya sea en reuniones a las cuales convocamos por temas específicos, en la evaluación comunitaria o simplemente en entrevistas con ellos para conocer más acerca de las niñas y niños o para dar recomendaciones e informar. Por su parte la familia (madre, padre, abuelo, tíos) en general están pendientes de ellos, porque es el primer hijo, porque es el último, porque es el más pequeño de la casa. En síntesis esta vinculación de la escuela con la familia es un aspecto que distingue a la educación inicial. Por lo que, esos espacios serán propicios para contribuir con orientaciones a los miembros de la familia que tienen a su cargo el cuidado y atención de las niñas y los niños.

Para ello vamos a realizar la siguiente actividad.

Actividad 3

Empezando bien en la familia y la comunidad

Caso práctico

Como maestras de educación inicial en familia comunitaria, a nuestra comunidad de trabajo se nos ha encargado planificar una reunión con padres de familia cuyo propósito es fortalecer las capacidades, cualidades y potencialidades educativas de las familias de niñas y niños de 0 a 3 años a la vez que tenemos que desmitificar algunas frases que se escuchan a menudo o reforzarlas si el caso amerita. (El mensaje elaborado en la actividad 2: Creencias y realidades) nos ayudarán a planificar nuestra sesión con las madres y padres de familia.

Te proponemos el siguiente esquema, que podrá ser enriquecido a partir de la experiencia de cada maestra en la comunidad de trabajo.



Objetivo de la reunión:

Lugar y Fecha: Año de escolaridad:

Unidad Educativa:

Actividades	Materiales	Evaluación
		¿Cómo fue la participación de los padres? ¿Qué reflexiones se hicieron?
Acuerdos y compromisos		

Pero antes de planificar, sugerimos revisar el siguiente punto que permita analizar y reflexionar algunos aportes respecto a los primeros años de vida, valorando aquellos que son importantes considerarlos a la hora de brindar orientaciones a los padres de familia.

1.2. Algunos aportes desde el punto de vista cultural y de los estudios e investigaciones

Cada vez sabemos más sobre el desarrollo de la niña y el niño, sobre la incidencia de la familia y la comunidad así como de la influencia del entorno social y cultural especialmente en los primeros años de vida, por el crecimiento y desarrollo acelerado que tienen lugar, siendo importante y necesario aprovechar la edad temprana como el momento más oportuno y adecuado para potenciar la formación integral del ser humano.

En esta misma línea, una de las herramientas más efectiva para combatir las desigualdades sociales y económicas se constituye la educación en su sentido más amplio. La educación se inicia en el hogar, se amplía a la comunidad y posteriormente a la institución escolar; vale decir que todo espacio es educativo. Las niñas y los niños antes de entrar a la escuela han tenido diversas y variadas experiencias de aprendizaje que tienen que ver con las prácticas culturales de su familia y su comunidad; pero también es importante las prácticas basadas en la evidencia que nos brinda los estudios y las investigaciones.

Nuestras familias, desarrollan diferentes tareas relacionadas al cuidado, atención y educación de los hijos desde que nacen relacionadas con la alimentación, la vestimenta, la higiene, prodigan seguridad, afecto y los primeros aprendizajes, los mismos son transmitidos de generación a generación basadas en las costumbres, normas y prácticas culturales. Estas tareas generalmente son asumidas por la madre en los primeros meses de vida, extendiéndose al entorno familiar inmediato, a la familia extendida y a otras personas de la comunidad. Las niñas y los niños durante su primer año de vida permanecen junto a la madre; sin embargo ante situaciones de necesidad, las madres se animan a dejar al cuidado de otros miembros (abuelas, tíos) de la familia.

En las experiencias que tienen lugar en el día a día de las niñas y los niños se establece una interrelación entre la naturaleza y las personas de su entorno.



Por otra parte, muchos de nosotros hemos escuchado o leído acerca de las evidencias científicas que demuestran un rápido desarrollo del cerebro en los primeros años de vida por su alta plasticidad cerebral. El desarrollo neurológico de determinadas áreas cerebrales por el mayor número de conexiones neuronales (sinapsis) que se establecen, va a permitir un mejor aprendizaje en las niñas y niños, consecuentemente el desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades cognitivas, lingüísticas y socio afectivas.

Cuando las niñas y los niños se sienten queridos, aumentan el número de conexiones neuronales por los altos niveles de serotonina que produce, incidiendo también en el desarrollo emocional. Las situaciones de estrés e inseguridad provocan inhibiciones en el desarrollo.

Las conexiones neuronales tienen que ver también con lo biológico, lo fisiológico, la nutrición, la seguridad afectiva y las experiencias culturales, sociales, espirituales, emocionales, cognitivas, sensoriales y perceptivas que tienen lugar en la vida de las niñas y los niños. Tampoco es desconocido que la desnutrición de la madre durante el embarazo y en los primeros años de vida de las niñas y los niños, trae consigo limitaciones en el desarrollo, una de las razones para cuidar a las madres y futuras madres.

Por su parte, Vigotsky, nos trae a colación la “Zona de Desarrollo Próxima”, definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. La primera la “Zona de Desarrollo Próximo”, determinada por la capacidad que tiene el niño para resolver un problema de manera independiente; mientras que el desarrollo potencial está determinado por la resolución de un problema; pero con la ayuda o guía del adulto, que en este caso actúa de mediador entre el niño y su cultura.

Pasa saber más:

Te recomendamos leer, las lecturas complementarias que te proporcionamos como anexo de ésta Unidad de Formación.

También podemos revisar la página web <http://www.aipl.org>

Tema 2. La práctica pedagógica en Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada

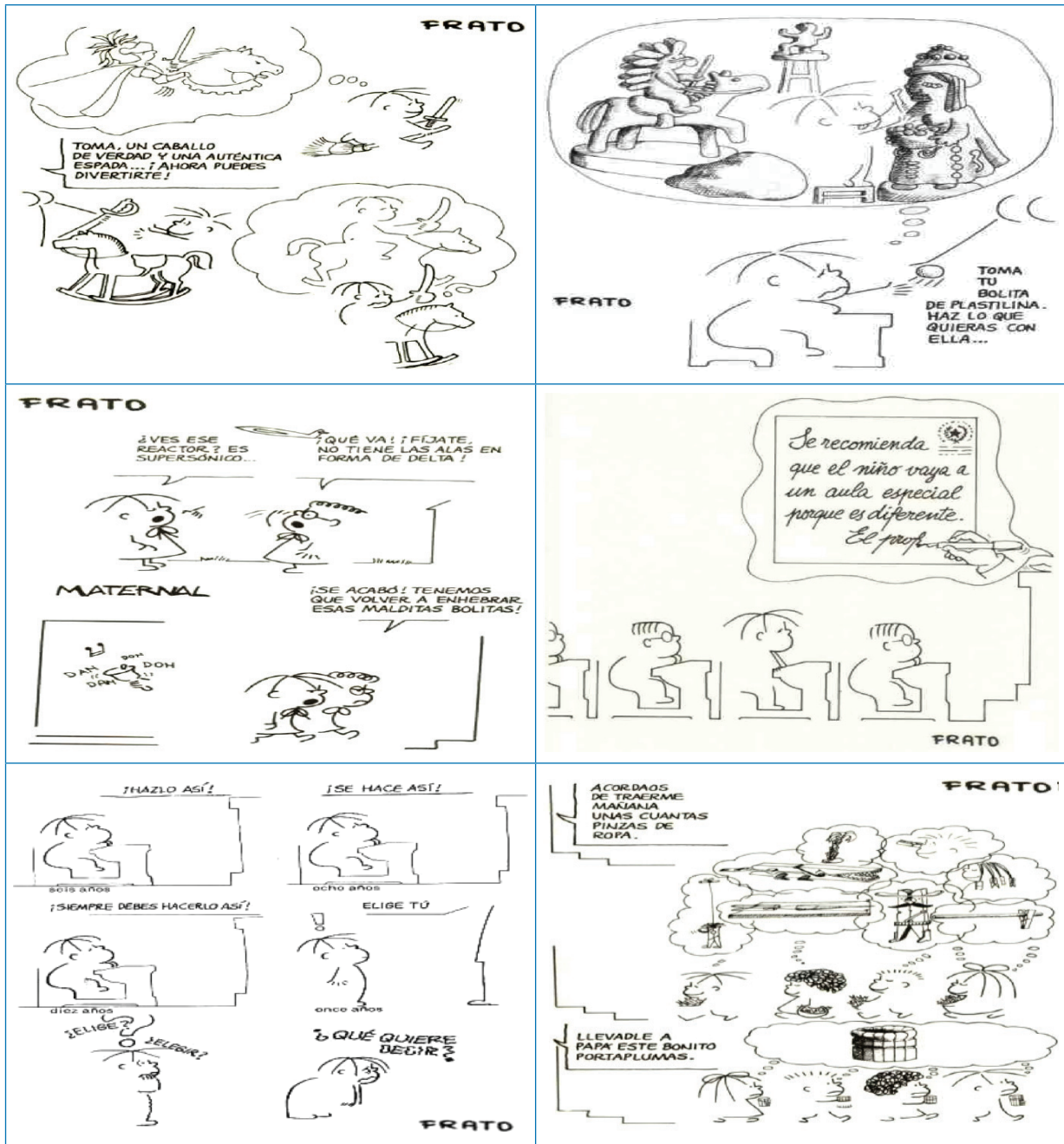
Para continuar con esta sesión, vamos a utilizar las caricaturas que nos propone Francesco Tonnuci (Frato), en “*Con Ojos de niño*” que nos ayudaran a reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica. (Anexo)

Actividad 1

Las expectativas de las y los estudiantes

- Cada miembro de la comunidad de trabajo elige una figura, que presentamos a continuación.





- Cada miembro de la comunidad de trabajo comparte sus argumentos respecto al gráfico elegido.
- En la comunidad de trabajo reflexionamos y analizamos:
 - Qué expectativas consideramos que tienen las niñas y los niños cuando asisten a la educación inicial.
 - Cuáles son las expectativas de los padres y madres de familia cuando nos confían la educación de sus hijas/os
 - Que aspectos rescatamos del MESCP para cambiar nuestra práctica pedagógica y responder a las expectativas de las y los estudiantes.



A partir de la presentación de las reflexiones en cada comunidad de trabajo generamos un debate. También tomamos en cuenta las reflexiones a las cuales hemos arribado en el tema 1.

- Cuál es la razón de la Educación Inicial
- Cómo maestras y maestros señalamos 3 acciones de cambio que podemos hacer en nuestra práctica pedagógica actual.

1.

2.

3.

Socializamos nuestras respuestas, evitando que en la plenaria se repitan las mismas acciones; para lo cual hacemos las recomendaciones pertinentes a las y los participantes.

Actividad 2

Favoreciendo el desarrollo de la niña y el niño en la escuela, con los análisis y reflexiones que hemos realizado, además de tomar en cuenta los cambios que nos proponemos en la actividad 1, vamos hacer en la comunidad de trabajo un listado de 5 actividades que podríamos realizar para desarrollar las capacidades y cualidades de las niñas y los niños que al cumplir 4 o 5 años ingresan a la educación inicial en familia comunitaria, asumiendo la responsabilidad como maestras de concretar el modelo educativo Sociocomunitario productivo en los procesos pedagógicos.

1.

2.

3.

4.

5.



De las actividades que hemos propuesto en la comunidad de trabajo, a continuación vamos a:

- Identificar cual o cuales podríamos desarrollar en los momentos metodológicos de la práctica, la teoría, la valoración y la producción.
- Cuales se relaciona

Una vez que hemos analizado, reflexionado y haber realizado el consenso respectivo. A continuación compartiremos nuestras propuestas con otro grupo, de tal manera que se enriquezca nuestra propuesta inicial y obviamente podremos tener más de 5 propuestas.

2.1. Desarrollo de capacidades y cualidades en las niñas y los niños de 4 y 5 años

Recordemos que las capacidades están referidas a las condiciones que una persona reúne para aprender y cultivar distintos campos de conocimientos, aplicando una serie de herramientas naturales para el efecto

Por su parte, las cualidades hacen referencia a las características que distinguen y definen a la persona, los seres vivos en general y las cosas; es decir es el modo de ser de las personas.

