

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

ISSN 0718-4212

Año XVII, Santiago de Chile, diciembre 2012

48

Educación Parvularia en Chile

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



**Importancia de una
educación de calidad en
la primera infancia**

Rosa Blanco

**Mirada crítica a las
políticas públicas para
la educación parvularia**

Cynthia Adlerstein

**Principales tensiones en
el desarrollo curricular
en Chile**

María Victoria Peralta

**“La infancia es
confrontacional”
Entrevista a
Francesco Tonucci**

**Panel sobre las
condiciones de
enseñanza en
la educación de
párvulos**

Leopoldina Maluschka de Trupp

(Austria, 1862 - Santiago, 1954)

**Impulsora y promotora del derecho
a la educación inicial en Chile**



“Esta delicada tarea es la que corresponde al kindergarten o sección preescolar. No se trata aquí, como erróneamente se cree muchas veces, de dar una prematura enseñanza escolar, sino de procurar al niño un ambiente favorable a su desenvolvimiento general. Es decir, cuidar su salud, estimularlo en la formación de buenos hábitos, personales y sociales, ejercitarlo en el correcto uso del lenguaje y poner en práctica juegos y actividades que favorezcan su desarrollo intelectual y moral”.



Dos palabras. Revista Kindergarten, n° 1, p. 6. Santiago de Chile, septiembre de 1935.

Imagen: Archivo Fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Índice

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XVII
N° 48, diciembre 2012

ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.

Juan Soto S.

Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping V.

Editores

Nicolás Cataldo A.

Consuelo Hayden G.

Sebastián Núñez M.

Verónica Vives C.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Corrector de Textos

Genaro Hayden G.

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4206
Fax: 470 4281

www.colegiodeprofesores.cl

docencia@colegiodeprofesores.cl

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia.
Rosa Blanco G. 04

¿Calidad o cualidad de la educación infantil?
Lo que muestra la investigación.
Ofelia Reveco V. 18

La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad.
Cynthia Adlerstein G. 30

Institucionalidad para las políticas de primera infancia y resguardo de la calidad de la educación inicial desde la perspectiva de derechos.
Francisca Morales A. y Alejandra Cortázar V. 46

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?
M. Victoria Peralta E. 59

"La infancia es confrontacional, porque no acepta nuestras tradiciones ni nuestras reglas".
Entrevista a Francesco Tonucci 72

La inclusión en la educación parvularia.
Erika Larraiguibel Q. 80

PROFESIÓN DOCENTE

Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los Estándares.
Marcela Pardo Q. 90

Panel sobre educación parvularia: condiciones de enseñanza, institucionalidad y calidad de la educación.
Selma Simonstein, María Soledad Rayo, Yobana Salinas. 98

VENTANA PEDAGÓGICA

Educación sensorial: pensar como un bebé.
Paulina Hayden G. 106

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 111

BREVES DE EDUCACIÓN 113

A TRABAJAR EN EL AULA Reverso Contratapa



Editorial

La educación parvularia en Chile está próxima a cumplir 150 años, a lo largo de los cuales el país vivió períodos de intensa experimentación así como de debate y reflexión en torno a la educación de la primera infancia. Desde 1864, cuando se fundó el primer centro educativo público para niños pequeños, hasta hoy ha habido mucho debate y tensiones en relación a los objetivos que este nivel debería tener. Así, discusiones sobre calidad, cualidad, currículum, condiciones de enseñanza, formación docente, entre otras, han estado presentes en todo este período. No obstante, hoy estas problemáticas han estado desvinculadas del debate educativo más amplio llevado a cabo en los últimos años para los niveles escolar y universitario. Consciente de ello, el Colegio de Profesores, desde el año 2010, ha intentado corregir esta débil vinculación con la educación parvularia a través de diversas iniciativas. Se configuró el Consejo Nacional de Trabajadores de la Educación de la CUT, donde participa Ajujji y los Sindicatos de la Fundación Integra; se creó una agrupación de educadoras de párvulos en la región Metropolitana; y se han fortalecido las relaciones con algunos de sus sindicatos, especialmente el Sindicato N° 2 de la Fundación Integra y el Colegio de Educadoras de Párvulos.

