

# EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN INFANTIL DEL CAMPO Y DERECHOS HUMANOS: UN DIÁLOGO NECESARIO

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION, RURAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION, AND HUMAN RIGHTS: A NECESSARY DIALOGUE

Ivone Garcia Barbosa 1  
Ester Alves Lopes Mendes 2  
Marcos Antônio Soares 3

**Resumen:** El objetivo de este texto es presentar la Educación Infantil como derecho fundamental de los niños que viven en el campo. Esa temática de investigación es relativamente nueva en las áreas de la Educación y de los Derechos Humanos, las cuales tienen que articularse para fomentar la elaboración de políticas públicas direccionadas a una Educación Infantil del Campo, garantizando el respeto a los pueblos del campo y a sus hijos. Investigaciones han denunciado la escasez de instituciones para esa parte de la sociedad, enfatizando la baja calidad en la atención educativa. Se ha constatado, a lo largo de los estudios, realizados por el Núcleo de Estudios e Investigaciones de la Infancia y su Educación en Diversos Contextos (Nepiec/FE-UFG), que la efectuar de una política de Educación Infantil del Campo abarca un proceso complejo, por lo que hace falta el diálogo constante entre los expertos de la Educación Infantil y los movimientos sociales del campo. En el caso de la educación preescolar ofrecida a los niños desde cuatro hasta seis años de edad, que viven en la zona rural, las investigaciones nacionales y nuestras investigaciones en el estado de Goiás-Brasil señalan que tal educación ocurre en la mayoría de los casos en escuelas municipales urbanas, las cuales no siempre articulan proyectos educativos con la realidad del campo. Eso contribuye a la desvalorización de los modos de vivir y ser de los niños. Esa realidad abarca un problema coyuntural, de financiación y de estructura de la Educación Infantil y del sistema de enseñanza, de la formación docente, de acciones y políticas del Estado. Se defiende una Política Nacional de Educación Infantil del Campo, haciendo viables proyectos que aseguren el derecho del niño, desde la más tierna edad, a la Educación Infantil inclusiva y socialmente referenciada.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Educación Infantil del Campo. Derechos Humanos. Políticas Educativas.

**Abstract:** This text aims to present Child Education as a fundamental right of field children. This research thematic is relatively new in the area of Education and Human Rights and must articulate to support the elaboration of public policies directed to a Field Child Education, ensuring respect to the rural people and to their children. Researchers have denounced the scarcity of institutions for this portion of society, emphasizing the low quality of educational service. Throughout the studies achieved by the Nucleus of Studies and Researches of Childhood and its Education in Various Contexts (Nepiec/FE-UFG), it was found that the effectiveness of a Child Education policy in the Field includes a complex process, being necessary a constant dialogue of the students of Child Education and of the field social movements. In the case of pre-school education offered to children from 4 to 6 years old in the rural area, our researches in the state of Goiás and also the national ones indicate that these happen, in most cases, in urban municipal schools, which do not always articulate educational projects to the reality of the countryside. This contributes to the devaluation of children's ways of living and being. This reality reaches a conjunctural problem of financing and structure of Child Education and the educational system, teacher training, state actions and policies. Therefore, a National Policy of Child Education of the Field is defended, implementing projects that assure the child right, from the earliest age to the inclusive and socially referenced Child Education.

**Keywords:** Child Education. Field Child Education. Human rights. Educational policies.

- 1 Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil (USP), línea de concentración en Didáctica. Maestría en Educación por la Universidad Federal de Goiás, Brasil (UFG). Graduada en Psicología por el Instituto Unificado Paulista/Faculdade Objetivo. Postdoctorado en Estudios del Niño en el Centro de Investigación de Estudios del Niño (CIEC) de la UMINHO. Profesor Asociado IV de la Facultad de Educación/UFG. Trabaja en la carrera de Pedagogía y en el Programa de Posgrado en Educación (maestría y doctorado). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-8485>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8032275045906128>. E-mail: [ivonegbarbosa.ufg@gmail.com](mailto:ivonegbarbosa.ufg@gmail.com).
- 2 Doctoranda del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (PPGE/FE). Magíster en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación (PPGE/FE) de la UFG. Graduada en Pedagogía por la Universidad Federal de Goiás. ID Lattes: 1427646602691668. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6970-0855>. E-mail: [esteralmendes@gmail.com](mailto:esteralmendes@gmail.com).
- 3 Doctor en Educación por la Universidad Federal de Goiás, Brasil (UFG) (2006), Magíster en Educación por la Universidad Federal de Goiás (1994), Licenciatura en Educación Artística, título en Bellas Artes por la Universidad Federal de Goiás (1989), es profesor adjunto de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5608250136124700>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6194-840X>. E-mail: [marcossoares.ufg@gmail.com](mailto:marcossoares.ufg@gmail.com).