En este sentido veremos qué cualidades y capacidades debemos desarrollar en las niñas y los niños

- **Cualidades**, tienen que ver con el desarrollo de valores de respeto, solidaridad, responsabilidad, equidad, complementariedad, amabilidad, cortesía, amistad. Desarrollo de la autonomía y la seguridad, la expresión, manejo y control de sus emociones y sentimientos, exteriorizando su alegría, ira, desacuerdo, agrado y desagrado.
- **Capacidades socioafectivas**, tienen que ver con el desarrollo de capacidades y cualidades de interacción social que le permiten la interrelación social y el conocimiento de sí mismo; vale decir está relacionado el control emocional de los sentimientos, las emociones, los estados de ánimo, la autoestima, la autodisciplina.
- **Capacidades lingüísticas o verbales**, contribuye a una mejor comunicación y están relacionadas al uso de la lengua materna, la comprensión de mensajes. Escuchar, utilizar adecuadamente las palabras en forma oral o escrita (formas propias de escritura de las niñas y niños y escritura de la maestra). Describir e identificar situaciones, objetos, imágenes, símbolos e iconos. Para ampliar más este punto recordamos o revisamos la Unidad de Formación Nro. 10 que hace referencia al desarrollo de las capacidades lingüísticas.

Cabe hacer un espacio especial cuando hablamos de las capacidades lingüísticas para hablar sobre el bilingüismo en la Educación Inicial en Familia Comunitaria y es que contrariamente a lo que se pensaba, el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas lejos de ser un obstáculo abre posibilidades de aprendizaje y desarrollo del lenguaje, por la plasticidad del cerebro y la facilidad de las niñas y niños en aprender una segunda lengua, por lo tanto obviar, olvidar o dejar de lado las posibilidades del aprendizaje de una segunda lengua, sería erróneo.



Evidentemente, en el aula tendremos diferentes escenarios. Uno de ellos es cuando las niñas y niños que asisten a nuestra Unidad Educativa tienen como lengua materna el castellano. Otras tienen como lengua materna una lengua originaria. Mientras en otras situaciones, algunas niñas y niños hablan lengua castellana y otras lenguas originarias. Estas situaciones se convierten en espacios de enriquecimiento mutuo para contribuir en el aprendizaje de una segunda lengua.

También nos vamos a encontrar en una disyuntiva, cómo hacer para que los padres de familia puedan apoyar, para ello será importante hablar con la familia y hacerles ver el valor cognitivo que tiene el aprendizaje de una segunda lengua y brindarles orientaciones de cómo ellos pueden apoyar en el hogar.

Cómo maestras que somos monolingües aprenderemos junto con las niñas y los niños saludos, colores, números, canciones en una segunda lengua; por lo tanto en la educación inicial el aprendizaje de una segunda lengua será a través del lenguaje oral.

Maya, Paya, Kimsa, Pusi, Phisqa

Juk, Iskay, Kimsa, Tawa, Phisqa

Metei, Mokoi, Mboapi, Irundi, Pandepo

- **Capacidades psicomotrices**, son las que nos permiten integrar las funciones motrices y psíquicas, así como también hace referencia a la coordinación de dichas funciones a través de diversas técnicas de estimulación. Algunas actividades que podemos mencionar están relacionadas con el control respiratorio, el equilibrio, la lateralización, la coordinación, la orientación y estructuración espacial, así como las relacionadas con el esquema e imagen corporal.
- **Capacidades artísticas**, hacemos referencia con las capacidades y cualidades musicales y plásticas. En lo musical es importante generar oportunidades de escuchar diferentes ritmos y canciones, percibir y reproducir música. Mientras para el desarrollo de plástica, es necesario las capacidades relacionadas con la estética, el manejo de materiales. En ambas es importante el desarrollo de la creatividad.
- **Capacidades cognitivas**, referidas a los procesos de pensamiento, razonamiento, atención, procesar información relacionadas con la forma de percibir, pensar, recordar, procesos de reflexión, análisis, síntesis, que permite conceptualizar el mundo que nos rodea y formas de manifestar a las personas respecto a sus actividades perceptivas e intelectuales.

Recordar:

El desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades se dan de manera articulada. Pongamos un ejemplo, al realizar una dramatización (representación o simbolización de un personaje o una situación, representación de roles) se interrelacionan diferentes tipos de expresión y lenguajes, el lenguaje oral, el lenguaje plástico, gestual y corporal, vinculamos con la música, el movimiento y la psicomotricidad.

Por otra parte, a manera de síntesis, es importante hacer algunas precisiones. La primera tiene que ver con el desarrollo de las niñas y los niños que asisten a la educación inicial en familia comunitaria, son niñas y niños que han tenido diversas y variadas experiencias familiares y comu-





nitarias (reflexiones del tema 1), consecuentemente han desarrollado capacidades y cualidades y potencialidades para expresarse, tener seguridad, moverse con autonomía, desarrollar hábitos, costumbres y valores de su entorno familiar y cultural.

Una segunda precisión y que tienen que ver con la primera, está relacionada con la transición del hogar a la escuela, de un mundo familiar en el que se siente seguro, con actividades y roles de personas conocidas, ahora, se le presenta un ambiente diferente, donde debe habituarse a muebles y materiales diferentes, a compartir con diversas/os niñas y niños (compañeros/as) con personas adultas desconocidas que emocionalmente le provoca inseguridad y estrés, porque no tienen la persona con la cual han establecido un apego seguro.

Una tercera, es pensar que todas las personas aprendemos de la misma manera, cuando realizamos las mismas tareas propuestas por la maestra/o y como en el caso de las figuras que hemos analizado, las niñas y niños tienen ideas diferentes a las que pensamos que es lo mejor para ellos.

Finalmente una cuarta precisión podemos referirnos a una segunda transición que viven las niñas y los niños cuando al terminar los dos años de escolaridad en la Educación Inicial en Familia Comunitaria, deben continuar subiendo los peldaños de la escalera de la vida, en esta paradoja surge la siguiente interrogante ¿Cómo la educación inicial ayuda a la niña y el niño para que ascienda cada peldaño en el Sistema Educativo Plurinacional y en la vida?

Algunas respuestas las podemos encontrar en el sentido de la educación inicial en familia comunitaria escolarizada puesto que contribuye al desarrollo de las niñas y niños de sus capacidades y potencialidades en interrelacionarse con la Madre Tierra y el Cosmos y a la vez les permitan contar con las bases suficientes y necesarias para sus aprendizajes en la Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

A su vez, es necesario tomar en cuenta la diversidad de niñas y niños que asisten a nuestras escuelas, no existiendo homogeneidad, pues el ser humano como tal es diferente por esencia. En este sentido el reconocimiento y el respeto a la diversidad son importantes porque de esta forma se acepta las diferencias individuales; pero al mismo tiempo se enriquece por su diversidad y en esta línea aprendemos a vivir una convivencia armónica, a complementarnos y a construir juntos un mundo de oportunidades para todos.

Pero no solo lo que acabamos de mencionar hacen el **Ser** de la educación inicial; sino que, su importancia también radica que es un espacio para la detección de signos de riesgo en el desarrollo, para ello veamos el siguiente punto.

La educación inicial un espacio para la detección de signos de riesgo

La educación inicial en familia comunitaria también se constituye en un espacio importante para la detección e identificación de signos de riesgo, entendidos como manifestaciones o indicadores que nos hacen pensar que estamos ante la presencia de posibles dificultades de aprendizaje. Los signos de riesgo si no son atendidos oportunamente van a constituirse en dificultades de aprendizaje, manifestadas en problemas de lectura, escritura y matemática en la educación primaria comunitaria vocacional.



Veremos algunos de los signos de riesgo que pueden ser identificados en la educación inicial, para cuyo efecto es importante la observación de la maestra o maestro.

Signos de riesgo relacionados con la comunicación y el lenguaje, entre ellas podemos citar: la pronunciación de palabras, comprensión de mensajes y ordenes sencillas, responder a preguntas expresión de ideas, dificultad para la comprensión y manifestación, reducido vocabulario, expresión interrumpida en su ritmo de un modo más o menos brusco, denominado tartamudez.

Signos relacionados con la motricidad, tienen que ver con la motricidad gruesa y motricidad fina, citaremos algunos de ellos: Retraso en la locomoción, caminar, alternar los pies. Alteraciones del tono muscular, dificultad en manejar objetos abrochar y desabrochar, en coordinar sus movimientos al correr, saltar y brincar. Dificultad en controlar sus movimientos al pintar, al recortar.

Signos relacionados con el desarrollo cognitivo, relacionadas con la atención, memoria, recordar palabras o sonidos que escucha, en hacer relaciones, describir, hacer comparaciones, entre otras.

¿Qué podemos hacer?

- Ayudar a las niñas y los niños, pidiendo que hable tranquilo, darle conversación, animarle a hablar.
- Realizar ejercicios de respiración, relajación, ritmo, darle mensajes sencillos
- Brindar el tiempo que requieren para expresarse sin anticiparse ni interrumpir.
- Mantener una actitud de escucha activa, para que él sienta que lo que dice tiene importancia, al mismo tiempo de habituar a la niña y el niño a escuchar y respetar lo que dicen los otros.
- Juegos que implique movimientos coordinados, imitaciones
- Brindarle dibujos grandes para pintar
- Expresión de sentimiento y emociones.
- Ayudarle en la descripción de objetos
- Otros

Obviamente debemos mantener informados a la madre padre u otras personas con las que vive la niña o el niño. Además de brindar orientación para que la familia apoye en el hogar y/o para consultas a especialistas.

Para concluir con este tema, complementemos con la siguiente lectura.

Las inteligencias múltiples y el desarrollo de talentos

FERNANDO HORACIO LAPALMA

Director general de Lapalma Consultores, México

En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN): 1681-56531

La aceptación cada vez más universal del concepto de cognición distribuida, hace que al hablar de talentos, se deba especificar en qué inteligencia.

Desde que Howard Gardner presentase su enfoque de las inteligencias múltiples, ya no es posible expresar con seriedad académica, que tal u otro niño es un talento.





La pregunta inmediata que surge es: talento ¿en qué? Pues es indudable que se puede ser un talento en música, en matemáticas, en lengua, en dibujo, en deportes, en relaciones interpersonales y así en cada una de las inteligencias. Y no en todas por igual.

Cuántos ejemplos de esto nos da la vida. Cuántos músicos brillantes son solo eso, músicos talentosos. Cuántos deportistas son solo eso, personas descolantes en su deporte. Cuántos escritores son nada más que exitosos en esa área. Y podríamos continuar así con muchos de los talentos que conozcamos.

No quiero significar con esto que una persona no pueda ser talentosa en varias inteligencias a la vez. Lo que quiero significar es que el talento se da por inteligencias. Y sí, puede darse, que un sujeto haya desarrollado sus talentos en varias inteligencias. Haya desarrollado su talento... ¿Es que el talento puede desarrollarse? ¡Por supuesto!

Creo firmemente que todos los niños sanos, que han tenido una buena vida intrauterina son talentos potenciales en busca de una oportuna y acertada estimulación. Estimulación que tantas veces les es negada por padres y docentes no actualizados. Estimulación que debe ser acompañada por atención, por aceptación, por afecto y por reconocimiento del logro.

Pero párrafos atrás dije niños con una buena vida intrauterina. ¿Qué significa esto? Nuestro cerebro crece en el embrión a una velocidad de 250.000 células cerebrales por minuto, si este está bien nutrido. Este desarrollo que comienza en el vientre materno ha de finalizar a los seis años aproximadamente. El cerebro crece en etapas específicas, en momentos específicos, la ausencia de nutrientes esenciales en esas etapas puede causar importantes e inhibidores daños para el aprendizaje. Una de las deficiencias más graves es la de las grasas esenciales. Estas son las que se necesitan para formar las células, especialmente las cerebrales.