De este modo, se ha incorporado a las educadoras en la propuesta de Carrera Profesional Docente del Colegio, lo que contrasta con la total ausencia de ellas en la propuesta del Gobierno y, de otra parte, ha quedado de manifiesto la necesidad de abrir un debate sobre la institucionalidad de la educación parvularia, vinculándolo con la Propuesta de Nueva Institucionalidad de la Educación Pública realizada por el Colegio de Profesores¹, dado que luego de veintidós años del

término de la dictadura militar permanecen dos instituciones pertenecientes al Estado (Junji e Integra), con distintas institucionalidades y condiciones de enseñanza para asegurar el derecho al desarrollo de la primera infancia en la educación inicial.

A pesar del lugar marginal dentro del debate educativo en el que se ha situado a la educación parvularia, muchos son los que se aprovechan de la moda de hablar sobre su importancia y rol trascendental. No obstante, los argumentos para defender esta apreciación son muy diversos y con intereses muy disímiles. Mientras desde el discurso oficial predomina la concepción de "inversión rentable" y apresto escolar, vinculado a anticipar la lecto-escritura y las operaciones matemáticas en niños y niñas de la educación de párvulos, desde los y las docentes se acentúa la visión desde una concepción de derechos, que pone en el centro las necesidades del desarrollo integral del niño y niña. Una vez más queda expuesta la contradicción entre una concepción reducida de instrucción estandarizada y otra de educación integral para la vida, contextualizada, pertinente y significativa en los aprendizajes, que es la que impulsa el Colegio de Profesores.

Este debate se da en momentos en que los sindicatos y gremios de América Latina, agrupados en la Internacional de la Educación, impulsamos encuentros pedagógicos en todas nuestras naciones en la dirección de construir un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, orientado y dirigido desde los sindicatos de docentes y trabajadores de la educación. Es esta la oportunidad para considerar los desafíos de la educación parvularia en estos debates. No queremos la profecía autocumplida de señalar desde el oficialismo,

¹ Disponible en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/sites/default/files/pdf/departamentos/educacion/NuevaAdministracionEducativa.21jun2011.pdf>

en un tiempo más, que hemos dado un salto en cobertura, pero sin calidad. La sociedad en su conjunto debe evitarlo, ya que cobertura y calidad no son antagónicas cuando se busca educación integral para la vida.

Estas tensiones políticas, institucionales, curriculares y profesionales que hemos mencionado se ven fielmente reflejadas en los diversos artículos que exponemos en este número especialmente dedicado a la educación parvularia, en un año en que ha sido fuertemente afectada por el Decreto 115 promulgado por el presidente Piñera y que perjudica seriamente las condiciones de enseñanza y, por ende, la calidad de la educación de los niños entre 0 y 6 años.

En la sección Política Educativa, Rosa Blanco, desde su experiencia en organismos internacionales, entrega una mirada amplia de la importancia de una atención y educación de calidad para los niños más pequeños, dando directrices de políticas para avanzar hacia ese objetivo. Ofelia Reveco, por su parte, defiende el concepto de cualidad por sobre el de calidad y da a conocer lo que desde las investigaciones académicas se establece como parámetros para una buena educación parvularia. Desde otra perspectiva, Cynthia Adlerstein explicita las tensiones entre dos grandes paradigmas desde donde se toman decisiones de política educativa para este nivel: el paradigma de la simplicidad y el discurso de la calidad, versus el paradigma de la complejidad y el discurso de construcción de sentidos. Finalmente, Francisca Morales y Alejandra Cortázar analizan críticamente la actual institucionalidad de la educación parvularia y dan cuenta de la necesidad de realizar modificaciones al respecto en pro de garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.