## Introducción

La discusión científico-académica acerca de la Educación Infantil del Campo es relativamente reciente en Brasil, eso porque el diálogo entre los investigadores de la Educación Infantil y aquellos que se han dedicado a las investigaciones sobre la Educación del Campo ocurrió durante mucho tiempo de manera tímida, llegando aún a ser aparentemente silenciado. Sin embargo, con la aprobación de la Constitución Federal (Brasil, 1988), que reconoció el derecho del niño a la educación infantil, incluyendo los niños del campo, y, años más tarde, la aprobación de la Enmienda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) - que prevé la obligatoriedad de la enseñanza para la población a partir de los 4 años de edad - hubo notable transformación en este escenario, favoreciendo el entrecruce y el diálogo entre aquellas dos temáticas.

En medio a un grave movimiento de cierre de las escuelas rurales – 17 mil escuelas fueron cerradas en el periodo del 2002 hasta el 2017, y del intenso debate sobre el derecho a la educación de los niños desde cero hasta seis años de edad en guarderías e instituciones de educación inicial, creció el número de foros en los cuales se analiza esa coyuntura como totalidad. Diferentes movimientos sociales y entidades - como el movimiento de los trabajadores sin tierra, el movimiento campesino, los foros de educación infantil, el movimiento de mujeres, entre otros - se preocupan por la posibilidad de agrupar fuerzas para luchar por los derechos políticos y sociales de la población de ingreso bajo, la mayor parte de la población brasileña. Se suman a este proceso movilizador varias entidades científico-académicas, investigadores, profesionales de la educación y de la cultura, estudiantes, familias, sindicatos, dirigentes educacionales, universidades, militantes. Todos luchan por la garantía de una educación justa y de calidad, lo que sólo puede ocurrir en una realidad que no esté basada en desigualdades y exclusión sociocultural.

Teniendo en cuenta esas premisas, los apuntes que haremos a lo largo de este texto resultan de estudios desarrollados por el Núcleo de Estudios de la Infancia y su Educación en Diferentes Contextos (Nepiec), que se ha constituido hace más de 20 años en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, el cual desarrolla el proyecto “Políticas Públicas y Educación de la Infancia en Goiás: historia, concepciones, proyectos y prácticas”. Entre los varios frentes de investigación, el Núcleo se ha dedicado al estudio y a la investigación sobre la Educación Infantil del Campo y ya tiene importante acervo en forma de artículos, reportes de investigación, trabajos académicos, tesis y disertaciones.

El texto está compuesto por dos partes interconectadas y expresa posiciones y concepciones asumidas por sus autores, teniendo como referencia la perspectiva dialéctica en la investigación en educación. Propone acercar el debate de la Educación Infantil del Campo a los principios y fundamentos de los Derechos Humanos, articulación que se hace esencial delante del recrudescimiento de las luchas sociales y políticas entabladas en el ámbito de la sociedad brasileña, sobre todo en los últimos años.

## La educación infantil y la educación infantil del campo en el escenario educacional: tópicos de reflexiones

La aprobación de la Constitución Federal (CF) en 1988 constituyó un gran marco en la reafirmación de los derechos sociales y humanos, siendo aquella expresión de una lucha de proyectos de diferentes grupos y clases sociales, con divergentes visiones de sociedad, de hombre y del mundo. Consideramos, pues, que una gran parte de la escritura de la Ley fue capaz, entonces, de traducir anhelos y apuestas de una fracción de la población unida alrededor de un ideario de sociedad justa e igualitaria. Firmándose en las determinaciones impuestas por la Constitución, otras legislaciones, normalizaciones y documentos, se han formulado en el sentido de garantizar y defender los derechos de los niños. Además del Estatuto del Niño y del Adolescente – ECA (Brasil, 1990) se destaca la Ley de Directrices y Bases de la Educación Básica, apostando por la integración de guarderías e instituciones de educación inicial y no solamente al sistema de seguridad social.

De esta forma, es posible notar que la Educación Infantil ha asumido, en estos últimos treinta

años, nuevas características, sometiéndose a otros filtros teóricos y políticos, buscando alejarse de la historia de asistencialismo arraigado a la proposición falaz de división entre el cuidar y el educar. En ese aspecto, actualmente se reconoce que esas dos dimensiones son indisociables en el proceso educativo de los niños y que se trata, de hecho, de definir la finalidad social y política de las instituciones educativas (Barbosa, 1997; Barbosa *et al.*, 2014b; 2018).

Hace falta, por otro lado, considerar que, a pesar de haber avances teóricos y de carácter pedagógico en la Educación Infantil, desafíos perduran y se intensifican conforme con las presiones y tensiones causadas por exigencias de los diferentes grupos y movimientos sociales, además de las inducciones promovidas por el Ministerio de Educación y por otros grupos que intentan privatizar la gestión de la educación, en detrimento del carácter público y gratuito de la Educación Básica. Se trata, pues, de destacar una importante reflexión que hemos hecho a lo largo de nuestras investigaciones: el derecho, aunque prescrito en la Ley, no siempre se consolida en la práctica.