La presencia de zinc, hierro, ácido fólico es de rigor en una dieta sensata durante el embarazo. Digámoslo así: mucha fruta, verdura, nueces, pescado y carne magra. A lo que hay que agregar los tres “no”: no tabaco, no alcohol, no drogas. Luego del nacimiento la dieta sigue siendo importantísima. El tema pasa, por la mielinización de las neuronas. Este proceso ocurre en el bebé, en parte, antes del nacimiento, y se da en los patrones nerviosos que le habrán de permitir succionar, llorar y mover los dedos. Pero los patrones neuronales necesarios para hablar, caminar y controlar los esfínteres todavía no están mielinizados.

Alrededor del 75% de la mielina proviene de las grasas esenciales, el resto de las proteínas. Los periodos del desarrollo temprano se dan en concordancia con el proceso de mielinización. El desarrollo de este proceso se da, de arriba hacia abajo y de la parte posterior hacia la frontal. Por eso el niño aprende a producir sonidos antes que a caminar. Los axones largos que movilizan músculos y pie tardan más en mielinizarse que los axones que inervan lengua y laringe. Lo mismo pasa con la visión que se da antes que el habla. Aquí lo que sucede es que el nervio óptico que está en la parte posterior del cerebro mieliniza con anterioridad al centro del habla, que está en la zona de Brocca, en ubicación mucho más frontal.

Cuando las neuronas, sus axones, están mielinizados, la velocidad de transmisión del impulso bioeléctrico es doce veces mayor que antes. Esta velocidad es capaz de llegar a 150 millas por



segundo. Sobre esta base física de neuronas y neuroglías, sobre su estado, desarrollo o nivel, se asienta la capacidad de aprender del ser humano.

Las investigaciones han probado que las personas desarrollan el 50% de su capacidad de aprender en los primeros 4 años de vida, y luego un 30% más hacia los 8 años. En otras palabras, en esos primeros años conforma los principales trayectos de aprendizaje. Todo lo que aprenda durante el resto de su vida lo hará sobre esta base. Y será la estimulación y la libertad de hacer, lo que permita su desarrollo.

El niño comienza con seis patrones principales a investigar el mundo. Estos son los cinco sentidos y hacer físico.

El niño aprende haciendo. Cada vez que hace algo bien, establece un nuevo patrón, si esta experiencia es nueva. Si la experiencia es conocida entonces expande sus contactos entre axones y dendritas, construyendo más y más conexiones interactivas. Las células cerebrales están diseñadas para recibir estimulación y crecer de esta manera. A partir de los 10 años las redes neuronales no estimuladas comienzan a morir. La base física, de nuestras inteligencias, evoluciona con esta dependencia de la nutrición, y ya vimos por qué.

Sigamos ahora con la otra variable de este fenómeno, que no por ser propio de todos nosotros, los seres humanos, deja de sorprendernos. Me refiero a la oportunidad y forma de la estimulación, verdadera madre del talento.

Estamos de acuerdo en que existen diferentes inteligencias. Que éstas tienen una evolución diferente y un sistema propio de comunicación. Que si bien trabajan entrelazadas, todas tienen circuitos neuronales específicos. Es lógico pensar entonces que habrá momentos y estrategias ideales de presentación y aplicación de estímulos que apunten al desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje.

El propio Gardner habla de esa apertura fantástica de la inteligencia musical que se produce acercándose a los cuatro años. Apertura que de ser aprovechada ha de producir al menos talentos, de máxima tal vez genios. La prueba es que todos los niños prodigio musicales lo hicieron a partir de los cuatro años.

Como sabemos, este suceso tan relevante solo se da en la inteligencia musical. No obstante esto, analizando la evolución de las otras inteligencias también podemos hallar momentos oportunos, óptimos de estimulación.

Probablemente será el mismo niño que en libertad de hacer y siguiendo el impulso o la motivación de sus tendencias, nos dirá él cuando. Habrá que respetar este “timing” y elegir la estrategia adecuada.

En el proceso de enseñanza aprendizaje hablamos de estrategias didácticas para cada inteligencia. Que no son otra cosa que la utilización de las habilidades del niño para aprender a través de ellas. Conducta y aprendizaje están engarzadas por la curiosidad, indicándonos cómo necesita capacitarse el pequeño.





Si comprendemos que la práctica hace la maestría, se descubre con facilidad que el refuerzo en el uso de estrategias apropiadas incrementará la capacidad del niño en la inteligencia correspondiente. Lo que está bien, pero recordemos que estas, las inteligencias, trabajan entrelazadas, así que una estrategia, un juego, un desafío puede estimular a varias a la vez. Lo mismo ocurre con los entornos didácticos que podemos crear. Estos son fuentes de motivación a la acción, a la pregunta y por ende al aprendizaje. Comienza con el asombro y termina en el conocimiento. Pensemos en los museos interactivos, en esos paraísos del niño, donde está prohibido no tocar. ¡Qué invitación más linda y estimulante para la acción y el aprendizaje!

Algo más que no debe faltar, la alegría. Si cuando estamos “trabajando” con el niño no nos divertimos, los dos, algo estamos haciendo mal. El aprendizaje, el crecimiento en el conocimiento, el acercamiento al talento debe ser divertido. Nuestro mejor aliado es el juego. Los niños y cuando más pequeños más aún tienen una atención corta y lábil. El secreto pasa entonces por hacer las tareas de desarrollo gratas y divertidas.

Los talentos no nacen, se hacen. Y es mucho lo que podemos hacer por ello. Libertad para la creatividad, aceptación para el error, que el niño mismo aprenda a corregir. Afecto y reconocimiento permanente. El “feedback” debe ser inmediato, positivo, alentador.

La escuela de talentos más importante tiene por docentes a los padres y por continuadores a los educadores. El niño nunca es chico para aprender lo que él quiere aprender. Se equivocan esos padres que responden con negación al niño que pide hacer algo que a ellos le parece que no corresponde a su edad.

Tal vez sea trepar, probar la bicicleta, pintar, jugar con la computadora, usar el control remoto... Cuántas veces nuestros miedos perjudican los saltos al talento de nuestros hijos. Los inhibimos con nuestros “no” y la constancia en esta actitud crea la pasividad o el abandono de la iniciativa creadora. El niño aprende, a que se le diga qué tiene que aprender. Tal vez, sea esta la peor mediación que se pueda hacer, el más bajo enriquecimiento instrumental que podemos dar.

Resumiendo, podemos ayudar a nuestros bebés a ser talentos en alguna inteligencia. Ellos nos indicarán en cuales, pues traen un bagaje genético inicial que se manifestará en tendencias hacia la práctica de habilidades de alguna inteligencia específica. Sencillamente preferirán hacer algunas cosas antes que otras. Nuestra responsabilidad empieza con una dieta completa y apropiada, que provea grasas esenciales para el cerebro y no grasas comunes para la cintura. Continúa con el aprendizaje de qué hacer como padres. No podemos copiar el modelo que usaron con nosotros, lamentablemente suele estar errado. Y esto no es una crítica hacia nuestros progenitores, ellos hicieron lo que sabían hacer. El problema es que hoy se sabe mucho más y es un pecado no usar ese conocimiento en hacer hijos mejores, más capacitados y más felices. Como por ejemplo sabemos que existen múltiples inteligencias y que todos los niños destacan en algunas. Sabemos que tienen el derecho a ser diferentes a nosotros. Así que si es excelente con la música ayudémoslo a llegar a talento. No lo obliguemos a que como el padre soñó con ser escritor, él sea un talento lingüístico. Simplemente porque no lo lograremos y además tampoco será talento en el área musical. Él solo aprenderá que no puede satisfacer a sus padres. Vivencias de este tipo



probablemente lo harán desistir más adelante ante las dificultades. Estimulémoslo con desafíos aceptados por él, sobre el área de desarrollo intelectual de su preferencia. Con cuidado ante los riesgos físicos o emocionales, pero permitiendo siempre el desafío a su poder alcanzado. Alentándolo con alegría, compartiendo el éxito y aplaudiéndolo. Dejando que preferentemente resuelva solo los errores, como otro desafío a su creatividad. Y no olvidando que jugando se aprende y porque, como dice la canción, “El tiempo de jugar es el mejor”.

Existen estrategias de desarrollo para cada inteligencia. Siempre estimularán más de una inteligencia pero son indicadas para el progreso de estas. Pero nosotros podemos crear más estrategias y utilizarlas acertadamente. El ambiente, el entorno del niño debe ser estimulante. El bebé necesita estímulos fuertes, usemos colores brillantes y plenos aunque la moda sea pálidos colores pasteles. Abracémoslo con fuerza pero no lo estrujemos. Hablemos fuerte y claro, pero no le gritemos, a menos que ya hayamos logrado hacerlo medio sordo. Que viva el sol, su calor y su luminosidad. Que se conmueva con el viento, sin que se nos vuele...

En fin, criterio común, razonamiento lógico, comprensión, ayuda y amor. Démosles a nuestros hijos el permiso para ser talentos en alguna inteligencia. ¿Cuál? ¡La que ellos prefieran!

Momento 2

Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas)

Actividades de Formación Comunitaria

En los CPTe realizamos sesiones de análisis y reflexión que nos permitan mejorar nuestra práctica pedagógica a través de actividades dinámicas que contribuyan en este caminar continuo y comunitario nuestro desarrollo profesional

Para ello vamos a desarrollar las siguientes actividades.

Actividad 1

Concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la escuela.

Recordemos:

- Elaborar nuestro objetivo holístico
- Seleccionar los contenidos que queremos desarrollar.
- Complementar y articular con las actividades del PSP
- Diseñar las orientaciones metodológicas.
- Prever los materiales y recursos que necesitamos
- Establecer los criterios de evaluación
- Establecer el producto



Para ello vamos a elaborar un Plan de desarrollo curricular en la comunidad de trabajo.

A manera de apoyo en la elaboración de las orientaciones metodológicas recurriremos a la actividad 2.- Actividades que favorecen el desarrollo de la niña y el niño en la escuela, del tema 2.

Una vez elaborado el plan de desarrollo curricular, asumimos en la comunidad de trabajo lo siguiente.

- Concreción del plan curricular planificado conjuntamente.
- Acordar la concreción en los mismos espacios de tiempo (semana) que permita para la próxima reunión analizar y discutir su concreción.

Actividad 2

Concreción curricular

- Ponemos en práctica nuestro plan curricular
- Realizamos una descripción de la concreción curricular de cómo lo hicimos.
- Establecemos los aspectos positivos y las limitaciones encontradas.
- Identificamos qué hicimos para ayudar a las niñas y niños en su desarrollo
- Indicamos **¿Que habilidades, capacidades y potencialidades desarrollamos. ¿Qué dimensiones hemos desarrollado?, ¿Qué ejes articuladores estuvieron presentes**

Este instrumento te puede ayudar en la descripción

Nombre de la maestra/o
Fecha de Realización
Descripción de la concreción curricular (de los momentos metodológicos)
Puntualizamos los aspectos positivos y las limitaciones encontradas en la concreción del plan de desarrollo curricular
Identificación de las capacidades, habilidades, actitudes y potencialidades a las cuales hemos contribuido en su desarrollo
Que diferencias identificamos entre la práctica pedagógica que se venía desarrollando y la concreción curricular a partir del MESCP.
Si tuvieran que volver a concretar tú plan curricular, ¿Qué cambiarías?



Actividad 2

Compartiendo la concreción curricular

- En la comunidad de trabajo compartimos los resultados de la concreción curricular.
- Entre todos resolvemos las dudas que pudieron haberse presentado.
- Elaboramos una síntesis del resultado de nuestra experiencia. Se puede tomar como base los mismos aspectos del registro de la concreción curricular individual.

MOMENTO DE SOCIALIZACIÓN

- Cada comunidad de trabajo en la sesión de socialización presenta la concreción curricular, puntualizando los cambios en los procesos pedagógicos implementados en el marco del modelo educativo Sociocomunitario.
- El facilitador/ra, puntualiza los aspectos centrales del modelo, fortaleciendo aquellas prácticas pedagógicas que evidencia el modelo y/o aclara las dudas presentadas.

Para saber más

Te invitamos a revisar las lecturas que te proporcionamos en la bibliografía ajunta, especialmente de Freinet y Emmi Pickler.