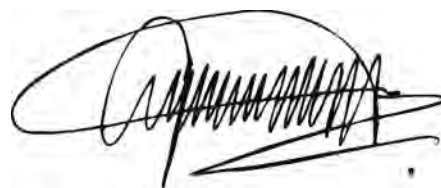
En Reflexiones Pedagógicas, María Victoria Peralta, desde su amplia trayectoria académica en la educación para la primera infancia, analiza con perspectiva histórica las contradicciones del actual currículum. Esta perspectiva es complementada en la entrevista que el equipo de *Docencia* realizó al destacado pedagogo y dibujante italiano Francesco Tonucci, conocido internacionalmente bajo el seudónimo de Frato y por su proyecto La ciudad de los niños, en la cual enfatiza la necesidad de mirar la infancia a partir del recuerdo de la que cada cual vivió, lo que permitiría pensar a los niños como presente y no como futuro, logrando con ello dejar de considerar a la educación

infantil como una preparación para etapas venideras. Esta sección termina con el análisis que hace Erika Larrauibel sobre el aporte que ha hecho la educación parvularia en relación a la inclusión educativa al resto del sistema, dejando atrás la mirada más tradicional de la integración.

En Profesión Docente, la investigadora Marcela Pardo analiza aspectos relacionados con la profesionalización de las educadoras de párvulos y expresa la complejidad de esta labor, así como sus desafíos. Esta sección se cierra con un panel compuesto por Selma Simonstein, presidenta del Comité Chileno de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP); María Soledad Rayo, presidenta del Colegio de Educadoras de Párvulos; y Yobana Salinas, presidenta del Sindicato Nacional N° 2 de Funcionarios de Integra, quienes revisan las débiles y heterogéneas condiciones de enseñanza que hay en nuestro país para atender a los menores de seis años.

Finalizamos los artículos con un aporte de Paulina Hayden, quien, en la sección Ventana Pedagógica, nos habla de la educación sensitiva, desde la cual los bebés son considerados como pequeños científicos que comienzan desde temprano a explorar su ambiente, siendo labor del adulto a cargo acompañarlo en su proceso de permanente experimentación, donde son clave la calidad y riqueza de su estimulación.

Pretendemos con este número aportar en el debate de las políticas educativas para este nivel, que como ya se ha hablado, es clave en el desarrollo integral de los niños. Es de esperar que en las próximas decisiones los criterios financieros y electorales pasen a un segundo plano y se coloque en el centro de la palestra a los niños y niñas.



Jaime Gajardo Orellana
Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G.
Director Revista Docencia



Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia

Rosa Blanco¹

¿Cuáles son las políticas públicas necesarias para avanzar hacia una educación de calidad para todos en la primera infancia? La destacada investigadora Rosa Blanco da directrices al respecto, considerando especialmente la perspectiva que surge desde el derecho a la educación y fundándose en la importancia del cuidado y educación en esta etapa de la vida. Dicha importancia se relaciona tanto con el desarrollo de las personas como de las sociedades, en aspectos tan diversos como la socialización, aprendizaje, bienestar y crecimiento de los niños y niñas, así como con la inclusión social, la democratización y la reducción de las desigualdades en nuestra sociedad.

¹ Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, con mención en Educación Especial, por la Universidad Complutense de Madrid. Realizó estudios de doctorado en el Programa de Psicología Evolutiva y del Aprendizaje en la Universidad Autónoma de Madrid. Ha cumplido diferentes funciones en Unesco y en el Ministerio de Educación de España. Actualmente es directora de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Chile.







EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA CUNA

La educación no es un mero servicio ni una mercancía, es un bien específicamente humano porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y es posible el desarrollo de las sociedades. Es un derecho del que nadie puede quedar excluido. En la Convención de los Derechos del Niño, y en otros marcos internacionales, se expresa que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, pero no se establece la obligación de proporcionar educación en los primeros años. Sin embargo, el derecho del niño al óptimo desarrollo requiere oportunidades de aprendizaje a través de experiencias educativas, que no tienen que ser necesariamente formales.

"En la primera infancia es de especial importancia el desarrollo socioemocional y el equilibrio entre las dimensiones de educación y cuidado".

El derecho a la educación va más allá del mero acceso: es el derecho a una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida. Garantizar este derecho requiere ofrecer múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje, equivalentes en calidad, para el lograr el óptimo desarrollo de cada niño, su plena participación y aprendizaje, asegurando una adecuada transición en cada nivel educativo.