Significa afirmar que, aunque la atención a la Educación Infantil por los municipios esté prescrita en la legislación, amparada por diversas normalizaciones y documentos, una fracción significativa de los niños de cero hasta seis años de edad aún no tiene acceso a las guarderías e instituciones de educación inicial. Ese número es más grande cuando se trata de niños negros y pobres y hay también una patente diferencia en cuanto al acceso por parte de la población de niños de cero hasta tres años de edad y de cero hasta seis años que viven en zonas rurales. Por mencionar un ejemplo de esa información preocupante, los datos del Censo Escolar de 2016, realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), demostraron que, de las 64,5 mil guarderías existentes en Brasil, el 76,6% está en zonas urbanas, siendo el 58,8% municipales y el 41% privadas, lo que señala, según el Inep, la mayor participación de la iniciativa privada en toda la Educación Básica. La presencia de la oferta privada también ocurre en las guarderías rurales: del total de 15,1 mil guarderías rurales, el 97,4% está bajo la responsabilidad del municipio. En esa oferta la Federación participa con solamente una guardería y el Estado con 54, mientras las instituciones privadas son responsables por 345 guarderías. En las áreas de asentamiento, de remanentes de quilombos, así como en tierras indígenas, también predomina la oferta municipal, aunque se puede notar también la oferta privada.

Con relación al acceso a la educación inicial, el censo de 2016 señala la existencia de 105,3 mil instituciones, el 57,4% de ellas ubicadas en las zonas urbanas. La participación de la Federación y de los estados se restringe al 1%, mientras que los municipios son responsables por el 72,8% de las instituciones y a la iniciativa privada le cabe el 26,3% de ellas. Otro dato relevante toca a las escuelas rurales que ofrecen la educación inicial: de las 44,9 mil que había en 2016, el 98% estaba bajo la responsabilidad de los municipios. En el conjunto de informaciones del censo, se nota la falta de explicitación de la real demanda por la Educación Infantil y la Educación Infantil del Campo. Además, se explicita la delegación de la Educación Infantil en la ciudad y en el campo a los municipios, según lo previsto en la ley, sin más informaciones sobre el registro de aplicación del presupuesto público disponible para las ciudades para la mejoría de las condiciones de oferta y de calidad pedagógica en las atenciones, especialmente en las escuelas del campo.

Como se puede notar en investigaciones nacionales y regionales, hay grandes desafíos en la atención a la Educación Infantil en el Campo. Muchos espacios rurales no poseen instituciones para ese segmento y las madres trabajadoras, quienes necesitan insertarse en el contexto de trabajo, no tienen un lugar adecuado donde dejar a sus hijos pequeños. La ausencia de compromiso con la infancia del campo realza las contradicciones de las políticas públicas educativas, lo que afecta a los niños, hijos e hijas de agricultores familiares, pueblos indígenas, pueblos de la floresta, poblaciones de los quilombos, pescadores artesanales, extractivistas, ribereños, caiçaras, poblaciones asentadas y acampadas por la reforma agraria, trabajadores asalariados rurales, cholos y los trabajadores de los movimientos sociales.

Cabe destacar aún que ambas temáticas, Educación Infantil y Educación Infantil del Campo, y las luchas en las cuales se encuentran sumergidas, se componen en el contexto de una intensa resistencia y contradicción al sistema capitalista y a la política neoliberal en Brasil. Al analizar el orden social en la lógica del capitalismo, concordamos con Antunes (2001) cuando señala que la mayor parte de la población sobrevive con lo mínimo para la satisfacción humana y existe una patente desigualdad social que genera una lógica destructiva del hombre y de su fuerza generadora

de trabajo. En ese proceso se destruyen los derechos sociales y se brutaliza la fuerza humana del trabajo de hombres y mujeres, lo que vuelve degradable la forma de ser de la clase obrera. Ello favorece la sumisión de los proyectos educativos a los filtros de las fuerzas internacionales y de los organismos multilaterales, de lo que se destaca la fuerza del Banco Mundial, según demuestran las investigaciones de Barbosa, Marquez y Soares (2014), así como la investigación de Marquez (2016). Por otro lado, entendiéndose la Educación del Campo como práctica social y la dimensión del trabajo como actividad productiva mediadora de las relaciones sociales, se reconoce la existencia de posiciones hegemónicas y contrahegemónicas en las acciones y concepciones de los diferentes sujetos del campo (Barbosa; Mendes; Oliveira, 2018).

