



## reseñas educativas //education review

editores: gustavo e. fischman gene v. glass melissa cast-brede

15 de diciembre de 2010

ISSN 1094-5296

Tobin, Joseph; Hsueh, Yeh & Karasawa, Mayumi. (2009). El pre-escolar en tres culturas (China, Japón y los Estados Unidos) Una nueva visita (original en inglés) *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

265 páginas

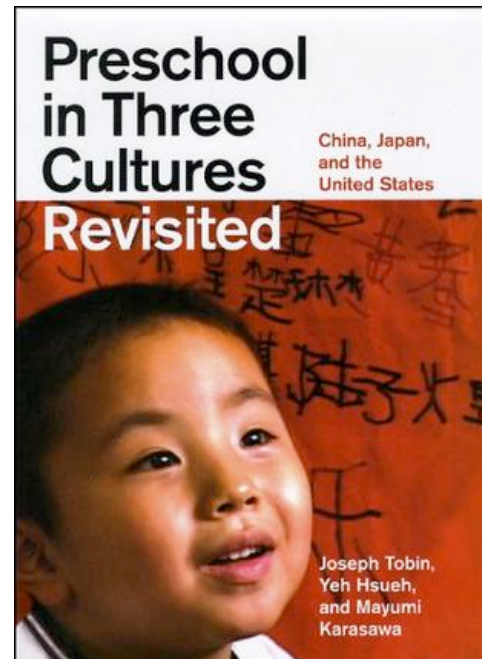
ISBN 978-0-226-80503-0

### Reseñado por Ana Inés Heras

Instituto Rosario Ciencias de la Educación, Argentina

Este libro presenta un análisis de algunos ejes relacionados con la educación pre-escolar en tres naciones (China, Japón y los Estados Unidos de Norteamérica), enfocándolos desde la perspectiva de qué ha cambiado y qué se sostiene en el lapso 1984-2009. Para el análisis se han tomado datos del año 2002, pero también se los contrasta con datos que se habían relevado y analizado entre 1984 y 1989 en el primer libro de esta serie (*Preschool in Three Cultures*). El trabajo se realizó a través del apoyo de la Fundación Spencer.

Para producir la serie de análisis en los tres países se trabaja desde el método “etnografía multi-vocal guiada por el uso del video”. El trabajo aquí presentado le añade algunas novedades a lo realizado para el libro anterior: por



Citation: Heras, Ana Inés. (2010) *Reseña de El pre-escolar en tres culturas (China, Japón y los Estados Unidos) Una nueva visita*. por Tobin, Joseph; Hsueh, Yeh & Karasawa, Mayumi. *Education Review*, 13. Recuperado de [fecha] <http://www.edrev.info/reviews/rev269.pdf>

una parte, el equipo que llevó a cabo esta segunda fase ha cambiado, y en cada uno de los países donde se realiza trabajo en terreno quien coordina dicho trabajo es un nativo bilingüe y bicultural, en lengua y cultura de ese país, y en lengua y cultura de los EEUU. Así, en China, es Hsueh, educado en China y los EEUU, en la Facultad de Educación de Harvard, y hoy profesor de la Universidad de Memphis, quien actúa de coordinador; en Japón es Mayumi Karasawa, educada en Japón y ahora profesora de la Universidad Cristiana de Mujeres en Tokio. Por último, Tobin, en tanto nativo de los EEUU (egresado de la Universidad de Chicago y actualmente profesor en Arizona State University), guía allí el trabajo, actúa de coordinador general al realizar el diseño y conducción de la investigación, diseño del método, producción del material en imágenes y dirección de su post producción. Es también quien eslabona las fases anteriores de este estudio con los períodos posteriores: 1989-2002, período intermedio de reflexión y de difusión de los resultados del trabajo, y 2002-2009, lapso de trabajo en terreno para la segunda fase de generación, análisis de datos y producción del libro y los ensayos en video. En estos sentidos este libro debe leerse como parte de un elaborado trabajo que comienza en 1984 y continúa hasta el presente, y para el cual podría preverse una etapa aún posterior.

Es un texto interesante para leer, tanto por su contenido como porque está muy bien escrito (en inglés); probablemente este texto se traduzca al español y sería oportuno mantener el ritmo y la combinación de profundidad y estilo de “fresco cotidiano” del que se vale para establecer vínculos entre lo que ocurre día a día en las escuelas y los análisis que sobre estas situaciones se realizan. El libro se apoya, además, en textos audiovisuales, ya que tiene un correlato de siete ensayos en video que, aunque no forman parte del libro, pueden conseguirse fácilmente. Éstos se organizan a través de una introducción general y luego en seis ensayos visuales sobre las seis escuelas donde se ha realizado la documentación de corte etnográfico.

El eje del trabajo escrito y visual es presentar una forma de mirar e interpretar las especificidades culturales de cada uno de los entornos y sistemas escolares que se ha estudiado, al tiempo que adoptar una perspectiva que contraste dichas características distintivas, tanto en lo que respecta a los diferentes países como en lo relativo a estos mismos países a lo largo del tiempo.