La calidad no es un concepto universal, neutro, ni estático, sino relativo, contextualizado y dinámico. La concepción acerca de qué es una educación de calidad está determinada por diferentes factores tales como el tipo de sociedad que se quiere construir y de persona que se quiere formar; los enfoques sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, las diferentes tradiciones pedagógicas, o los fines que se atribuyen a la educación y las visiones sobre cómo alcanzarlos.

La calidad se asocia frecuentemente a criterios de eficacia y eficiencia, dando mayor importancia a los resultados que a los procesos, y al logro de los mismos con el mínimo de recursos posible. Imagine-

mos que dos jardines infantiles logran resultados de aprendizaje similares en comunicación y lenguaje, sin embargo, en uno de ellos se ha favorecido la participación e iniciativa de los niños, existe un clima seguro y protector; se promueve la cooperación y se resuelven pacíficamente los conflictos; y en el otro jardín no se dan esas condiciones en la misma medida, ¿podríamos, entonces, decir que ambos son de igual calidad aunque tengan los resultados similares?

Desde un enfoque de derechos la calidad de la educación no se valora solo por los resultados, sino también por la calidad de los procesos educativos y de los insumos necesarios para alcanzarlos, considerando otras dimensiones –además de la eficacia y eficiencia–, como la relevancia, pertinencia, equidad, respeto de los Derechos Humanos, ambiente de aprendizaje seguro, entre otros (Unesco, 2005; Orealc/Unesco, 2007; Unicef/Unesco, 2008).

Una educación de calidad es aquella que promueve el desarrollo integral de las personas y el respeto de sus derechos y que da respuesta a las exigencias sociales, tanto a nivel mundial como local, las que van cambiando como consecuencia de los avances sociales, científicos y tecnológicos. Desde la perspectiva de Unesco (1996) es necesario promover aprendizajes relacionados con el aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos. En la primera infancia es de especial importancia el desarrollo socioemocional y el equilibrio entre las dimensiones de educación y cuidado.

La calidad también implica que la educación sea pertinente para todas las personas y no solo para los grupos dominantes, es decir, debe considerarse la diversidad de necesidades, expectativas y aspiraciones de todos los grupos sociales y culturas, así como características de cada niño en cuanto a capacidades, ritmos e intereses, de manera que todos puedan desarrollarse adecuadamente, aprender y construirse como sujetos con su propia identidad. Muchas dificultades de aprendizaje y de participación se deben a la falta de ajuste de la enseñanza a la singularidad de cada niño.

Junto con la relevancia y la pertinencia, la equidad es otra dimensión fundamental para valorar la calidad de la educación. La equidad significa que

todos los niños y niñas accedan a una educación de igual calidad, proporcionando a cada quien los apoyos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas, desarrollar las competencias necesarias y ampliar la libertad para optar y tomar decisiones, de manera que la educación no reproduzca las desigualdades de origen ni condicione sus opciones de futuro.

BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

La necesidad de programas de cuidado y educación de la primera infancia va en aumento en el mundo como consecuencia de la creciente incorporación de las mujeres al mundo laboral, los cambios de la estructura familiar tradicional y la mayor conciencia sobre los beneficios para los niños, sus familias y la sociedad en general. El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano (Sen, 1999; Van der Gaag, 2002).

Una educación de calidad en la primera infancia, además de ser en sí misma una oportunidad para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, tiene una serie de beneficios que se detallan a continuación (Blanco, 2005):

- **Es determinante para el desarrollo de las personas y de las sociedades**

Una atención y educación de calidad en los primeros años permite establecer bases sólidas para el desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida. Existe una serie de ventanas de oportunidad para el aprendizaje que solo se abren de par en par en los primeros años, por lo que es fundamental que todos los niños comiencen la vida en igualdad de condiciones. Las evidencias de la investigación en psicología, nutrición y neurociencias, indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales. En estos años tienen lugar grandes conquistas del ser humano, y el desarrollo neuronal, así como la plasticidad del

cerebro, son impresionantes. La experiencia temprana determina las conexiones neurológicas y biológicas del cerebro que afectan el bienestar durante el transcurso de la vida, impactando en la salud, el aprendizaje y el comportamiento (Melhuish, 2008).