El enfrentamiento crítico de las determinaciones impuestas por el orden social del capital resulta de un compromiso colectivo de diferentes interlocutores, por lo que es importante que se asuma el concepto de “Educación del Campo” en lugar del tradicional “educación rural”. Tal concepto expresa la problemática de la vida del campo en todas sus dimensiones y abarca no solo la condición y la importancia económica del campo en Brasil, pero también los derechos civiles y políticos que están orgánicamente relacionados con él, contemplando el mundo del trabajo campesino y las exigencias sociales y culturales de los habitantes del campo (Silva, 2012; Mendes, 2016; Barbosa, Mendes; Fernandes, 2018).

Bajo esa óptica, la Educación Infantil del Campo cumple un importante rol como la primera etapa de la Educación Básica al favorecer el acercamiento y la apropiación, por el niño, de los vestigios culturales de su grupo y de otros grupos sociales y culturales, lo que puede crear nuevas posibilidades de conocimiento sobre la realidad en su totalidad. Ese movimiento de continuidades, rupturas y discontinuidades, como lo demuestra Soares (2006), es característico de lo dinámico que son la cultura y la sociedad. Se entiende, en ese caso, la cultura como “[...] condição multifacetada, interativa e conflituosa de realização, reprodução e transformação da vida em uma sociedade” (Soares, 2006, p. 57). Con base en una investigación sobre las manifestaciones populares religiosas en grupos urbanos que preservan tradiciones y costumbres del campo, componiéndolas con la vida urbanizada, Soares (2006) admite la multiplicidad de costumbres, identidades y modos de vida de los diferentes sujetos sociales, por lo que hace falta que el investigador y el educador comprendan las individualidades y las colectividades, es decir, las especificidades que deberán respetarse y analizarse.

Dialécticamente, por lo tanto, se admite la articulación, aunque contradictoria, entre lo particular y lo general, buscando, sin embargo, superar el modelo gestionado en el interior del sistema capitalista, que suele desvalorizar el modo de vida del campo, calificándolo como indeseable, simplón y poco complejo. Luego, hace falta entender el movimiento en pro de una Educación Infantil del Campo bajo otra lógica: como un derecho humano. De ese modo, el proyecto educativo de guarderías y educación inicial, así como otros modelos alternativos que casualmente se vengan a proponer, debe tener como base el respeto a la historia individual y colectiva de los niños habitantes del campo y debe abarcar sus experiencias y vivencias (Barbosa; Soares, 2018) en las diferentes comunidades y grupos, así como las costumbres y el involucramiento con la tierra y el trabajo.

## **La Enmienda Constitucional Nº 59/2009 y la educación infantil del campo: derechos y dilemas**

Considerando la realidad brasileña, podemos afirmar que reflexionar acerca de la Educación Infantil del Campo es una tarea urgente y compleja. De acuerdo con Mendes (2006), en el tema de ese debate, según indican reivindicaciones de los trabajadores vinculados a los movimientos sociales, “a luta pela educação do povo do campo não se direciona e não é vivida somente no contexto das escolas, afinal acontece também na família, no trabalho, nas manifestações culturais e nos movimentos sociais” (Mendes, 2016, p. 82). En esa dirección, Caldart (2010, p. 105), al tratar sobre las varias interpretaciones del concepto de “Educación del Campo”, afirma que hace falta que ellas “[...] não se desloquem da materialidade objetiva dos sujeitos humanos e coletivos”.

Conforme a exigencias expresadas a partir de la CF de 1988, nuevos aportes legales y obligaciones a partir del año 2000 plantearon otros desafíos para el cumplimiento efectivo de los derechos sociales. Entre las exigencias legales, elegimos dar énfasis aquí a la Enmienda Constitucional Nº 59/2009 – EC59/2009 (Brasil, 2009a). En el mismo año de 2009 también se revisitaron las Directrices Nacionales Curriculares para la Educación Infantil – DCNEI (Brasil, 2009b). La EC59/2009 hizo obligatorio el ingreso del niño de cuatro años de edad a grupos de educación inicial, ya sea en áreas urbanas y/o rurales, lo que causó polémica entre los investigadores y militantes de la Educación Infantil, porque se pasó a matricular a los niños de seis años en la Enseñanza Primaria (Barbosa, 2011). Eso resultó que la expansión de la oferta de la Educación Infantil se volviera una necesidad impuesta a los diferentes gestores públicos, lo que hizo inevitable la creación de guarderías e instituciones de educación inicial, tanto en espacios urbanos como en espacios rurales. Ese derecho se ha convertido en uno de los derechos determinados por la CF de 1988 y la LDB de 1996 y fue atribuida a la familia, a la sociedad y al poder público la responsabilidad de cuidar y respetar los derechos de los niños de cero hasta seis años de edad, garantizándoles el acceso a instituciones educativas.