En el primer libro Tobin presentó la tesis de que las distinciones que se identificaron en los países donde se trabajó respondían primordialmente a diferencias culturales. En ese libro, entonces, la mirada estuvo puesta en identificar, analizar e interpretar diferencias entre culturas y sistemas. En el caso de este segundo libro hay un factor añadido que cobra importancia y es el del tiempo: por una parte, el tiempo transcurrido entre el primer contacto con las tres escuelas (una por país) en 1984 y 2002, cuando ocurre el segundo contacto. Por otro lado, el tiempo histórico en donde la segunda fase de esta investigación tiene lugar: el siglo XXI, con todas las implicancias sobre los vínculos trans-nacionales, las economías, los sistemas políticos y sociales que han cambiado. Los autores entonces se preguntan acerca de los impactos posibles de la globalización sobre las culturas de estas naciones. ¿Acaso estos cambios pueden diluir o hacer menos visibles e importantes las culturas locales de cada nación? Esta pregunta hila los análisis presentados en los capítulos dedicados a cada país. Y en términos generales, la respuesta es que en cada situación las culturas locales han procesado de forma diferente los cambios a nivel internacional, por un lado. Por otro, cada una de las prácticas culturales analizadas para las escuelas pre-escolares de los países estudiados, nos permiten comprender que lo que es específico de cada orientación cultural prevalece y se va modificando, en todo caso, de acuerdo a lógicas y contextos locales que se van transformando de formas complejas, no lineales. Así la preocupación por la tensión comunidad-individuo está en el centro de la experiencia China, por ejemplo; las preguntas acerca de cómo guiar el crecimiento de los niños con la dosis justa de intervención por parte de los adultos o de otros niños mayores es constante en Japón; y las situaciones asociadas a cómo preparar a los niños para el futuro (sobre

todo en lo que respecta a la competencia en el mercado de trabajo) sin dejar de prestar atención al juego y a lo espontáneo sigue estando presente en los Estados Unidos.

Resulta interesante detallar dos aspectos, que se comentan a continuación: por un lado, lo relacionado al método mismo y a su vinculación con las formas de producir los análisis presentados en este volumen. Por otro lado, lo vinculado a algunas cuestiones específicas de cada país, ya que, al estar el libro escrito en inglés, resulta importante para los lectores de habla hispana destacar algunos de los puntos centrales del análisis.

*Métodos utilizados.* Como se indicó más arriba, los autores ubican su quehacer dentro de los métodos etnográficos, en tanto y en cuanto su preocupación reside en identificar, describir y analizar las prácticas culturales cotidianas en el ámbito de la educación pre escolar. De todas maneras se sitúan en un contexto específico dentro del campo de la etnografía al apoyar su trabajo en técnicas audiovisuales: se puede pensar que este libro se vincula con la etnografía visual. Pero hay algunos detalles por lo cual este texto no quepa cómodamente en dicho género, por cuanto la estadía en terreno y el uso de las imágenes se enfoca a producir un documento (en soporte video) desde el cual luego interpelar a cuatro audiencias diferentes: los docentes participantes directos, los docentes y directivos de cada escuela, docentes y directivos de otras escuelas de ese mismo país, y finalmente, docentes y directivos de los otros países donde se lleva a cabo el trabajo. Los seis ensayos visuales producidos en cada una de las escuelas tienen entonces la función de presentar un texto visual desde el cual dialogar con otros, y a partir del cual producir análisis e interpretaciones que se van validando y ampliando según las audiencias consultadas a lo largo del estudio. Para ello, se eligieron seis sitios en total, para tres países; se buscó que las escuelas no fuesen totalmente atípicas, por una parte, y por otra que al ampliar de 3 a 6 el número de escuelas visitadas pudiera haber tanto un sitio donde se volviese luego de muchos años, como un sitio donde no se hubiese nunca realizado relevamiento de datos para este proyecto.

Los autores ponen énfasis en indicarnos entonces que la función primaria del enfoque etnográfico reside más en el acento u orientación en comprender las prácticas educativas como prácticas culturales (y a su vez contextualmente situadas, es decir, culturalmente producidas por las sociedades que las albergan) que en otros aspectos vinculados a la etnografía y/o a la etnografía visual, tales como estadías prolongadas y documentación exhaustiva en terreno; convivencia con los participantes y estadías “como nativos”; análisis de artefactos culturales y comprensión de sus contextos de producción y uso, entre otras posibilidades.

Por razones de método y de los textos presentados, éste es un libro que interesará específicamente a quienes trabajan con medios audiovisuales, tanto etnógrafos como científicos sociales de otras áreas. También a historiadores de la educación, por el hecho de que se articula una perspectiva histórica al producir las interpretaciones sobre las prácticas estudiadas. Y es también relevante para educadores en general, ya que los análisis producidos en el libro sintetizan perspectivas de los tres países donde se desarrolló el trabajo, precisamente por el método utilizado, que integra en multi-diálogos a muchos profesionales de sitios diferentes. Así, el libro describe cómo se han usado los ensayos en video para producir entrevistas individuales y grupales; por lo tanto, al ir presentando los puntos analizados, se van comentando las diferentes perspectivas: la de los docentes cuyo trabajo se documentó, la de otros docentes y directivos del mismo establecimiento, la de otros educadores del mismo país pero de otros establecimientos y finalmente la de educadores de los otros países, respectivamente. Esta riqueza de voces y puntos de vista no solamente es un modo interesante de haber realizado y presentado el análisis, sino que es una perspectiva extremadamente enriquecedora cuando, como lectores, vamos siguiendo las formas posibles de comprender las diferentes prácticas que se desarrollan por parte de los cuatro niveles de interlocutores antes

mencionados (docentes de aulas filmadas, escuelas participantes y sus docentes/directivos, otras escuelas del mismo país, otras escuelas de los otros países).