- **Favorece los logros de aprendizaje y el desarrollo educativo posterior**

Diferentes estudios han demostrado que los niños y niñas que participan en programas de la primera infancia tienen mejores logros de aprendizaje en la educación primaria, y repiten y desertan menos que aquellos que no tienen la oportunidad de acceder a ellos.



El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre aprendizajes en lenguaje, matemáticas, ciencias y factores asociados (Orealc/Unesco, 2008), muestra que existe cierta correlación entre los años que los niños asisten a una institución preescolar y los logros cognitivos que alcanzan en lenguaje y matemáticas en tercero y sexto grado de la educación primaria. Estudios realizados en el Reino Unido² (Melhuish, 2008) también evidenciaron que el impacto en los resultados de aprendizaje es mayor cuanto más años asisten los niños a programas de atención y educación de la primera infancia y cuanto mayor es su calidad. En una investigación realizada en Chile, que

comparó los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) de 8° básico, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre los logros de aprendizaje alcanzados en Castellano y Matemática y la asistencia o no a jardín infantil (Mella & Reveco, 2000).

No obstante las evidencias señaladas, es posible constatar que los niños y niñas que tienen menores niveles de aprendizaje en la educación básica provienen de las familias más pobres o en situación de vulnerabilidad, que a su vez son quienes menos acceden a los programas de la primera infancia, porque la cobertura se concentra en los estratos socioeconómicos medios y altos y en la zona urbana.

• **Es un poderoso mecanismo para reducir las desigualdades**

Pese al importante incremento de la educación en la primera infancia en las últimas décadas, existen brechas importantes, especialmente en el caso de los menores de 3 años y de los grupos sociales en situación de vulnerabilidad, de tal manera que los niños y niñas que más se podrían beneficiar de una educación temprana son quienes menos acceden a ella.

Los impactos de una atención y educación temprana son aún mayores en el caso de los niños y niñas que, por diferentes causas, viven en situación de vulnerabilidad. Dada la gran influencia del nivel socioeconómico en los resultados de aprendizaje, es un imperativo ético asegurar la igualdad de oportunidades a una educación de calidad en los primeros años para contribuir a una mayor igualdad social y, por tanto, al desarrollo humano. Autores como Tedesco (2004) y Carnoy (2005) señalan que las políticas de equidad que se están desarrollando en América Latina no están teniendo éxito en lograr mejores resultados de aprendizaje, porque los niños llegan a la escuela en condiciones desiguales. Estos autores son categóricos al afirmar que tan solo una educación preescolar de calidad tiene un impacto importante en los resultados de aprendizaje y en la superación de las desigualdades.

² Proyecto Educación Preescolar y Primaria Eficaz (EPPE).



En el caso de las familias más pobres la educación de la primera infancia constituye un subsidio directo, ya que posibilita el acceso de las madres al mundo laboral generando ingresos que se gastan en gran parte en los hogares, lo que repercute en una mejor calidad de vida de sus hijos (Orealc/Unesco, 2004).

- **Tiene un alto retorno económico y social**

Varios premios Nobel de economía (Fogel, Amartya Sen, Heckman) han enfatizado la importancia de invertir en la primera infancia por sus beneficios para el desarrollo de los niños, la calidad de vida de la población adulta, el crecimiento económico y el desarrollo humano sostenible. En la medida en que se considere el gran poder preventivo de la educación temprana en problemas como la violencia, la drogadicción y la delincuencia, sus beneficios pueden traducirse no solo en términos sociales, sino también económicos.

Diferentes estudios han mostrado de forma contundente que el retorno de la inversión en la primera infancia es mayor que el de otros niveles educativos. En el estudio realizado por Heckman (2000) se constató que el retorno de la inversión en la primera infancia es mayor que el de la educación básica y posobligatoria.