Los diversos documentos y las investigaciones sobre la Educación Infantil señalaron derechos imprescindibles de la infancia, como: interactuar, jugar, conocer, aprender, imaginar, crear, cuestionar, fantasear, compartir experiencias y construir su identidad sociocultural. Se considera, además de eso, que es imprescindible que todo niño se desarrolle en un ambiente sano y seguro, que tenga la ética y la estética, además del principio político, como una referencia, reafirmando la indisociabilidad entre aprendizaje y desarrollo. Aun así, estudios indican que la oferta y la calidad educativa para niños habitantes del campo son insuficientes.

La EC 59/2009 y la ampliación de matrículas en la educación inicial se revelaron como un callejón sin salida de la gestión municipal, la cual alegó falta de recursos para cumplir la Ley. Por otro lado, los movimientos sociales se organizaron para defender que a los niños se les preservará el derecho a una educación integral y de tiempo completo, en espacio físico adecuado, y que garantizara los derechos infantiles, por medio de las interacciones, de los juegos, investigaciones, actividades artísticas y literarias, además de varias otras actividades humanas esenciales al aprendizaje y al desarrollo, integrado al espacio de los niños de cero hasta los tres años y fuera de las escuelas de enseñanza primaria.

Entendemos, sin embargo, que no basta con ampliar y satisfacer esa demanda, sino que hace falta que la oferta respete la realidad de la vida de niños que pertenecen a los espacios rurales. Resultados de investigaciones de la Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Áreas Rurais (Brasil; MEC; UFRGS, 2012) se reafirmaron también en investigaciones del Nepiec (Silva, 2002; Mendes, 2016; Oliveira, 2016; Barbosa *et al.*, 2010; 2012). Las investigaciones desvelan la existencia de un modelo de atención urbanocéntrico de Educación Infantil ofrecido a aquellos niños, lo que constituye una preocupación que ya se venía discutiendo desde el 2010, a partir del primer “Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo”, en el que se recomendó el diálogo intersectorial para la definición de Políticas Públicas de Educación Infantil del Campo y fomento a investigaciones nacionales.

Otro movimiento importante, interlocutor de esa lucha, fue la llamada “Marcha de las Margaritas”, iniciado en 2011: una acción estratégica por parte de mujeres trabajadoras del campo, coligadas con otros movimientos y organizaciones, para garantizar y ampliar derechos sociales de las mujeres del campo y de la floresta. Es importante notar que uno de los ejes del programa del movimiento fue la Educación Infantil que abarcaba varias reivindicaciones: la necesidad de atención en tiempo completo en guarderías/instituciones de educación inicial para los hijos e hijas de las trabajadoras del campo, construcción de escuelas en las comunidades rurales, especialmente para los niños de la Educación Infantil, a fin de evitar el transporte escolar a escuelas en centros urbanos.

Las exigencias planteadas en el ámbito de los movimientos sociales como la Marcha de las Margaritas tuvieron como consecuencia la creación, en el año de 2013, de un Grupo de Trabajo Interinstitucional (GTI) con valor de Acto Administrativo Especial del Ministerio de la Educación, del Desarrollo Agrario y del Desarrollo Social y Combate al Hambre – a cuya entidad se atribuyeron diferentes tareas, como la expansión de la política de Educación Infantil, el apoyo a iniciativas adecuadas a la realidad del campo, la proposición de alteraciones en la política de formación de

profesores de la Educación Infantil para contemplar las especificidades del campo y el monitoreo de la expansión de la Educación Infantil en programas del gobierno federal, así como recomendar políticas y acciones, en los ámbitos de los gobiernos federal, estatal y municipal, articulando la educación y la autonomía económica de las mujeres del campo.

Coincidiendo con los resultados de la investigación nacional sobre la Educación Infantil del Campo, en la recolección de informaciones y construcción de datos por algunos miembros del equipo de investigadores del Nepiec que venían investigando la temática y que participaron de la investigación nacional sobre la Educación del Campo (Barbosa *et al.*, 2012; 2010), además de los datos de la investigación de Mendes (2016) sobre la educación inicial de niños habitantes del campo en uno de los municipios del estado de Goiás, se percibió que, a pesar de ser una importante demanda de las reivindicaciones de diferentes movimientos sociales, la atención a la Educación Infantil del Campo ocurre de modo precario y, sobre todo, en áreas urbanas. Ese movimiento conlleva el desplazamiento de niños de cuatro hasta seis años por medio de transporte escolar, ni siempre considerado adecuado por padres o profesores (Mendes, 2016). Una vez que la atención a niños de cero hasta tres años de edad prácticamente no existe, los padres u otros miembros de la familia, con los cuales se pudo conversar a través de investigaciones en algunos municipios visitados por el Nepiec, asumen la tarea de cuidar y educar a esos niños, algunas veces con tranquilidad y conformación. En cuanto a los niños mayores, de acuerdo con entrevistas realizadas por el Nepiec, los padres manifiestan el deseo de que ellos aprendan también de los conocimientos y la cultura de la ciudad, lo cual, según ellos, podría resultar en la continuidad de los estudios de aquellos hijos, lo que superaría un ciclo familiar de trabajo explotado (Barbosa *et al.*, 2012).