Otro aspecto en el método usado fue que se decidió ampliar de 3 a 6 el número de escuelas donde se documentó la vida cotidiana, como ya se indicó. Resulta interesante detallar algunos aspectos al respecto. Para cada uno de los países, se siguió el criterio de regresar a una escuela donde ya se hubiese trabajado en la fase anterior del estudio, y añadir otra escuela que además cumpliera el requisito de ser identificada (tanto por sus participantes como por otros educadores) como una escuela donde se pudiera ver algo de la tendencia de los últimos años en cada uno de los respectivos países. Por ejemplo, en China se eligió agregar una escuela reconocida por haber participado activamente en la discusión e implementación de reformas educativas a nivel nacional, y por estar situada en Shangai, una ciudad que es vista como “económicamente desarrollada, y autodefinida –y vista por otros- como una ciudad orientada hacia una perspectiva progresista e internacional” (mi traducción, p. 11). En Japón se trabajó en Madoka, en la ciudad de Tokio; este establecimiento está diseñado como jardín de infantes/pre escolar (no como guardería, como la escuela donde se había trabajado anteriormente) y si bien es de gestión privada, es amplio al no ser de orientación Budista, como la otra escuela donde se trabajó en 1984 y a donde se regresó en 2002. Su filosofía educativa se basa en dos ejes que resultan primordiales al pensar en cambio/algo nuevo: la organización del espacio - que prioriza la combinación entre naturaleza y edificación, y entre espacios públicos y privados, por una parte- y la propuesta de mayor libertad de acción y exploración, que se denomina con un término en japonés cercano al término que se usa en inglés y español para hablar de anarquía (en sentido filosófico, no en el sentido común de desorganización). En los EEUU se añadió la escuela de Alhambra en la ciudad de Phoenix, de gestión pública y en un barrio de clase trabajadora, contrastando con la otra escuela que anteriormente se había documentado, que es de gestión privada (se ubica en Hawái y tiene población de clase media y media alta). La escuela de Phoenix presenta rasgos de una tendencia en los EEUU como lo es la de proveer servicios públicos que abarquen también a niños y niñas en edad pre-escolar y que sean población escolar diversa, en su sentido etno-lingüístico y de estatus migratorio.

*Aspectos destacados en cada capítulo.* En esta sección se comentarán algunos aspectos salientes de cada capítulo por país, ya que resultan relevantes en su detalle.

El capítulo dedicado a China es rico en presentar los contrastes (vistos por los mismos participantes) entre los días de la China comunista y el presente, y entre la escuela ya conocida y la que se ha visitado como nueva, en tanto esta última presenta aspectos de nuevas configuraciones en la sociedad china. A través del análisis se pone de manifiesto que existe hoy una cierta nostalgia por algunos aspectos de lo que se recuerda de aquéllos momentos históricos: el sentido de esfuerzo común; la idea de que tanto el trabajo manual como el intelectual son igualmente importantes, necesarios y deben ser realizados por todos los que comparten un proyecto; la idea de que en tanto existían algunas limitaciones (de infraestructura, por ejemplo) era muy importante tener en cuenta las necesidades de todos los involucrados, tanto afectivas como físicas y materiales. En la escuela que se vuelve a visitar mucho ha cambiado, si se adopta la perspectiva de infraestructura y organización de los recursos y el espacio: la escuela tiene un nuevo edificio, está provista con materiales que antes no poseía, tiene espacio para actividades en forma específica (por ejemplo, sala de música o gimnasio). Sin embargo, a los ojos de sus docentes y directivos, sobre todo de aquéllos quienes estaban en el establecimiento en 1984, existen visibles puntos de contacto y enfoque a pesar de que todo se vea diferente. Y en todo caso, el énfasis está puesto en que perduren, y se puedan enseñar o en todo caso integrar como perspectiva educativa, los valores que se recuerda guiaban la experiencia educativa en los ochenta (y antes), tales como orientación hacia el bien común, racionalidad en el uso de los recursos, preocupación por que cada docente pueda tener en cuenta el trabajo de los demás, asunción de responsabilidad individual frente al colectivo y viceversa. Los autores realizan

una excelente labor al ir describiendo y analizando situaciones escolares que permiten al lector comprender estas vinculaciones entre el antes y el ahora, entre las prácticas y los enfoques, y entre los deseos de cambio y deseos de sostener una identidad que se reconoce como propia.

Entretejidos con estos temas que se van abordando a través del capítulo, los autores nos informan acerca de algunos cambios en materia de política nacional que fueron afectando aspectos particulares en las escuelas. Uno descrito en detalle es el de cómo afectó la política de “un hijo por familia”: hasta 1987, una de las escuelas relevadas fue una escuela-internado, y esta característica era necesaria para la sociedad china. Para las familias era importante que sus hijos estuviesen a cuidado porque sus jornadas de trabajo eran largas y esforzadas. Al modificarse la configuración de las familias por haber entrado en efecto la política de restricción de cantidad de niños por familia, resulta más fácil y posible organizar la vida familiar y no depender de un internado para el cuidado de los hijos. Sin embargo, y este es un tema destacado a lo largo del capítulo, este cambio preocupó a muchos educadores en su momento, quienes sostenían que estas generaciones tienen dificultades para comprender qué significa compartir con los demás y adoptar un punto de vista colectivo. Se contemplaba, como orientación educativa significativa, el “contrarrestar el síndrome 4-2-1, es decir, 4 abuelos/as y 2 progenitores para 1 niño” (p. 37). Si bien los autores destacan que este síndrome fue más un temor que una realidad, orientó la perspectiva educativa durante dos décadas. Al combinarse esta política con los cambios ocurridos en el sistema comunista hacia otro tipo de organización de la producción, del estado y de las relaciones sociales, los temores y preocupaciones con respecto a la pérdida de lo que ha sido percibido como valores tradicionales en China (trabajo duro, orientación hacia el colectivo, determinación para lograr algo, entre los más destacados) están presentes. Aparentemente estos cambios han resultado en una preocupación por las dificultades que los docentes y directivos de las escuelas identifican para con los progenitores: en algunos casos se estima que éstos no “saben ser padres” (p. 38) y que les proveen a sus hijos bien de “poca atención/demasiada atención (mal crianza)”, bien de “la atención equivocada”. Los autores interpretan que este tipo de preocupación pone en evidencia un nuevo fenómeno socioeconómico, como lo es el del desarrollo de familias emprendedoras en negocios que precisan de toda su atención, y, por lo tanto, si bien están en condiciones materiales de abastecer a sus niños, tienen una (exagerada, desde el punto de vista docente) atención a su trabajo, y poca interacción (o no adecuada) con sus niños/as.