Una educación de calidad en los primeros años también reduce los costos asociados a la deserción y repetición. El costo de la repetición en educación primaria en América Latina y el Caribe asciende a unos siete mil quinientos millones de dólares anuales (Orealc/Unesco, 2007). Asimismo, el Banco Mundial ha estimado que los fondos que se hubieran ahorrado al reducir la repetición de años escolares en los países de África Occidental, habrían sido suficientes para costear una educación infantil de calidad (Vargas-Barón, 2005). Los recursos que se destinan a abordar la repetición bien podrían dedicarse a mejorar la calidad de la educación en la primera infancia por su efecto preventivo de las dificultades de aprendizaje.

A pesar de las evidencias sobre los grandes beneficios de una atención y educación de calidad

en la primera infancia, esta no es una prioridad en los países más preocupados de la universalización de la educación básica. El porcentaje dedicado a estos programas solo representa un 14% respecto de la inversión en primaria (Unesco, 2007), pese a su alto retorno económico y social. Sin desmerecer la importancia de los recursos, el compromiso de los poderes públicos es clave; Chile es un ejemplo de cómo la voluntad política ha permitido avances en esta materia.

POLÍTICAS PARA AVANZAR HACIA UNA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Lograr una mayor cobertura con calidad e igualdad de oportunidades implica desarrollar un conjunto de políticas, las cuales fueron debatidas y consensuadas por expertos de la región de América Latina y el Caribe en la reunión preparatoria a la Conferencia Mundial de Atención y Educación de la Primera Infancia, celebrada en Moscú en 2010.

1. Políticas integrales de Estado de largo plazo, con un enfoque de derechos y concertadas con el conjunto de la sociedad

Garantizar a toda la población una educación de calidad exige transitar desde políticas que consideran esta como un mero servicio o un bien económico, a políticas que la conciben como un bien público y un derecho fundamental de las personas. Hay que hacer compatible el discurso sobre la importancia de la educación en los primeros años con que esta sea una prioridad y política de Estado de largo plazo como una vía para garantizar la continuidad de las políticas y planes, y asegurar niveles adecuados de inversión.

"Existe una serie de ventanas de oportunidad para el aprendizaje que solo se abren de par en par en los primeros años, por lo que es fundamental que todos los niños comiencen la vida en igualdad de condiciones".



"En la formulación de las políticas es necesario avanzar desde el enfoque de necesidades a un enfoque de derechos, porque esto conlleva una responsabilidad ética y legal del Estado para generar las condiciones que permitan garantizar su supervivencia, desarrollo, aprendizaje y protección".

Las políticas deberían ser integrales e integradas, y abarcar desde la etapa prenatal hasta los 8 años con el fin de facilitar la transición hacia la educación primaria y reducir los índices de repetición y abandono en primer y segundo grado. El fortalecimiento de la participación del Estado en la atención de los menores de 3 años es un aspecto crucial, porque estos años son críticos para sentar las bases del desarrollo humano y de una mayor igualdad.

En la formulación de las políticas es necesario avanzar desde el enfoque de necesidades a un enfoque de derechos, porque esto conlleva una responsabilidad ética y legal del Estado para generar las condiciones que permitan garantizar su supervivencia, desarrollo, aprendizaje y protección. La atención integral supone suministrar servicios de diferente naturaleza como la estimulación infantil, salud y nutrición, la educación de los padres y cuidadoras, la educación inicial en hogares y centros, y la protección legal en contra del abuso, la explotación y la violencia (Unesco, 2007).

La participación de la sociedad es esencial para incrementar la demanda pública por educación y un factor importante para el éxito de las políticas. Involucrar a los diferentes actores y sectores permite identificar y analizar sus visiones, necesidades y expectativas, establecer prioridades y considerar sus puntos de vista para que se apropien del sentido de las políticas y contribuyan a su puesta en práctica. Es necesario llevar debates con el conjunto de la sociedad sobre la concepción de la niñez y sobre los sentidos y finalidades de la educación y cuidado de la primera infancia, que contribuyan a instalar la noción de los niños como sujetos de derecho y actores sociales.