Se observa que reflexionar sobre la atención a la Educación Infantil del campo significa reflexionar sobre sus diferentes determinantes. En esta óptica, no es posible, ni deseable, pensar o proponer una política unitaria, ya que la densidad de población no es igual, sino bastante diferenciada cuando nos reportamos a los niños residentes en el área rural. De igual modo, es poco democrático homogeneizar la propuesta de un currículo, es decir, crear un currículo obligatorio de base única, que desconsidera la realidad concreta, los tiempos y espacios, las especificidades individuales y colectivas de los sujetos y pueblos del campo. Por otro lado, sin embargo, hace falta defender un principio único en cuanto a la atención de esos niños cerca de sus viviendas, a partir de su realidad de vida. Desplazar a los niños hacia las escuelas urbanas, además de imponer un sufrimiento físico a muchos de ellos, representa, en varios casos, silenciar sus culturas, sus identidades y, aún, destituirlos de los derechos ya previstos en ley.

De acuerdo con Ana Paula Silva, Jaqueline Pasuch y Juliana da Silva (2012, p. 186) es preciso mirar de manera juiciosa para el movimiento que se ha hecho de atender a los niños residentes en área rural, en escuelas urbanas, porque:

O espaço rural é caracterizado pelas longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, muitas vezes com obstáculos naturais. O próprio caminho para a escola já caracteriza uma especificidade da Educação Infantil no campo, e, portanto, necessita ser compreendido e cuidado tanto no cotidiano da instituição como do ponto de vista da política pública. (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 186).

En este caso, vale la pena enfatizar la existencia de una diversidad de infancias que, como mostraron Silva y Pasuch (2010) integran lo que denominamos Educación Infantil del Campo. Es decir, el análisis atento del documento "Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil del Campo" (2010) permite concluir que no se debe hablar en la infancia, sino en infancias del campo, admitiendo se la diversidad como principio de comprensión de la realidad de esos niños.

Un aspecto fundamental a considerar en ese debate es el diálogo que se debe mantener con los docentes que actúan con los niños que viven en el campo. En este sentido, admitimos que, dada la realidad de la atención y las barreras para su transformación, es fundamental que los profesores y las escuelas urbanas repiensen también la forma como tratan a los niños (Silva, 2002; Mendes, 2016, Oliveira, 2016). Como señalan Silva y Pasuch (2012), ciertas cuestiones deben ser mantenidas, aunque los niños del campo se eduquen en las ciudades: ¿los niños se reconocen en los espacios destinados a ellos? ¿Los proyectos políticos pedagógicos promueven un diálogo con

los niños y sus comunidades? En esa óptica se comprende que hay que garantizar que los niños del campo vivan una infancia plena y que las instituciones educativas se orienten por principios de la Educación del Campo.

En el escenario que se diseñó a finales de los años 2000 lo consideramos una conquista, sobre todo para los niños de bajos ingresos, la revisión de las DCNEI en 2009, lo que hizo posible desde ese entonces, en que pese aspectos que todavía serán discutidos en algunos conceptos de esas directrices (Barbosa; Alves, 2016), hacer el contrapunto a las pérdidas promovidas por el acrecimiento del cumplimiento de la EC59/2009 y la Ley 12.796 de 2013, habiendo esta última determinado no solo la matriculación obligatoria de los niños de 4 y 5 años en la Educación Infantil, así como su asistencia obligatoria en el 60% de los 200 días lectivos exigidos para la educación inicial. En ese caso, los niños de cuatro hasta seis años, por lo que indican las investigaciones, pasaron a matricularse masivamente en las clases de educación inicial ubicadas en los espacios de la escuela de la Enseñanza Primaria. En algunos municipios también se crearon grupos de dos o más grados para atender a las matrículas. En ese movimiento, se incrementó el acceso a la educación, sin embargo se instituyó el período parcial de atención como regla, en vez de ser una excepción. Los niños perdieron varios derechos, como el derecho al espacio planeado para sus actividades específicas, la alimentación completa y de calidad, la condición de profundización de interacciones, de espacios de juego y de descanso, entre otros. El recurso de la Educación Infantil pasó, en algunas situaciones, a aplicarse en las escuelas, no siempre favoreciendo a los niños menores de hasta seis años. Es necesario destacar que en el ambiente de la escuela de Enseñanza Primaria se pasó a reforzar la noción de que los niños de cuatro hasta seis años deberían ser alfabetizados, dejando en segundo plano a otras actividades, como el juego, porque no eran consideradas como actividades “serias” y capaces de promover el conocimiento.