Se comentan también en cierto detalle los cambios que ocurren en su rol desde la perspectiva docente: es diferente ser un docente-24 horas en un internado (que incluye una serie de cuidados relativos a la vida doméstica en común) que un docente por parte del día. Este análisis resulta interesante desde un punto de vista sociológico, ya que informa desde un enfoque antropológico a una mutación en el campo de los roles sociales (en este caso, “ser docente”).

Por otra parte, y aunque brevemente, también se explica que en realidad existe una cierta vuelta al concepto de escuelas-internado pero para niños y niñas hijos de empresarios (pequeños o medianos) que han puesto su energía en el desarrollo de negocios familiares y precisan todo su tiempo y atención para dichos menesteres. En estos sentidos también se introduce una noción diferente a la que era más común veinte años atrás: las familias han pasado a ser *clientes* de las escuelas, con todas las consecuencias que este marco de relaciones provee al vínculo familias-escuela. En este sentido, y otros que se comentan a continuación, puede decirse que la tendencia a los valores que el capitalismo global hace suyos en educación (acento en el individuo, respeto por las preferencias, relación juego-aprendizaje) han hecho pie en la China de este siglo. Según comentan los autores, “antes no se percibían claramente las diferencias entre la escuela primaria y el pre escolar” (p. 41), pero ahora esto ha cambiado ya que se enuncian ciertas características distintivas de

este ciclo educativo, que se atribuyen a un cambio de enfoque, no solamente educativo, sino nacional. Este enfoque toma aspectos de otros sistemas escolares para incluirlos en su currículum. Más adelante en este mismo capítulo (y luego de explicar en detalle la vida cotidiana en la otra escuela documentada, en Shangai), se retoman estos aspectos para presentar un análisis de el cambio y la continuidad entre las orientaciones políticas e ideológicas durante los 80 y las actuales, y específicamente en cómo éstas parecen vincularse con la educación pre escolar. Un aspecto a destacar es que actualmente no se toma como parte de la educación la discusión explícita de los valores del socialismo y del comunismo, o de las historias de los héroes de la revolución, al menos con las formas discursivas que antes se usaban. Adicionalmente, según los autores, la sociedad china actual tiene puesto su acento en un desarrollo económico basado en el pragmatismo y el *entrepreneurismo*, situación que es diferente a la China de décadas anteriores.

Otros temas interesantes que surgen del análisis del día a día en las escuelas de China antes y ahora son los vinculados al cuerpo. El cuerpo, por ejemplo, en el ejercicio diario; el cuerpo y sus necesidades bio-fisiológicas (comer, orinar, dormir); el cuerpo y la expresión (risa, llanto, juego, trepa, suspensión, etc.). Existen diferencias significativas entre las escuelas en China y las escuelas en Estados Unidos por ejemplo específicamente en relación a las prácticas vinculadas al cuerpo. Éstas se van hilando a lo largo del libro, y quedan más claras a medida que el lector atraviesa el capítulo de Japón y luego de Estados Unidos, pero ya en el análisis de algunos aspectos relativos al uso del toilette (el baño) en el capítulo sobre China quedan planteados puntos importantes acerca de qué es considerado tabú (y qué no) en diferentes sociedades. En la sociedad china de los 80s por ejemplo, era común el uso de letrinas públicas (en escuelas y en otros lugares también), y esos espacios eran también situaciones de intercambio social. Si bien esto ha ido cambiando (ya que en China hay una tendencia a los toiettes individuales ahora, y a los baños con asiento y no a las letrinas), perdura una cierta orientación hacia el modo de relación con el cuerpo, lo considerado escatológico en otras sociedades y lo permitido/prohibido que diferencia a esta sociedad. Estas cuestiones también se analizan en el otro establecimiento donde se ha documentado la vida cotidiana (el preescolar de Shangai).

El capítulo sobre China concluye con dos apartados que describen y analizan la tendencia en educación pre escolar en el país; para ello se presentan los puntos esenciales publicados en 2001 en un documento denominado “Lineamientos guía para la educación pre escolar” y se reflexiona sobre su forma de implementación (que incluye capacitación a docentes, discusión, negociaciones, puestas en práctica y evaluaciones). Los autores subrayan la idea de que, si bien existen dichos lineamientos como entidad en el documento mencionado, su concepción y diseño fue en realidad un proceso que duró alrededor de 20 años y está aún en marcha. Además, los autores discuten la idea de que el futuro de la educación pre escolar china se oriente en una dirección netamente “occidentalizante y pro-japonesa” (tendencias que abiertamente se reconocen en el citado documento de los lineamientos publicado en 2001), ya que, según permite colegir su estudio y los análisis sucesivos a lo largo de 1984-2009 (25 años), no es posible ver el cambio en China como una línea recta entre lo que fue China comunista y China occidentalizada/a la japonesa. Estas conclusiones pueden precisamente proponerse porque están asentadas en un enfoque etnográfico, que pone el acento en comprender las prácticas y significados construidos culturalmente por los participantes de las sociedades o culturas analizadas, en este caso, tomando no solamente el enfoque de “la cultura China” sino también el enfoque de “la cultura de la educación pre escolar en China”, un matiz diferencial que agrega posibilidad interpretativa.