Al leerlas es bueno hacer un análisis crítico y preguntarnos

¿Qué aportes al modelo podemos rescatar para la etapa no escolarizada y para la etapa escolarizada de ambos autores?

¿Son aplicables a nuestro modelo?, Si, no, porqué

¿Pueden ser inspiradores para nuestro plan de desarrollo curricular?

Bibliografía

Arnold, Denisse; Yapita, J, de D. (1994), El Rincón de las Cabezas, Luchas textuales, educación y Tierras en los Andes

Freinet; (2009) Una pedagogía para el siglo XXI

GARDNER Howard (1995) Inteligencias múltiples, España, Paidós

GARDNER Howard (1993) La mente no escolarizada, España, Paidós, 1993

González Carlos; Comer Amar Mamar; www.FreeLibros.me

Organización de los Estados Americanos OEA, CEREBRUM, (2010) *Primera Infancia, Una Mirada desde la Neuroeducación.*



Pizarro de Zulliges; (2003); *Neurociencia y Educación*, La Muralla, SA.

Tonucci, Francesco; (2010), *Con Ojos de niño*.

Yapu Mario (compilador), (2010); *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia; aporte a la educación actual*, La Paz.

Lecturas complementarias

La crianza y el desarrollo del niño¹ de 0 a 6 años (2010); Aproximaciones sobre la visión de los grupos aymara, quechua y guaraní.

Terre des Hommes Holanda, a través de su Programa Nacional Tukuy Pacha², en Primera Infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia; Yapu Mario, Compilador;

La presente investigación exploratoria tiene como objeto el estudio de los hitos, etapas y pautas de desarrollo o crianza que se pueden identificar en las culturas aymara, quechua y guaraní de Bolivia. Estos elementos nos llevarán a considerar la forma y el proceso de abordar temas relacionados con la concepción, la gestación, la crianza de los primeros años, la prevención primaria, la detección precoz de algún problema en el desarrollo del niño (psicomotriz u otro) que pueda generarle condiciones desfavorables, y la educación en los primeros años, de la forma más natural posible, o, por el contrario, reflexionaremos sobre los elementos que nos lleven a repensar en torno a cómo construir un proceso de diálogo e intercambio de información sobre estos temas en el área rural.

La investigación tuvo tres etapas. En primer lugar, describe de forma sintética las miradas occidentales y sociales que existen en torno a la crianza y el desarrollo de los niños de 0 a 6 años. Este proceso implicó una revisión bibliográfica de elementos resaltantes de los diversos enfoques sobre el tema. Luego, para poder comprender la visión de las culturas aymara, quechua y guaraní en torno a las pautas de crianza y desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años, fue importante tener una aproximación a la filosofía de vida y usos y costumbres de los grupos estudiados. Finalmente, resultó imprescindible tener contacto con comunidades aymaras, quechuas y guaraní para conocer su percepción y prácticas en torno a la crianza y desarrollo de niños y niñas sujetos de la investigación.

Las comunidades estudiadas son Hilata Arriba, del municipio de Vicha en la provincia Ingavi del departamento de La Paz (aymara), las comunidades Plano y Urmachea, del municipio de Tiraque del departamento de Cochabamba (quechua) y la comunidad de Kaipependí, de la capitanía del Gran Kaipependí-Kaaraovaichó de la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz (guaraní). Se eligieron estas comunidades en virtud de que mantienen usos y costumbres de sus respectivas culturas originarias, aun habiendo tenido cercanía y contacto con la cultura occidental.

La investigación se llevó a cabo durante el año 2007. La metodología se basó en la observación y las entrevistas a actores sociales que participan en la crianza, desarrollo y socialización de los niños y niñas. Se utilizaron declaraciones de 32 informantes en las comunidades, además

1. Tanto en este estudio como en los demás, y con la intención de facilitar la lectura, usaremos únicamente el término 'niño', en el entendido de que engloba tanto a niños como a niñas. [Nota de edición.]

2. El autor de este capítulo es institucional.



de cuatro entrevistas a personas con mucha experiencia en asuntos indígenas y sus culturas. Los instrumentos de recolección de información abordaron los temas siguientes: concepción del niño, prácticas de crianza, desarrollo de los niños, identidad, rituales, virtudes, educación, socialización, alimentación y salud.

1. PERSPECTIVAS SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL Y ESTUDIOS SOBRE LA NIÑEZ EN BOLIVIA

Existen varios estudios sobre la niñez en pueblos indígenas en Bolivia. En 1991, se llevó adelante una investigación sobre las prácticas de crianza en la zona andina en forma paralela a investigaciones similares en otros países de América Latina. Los hallazgos principales del informe incluyen la constatación de que las mujeres, especialmente las madres, continúan siendo los principales agentes de crianza y que en las culturas andinas los padres suelen estar presentes en el momento del alumbramiento y participan directamente en la socialización de los niños hombres (Subirats, 1992).

La investigadora peruana Norma Reátegui (1990) realizó, a fines de los años ochenta, una investigación por encargo de UNICEF y el Ministerio de Planeamiento y Coordinación, aplicando un enfoque basado en las teorías de Piaget, y concluyó “que el niño se encuentra dentro de patrones de desarrollo de acuerdo a su edad, con avances y retrocesos propios de su cultura. Resultando el área del lenguaje una de las más deficitarias y la motricidad gruesa la más desarrollada” (Quispe, 2004: 15).

Trabajos con perspectivas más relativistas se efectuaron también en el occidente del país, como el estudio de Gustavo Gottret (Quispe, 2004: 15) o la del psicólogo Ruperto Romero (1994), quien ejecutó un estudio en la comunidad quechua de Titikachi, de la provincia Muñecas del departamento La Paz, sobre la concepción y desarrollo de la inteligencia en niños preescolares.

Una investigación ejecutada paralelamente en varios países de América Latina concluyó que existen varias lagunas en los conocimientos de quienes se ocupan de la crianza de los niños sobre la alimentación materna durante el embarazo y la lactancia, el momento apropiado para introducir alimentos suplementarios, la importancia de hablar al niño, los efectos del juego en el desarrollo intelectual y los efectos emocionales del castigo físico (Myers, 1994: 15).

El proyecto del UNICEF “La niñez rural en tres regiones de Bolivia. Problemática socioeconómica, vida cotidiana y utilización del tiempo” se ocupó de los niños de 7 a 14 años en Ayo Ayo (La Paz), Tiraque (Cochabamba) y San Julián (Santa Cruz) (Molina, 1995).

Desde la antropología, se hicieron valiosas investigaciones sobre el desarrollo infantil y el lugar de los niños en la cosmovisión andina. Se puede citar, por ejemplo, *El rincón de las cabezas*, de Arnold y Yapita (2000), en el que se traza los recorridos (los caminos) de los niños en la zona aymara de Qaqachaka, vinculándolos con la escritura textil, y se establece la importancia de la sangre y la piel en el desarrollo de estos.

En cuanto a las destrezas adquiridas por los niños, son importantes los trabajos realizados en el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), especialmente la publicación



Saberes de los niños al ingreso a la escuela (Muñoz, Ergueta y Pérez, 1995). También en el tema educativo deben citarse las investigaciones realizadas en el marco del Proyecto Elaboración de Material de Educación Intercultural Bilingüe Temprana para niños y niñas de 3 a 5 años (MATE-BITE - OEA, 2001): *Educación intercultural bilingüe temprana. Una experiencia de trabajo con comunidades quechuas y chiquitanas*.

Como un punto de partida necesario, adoptemos inicialmente una definición de desarrollo:

El desarrollo es el proceso de cambio en el tiempo como resultado de la interacción entre las fuerzas ambientales y genéticas. Involucra cambios progresivos y acumulativos en la estructura, función, comportamiento u organización [...] cambios que persisten en el tiempo, más que aquellos que son temporales o específicos de determinadas situaciones [...] (Brunson, 2002: 119-120).

La definición es suficientemente amplia en sus connotaciones y restringida en sus denotaciones, aunque para nuestros fines todavía debe delimitarse el desarrollo infantil. Una premisa tácita de la investigación es que el “desarrollo infantil integral” existe como concepto y sus referencias objetivas son observables y discernibles. Sin embargo, no existen acuerdos teóricos respecto a qué es un infante, ni a los factores que intervienen en su desarrollo. Los teóricos del desarrollo difieren a menudo en sus inferencias. Esto se debe a que estudian aspectos del desarrollo que no siempre coinciden, a que emplean métodos distintos y parten de cuerpos de premisas que pueden diferir notablemente unos de otros (Goldhaber, 2002: 413).

2. COSMOVISIONES DE LAS CULTURAS ANDINA Y GUARANÍ

La diversidad cultural es una de las claves de la heterogeneidad boliviana, al lado de la variada geografía que nos cobija a los nueve millones de habitantes y de nuestras igualmente diversas formas de sustento. Probablemente es su rasgo definitorio, no solamente por la abigarrada imagen actual que podemos hacernos de nosotros mismos, sino por los valores, los repertorios de acción y las estrategias que podríamos emprender en lo posterior. Bolivia es el tercer país latinoamericano con mayor número absoluto de hablantes de lenguas indígenas, después de México y Perú, y es el segundo en función de números relativos (después de Guatemala). Proporcionalmente, el quechua (con aproximadamente un tercio de la población total) y el aymara (un cuarto de la población total) son los idiomas más hablados. Los otros más de treinta idiomas originarios corresponden a grupos minoritarios que suman 2 por ciento del total de la población (Albo, 2002: 21-22).

Las estimaciones de la población hablante de lenguas originarias expresan una realidad mucho más compleja. Detrás de las cifras existe una diversidad de identidades étnicas que se van reconstituyendo permanentemente mediante una infinidad de relaciones de discriminación y asimetría. En América Latina, el hecho colonial todavía incide en las relaciones entre culturas, y los grupos indígenas quedan siempre en situaciones subalternas (Albo, 2002; Stavenhagen, 2001: 67). Aun las políticas públicas de reconocimiento y los proyectos de apoyo pueden generar, por asunciones erróneas o desconocimiento, efectos adversos en estas poblaciones, impulsando “avances” supuestamente universales pero incompatibles con los valores o las prácticas habituales de los “beneficiarios”.



El desconocimiento con relación a la diversa realidad que viven los pueblos indígenas en Bolivia es muy grande. No se trata solamente del desconocimiento “técnico” o antropológico, sino de un velo de aprensiones difundidas en el resto de la sociedad y también entre los mismos sujetos indígenas, sobre los rasgos “internos” de las identidades y sobre las relaciones que los grupos indígenas establecen unos con otros y con la sociedad nacional. A continuación presentaremos un panorama somero de la diversidad étnica y cultural de Bolivia, partiendo de una distinción gruesa entre los pueblos originarios andinos y los pueblos originarios de tierras bajas (Albo, 2002: 44-45).

3. VISIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA CRIANZA Y DESARROLLO DE NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS EN LA CULTURA ANDINA

3.1. Descripción de comunidades andinas

Comunidad aymara: La comunidad de Hilata Arriba está ubicada en el departamento de La Paz, provincia Ingavi, municipio de Viacha, a aproximadamente 38 kilómetros de la ciudad de La Paz. La población comprende 162 familias que cumplen con todas las obligaciones en la comunidad y que están registradas en el libro de actas. Entre ellas existe población migrante e inmigrante. Tanto hombres como mujeres se trasladan a las ciudades a trabajar temporalmente en épocas que no son de siembra ni de cosecha, y otros tienen trabajo seguro en la ciudad. Las actividades de la gran mayoría de las familias son la ganadería vacuna, ovina y porcina, y en agricultura, los principales cultivos son papa, cebada, haba, arveja, trigo, oca y papaliza. Se puede apreciar que hay un flujo de doble economía³ para los *migrantes*. También hay niños y jóvenes que van hasta la población de Viacha a cursar sus estudios secundarios y superiores.

El grado de instrucción de las personas mayores es por lo general el básico o primario. Muy pocos accedieron a la educación del nivel medio o secundario; algunos llegaron a profesionalizarse.