Luego, el niño habitante del campo, además de tener que desplazarse e iniciar su jornada muy temprano, acaba quedándose durante poco tiempo en la escuela. Los relatos de investigación de Mendes (2026) indicaron que, a pesar de estar cansados, esos niños no encontraban en la escuela la acogida necesaria para descansar en algún momento, ya que no había un espacio destinado a ese momento de descanso. La investigación también señala la fluctuación y la baja asistencia de los niños del campo debido al frecuente cambio de trabajo de sus padres, a la falta de recursos para el desplazamiento, debido a motivos de salud, entre otros. Se destaca aún el problema del calendario escolar planeado en consideración a la condición urbana de vida, la desmotivación en cuanto a las temáticas tratadas en la escuela, las cuales están distantes de la cultura y de la comunidad de los niños y sus familias. Eso, de acuerdo con Mendes (2016), parece dificultar el fortalecimiento de una identidad del niño con lo positivo que el campo puede ofrecer. La investigación trajo otro dato significativo que refuerza algunas afirmaciones ya señaladas en el presente texto: a pesar de que hay profesoras que defienden la importancia de que el trabajo docente incorpore aspectos de la cultura de aquellos niños, un número expresivo de profesoras no cree que hace falta preocuparse por las peculiaridades campesinas, ya que el flujo de esos niños en determinados momentos es bajo.

Una forma de reaccionar a ese silenciamiento de las diferencias es, sin duda, afirmar la importancia de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, en cuyo texto existe una clara defensa que favorece todas las infancias, a medida que propone el respeto a los derechos fundamentales de la vida humana. De acuerdo con las Directrices, deben garantizarse “[...] condições e recurso para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (Brasil, 2009b, p. 17). Además, se entiende que el niño es un ser activo y protagonista de ese proceso.

El artículo 8 de las DCNEI (2009) señala la necesidad de respetar las especificidades de la Educación Infantil en espacios rurales, indicando, entre otros aspectos, que las propuestas pedagógicas de Educación Infantil del Campo mantengan la vinculación a la realidad del campo, flexibilizando sus rutinas, calendarios y actividades, evidenciando los conocimientos de las poblaciones del campo y respetando las características ambientales y socioculturales de la comunidad en la oferta de juguetes y equipos.

Los estudios e investigaciones realizados por Nepiec/UFG también desvelan realidades como la presentada por la Investigación Nacional - MEC/UFRGS (2012), especialmente en el Estado de Goiás (Barbosa *et al.*, 2012; Mendes, 2016; Oliveira, 2016; Barbosa; Mendes; Oliveira, 2018). De

hecho, la atención mayoritaria de los niños en edad preescolar se ha realizado en escuelas urbanas, en grupos que comparten el mismo espacio con la Enseñanza Primaria. Para acceder a la educación, esos niños utilizan del transporte escolar, recorriendo trayectos que pueden sobrepasar una hora de viaje. Significa que ellos utilizan el transporte escolar, necesitan salir muy temprano de sus casas, a veces se desplazan sin el almuerzo y, cuando llegan a las instituciones, no reciben alimentación adecuada.

Los datos de las investigaciones realizadas en el Nepiec indican que esas son realidades que necesitan ser repensadas, asumiendo la defensa de que los niños desde la más tierna edad tengan derecho a una educación digna y de calidad. Hace falta que se garantice una infraestructura adecuada, la formación de los profesores, la contextualización del currículo con la realidad de vida de los niños y mejoras en el transporte escolar, debido a la inseguridad que representa para niños de tan poca edad.

## Consideraciones Finales

Se debe concluir que la Educación Infantil del Campo es un derecho de todos los niños habitantes de territorios rurales. Se hace la defensa de una Educación Infantil que pueda garantizarse a partir de asignaciones presupuestarias propias y suficientes, que ponga fin al intercambio de espacios físicos, materiales pedagógicos y muebles con otras etapas, como sucede con la Enseñanza Primaria. La Educación Infantil del Campo es un espacio de derechos políticos y de formación polifacética del niño, espacio que debe tener garantizado el acceso y la apropiación de la ciencia, de la técnica, de la cultura y del arte. Para ello es esencial que se combata la precarización del trabajo en el campo y de los propios profesores que se dedican a educar y a cuidar a los niños y que, como los trabajadores del campo, sufren un estado de empobrecimiento. Se suma a esta condición la falta de acceso y la ausencia de documentos locales que se planteen como referencia para la construcción y evaluación de la Educación Infantil del Campo que es ofrecida.