El Capítulo 3, Japón, comienza comentando cómo fue regresar al sitio que ya se conocía desde 1984, que es una guardería privada cuyas instalaciones están en un templo budista construido hace trescientos años en Kyoto. Asisten desde bebés hasta niños y niñas de cinco años, organizados por edad. Más adelante en el capítulo, y repitiendo el formato de los otros capítulos para los otros

países, se comentan las características específicas de la otra escuela elegida en Japón, en Tokyo: un jardín de infantes privado, cuya clientela (descrita así como tal) es de clase media más acomodada, y cuyo diseño curricular y lineamientos educativos responden a la tendencia en auge y de cara al futuro, según la visión de la sociedad japonesa. En particular, en este establecimiento, se han dado algunas situaciones específicamente novedosas tales como la posibilidad de que el diseño arquitectónico fuese pensado en conjunto con la propuesta educativa. Algunos aspectos de este capítulo con respecto a la relación entorno/educación sería relevante estudiarlos en referencia a la obra de Christopher Alexander (*The Timeless Way of Building*, 1979) y *A Pattern Language*, 1977), creador de la noción de que la arquitectura puede pensarse desde los patrones o prácticas humanas y establecerse así un conjunto de variables a tener en cuenta, de modo que incluso, cualquier persona (aunque no sea un arquitecto) tiene la capacidad de diseñar su propio hábitat. Alexander pensó en particular las vinculaciones entre naturaleza, arquitectura y prácticas humanas, por lo cual, la lectura de las formas en que la escuela de Tokyo decidió sobre la construcción de sus espacios interiores y exteriores está naturalmente vinculada a esta visión de Alexander.

En este capítulo los autores se detienen en analizar algunas interacciones entre los niños y niñas que luego permiten conceptualizar la vinculación entre pares, y entre éstos y los adultos-guía. La filosofía educativa que subyace esta discusión se orienta hacia tomar recaudos cuidadosos con respecto a no intervenir cuando no es necesario (por parte de un adulto) para que los infantes puedan transitar los conflictos, buscar soluciones y aprender a convivir de acuerdo a éstas. Este análisis vuelve a aparecer en el capítulo sobre Estados Unidos ya que presenta puntos de contraste fuerte para con la filosofía educativa de ese país. Estos análisis están ilustrados con fotografías. Por otra parte, se han documentado algunas situaciones problema entre niños en el video que se realizó sobre la escuela en Kyoto, con lo cual el lector puede apelar tanto al escrito como a la fotografía (secuencia en página 101) y al ensayo filmico. Resalto este ejemplo de uso de varios textos para describir y analizar una situación ya que las sucesivas aproximaciones que (como lectora) realicé fueron enriqueciéndose por las diferentes densidades textuales de cada uno de los medios: palabra escrita, foto plana, foto/audiovisual en video. Éste es uno de los ejemplos que permiten valorar lo ya comentado con respecto al método utilizado por Tobin, Hsueh y Karasawa.

Otro aspecto interesante en este capítulo es el relacionado al vínculo entre niños muy pequeños y niños más grandes. Los docentes del establecimiento de Kyoto fueron observando a lo largo del tiempo los beneficios de dichas interacciones, y proporcionaron modos concretos para reconocer, dentro del día escolar, un tiempo y un espacio especial para establecer el vínculo de “Monitores”. Niños de cinco años asisten a los docentes en las salas de los bebés y los niños pequeños que ya gatean, produciendo un aprendizaje de triple vía: para los pequeñitos, porque aprenden de sus modelos mayores; para los mayorcitos, porque ejercitan su capacidad de enseñar (y de aprender a enseñar); para los docentes, porque ponen en práctica un sistema educativo basado en la ayuda mutua y la comprensión de la situación de otro-que-no-soy-yo, aspecto importante para la educación en Japón, según se analiza a lo largo del capítulo. También excelentemente retratado en el texto escrito, las fotografías de página 104 y el video, estos aspectos vinculados al desarrollo de la empatía permiten una reflexión profunda precisamente porque están anclados en la descripción densa (Geertz). Es decir, como se anunció en el capítulo 1, se trata de que el análisis ilumine los acuerdos y orientaciones tácitas que producen las prácticas locales tal como son. Sostengo que el anclar las descripciones en textos multimedia permite al lector comprender el recorrido analítico realizado de formas que tal vez no sería posible tener tan claras.

Hacia el final de este capítulo se recorren algunos ejes de análisis vinculados al diseño curricular, a las formas específicas de saldar los conflictos entre niños (y al rol de los adultos al

respecto), a los valores asociados a los sentimientos y la empatía, como aspectos específicos que se vinculan a lo que los autores distinguen como cultura japonesa o prácticas y valores culturalmente situados en Japón. Interesa puntualizar que los autores van hilvanando en su presentación analítica los *insights* provistos por otros educadores del Japón y de otros países, volviendo a repetir el enfoque ya señalado para el capítulo anterior y para toda la obra, cual es el de que múltiples voces puedan ser presentadas, contrastadas y en todo caso, tenidas en cuenta para comprender situaciones locales. Se presentan también aspectos vinculados al contexto espacial y entorno natural, situaciones que ya comentamos, pero que vuelven a ser presentadas en el análisis para explicar o mejor comprender las razones que los mismos participantes destacan para sus actividades cotidianas.