La característica principal de la comunidad Hilata Arriba es que no es ex hacienda, sino una comunidad originaria, aunque está rodeada de haciendas. Como no hubo mucho contacto con los terratenientes, los elementos culturales más característicos de lo aymara se mantienen vigentes en mayor medida que en otras comunidades vecinas. Por esa razón, el año 2006 las cuatro comunidades que antiguamente conformaban un ayllu reconstituyeron —con el apoyo técnico del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA)— el ayllu Jach’a Jilata, que cuenta con estatuto orgánico para las cuatro comunidades, organizadas como subcentral sindical Jach’a Jilata.

Las cuatro comunidades que reconstituyeron el Ayllu Jach’a Jilata son: Hilata San Jorge, Hilata Santa Trinidad, Hilata Centro e Hilata Arriba, tal como se organizaban antes de las haciendas y la Reforma Agraria. Hilata Arriba tiene personería jurídica obtenida con la aplicación de la Ley 1551 de Participación Popular.

Comunidades quechuas- Las comunidades estudiadas son Urmachea y Plano. Ambas se encuentran a aproximadamente cinco kilómetros del centro poblado de Tiraque, municipio al cual pertenecen. Forman parte de la Central Campesina de Tiraque.

3. Se refiere a que los migrantes perciben recursos económicos a partir de dos actividades: (a) en sus comunidades, durante épocas de cosecha y producción de productos típicos de la zona para su comercialización, y (b) durante el trabajo que realizan en ciudades cuando no es época ni de siembra, ni de cosecha.





Cada una de las comunidades cuenta con una población de entre 60 y 80 familias, aproximadamente. Tiraque es la primera sección municipal de la provincia Tiraque. Dista 60 kilómetros de la ciudad capital del departamento de Cochabamba. Urmachea y Plano son comunidades rurales, de habla predominantemente quechua. Su principal actividad económica es la producción de papa. La mayoría de los habitantes son agricultores, aunque en los últimos años se ha producido una significativa emigración a España.

3.2. Percepciones y prácticas sobre la crianza y desarrollo de niños de 0 a 6 años en la cultura andina

La crianza ha sido entendida habitualmente como la transferencia de los contenidos culturales a un continente vacío: el niño. Hay suficientes argumentos para considerar que esa afirmación no es universal, que la relación entre los adultos y los niños podría ser una relación de poder, la que, como *todas* las relaciones de poder, implica también una relación de resistencia. Al margen de esa discusión, que elimina el “monopolio adulto” de la crianza, en la cultura andina no existe un “monopolio humano” de la crianza, ya que es una relación interdependiente, de dos vías, entre la naturaleza y los seres humanos.

Uno de los aspectos centrales en las prácticas de crianza en la cultura andina es la atención y el cuidado que se da a los niños en los primeros meses y años de vida. La principal responsable de la atención de los niños, desde su nacimiento hasta los primeros años, e inclusive la adolescencia, es la madre.

En cuanto al cuidado de los niños pequeños menores de seis años, la opinión generalizada entre todos los entrevistados (madres, padres, abuelos y especialistas) es que la principal responsabilidad se centraliza en la madre, que asume un rol protagónico e inclusive no delegable en esta primera etapa de la vida de los hijos. Las madres de las comunidades aymaras, que difícilmente hablan en primera persona (yo), cuando se trata del cuidado de sus hijos, no obstante, no rehúsan asumir estas funciones y tareas y lo hacen explícitamente, con mucha propiedad, inclusive discursivamente: “Yo nomás”, “Yo nomás les veía”, “Yo nomás los veo, yo los atiendo”, “Yo sé estar viéndome”. Más allá de las dificultades idiomáticas, queda claro que son exclusivamente las mamás aymaras las que se hacen cargo de las tareas de cuidado de los bebés, por lo menos en sus primeros meses de vida, entre las otras múltiples tareas domésticas y productivas que deben realizar diariamente en el hogar y fuera de éste: “Yo nomás, ahora [el papá] no me ayuda, *está viendo*⁴ también” (Francisca, aymara).

La importante labor que desempeña la madre aymara como la principal, y muchas veces única, responsable del cuidado de los niños también es admitida por los hombres. Así, en las conversaciones que sostuvimos con padres y abuelos, hemos constatado que hay un claro reconocimiento de la delegación consciente de las tareas de cuidado y crianza de sus hijos que realizan los padres en las mamás.

Algo importante e invaluable de las comunidades andinas, aunque no es exclusivo de estas culturas, es el apoyo que brindan en la labor de crianza de los hijos las redes del entorno familiar

4. Esta expresión es muy común para expresar que alguien está mirando, como espectador o “de mirón”, sin colaborar en la tarea que el hablante está realizando.



inmediato y la familia extendida. Así, las madres aymaras y quechuas saben que cuentan con la importante colaboración de la familia más cercana. Las más comprometidas en esta labor son las abuelas (madres de las mamás o, algunas veces, las suegras) y las tías, ya sean las hermanas de la madre o del padre. En situaciones de necesidad, las madres recién se animan a dejarlos con miembros de la familia cercana cuando los niños están más crecidos, es decir, a partir de los tres o cuatro años de edad.

De modo que las madres son las principales y casi las únicas encargadas de cuidar de manera exclusiva a los hijos más pequeños. Cuando estos son menores de un año, casi siempre permanecen al lado de la madre (usualmente cargados a la espalda) cuando ésta tiene que realizar otras actividades, como tareas agrícolas en el campo, ir de compras a la feria del pueblo o a una reunión de su organización sindical.

En el mundo andino existe cierta división del trabajo. Comúnmente, los niños están con la mamá hasta el primer año de vida, siempre cargados en su espalda. Después de esa etapa, cuando ya empiezan a caminar y a dejar de ser amamantados, comienzan a quedarse al cuidado de los hermanos o del papá, siempre que éste disponga de tiempo para coordinar sus actividades con las de la madre. El padre cuida sólo ocasionalmente a los niños, pero tiene la responsabilidad de realizar básicamente los trabajos fuera de la casa, ya sea en las labores agrícolas u otras actividades (aunque la mujer también participa en esas actividades, según el ciclo agrícola), mientras que la mujer está a cargo de todos los quehaceres relacionados con el hogar (comida, limpieza, vestimenta y todo lo referido a los hijos).

Una de las tareas más delicadas que se asigna a los hijos de más de seis años es la de colaborar en el cuidado de los hermanos menores. En situaciones extremas, las madres se ven obligadas a dejar por largas horas a sus hijos pequeños al cuidado de los mayorcitos.

En las ciudades, y con mayor frecuencia en cualquier comunidad rural, es usual ver a una madre aymara o quechua cargando en la espalda a los niños menores de un año (en un aguayo o en una manta). Esto es todavía más extendido en el ámbito del hogar, pues esta modalidad de cargar al bebé resulta muy funcional a las mujeres campesinas, ya que les permite realizar casi todas tareas domésticas diarias relacionadas con la alimentación, limpieza de la casa, lavado de ropa y cuidado de los otros hijos sin tener que separarse de aquel. Si bien es una práctica eminentemente rural, hay que tener en cuenta que el contacto físico de la madre con el bebé es médicamente recomendado en los primeros meses, ya que este contacto y el calor, además de servir de arrullo cuando los niños lloran, favorece su desarrollo emocional y psicoafectivo.

De modo que, más allá de las redes de apoyo (familiares o de amistades cercanas) con las que pueden contar las madres del área rural andina para la crianza de los niños, vemos que entre ellas hay una clara preferencia por estar cerca o junto a sus bebés, ya sea llevándolos consigo en la espalda o teniéndolos cerca (generalmente en el suelo) cuando deben realizar otras actividades fuera de la casa: laborales (venta en las ferias o en el puesto de venta, trabajos agrícolas en el campo o en la chacra) o dirigenciales (reuniones, cursos o asambleas).

Hay dos aspectos en los cuales se puede observar o evidenciar una subvaloración del trabajo que realizan las propias mujeres aymaras y quechuas en la crianza de los niños. Por un lado, cuando





evalúan y (sobre) valoran el apoyo de sus compañeros y, por otro lado, cuando subestiman el tiempo que ellas mismas dedican al cuidado de los niños. Respecto a lo primero, se observa en algunas mujeres una tendencia a sobredimensionar la participación de los padres en el cuidado y atención de los niños: “Mi esposo le ve por una semana o dos, tres. Él le baña; después yo nomás” (Francisca, aymara). A veces, ante la pregunta sobre quién es el principal responsable en el cuidado de los hijos, las mujeres también tienden a otorgar discursiva y formalmente esa responsabilidad a los papás: “El más principal es el padre, la cabeza del hogar. Más me quedo yo con mis hijos. Mi esposo trabaja en otro lado, en otra provincia” (Teresa, aymara). Este dato contundente ya explica por sí mismo la dificultad de que el padre pueda ser el principal responsable en la crianza de los niños, y mucho más cuando, por razones laborales, tiene que trabajar fuera de la comunidad.

3.3. Descripción de comunidades guaraní

La investigación se hizo en la comunidad de Kaipependi, perteneciente a la capitanía del Gran Kaipependi-Kaarovaicho, que es una de las zonas o capitanías guaraní que se ubican en el municipio de Gutiérrez, provincia Cordillera del departamento Santa Cruz (la otra es la zona de Kaaguasu), y en la zona de Igüembe, que pertenece al municipio de Villa Vaca Guzmán (Muyupampa), en la provincia Luis Calvo del departamento de Chuquisaca. La capitanía del Gran Kaipependi-Kaarovaicho agrupa dos zonas tradicionales (Kaipependi y Kaarovaicho) y es una de las dos únicas con continuidad de la autoridad tradicional (el capitán grande o *Mburuvicha Guasu*) hasta el actual momento de la historia republicana; la otra es la Capitanía del Alto y Bajo Isoso (CABI), del municipio de Charagua, en la misma provincia Cordillera. La mayor parte del trabajo se hizo en esta zona, específicamente en la comunidad de Kaipependi.

Igualmente, se pensaba también hacer parte del trabajo en Igüembe, por la cercanía de la tradicional comunidad simba Teta Yapi. Sin embargo, no se pudo realizar la investigación con esa comunidad, que constituye el reducto más inexpugnable de la cultura guaraní-chiriguana.

Por ello, se trabajó en la población de Karatindi, una comunidad reconstituida por ex peones de una hacienda perteneciente a la familia Montalvo. Karatindi es parte de la capitanía Igüembe, junto a las comunidades de Teta Yapi y Cañón de los Naranjos. Dista 107 km. de Muyupampa. Los pobladores son sobre todo agricultores, que se dedican principalmente al cultivo del maíz y el poroto. La zona o capitanía Igüembe pertenece al Consejo de Capitanes de Chuquisaca y, a través de esta organización, a la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

A excepción de los informantes externos que trabajaron por varios años en la región, todos los entrevistados provienen de familias cuya principal labor es la agricultura, con las oscilaciones que se dan en el oriente del país (la época de lluvia y la época seca y las migraciones estacionales a la zafra en el norte integrado de Santa Cruz y en la Argentina).

3.4. Percepciones y prácticas sobre la crianza y desarrollo de niños de 0 a 6 años en la cultura guaraní

De acuerdo con declaraciones de comunarios, coincidentes con la observación y los resultados de varios estudios antropológicos, el estilo de crianza de los guaraní-chiriguanos es permisivo,



frente a la crianza autoritaria de otras culturas. De acuerdo con Silvia María Hirsch: “Los niños son criados permisivamente. Madre y padre participan activamente en la crianza, junto con los miembros de la familia extendida. Los abuelos juegan un rol importante en el desarrollo de los niños. No se promueven las expresiones crudas y directas de hostilidad y agresión. Los niños son raramente golpeados (Hirsch 1994: 121). Marcia Mandepora, en una entrevista⁵, amplía: “La diferencia es que en la cultura guaraní el niño pareciera que se cría libre, sin ninguna presión. En esta cultura no hay castigo físico. Al niño, cuando hace cosas malas, no se le ‘premia’ con un castigo. Los abuelos no lo permiten”.