Señalamos y defendemos la existencia de una Política Nacional de Educación Infantil del Campo que viabilice proyectos y acciones que aseguren el derecho de los niños. A partir de los estudios e investigaciones realizados, observamos el esfuerzo para la realización de estrategias paliativas. Sin embargo, éstas acaban desconsiderando la identidad de los sujetos habitantes del campo. A pesar de ser importante la garantía de la oferta de la educación inicial para los niños, y a pesar de que, muchas veces, eso se hace en escuelas urbanas, aún es imprescindible que al acceso lo acompañe un proyecto que supere el modelo urbanocentrista. Es un hecho que educar a los niños, ya sean los del campo o los de la ciudad, requiere asumir un compromiso ético, político y social con cada sujeto. En ese sentido, responsabilizarnos por una Educación Infantil del Campo significa comprometernos con la infancia del campo, el cotidiano de los niños, su cultura y el trabajo desarrollado por la comunidad, así como la identidad de cada sujeto involucrado en tal contexto. Se entiende que no es suficiente hacer adaptaciones en currículos y aulas urbanas; es necesario, sobre todo, conocer, valorar y respetar la historia de cada individuo.

Como buscamos reafirmar, la Educación Infantil, la Educación del Campo, consecuentemente, la Educación Infantil del Campo resultan del reconocimiento y la exigencia de una propuesta de educación inclusiva y de calidad, basada en los fundamentos de los derechos humanos. La función de la Educación Infantil del Campo, por lo tanto, no es la de aculturación de los niños que viven en el campo, ni tampoco la de prepararlos para el trabajo y mantenerlos fijados en la tierra como una forma de encarcelamiento. Se requiere de ahí la participación de los habitantes del campo en el proyecto y en el proceso educativo que involucra a sus hijos, reforzando, pues, el principio de la gestión democrática y participativa, que garantice a adultos y niños en la configuración del proyecto político pedagógico de la institución educativa.

## Referencias

ANTUNES, R. Trabalho e Precarização numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO,



Gaudêncio (Orgs). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez - p. 35-48. 2001.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. 1997. 169f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N.N. L. Currículo da Educação Infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórico-dialética. In: Souza, R. C. C. R. et. al. **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

BARBOSA, I. G.. **Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional nº 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade**. In: Salto para o Futuro, <http://tvbrasil.org.br/fotos/s>, p. 13 - 22,08 nov. 2011.

BARBOSA, I. G.; *et al.* A Educação Infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 8, 15, 505-518, jul./dez, 2014b.

BARBOSA, I. G.; *et al.* **Relatório de Pesquisa: A Educação Infantil do Campo no estado de Goiás, Brasil**. Relatório Técnico de Pesquisa. Nepiec, FE/UFG, 2012 (impresso).

BARBOSA, I. G.; *et al.* Relatório de Pesquisa: Observação de municípios goianos referente ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”. Nepiec, 2010 - 2013.

BARBOSA, I. G.; MARQUEZ, C. G.; SOARES, M. A. Políticas Educacionais do Banco Mundial: a infância no centro? In: IV GRUPECI – **Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias – ética e diversidade na pesquisa**. Goiânia: Goiás, Anais: UFG, 2014.

BARBOSA, I. G.; MENDES, E. A.; OLIVEIRA, F. A. **O direito à educação de crianças de 0 a 6 anos em diferentes contextos: a Educação Infantil do Campo como direito humano e político-social**. São Paulo: CRV: texto no prelo, 2018.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de Goiás: qualidade e especificidade da educação infantil. In: **Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)**, Goiânia – GO, 2014a.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à Educação Infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, P. *et al.* **Educar na Perspectiva Histórico-Cultural: diálogos vygotkianos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 5, de 7/4/2009 – institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 2009b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Resolução 02/2008**. Estabelece as Diretrizes para Educação do Campo. 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados**, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013.** Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo. 2013.

BRASIL;MEC;UFRGS. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural.** Brasília, Porto Alegre, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde [online]**. vol.7, n.1, pp.35-64.2010.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016 – Notas estatísticas.** Brasília-DF/Fev. de 2017.

MARQUEZ, C. G. **Políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil:** a infância como capital humano do futuro. (Tese de Doutorado) Goiânia, FE/UFG, 2016.

MENDES, E. A. **Educação Infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás:** a pré-escola para crianças residentes na área rural. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: PPGE/ FE-UFG, 2016.

OLIVEIRA, F. A. **Direito Humano à Educação:** as infâncias do campo nos Territórios da Cidadania. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, 2016.

SILVA, A; PASUCH, J; SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do Campo.** 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. A. **A Educação do Campo em Goiás:** contribuições da Comissão Pastoral da Terra. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

SILVA, A.P.S; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo . In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: CD ROM - Faculdade de Educação - UFMG, 2010.

SILVA, L. A. **A educação da infância entre os trabalhadores rurais Sem Terra.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SOARES, M. A. **Entre sombras e flores:** continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

Recebido em 20 de Agosto 2024.  
Aceito em 23 de setembro 2024.