Finalmente, tres secciones íntimamente ligadas entre sí proveen el fondo sobre el cual todo lo presentado a lo largo del capítulo va cobrando aún otros sentidos: son las secciones dedicadas a las distinciones entre lo que podríamos denominar sistema de guardería versus sistema de jardín de infantes, a las diferencias entre sistemas público y privado en la educación japonesa, y a las presiones sociales que se producen sobre el sistema de educación pre escolar como un todo. Estas tres secciones proveen elementos históricos acerca de las distinciones que existieron, por ejemplo, al inicio de los dos sistemas retratados, guardería y jardín de infantes, en el sentido de que los primeros se orientaban hacia familias de clase trabajadoras que no podían darse el lujo de quedarse en casa a criar a sus hijos. Según la explicación provista, en las guarderías, inicialmente el acento estaba puesto en el cuidado de los niños durante largas horas, y no tanto en pensar un diseño educativo y curricular formal. Estas diferencias entre los sistemas educativos, sin embargo, se fueron diluyendo a lo largo de los años, en parte porque más mujeres (incluso de clase media y clase media alta) ingresaron al mercado de trabajo, y por tanto se hizo presión para que las escuelas proveyeran servicios extendidos, y en parte por la intervención explícita desde el Ministerio de Educación nacional para equilibrar algunas distinciones entre los diferentes sistemas que no parecían provechosas para ninguno de los públicos que accedían a esos establecimientos. Estas distinciones se vinculan a su vez con la de público y privado. Según las estadísticas provistas por los autores, el 60% de los jardines de infantes son privados, y la pauta es inversa para las guarderías, donde el mayor peso es del sistema público. Se analizan también en estas secciones las características del empleo docente, las pautas de edad y de ingreso/permanencia en el sistema, y la composición (mayormente femenina) de esta fuerza de trabajo. Se concluye que en las escuelas públicas hay mayor estabilidad en los cargos docentes, pero no siempre las/los docentes permanecen en la misma escuela ya que el sistema prevé la rotación dada por la promoción dentro de la carrera docente. En este sentido, la fuerza de trabajo docente descripta para la escuela pública tiene más experiencia y formación, y está más circunscripta a un sistema que tiene lineamientos directos de política pública nacional. Esta situación se contrasta en el análisis con la descripta para los establecimientos privados ya que en ellos la fuerza de trabajo suele ser más joven, tener menos experiencia, y por tanto, estar más sujeta a lo que los directores proveen como enfoque. Se analiza que a veces existen situaciones donde los directores son también dueños de los establecimientos y de esta manera tienen continuidad en sus cargos y definen los diseños curriculares a lo largo del tiempo, garantizando que el enfoque adoptado se sostenga, pero esto no es así en todos los casos. En las escuelas donde se produjo la documentación se identificaron sistemas formales e informales de capacitación en el lugar de trabajo. Se toma como ejemplo el aprendizaje de lo que en japonés se denomina “*mimamori*”, es decir, la facultad de observar y esperar para intervenir en las situaciones problemáticas entre niños. Este enfoque, en todo caso, se aprende también observando y esperando, y viéndolo practicar a otros docentes. Explícitamente este enfoque no está previsto en los libros de texto o las guías curriculares; se aprende si se trabaja en entornos escolares donde se lo practica en forma consistente y coherente.

El capítulo finaliza con una ponderación de los efectos de la declinación en la tasa de nacimiento y de las dificultades en la economía japonesa sobre la educación preescolar y sobre el

“humor”, como se lo define, de la nación como un todo. Se comenta que existe un contraste marcado entre la representación que tenía Japón de sí mismo como país pujante durante los 80 y la declinación en términos reales y en la percepción que se produjo durante los 90. Los docentes y directivos de las escuelas relacionan estas situaciones con la forma en que los niños y niñas japoneses están siendo criados en sus familias. Una preocupación específica es el acento que se cree que las familias hoy ponen en su bienestar económico y en el trabajo, que los absorbe y no deja que presten suficiente (y buena) atención a la crianza de sus niños/as. Concurrentemente, esta preocupación también es expresada por parte de docentes y directivos de generaciones anteriores con respecto a los docentes formados actualmente, a quienes perciben como receptores de una educación de menor calidad, y como adultos inmaduros que se preocupan más por otros aspectos que por un desarrollo serio de su vocación profesional docente. Estos aspectos parecen influir en un humor generalizado que los autores caracterizan como pesimista.

El Capítulo siguiente, destinado a las escuelas de EEUU, describe, en primer término, algunos detalles sobre la perspectiva etnográfica y sus implicancias al haber realizado el trabajo en este país. Los autores ponen de manifiesto que tanto en su primer estudio como en éste una de sus principales ideas-guía para la redacción del libro fue que permitiese a nativos estadounidenses realizar la operación de distanciamiento que potencialmente permite el enfoque etnográfico al hacer lo extraño familiar y lo familiar extraño. De esta manera (p. 158), “al escribir para una audiencia lectora principalmente estadounidense, nuestro objetivo en los capítulos destinados a los Estados Unidos, tanto en el primer como en el segundo libro, es exponer los supuestos implícitos que sostienen la educación preescolar en los Estados Unidos. Al tener esta perspectiva en mente como la más importante, creemos que en nuestro primer libro no pudimos apreciar con justeza la sensación de no familiaridad que se produciría al presentar lo que ocurre en las escuelas norteamericanas enmarcado en sus dimensiones culturales, así como ocurre en Japón y China.” Por lo tanto, se advierte a los lectores que al leer las descripciones y análisis subsiguientes, tengan en mente que el propósito es poder poner todo lo presentado en perspectiva histórica y cultural.

Luego nos brinda detalles sobre el sitio en Hawái al que se ha vuelto para documentar la vida cotidiana 15 años después. Más adelante en el capítulo se comentan las características de la otra escuela elegida en Arizona. Además de la diferencia de que una escuela está situada en territorio insular y la otra en territorio continental, existen otras diferencias: una es privada y otra pública; las poblaciones escolares difieren en cuanto a perfil, ocupación de las familias, recursos económicos y diversidad etnolingüística, y la escuela de Arizona tiene un programa educativo diseñado desde un conjunto de políticas públicas que pretenden atender algunas diferencias e igualar el acceso a (buenas) oportunidades educativas para diferentes familias.