Si bien la educación es una responsabilidad del conjunto de la sociedad, el Estado tiene un rol garante del derecho a la educación que se traduce en proveer servicios educativos en cantidad suficiente y accesibles a toda la población, definir estándares mínimos de calidad para todas las instituciones y programas, establecer regulaciones e instancias para evitar cualquier tipo de discriminación, y hacer exigible el derecho a la educación.



2. Mecanismos de coordinación intersectorial e interinstitucional para atender de manera integral los derechos de los niños y abordar las causas que generan desigualdad, exclusión y marginación en educación

La atención integral de las necesidades de los niños y las familias, así como la garantía de sus dere-



chos, requiere establecer mecanismos de coordinación y colaboración efectivos entre distintas instituciones o servicios a nivel nacional y local: salud, nutrición, educación, trabajo, justicia, bienestar social, sociedad civil, universidades y sector privado. El trabajo intersectorial e interinstitucional permite coordinar las metas y estrategias para asegurar la continuidad de la atención, optimizar los recursos e integrar los elementos clave de las políticas de primera infancia en las agendas de cada sector para asegurar que sean consideradas en los procesos de toma de decisiones.

En esta etapa es crucial el desarrollo de sistemas de apoyo de carácter intersectorial e interdisciplinar para identificar y atender oportunamente las alteraciones del desarrollo u otras situaciones que afecten el bienestar de las niñas y niños. También es fundamental brindar apoyo especializado a las familias y niños de alto riesgo que abarquen desde el cuidado prenatal hasta la transición a la escuela, realizando visitas a los hogares para hacer el seguimiento de los niños y apoyar a las madres.

El trabajo intersectorial e interinstitucional enfrenta una serie de dificultades en la práctica. Para avanzar en este sentido es necesario que los diferentes sectores se articulen en torno a una concepción compartida de la primera infancia y del desarrollo humano, establezcan conjuntamente las prioridades, objetivos y líneas de acción, definan funciones y servicios complementarios para ofrecer una atención integral y logren los objetivos propuestos (Orealc/Unesco, 2010). Es necesario asimismo establecer una instancia de coordinación. Algunos países optan por establecer una instancia suprasectorial, como los ministerios de planificación o los consejos nacionales de la infancia; otros asignan la responsabilidad a un ministerio, generalmente el de educación; y en otros, la responsabilidad es compartida por más de un ministerio, normalmente salud y educación.

"Los obstáculos económicos son una barrera importante para acceder a la educación en los primeros años, especialmente en aquellos países donde predomina la oferta privada o la modalidad de financiamiento compartido que, además de ser inviable para las familias de escasos recursos, reproduce la segmentación social".



3. Aumento de la inversión en atención y educación de la infancia y distribución equitativa de los recursos

Aumentar significativamente la cobertura con calidad y equidad exige un incremento importante de la inversión en la atención y educación de la primera infancia. Los obstáculos económicos son una barrera importante para acceder a la educación en los primeros años, especialmente en aquellos países donde predomina la oferta privada o la modalidad de financiamiento compartido que, además de ser inviable para las familias de escasos recursos, reproduce la segmentación social.

La estimación del gasto total en la atención y educación de la primera infancia es una tarea compleja, porque los fondos provienen de múltiples sectores de gobierno y del sector privado (con y sin fines de lucro). Por esta razón, una primera acción es contar con información confiable sobre los niveles de inversión pública y privada, el aporte de las familias y la inversión por niño, para conocer si hay una distribución equitativa de los recursos entre las diferentes zonas geográficas y grupos de población (Orealc/Unesco, 2010).

"La cuestión central es ¿cómo evitar que las diferencias no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, de nuevo en desigualdades sociales?".

Junto con aumentar la inversión pública y diversificar las fuentes de financiamiento, es preciso jerarquizar las prioridades y realizar una distribución equitativa de los recursos para ofrecer una educación de igual calidad a todos los grupos sociales y en todos los contextos. La reducción de la corrupción y una mayor eficiencia en el uso de los recursos son también aspectos clave. Como ya se ha comentado, la repitencia, expresión de ineficiencia de los sistemas educativos, supone un desperdicio de recursos que bien se pudieran destinar a mejorar la calidad y equidad de la educación.