La ausencia de castigo físico (que no es absoluta) se arraiga en este estilo permisivo de crianza. Sin preceptos autoritarios ni imperativo negativo, los desvíos de los niños no son, consecuentemente, corregidos autoritariamente sino guiados de otra manera. En las zonas aya, tal como indican nuestros informantes:

[...] el tipo de aprendizaje que le dan al niño no es conceptual ni con órdenes (“no toques”, “no hagas” o mostrarle un tajibo y decirle que es un árbol, mostrarle un quebracho y decirle que es un árbol), sino más bien es un aprendizaje que pasa por el probar. Por ejemplo los guaraníes no dirán a su hijo de no acercarse al fuego, sino lo dejarán acercarse vigilando que no le pase algo grave, y si se quema un poco no hacen problema (entrevista a José Córdova⁶).

Si bien no existe el castigo físico, hay otras formas de enfrentar los “malos comportamientos” de los niños. Ello depende del control social:

Si se descubre a una niña o a un niño alzando cosa ajena, eso lo tiene que decir la mamá públicamente, que su hijo estaba robando las cosas de alguien. Entonces eso lo va repitiendo cada vez hasta que la niña se cure, pero no hay castigo físico. La niña se va a dar cuenta de que después puede ser objeto de rechazo o de burla. Igual que los castigos para las personas mayores (entrevista a Marcia Mandepora).

También el castigo puede ser la imposición de una tarea que involucre un esfuerzo no excesivo: “Hay diferentes tipos de castigo, nosotros en especial al niño lo tratamos bien, no hay que darle un castigo pesado, el castigo depende de su edad. El castigo tiene que ser liviano, no fuerte para ellos” (Teodoro, guaraní).

La prescripción de no castigar físicamente es un reconocimiento de una serie de derechos del niño que no están explicitados. Las travesuras y “pasarse de los límites” suspenden en algunos casos esta prescripción.

Si bien el otorgamiento de premios no es una norma, sí está difundido. En Kaipependi, por ejemplo, los padres entrevistados reconocen las iniciativas de los niños, su diligencia y el hecho de que realizan “actividades bien bonitas” sin exigencia de los mayores.

5. Investigadora de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). Entrevista realizada por los autores para el presente artículo. Cochabamba, 2007.

6. Miembro de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). Entrevista realizada por los autores para el presente artículo. Cochabamba, 2007.



El territorio de los guaraní-chiriguanos es amplio y la diversidad de las comunidades es apreciable, desde la diferencia básica entre ava, simba e isoseños.

El estilo de crianza varía de comunidad en comunidad. En algunas el castigo físico no existe; en otras sí se da, aunque es reprobado por los comunarios, especialmente por los abuelos.

La cultura, la “esencia” de la educación guaraní es la misma, sólo que va cambiando de acuerdo con el contexto y el nivel de contacto y relacionamiento que se establezcan con otras culturas. Por ejemplo, está el caso del Ioso, una zona que se mantiene muy tradicional, de comunidades guaraní que no tienen contacto con otras culturas o karai. Hay otras zonas que tienen contactos o tienen otra formación por la misma necesidad [...] cerca de Yacuiba [...] las madres salen temprano para ir a buscar trabajo y los niños se quedan solos en la casa. Es otro ya el contexto. La misma forma de criar a los niños y cuidar a la familia va cambiando [...] Varía de una comunidad a otra también. Pero está la idea central de que el guaraní tiene que ser generoso, tiene que saber compartir y sentirse orgulloso de ser guaraní aunque no hable bien el idioma (entrevista a Marcia Mandepora).

El asumir la crianza como tarea casi exclusivamente femenina es similar en otros pueblos de tierras bajas. Tan así es que se asume implícitamente que existe una división de tareas por género, según la cual las mujeres se ocupan de las tareas domésticas, mientras que los hombres se encargan sobre todo de las tareas externas, como las del chaco, que incluye los trabajos agrícolas, o la pesca. Entre los guaraní de Kaipependi, la crianza como dedicación casi exclusivamente femenina es más fuerte que en otros pueblos indígenas. Uno de los entrevistados reconoce que esta asignación de roles constituye una costumbre.

De acuerdo con los testimonios, algunos hombres suelen conocer de la crianza por haber ayudado a sus padres en el cuidado de sus hermanos menores. Pero mientras los niños son absolutamente dependientes, es una tarea de los adultos y específicamente de las madres. Esta responsabilidad materna está vinculada con la lactancia. Una vez que el niño deja de depender exclusivamente de la leche materna, otras personas de la familia pueden participar más activamente en su cuidado: “Las madres se dedican exclusivamente a sus niños hasta los seis u ocho meses. Entonces la mamá ya no está tan pendiente de su niño porque el niño ya puede consumir otro alimento, empiezan a darle sopita u otra cosa liviana” (Teodoro, guaraní).

Al igual que en otros contextos culturales, por la necesidad de alimentar al bebé recién nacido continuamente, su cuidado exige una dedicación casi exclusiva de la madre junto con la introducción paulatina de alimentos distintos a la leche materna, otro momento importante en la relación del niño con el medio familiar es el aprender a caminar. Distiende notablemente los lazos de dependencia del niño con su madre y permite la participación de los hermanos en la crianza.

Sucede lo propio en otros pueblos indígenas de tierras bajas, no solamente en ausencia permanente de la madre sino cuando, por causa de trabajo, los padres tienen que alejarse continuamente de la casa.

Los hermanos mayores comienzan a colaborar en la crianza de sus hermanos menores a partir de los siete u ocho años, y se encargan de tareas de alimentación, del aseo del niño, de que no salga de la casa o, cuando es más grande, acompañarlo cuando sale del hogar, entre otras tareas.



La consideración del género en la crianza está en función de la edad de los niños. En un primer lapso no existen diferencias:

En la crianza de los niños no hay diferencia. No tiene que haber diferencia, tienen el mismo trato, eso sí hasta cierta edad. A partir de dos años, más o menos, el niño ya tiene otro trato, como se debe tratar a un hombre. En cambio con la mujercita se tiene que tener mucho cuidado porque son más delicadas. En esa parte sí hay diferencia, pero en la crianza no hay diferencia (Jonás, guaraní).

4. ALGUNOS TEMAS DE DISCUSIÓN

4.1. Visión de las culturas sobre los niños de 0 a 6 años de edad

Las cosmovisiones indígenas otorgan a los niños un lugar especial. En el caso de los grupos aymara y quechua, es más notorio el hecho de que los niños sean parte del equilibrio cósmico y el que tengan características distintivas que corresponden a su edad. Su crianza, por consiguiente, debe apuntar al mantenimiento del equilibrio a partir de esas características distintivas de cada cultura.

Para la cultura andina, los niños son intermediarios entre la comunidad y las deidades, entre un mundo y otro. Están habilitados para pedir lluvia y para restaurar el orden cuando se presentan problemas de *limphu* (limbo).

Según Arnold y Yapita (2000: 193), la *uuawa* tendría una “función [de] intermediaria entre el mundo de los muertos y los vivos, lo ajeno y lo propio, lo malo y lo bueno”. Los niños, por su carácter de “angelitos”, pueden cruzar límites a los que no llegan los adultos. En lo que sigue observaremos cuál es el lugar y el rol asignado a los niños en la dinámica de las comunidades.

Grimaldo Rengifo afirma que la ubicación del niño en la comunidad no se da en tanto que individuo, sino como parte de una unidad que incluye también a la naturaleza: “La comunidad vivencia al niño no como un individuo, sino como un miembro más del tejido familiar que es el ayllu, un ayllu que no se agota en el seno de lo humano, sino que [...] involucra lo natural y lo sagrado”. El niño tendría parientes (padrinos) “sagrados” en los cerros; sería hijo de sus padres y también de los *apus* y de la Pachamama. El niño sería “vivenciado como un ser heterogéneo en sí mismo, la comunidad no está fuera sino que anida en él”; tiene su ánima desde que nace (Rengifo, 2002: 1-2).

La cosmovisión guaraní-chiriguana da un lugar preponderante a los niños.

Varios de los mitos vinculados con la creación de los astros y objetos celestes recogidos por la investigadora Marcia Mandepora tienen en ellos a sus principales protagonistas. Las estrellas de algunas constelaciones serían precisamente niños que habrían subido al cielo por su curiosidad y su espíritu juguetón (una madre se habría aferrado al dedo de su hija que se iba volando al cielo, pudiendo apenas retener un dedo, que originó la planta de maní). En los mitos guaraní los niños hablan sabiamente con las madres desde el vientre; tienen conocimientos que aluden a los adultos y gozan del privilegio de ver cosas vedadas a los ojos de los mayores.





Las mujeres embarazadas de Tatú Tumpa (el personaje epónimo) mueren en varios mitos por el ataque de los tigres; las tigresas protegen a los niños indicando que “hay que sacar la hiel” de la mujer antes de comerla o pidiendo a los niños para sí como un antojo para después llevarlos secretamente a una cueva. Los niños sobrevivientes originan la cultura; la historia mítica de las raíces de ésta es la historia de los niños y sus vicisitudes, su crianza y desarrollo.

En el caso guaraní, los niños completarían el carácter de persona de los adultos. El adulto sin hijos sería como el árbol sin frutos. Solamente los niños otorgan la plenitud a los adultos.

Por ello, para los guaraní-chiriguano que viven en las comunidades, tener niños significa una riqueza. No tenerlos es signo de incapacidad y motivo de vergüenza:

En la sociedad guaraní la familia es muy importante. La sociedad guaraní está constituida en base a la formación de la familia. Probablemente no haya procesos rituales pero se entiende como una riqueza. Hay muchas críticas cuando una mujer o un hombre no ha podido conformar su familia o no ha podido tal vez tener hijos. En ese sentido, se lo toma como una persona incapaz (entrevista a Marcia Mandepora).

4.2. El desarrollo infantil

Pese a que los conceptos de “desarrollo” de las disciplinas científicas occidentales parten de una noción lineal del tiempo y de una consideración de los niños como entes pasivos (receptores vacíos de la cultura), los enfoques contemporáneos ponen en duda las certezas de la linealidad y reconocen la “agentividad” que es de los niños. Hace ya varias décadas que las ciencias sociales abandonaron la pretensión de universalizar los conceptos y valores occidentales modernos, admitiendo notables cambios de perspectiva sobre la “objetividad” científica en el seno mismo de la “cientificidad” occidental. La “ciencia occidental” no puede ser presentada como un ente rígido, homogéneo, monolítico y etnocentrista, pero la apertura de la noción de desarrollo a las visiones indígenas de la niñez y la crianza todavía es incipiente.

La idea de “desarrollo infantil integral” no es universal. No existe como tal en las zonas en que realizamos este trabajo. En algunos casos se niega la idea misma de desarrollo como “linealidad” (occidental moderna). Sobre todo en el caso de la cultura andina, se observan visiones distintas del tiempo. Pese a que en guaraní existe el término *kuak.ua*, traducible grosso modo por “desarrollo” o “crecimiento”, este no se refiere específicamente a los niños. Además, no poseen palabras específicas que den cuenta tácitamente del proceso de desarrollo. En los grupos andinos, el desarrollo podría ser entendido como un camino de adquisición de deseo y conciencia, aunque al parecer las comunidades no suelen explicarlo en estos términos.

4.3. Las etapas de desarrollo infantil

No existen etapas delimitadas con precisión en el desarrollo infantil. Los seis años no son necesariamente un momento crucial en la vida de los niños, salvo por el ingreso a ‘a escuela, que los enfrenta a formas de pensar distintas. El “camino de la niñez” andino incluye algunos momentos importantes que siempre están en función del equilibrio cósmico: la separación de las sangres del bebé y la madre, gatear, hablar, perder los dientes de leche o de sangre para volverse “tritador



de carne”), la acumulación del deseo y conciencia. En el mundo guaraní se podría establecer tres etapas: desde el nacimiento hasta el inicio de la alimentación complementaria, la posibilidad de sentarse sin apoyo y el gateo; de ese momento hasta el dominio del lenguaje y la relación con el mundo de los objetos; desde entonces hasta la adquisición de responsabilidades domésticas.