En seguida el capítulo nos introduce en “un día en la escuela” de Hawái; nos provee con descripciones detalladas escritas y fotográficas de situaciones de aula conducidas por las docentes, y de situaciones de juego entre pares en el patio, donde se pueden ir observando las diferencias entre lo que se presentó para China y Japón y lo que se presenta para la vida cotidiana en las escuelas norteamericanas: existe un énfasis claro en actividades estructuradas, dirigidas hacia la lecto escritura muchas veces, y también a la combinación entre desarrollo oral y desarrollo de diferentes modos de registro (escrito, visual, a través de versos o canciones que sintetizan lo que se está estudiando). A continuación se presentan las reacciones de las docentes con respecto al material en video filmado en 1984; se detallan aspectos vinculados a requisitos (tanto por ejemplo con respecto al espacio físico como con respecto a las líneas curriculares). La sensación de las docentes es que todo ha pasado a estar mucho más reglado que hace unos años. Y también que se percibe una presión desde las familias y desde el estado en que los niños accedan rápidamente a la lectoescritura, operaciones

básicas matemáticas, etc. Estas competencias son vistas como necesarias para desenvolverse con éxito en la vida norteamericana y se pretende que puedan adquirirse ya en la educación preescolar. Se explican dos variables que, en particular, afectan a esta escuela en Hawái, tales como los impactos de las crisis económicas (por ejemplo, la de Japón sobre Hawái y la crisis local de Hawái) y los cambios en política pública educativa que generaron una oferta de educación preescolar de día completo, la cual compite con la oferta de la escolaridad privada. Sin embargo se concluye en este apartado que la educación en esta escuela, revisitada 15 años después, no presenta rasgos de cambios mayores sino, por el contrario, una evidente continuidad. De este modo, se pasa al análisis del otro establecimiento para presentar aspectos nuevos en la escena de la educación preescolar norteamericana.

La organización de la escuela en Arizona tiene pautas que provienen de su inserción en el sistema público, según se ha pensado desde el estado (municipal y estatal): proveer una educación pública gratuita para familias de condición socioeconómica en desventaja, en dos turnos (mañana y tarde) pero con el adicional de lo que se denomina “jornada extendida”, lo cual quiere decir que las familias pueden optar por comenzar la jornada escolar, para quienes asisten al turno mañana a las 7 a.m. (en vez de comenzar a las 9) y para los que asisten al turno tarde hasta las 6 p.m. (en vez de retirarse a las 3). Otra característica es que el plantel docente contempla que haya maestras bilingües en español e inglés. Y también integra a docentes y profesionales que asisten regularmente para trabajar con niños y niñas identificados con necesidades especiales. Todos estos recursos puestos en juego se vinculan a una tendencia que los autores analizan para los Estados Unidos en las últimas dos décadas para con la oferta de educación preescolar específicamente.

Para los investigadores se constituyó en un desafío, en primera instancia, comprender qué tomar como “un día en la escuela” para este establecimiento dado que su organización es compleja y contempla diferentes horarios para distintas necesidades y participantes. Además, y por el hecho de estar localizada dentro del campus de lo que originalmente fue solamente una escuela secundaria, a la que se fueron agregando otros edificios, también se agrega la complejidad de que los niños y docentes se desplazan desde y hacia distintos espacios a lo largo de los bloques horarios. Por último, una complejidad más estriba en que el preescolar ofrece otro programa para niños que deseen asistir pagando su cuota (ya que las vacantes sin pago de cuotas están todas tomadas pero existe demanda para más inscripciones). Evidentemente, la toma de decisión asociada a qué documentar y qué presentar en el ensayo fílmico produjo una función analítica para los investigadores: se pone de manifiesto que al producirse este extrañamiento, mediado por la documentación, queda más expuesto el sistema, la organización, los recursos en juego, los distintos tipos de participantes y las diferentes relaciones que se sostienen en una escuela de estas características, un aspecto decididamente específico de la educación norteamericana pública, como lo es la posibilidad de complementar diferentes recursos para ofertas curriculares distintas que corren paralelas y usan el mismo espacio. Estos aspectos vuelven a tratarse en el capítulo, a modo de cierre, en dos secciones denominadas “Educación y cuidado de niños”, y “Diferencias culturales y de clase”.

Por medio de este método queda también expuesto, y por eso posible de ser conversado con los docentes y directivos, el efecto de ciertas orientaciones de política pública nacional, tanto económica como educativa: énfasis en las llamadas “competencias básicas” (leer, escribir, sumar y restar); énfasis en la preparación para una inserción en el futuro (escuela primaria, secundaria y mercado laboral); énfasis en restricciones por supuestos peligros físicos. Estos aspectos, según se analiza en el capítulo, corresponden a un debate que está instalado en la sociedad norteamericana en la última década o más, y que se expresan en posiciones antagónicas (al menos en lo que respecta a la educación preescolar) entre quienes creen que es necesario que los niños y niñas desarrollen competencias básicas a toda costa, y entre quienes creen que a esta edad no se está necesariamente listo para ello y que es necesario proveer espacios de exploración, desarrollo de la creatividad y de las

relaciones sociales mutuas, amigables y afectivas. Muchos docentes no se encuadran necesariamente en estos antagonismos y prefieren pensar un modo de enseñar que pueda integrar ambas perspectivas. Sin embargo, en las entrevistas realizadas para esta investigación, muchos docentes sostienen que ese equilibrio es casi imposible de lograr, y que, dada la presión por las competencias básicas tanto por parte del estado, los directivos y las familias, se inclinan por sujetarse a esos mandatos e insistir con la enseñanza estructurada de lecto-escritura, suma y resta. Estos aspectos analizados, a su vez, llevan a los autores a desarrollar su perspectiva acerca de la presión y crítica que recibe el trabajo en el ciclo preescolar por ser una profesión feminizada (y vista como la prolongación del trabajo doméstico socialmente descalificado). Si bien en los otros capítulos se comentó sobre la relación entre trabajo femenino y educación preescolar, es en este capítulo donde se retoma y se hila en relación a las posiciones patriarcales que parecen evidentes, al menos, en los Estados Unidos (y en otras sociedades occidentales con seguridad).