Los hitos del desarrollo más precisos están marcados entre el nacimiento y el primer año de vida extrauterina; las señales se van diluyendo posteriormente. En el caso aymara se señalan momentos sin delimitación pero que repercuten en el resto de la vida, por ejemplo, la separación de la sangre materna, el adelgazamiento y endurecimiento de la piel. Entre los guaraní se considera los plazos de alimentación (cinco o seis meses), sentarse sin apoyo (seis meses) y empezar a gatear y a aprender a caminar (ocho meses).

4.4. Las prácticas de crianza

La idea de crianza también fue *relativizada* en el proceso de investigación. Más allá de las posturas de la ciencia contemporánea que subvierten el monopolio adulto de la crianza (según el cual los niños serían recipientes pasivos de los contenidos socioculturales transferidos por los mayores), se subvierte el monopolio humano. La convivencia con los seres naturales en calidad de hermanos involucra una crianza mutua entre los niños andinos, los animales y las plantas.

El trabajo puso énfasis en las prácticas de crianza y no tanto en las condiciones socioeconómicas o ambientales “objetivas” del desarrollo infantil. En el caso de esta práctica andina, se reafirma la idea de que fajar a los niños influye en su desarrollo psicomotor, pues clausura el contacto *corporal* con el medioambiente y retrasa la consideración del yo como entidad completa (que en otras sociedades es favorecida por la visión de la propia imagen íntegra en el espejo). Desde el mismo punto de vista, debe estudiarse la influencia de la práctica guaraní de hamacar a los niños en el desarrollo motor de estos.

Tanto en los grupos andinos como en los guaraníes se nota una alta valoración de la iniciativa de los niños. En el caso guaraní-chiriguano, sobre todo, esto coincide con los preceptos de autonomía que guían la vida comunal y permitieron la subsistencia del grupo desde la Colonia. Los grupos andinos hacen un énfasis mucho mayor en la obediencia y en la defensa del equilibrio por encima de las peculiaridades de cada niño. La idea de mantener el equilibrio influye también en la socialización y el desarrollo afectivo de los niños andinos.

Los niños de madre soltera no son bien considerados entre los andinos; la transgresión en la que los padres incurrieron afecta sobre todo a la madre y al niño. Es como si se tratara de la transgresión del equilibrio cuando ocurre una enfermedad: “alguien castigó un molle o pateó un sapo, y de pronto aparece la enfermedad. La enfermedad se cura en una relación simbólica de equilibrio; no se cura como en el ámbito occidental”. Los problemas de salud se solucionan por la vía de la restitución del equilibrio más que por una acción directa sobre el cuerpo. “Cuando se cae un niño, lo primero que hacen es llamar su animito y después le ponen tierra a su boquita, porque están restituyendo el equilibrio, porque piensan que el niño todavía no tiene fortaleza, está todavía en proceso de constitución” (entrevista con Adalino Delgado⁷).

7. Esta entrevista fue obtenida a través de la FUNPROEIB Andes, Cochabamba, 2008.





La existencia de castigos físicos en mayor proporción en la zona andina connota una crianza menos autoritativa o permisiva en la zona guaraní. Ello influye con certeza en el desarrollo afectivo de los niños, aunque la importancia o magnitud de esta influencia debería ser ponderada en una investigación futura, tomando en cuenta el contexto de las comunidades, su historia y sus relaciones con la sociedad nacional. Debe examinarse el papel de este tipo de crianza no en términos absolutos (de defensa de los derechos del niño, por ejemplo), sino en relación con el contexto, para observar si existe un desfase o una plena adaptación entre las prácticas y el contexto en el que el niño vivirá posteriormente. Esta preocupación se refiere también al caso guaraní. Deben observarse las prácticas de crianza en relación con el contexto cultural y sus posibles (aunque probablemente poco notorios) cambios. En ambos casos debe examinarse las connotaciones valorativas de las prácticas de crianza y su relación con este contexto cambiante.

La ausencia de imperativo negativo entre los guaraní-chiriguano se refleja en la prescripción de no pegar a los niños y en la idea de dejar que prueben y experimenten aunque les cause algún dolor o molestia (como, por ejemplo, en el caso de acercarse al fuego). Tal como ya señalamos, corresponde al ideal de independencia o autonomía presente desde hace siglos.

En cuanto a las connotaciones políticas de estas prácticas de crianza, deben examinarse sus posibles efectos en la conflictividad de la cultura política guaraní y en las dificultades del establecimiento de una organización única y sólida, frente a la cohesión que caracteriza aparentemente a los grupos aymaras.

En el caso guaraní, la libertad con que se crían los niños les da un papel protagónico en su propio desarrollo. Los mitos vinculados con la concepción, que también mantienen otras culturas, reconocen en los niños iniciativas que determinan el curso de las familias. En el caso andino, ya que los adultos no saben lo que pasa en la cabeza y el corazón del niño, deben respetar su ritmo de aprendizaje.

El estilo de *parenting* o crianza está en función del contexto en el que los padres suponen que los niños deberían “desempeñarse” en la adultez. Algunos padres indígenas prefieren que sus niños dejen las comunidades y estudien profesiones universitarias, por lo que suponen que algunas destrezas “tradicionales” no serían pertinentes en esa situación futura. La prioridad dada al aprendizaje del español y el abandono del idioma materno, en algunos casos, estarían relacionados con esta actitud.

No debe olvidarse que, a pesar de que se trata de comunidades en las que predominan usos y costumbres tradicionales, estamos en un contexto amplio de diversidad cultural del que los padres están plenamente conscientes.

4.5. La salud y la enfermedad

Son más temidos los “síndromes culturalmente delimitados” que las enfermedades “normales” que pueden curar los médicos. La curación de estas enfermedades puede exigir sacrificios que los padres hacen sin dudar, sacrificios que no harían si los pidieran los médicos.



No existe exclusión entre la medicina familiar, los curanderos y la medicina moderna; los comunitarios acuden a los tres sistemas de manera complementaria. Es necesario indagar en profundidad en la manera en que se articulan en los hechos, aunque no exista diálogo entre los curanderos y los médicos.

Algunos términos del trabajo se modificaron al inicio. En primer lugar, las “cosmovisiones” son visiones del mundo como totalidad y no se refieren a elementos particulares, como el desarrollo infantil. Por otro lado, los grupos aymaras y quechuas corresponden a un solo núcleo cultural andino, de manera que no se podría discernir nítidamente dos culturas.

La ejecución del trabajo desmintió en alguna medida la idea de que existe una visión del desarrollo infantil integral en los pueblos indígenas de Bolivia. Pese a que las concepciones del tiempo no se adaptan sin esfuerzo a la idea occidental moderna de desarrollo como cambio cuantitativo y cualitativo en una línea temporal que avanza hacia adelante, se recuperaron algunos períodos o momentos de cambio reconocidos en las visiones de los pueblos indígenas sobre la crianza y la niñez.

5. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS ESTUDIADOS

Entre ambas culturas, hay evidentes *elementos compartidos*:

- La disposición de la placenta luego del nacimiento es el más notable. Todos los grupos estudiados (aymaras, quechuas y guaraní, principalmente, pero también chiquitanos y guarayos) coinciden, con variantes significativas, en la práctica de enterrar la placenta. Los significados que se resaltan en el ritual van desde las aspiraciones paternas sobre el futuro del niño hasta las peticiones de un nuevo bebé con un sexo determinado.
- Otro elemento común es la relación animista con los seres naturales; en ambas regiones se habla con las plantas y animales y se interactúa con ellos en un plano horizontal.
- También es similar la ya mencionada valoración de la iniciativa de los niños.
- En ambos casos se nota una dinámica apreciable en las prácticas de crianza. Los motivos de los rituales de corte de pelo, por ejemplo, son argumentados de maneras muy variadas. Más expresivo de la dinámica es el hecho de que en la zona guaraní existe el corte de pelo, aunque la población local lo identifica con “la gente del otro lado”.
- En cuanto a las *diferencias* entre ambos grupos, las hay, y notables:
- La crianza guaraní es mucho más permisiva que la andina. La ausencia de imperativo negativo —no absoluta— y la prohibición del castigo físico —tampoco absoluta—, frente a la admisión en el mundo andino de que se azota a los niños, expresa con nitidez las divergencias entre las prácticas de crianza de unos y otros.
- No debe olvidarse que en todos los casos se trata de poblaciones en situación de pobreza y que tuvieron que enfrentar el colonialismo (interno y externo) por varios siglos. Estas relaciones influyen de una u otra manera en el ideal de niño que se forja y en las vías que se optan para alcanzar ese ideal. La pobreza puede definir las preferencias por niñas o niños en determinadas circunstancias. La uxorialidad⁸ de los guaraní-chiriguano promueve la preferencia por las niñas, especialmente en el caso de necesitarse apoyo en el trabajo. En el caso de la región andina, la preferencia por los niños llega al infanticidio selectivo.

8. Término que hace referencia al sistema social en el que una pareja casada que reside con o cerca de la madre y los padres de ésta. Por lo tanto, a partir de la descendencia femenina se forman grandes clanes familiares, generalmente compuestos de tres o cuatro generaciones que viven en el mismo lugar.



Los bebés aprenden a moverse solos

Por Cecilia Galli Guevara



Es muy común que ayudemos a nuestros pequeños a moverse y que les enseñemos a sentarse y a caminar. Pero ¿es beneficioso para ellos? Luego de años de estudios, la especialista Emmi-Picker concluyó que el desarrollo motor surge de manera espontánea y que las enseñanzas de los grandes pueden no ser lo mejor para los chicos.

No es poco común que, cuando nace un niño, sus padres, aunque disfrutemos plenamente de cada etapa, imaginemos con ilusión el próximo paso del bebé: cuando sostenga la cabeza, cuando se siente, cuando camine... Y también es muy corriente que “ayudemos” a nuestra cría a hacer movimientos que, por su edad, todavía no puede realizar. Así, por ejemplo, los sentamos protegidos y hasta sostenidos por almohadones para que no puedan caerse, porque todavía no pueden mantenerse erguidos. O, con pocos meses de vida, los ponemos de pie pensando que ellos lo piden, malinterpretando una necesidad del niño de ser llevado en posición vertical para observar el mundo desde esa perspectiva. Pero puede ser que –como observó la pediatra EmmiPikler en el hogar para niños que dirigió en Budapest– esta intervención no sea necesaria, y que por el contrario sea perjudicial.

Emmi Pikler (1902-1984) fue una importante pediatra húngara que dirigió el Instituto metodológico de educación y cuidados de la primera infancia de Budapest (conocido como Instituto Lóczy, hoy llamado Instituto Pikler), fundado para bebés que necesitaban cuidados prolongados lejos de sus familias. Creó un sistema educativo basado en el respeto al niño, en el que el adulto adopta una actitud no intervencionista que favorece el desarrollo.

Pikler estaba convencida de que el desarrollo motor es espontáneo; y aseguraba que, si se les proporcionan ciertas condiciones, los niños alcanzan por sí mismos un desarrollo motor adecuado. El adulto no “enseña” movimientos ni ayuda a realizarlos, y los niños se mueven y se desarrollan regidos por su propia iniciativa. Por otro lado, no se le impide al niño la realización de ningún movimiento, por lo que en este sentido es completamente libre: si un niño que camina quiere reptar y rodar, no hay nada de malo en eso.

¿Pero no es bueno que los adultos “ayudemos” a nuestros niños y les “enseñemos” a realizar los movimientos? A esta pregunta Emmi Pikler respondía que “ayudar” a los niños cuando ellos no están listos para realizar ciertos movimientos por sí mismos es perjudicial. Y explicaba que muchas veces el adulto actúa motivado por la costumbre: estamos habituados a hacerlo, y eso nos resulta habitual. Pero que exista el hábito no significa que sea beneficioso.

En su libro *Moverse en libertad*, la pediatra observa varios inconvenientes de esta ayuda modificadora del adulto:

- Primero, al poner al niño en una postura que no podría adoptar por sí mismo lo obligamos a estar inmóvil: el niño no puede salir de esa posición. Si, por ejemplo, echamos boca abajo a un bebé pequeño, en contraposición con dejarlo boca arriba, donde puede moverse, tomar sus pies, mirar para los costados, estamos frenando su capacidad de movimiento.