A continuación se presentan una serie de características que son propias de la cultura de la educación preescolar en los Estados Unidos. Éstas son: el énfasis puesto en elegir (que los niños/as puedan ejercitar su capacidad de elegir entre una actividad u otra; una cosa u otra, etc.); el valor del individualismo; la creencia de que es importante la expresión de los deseos y elecciones (es decir, no solamente está visto elegir como importante sino expresarse acerca de ello también); el tratamiento del cuerpo como algo peligroso: uno puede lastimarse, uno puede enfermarse o uno puede ser sexualmente acosado, por ejemplo, son los peligros a los que se está permanentemente tratando de no exponer a los niños y niñas, lo cual limita concretamente muchas propuestas didácticas. Ya hemos comentado cómo en los otros países estas situaciones son diferentes; en este capítulo se retoman por contraste, e incluso, se presentan testimonios de otros educadores norteamericanos que tienen miradas críticas con algunas de las prácticas relevadas en Hawai y Arizona (y por supuesto, en Japón y China). También se discute una perspectiva que se fundamenta como típicamente norteamericana, y que ha dado énfasis a la educación preescolar en el último tiempo: la visión de que “invertir en educación preescolar produce buenos dividendos” (presentado en páginas 208-215).

El libro termina con un quinto capítulo dedicado a realizar un análisis interpretativo de las diferencias identificadas a través de las culturas/naciones estudiadas y a través del lapso en que se produjo el primer y segundo estudio. Se retoman algunas puntualizaciones realizadas en cada capítulo y se las presentan vinculadas, de modo tal que para el lector este capítulo sirve también a modo de síntesis de lo leído a la vez que de perspectiva analítico-interpretativa sobre la cultura de la educación preescolar cuando es analizada a través del espacio y del tiempo. Se sostiene que en definitiva, las dinámicas culturales propias de cada nación se han ido desarrollando de formas no lineales, por lo cual no sería posible sostener que el efecto de la “globalización” prevalece por sobre las tendencias locales, sino más bien que en cada caso, algunos efectos que han tenido alcance mundial, se han procesado de formas particulares. También se resalta que existen características locales idiosincrásicas y que muchas de ellas no son “enseñadas”, y casi podría decirse, se resisten a ser “enseñables”, en tanto y en cuanto no están prescriptas ni son explícitas. Precisamente, en eso reside también el valor del enfoque con el cual este trabajo se realiza, como lo es el poner en evidencia los sustentos, creencias, ideas-guía que permiten cierto tipo de prácticas educativas, aunque los mismos participantes y efectores de ellas a veces no puedan inmediatamente verbalizarlas. Queda entonces claro por qué un enfoque técnico-metodológico de la investigación con textos multimedia y por qué las teorías sobre la cultura como se precisan en la Introducción y el Capítulo 1 no solamente estarían justificadas en este caso sino que pueden ser matrices de observación, procesamiento, análisis y comprensión de realidades complejas, de otro modo no asequibles.

**Acerca de la autora de la reseña: Ana Inés Heras** es Doctora y Magister en Educación por la Universidad de Santa Bárbara en California, EEUU. Realizó sus estudios de post grado y su estadía postdoctoral con fondos Fulbright y de la Universidad de California. Se especializó en sociolingüística y etnografía aplicadas al estudio de los procesos socioeducativos. Antes había estudiado Historia (FFyL/UBA) y se había recibido también de Profesora Nacional de Educación Física (Romero Brest/INEF). Actualmente es Investigadora Adjunta del sistema CONICET/ARGENTINA, e Investigadora Principal del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Dirige dos proyectos de investigación para el estudio del aprendizaje en Proyectos de Autonomía Autogestionados: PIP/CONICET 008 y PICT/ANPCyT 0696. Es autora de numerosas publicaciones en inglés y español, tanto en formato escrito como en formato audiovisual y multimedia.

**Acerca del autor del libro: Joseph J. Tobin** tiene la cátedra el Nadine Mathis Basha en Educación Infantil en Arizona State University. Tobin es especialista en antropología educativa y educación infantil. Su doctorado es de la University of Chicago y sus estudios post-doctorales en el East-West Center de Honolulu. Entre sus publicaciones están los siguientes libros *Good Guys Don't Wear Hats*, *Remade in Japan*, *Making a Place for Pleasure in Early Childhood Education*, and *Pikachu's Global Adventure*. **Yeh Hsueh** es Profesor Asociado en el Department of Counseling, Educational Psychology & Research de la University of Memphis. **Mayumi Karasawa** es Profesora de psicología comparada en Tokyo Women's Christian University.

---

El copyright es retenido por el/la autor/a quien otorga el derecho de primera publicación a  
*Reseñas Educativas/Education Review*  
<http://edrev.info>



Editores  
Gustavo E. Fischman  
[fischman@edrev.info](mailto:fischman@edrev.info)  
Gene V Glass  
[glass@edrev.info](mailto:glass@edrev.info)  
Melissa Cast-Brede

---