- En segundo lugar, las posiciones en las que ponemos a los niños no son normales para él o ella; como consecuencia, la postura de los músculos no es natural, es forzada, y los músculos quedan tensos o con malas posiciones.
- Por último, el niño que hemos puesto en una posición a la que no puede llegar solo queda condenado a depender del adulto para cambiar de postura. Estaremos fomentando su dependencia del adulto y frenando su desarrollo autónomo.

Además, con intervención del adulto, el niño pierde etapas intermedias de su desarrollo motor, como el reptar (muchas veces cuando un niño que está sentado decide deslizarse para reptar, sus cuidadores lo levantan y vuelven a sentarlo, inhibiendo su voluntad y ejerciendo una prohibición sobre el movimiento) o el gatear, etapas que son necesarias antes de adoptar posturas nuevas y de conquistar destrezas más avanzadas.

Para permitirles libertad de movimiento a los niños, dice EmmiPikler, es importante que ellos tengan espacio suficiente para moverse y ropa que les permita mover sus miembros cómodamente. El espacio para los niños debe además ser seguro y estar adaptado a ellos. Y si bien el adulto está siempre junto al niño y lo incentiva a desarrollarse, no debería ofrecerle su ayuda en lo que a movimientos respecta: no se lo sienta, no se lo pone de pie, no se le ofrece un dedo para que pueda sostenerse ni se lo “tienta” con juguetes para que avance. La autora aclara que la no intervención del adulto no se debe a una falta de interés en el niño; por el contrario, los adultos festejan con regocijo el adelanto del niño, como lo harían si ellos hubieran intervenido en el desarrollo de manera activa. Por último, el adulto debe mantener con el niño una relación paciente y respetuosa.

Pikler observa que los niños que aprenden los nuevos movimientos por sí mismos tienen mejor equilibrio, mayor coordinación, mayor seguridad en sus actividades y por eso son menos propensos a sufrir accidentes. Además, vivencian más “a fondo” el proceso de aprendizaje y tienen mayor seguridad en sí mismos. Sus estudios concluyen que las enseñanzas y la ayuda del adulto no es condición necesaria para el desarrollo motor del niño, y que además pueden perjudicarlo al ponerlo en situaciones para las que no están maduros todavía.

Por último, la pregunta obligada: ¿quiénes progresan más rápido? ¿Los niños de Lóczy o los educados según métodos tradicionales? Las anotaciones de EmmiPiker lo develan: luego de comparar sus estudios con seis tablas confeccionadas por especialistas, la pediatra observa que las edades son inferiores en el caso de sus pupilos por lo general progresaban más rápido. Sólo nota atrasos en dos etapas: volverse de la posición ventral a la dorsal y ponerse de pie. La causa del retraso del primer movimiento la atribuye a las circunstancias dadas en su instituto: “el niño sólo realiza este movimiento tras haber aprendido a volverse de la posición dorsal a la ventral”, dice. Y continúa: “El retraso referente a la posición de pie es probablemente debido a una mayor libertad de movimientos, al gran espacio de que dispone para desplazarse reptando (...). El niño que pasa poco tiempo en la cuna aspira más tardíamente a la posición vertical”.

Es probable que si estamos acostumbrados a ayudar a nuestros hijos en sus movimientos, nos resulte difícil no precipitarnos a intervenir en su desarrollo motor: uno, como padre, quiere lo mejor para sus bebés; y que aprendan a moverse rápidamente y sin contratiempos puede parecer parte de ese “darle lo mejor”. Pero informarnos sobre distintas corrientes y estudios



referentes a su desarrollo, y considerar darles una oportunidad, puede ser beneficioso para ellos y, como consecuencia, también para nosotros.

Etapas principales del desarrollo motor

Las principales etapas del desarrollo motor, según las describió Emmi Pikler, son las siguientes:

- En un principio, el niño está echado boca arriba y sus movimientos van haciéndose cada vez más vigorosos.
- Luego sube un hombro, levanta la pelvis, gira el tronco y se pone de costado.
- Más tarde aprende a girar para quedar boca abajo. En esta posición puede levantar la cabeza por un tiempo prolongado.
- Se sostiene con los brazos y más adelante sobre los cuatro miembros. Puede desplazarse rodando y reptando. Por último, aprende a gatear.
- Es capaz de adoptar una posición semisentado, con una mano apoyada en el suelo. Luego puede mantenerse sentado.
- Se pone de rodillas con el tronco erguido y luego comienza a ponerse de pie sosteniéndose con algún objeto.
- Por último, puede permanecer de pie sin sostén, para finalmente aprender a caminar.

Los bebés aprenden a moverse solos

Por Cecilia Galli Guevara
www.crianzanatural.com

Es muy común que ayudemos a nuestros pequeños a moverse y que les enseñemos a sentarse y a caminar. Pero ¿es beneficioso para ellos? Luego de años de estudios, la especialista Emmi Pikler concluyó que el desarrollo motor surge de manera espontánea y que las enseñanzas de los grandes pueden no ser lo mejor para los chicos.

No es poco común que, cuando nace un niño, sus padres, aunque disfrutemos plenamente de cada etapa, imaginemos con ilusión el próximo paso del bebé: cuando sostenga la cabeza, cuando se sienta, cuando camine... Y también es muy corriente que “ayudemos” a nuestra cría a hacer movimientos que, por su edad, todavía no puede realizar. Así, por ejemplo, los sentamos protegidos y hasta sostenidos por almohadones para que no puedan caerse, porque todavía no pueden mantenerse erguidos. O, con pocos meses de vida, los ponemos de pie pensando que ellos lo piden, malinterpretando una necesidad del niño de ser llevado en posición vertical para observar el mundo desde esa perspectiva. Pero puede ser que –como observó la pediatra Emmi Pikler en el hogar para niños que dirigió en Budapest– esta intervención no sea necesaria, y que por el contrario sea perjudicial.

Emmi Pikler (1902-1984) fue una importante pediatra húngara que dirigió el Instituto metodológico de educación y cuidados de la primera infancia de Budapest (conocido como Instituto Lóczy, hoy llamado Instituto Pikler), fundado para bebés que necesitaban cuidados prolongados lejos de sus familias. Creó un sistema educativo basado en el respeto al niño, en el que el adulto adopta una actitud no intervencionista que favorece el desarrollo.



Pikler estaba convencida de que el desarrollo motor es espontáneo; y aseguraba que, si se les proporcionan ciertas condiciones, los niños alcanzan por sí mismos un desarrollo motor adecuado. El adulto no “enseña” movimientos ni ayuda a realizarlos, y los niños se mueven y se desarrollan regidos por su propia iniciativa. Por otro lado, no se le impide al niño la realización de ningún movimiento, por lo que en este sentido es completamente libre: si un niño que camina quiere reptar y rodar, no hay nada de malo en eso.

¿Pero no es bueno que los adultos “ayudemos” a nuestros niños y les “enseñemos” a realizar los movimientos? A esta pregunta Emmi Pikler respondía que “ayudar” a los niños cuando ellos no están listos para realizar ciertos movimientos por sí mismos es perjudicial. Y explicaba que muchas veces el adulto actúa motivado por la costumbre: estamos habituados a hacerlo, y eso nos resulta habitual. Pero que exista el hábito no significa que sea beneficioso.

En su libro *Moverse en libertad*, la pediatra observa varios inconvenientes de esta ayuda modificadora del adulto:

- Primero, al poner al niño en una postura que no podría adoptar por sí mismo lo obligamos a estar inmóvil: el niño no puede salir de esa posición. Si, por ejemplo, echamos boca abajo a un bebé pequeño, en contraposición con dejarlo boca arriba, donde puede moverse, tomar sus pies, mirar para los costados, estamos frenando su capacidad de movimiento.
- En segundo lugar, las posiciones en las que ponemos a los niños no son normales para él o ella; como consecuencia, la postura de los músculos no es natural, es forzada, y los músculos quedan tensos o con malas posiciones.
- Por último, el niño que hemos puesto en una posición a la que no puede llegar solo queda condenado a depender del adulto para cambiar de postura. Estaremos fomentando su dependencia del adulto y frenando su desarrollo autónomo.

Además, con intervención del adulto, el niño pierde etapas intermedias de su desarrollo motor, como el reptar (muchas veces cuando un niño que está sentado decide deslizarse para reptar, sus cuidadores lo levantan y vuelven a sentarlo, inhibiendo su voluntad y ejerciendo una prohibición sobre el movimiento) o el gatear, etapas que son necesarias antes de adoptar posturas nuevas y de conquistar destrezas más avanzadas.

Para permitirles libertad de movimiento a los niños, dice Emmi Pikler, es importante que ellos tengan espacio suficiente para moverse y ropa que les permita mover sus miembros cómodamente. El espacio para los niños debe además ser seguro y estar adaptado a ellos. Y si bien el adulto está siempre junto al niño y lo incentiva a desarrollarse, no debería ofrecerle su ayuda en lo que a movimientos respecta: no se lo sienta, no se lo pone de pie, no se le ofrece un dedo para que pueda sostenerse ni se lo “tienta” con juguetes para que avance. La autora aclara que la no intervención del adulto no se debe a una falta de interés en el niño; por el contrario, los adultos festejan con regocijo el adelanto del niño, como lo harían si ellos hubieran intervenido en el desarrollo de manera activa. Por último, el adulto debe mantener con el niño una relación paciente y respetuosa.

Es probable que si estamos acostumbrados a ayudar a nuestros hijos en sus movimientos, nos resulte difícil no precipitarnos a intervenir en su desarrollo motor: uno, como padre, quiere lo



mejor para sus bebés; y que aprendan a moverse rápidamente y sin contratiempos puede parecer parte de ese “darle lo mejor”. Pero informarnos sobre distintas corrientes y estudios referentes a su desarrollo, y considerar darles una oportunidad, puede ser beneficioso para ellos y, como consecuencia, también para nosotros.

Lectura obligatoria común

- Por una pedagogía de la pregunta. Paulo Freire y Antonio Faudez. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2013.
- Paulo Freyre y Antonio Faudez. “El Maestro sin Recetas”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2015.

Estas lecturas son comunes a todas las Áreas de Saberes y Conocimientos y a todos los niveles del subsistema de Educación Regular del SEP; y, al interior de las CPTes, se desarrollarán debates y discusiones de los textos a lo largo del Segundo Momento.

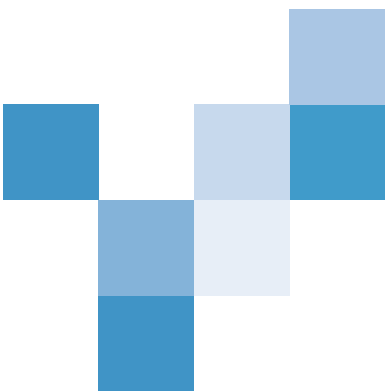
Para realizar esta actividad se debe planificar mínimamente 2 reuniones de la CPTe para dialogar sobre el texto propuesto, es importante problematizar nuestra práctica educativa y plantear propuestas que coadyuven a desarrollar procesos educativos pertinentes.

- Como resultado de las actividades presentaremos un ensayo sobre la labor educativa cotidiana a partir de las lecturas “obligatorias” comunes a todas las Áreas de Saberes y conocimientos, cuya extensión no exceda las 3 páginas tamaño carta, letra Tahoma 10, interlineado 1,15 y márgenes 2,5 superior e inferior y 3 cm izquierda y derecha.

Producto de la Unidad de Formación

- a) Presentación del ensayo breve, por cada maestra o maestro, las lecturas de:
 - Paulo Freyre y Antonio Faudez. “Por Una Pedagogía de la Pregunta”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2013.
 - Paulo Freyre y Antonio Faudez. “El Maestro sin Recetas”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2015.
- b) Registro de procesos educativos desarrollados a partir de la implementación de los Planes de Desarrollo Curricular.
- c) Registro de procesos educativos desarrollados en la Formación Comunitaria en el MESCP (Maestras y maestros que no se encuentran en servicio activo).







*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