4. Políticas de equidad que tengan como centro el desarrollo de las personas, la inclusión y la cohesión social

Uno de los principales desafíos es el de reducir las brechas existentes en el acceso a una educación de calidad y desarrollar un sistema más inclusivo que contribuya a reducir temprana y oportunamente las desigualdades y la segmentación social. Esto demanda transitar desde políticas centradas en la ayuda compensatoria para determinados grupos en situación de vulnerabilidad hacia políticas generales que tengan como centro la equidad. Estas políticas tienen el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades a una educación de calidad, considerando al mismo tiempo la respuesta a la diversidad de los distintos grupos sociales y contextos.

Las desigualdades que enfrentan los grupos marginados están muy arraigadas, sin embargo, es posible conseguir progresos cuando los Estados tienen un compromiso con la justicia social. Las políticas de equidad no deberían reducirse a programas o acciones periféricas orientadas a corregir o compensar los efectos de una política general que no se inscribe en una lógica de justicia social (García-Huidobro, 2005). Las políticas de la infancia han de tener como foco central la inclusión y la búsqueda de la equidad, identificando los factores que generan exclusión y definiendo acciones orientadas a prevenirla o corregirla.

En países con grandes desigualdades es fundamental desarrollar políticas integrales de protección social que combinen beneficios universales para toda la población con apoyos y recursos complementarios y adicionales para atender las necesidades de los grupos sociales y contextos en situación de mayor vulnerabilidad; como es el caso de Chile Crece Contigo. Es importante cautelar que las estrategias de focalización estén estrechamente articuladas con las políticas generales, que no tengan un enfoque asistencialista, sino de desarrollo de las potencialidades de las personas, y que no se prolonguen en el tiempo para evitar que se instale un régimen segmentado en la calidad de las prestaciones sociales —educación para pobres y para el resto; salud para pobres y para el resto— (Cepal, 2005).

Romper con el círculo vicioso de la exclusión y segmentación social pasa necesariamente por el desarrollo de instituciones, servicios y programas más inclusivos que atiendan a todos los niños y niñas de la comunidad, independiente de su origen social, cultural y características individuales, proporcionándoles los recursos, servicios y apoyos que requieran para atender sus necesidades específicas. Esto significa que los programas y servicios públicos integren diferentes sectores de la población y no se limiten a los niños en situación de vulnerabilidad, aunque sean una prioridad. La eliminación de costos en los servicios públicos y acercar los servicios a las comunidades marginadas son también estrategias importantes para asegurar la equidad.

5. Transitar desde políticas homogéneas y estandarizadas hacia políticas que consideren la diversidad con igualdad

Tratar de igual manera situaciones y necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de los niños. La respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrece lo mismo a todos, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de las personas, sin olvidar lo común entre los seres humanos, que es más que lo que nos diferencia. Para avanzar hacia este objetivo, es necesario ofrecer una diversidad de modalidades de atención, mejorando la calidad de las denominadas "no convencionales", ya





"Mejorar las condiciones de trabajo, cerrar las brechas salariales con docentes de otros niveles y desarrollar acciones para mejorar la percepción social y la propia valoración de los docentes, deben formar parte de las políticas de desarrollo profesional".

Los programas deben ser, además, culturalmente apropiados y promover el aprendizaje en la lengua materna, ya que este es un aspecto fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo, y tiene una repercusión positiva en el aprendizaje y la construcción de la identidad. Los niños y niñas que aprenden en su lengua materna durante un periodo de 6 a 8 años consiguen mejores resultados que los que empiezan su aprendizaje en la lengua oficial (Unesco, 2007). En el caso de los niños y niñas con necesidades educativas especiales es fundamental la adaptación del currículo y de las actividades educativas, y brindarles el apoyo que requieran para optimizar su proceso de desarrollo y aprendizaje. En relación con el género es necesario eliminar las expectativas diferenciadas y los estereotipos en los materiales, juegos y actividades que se proponen.

que pueden contribuir a lograr una mayor cobertura y son más flexibles para atender situaciones y necesidades diferenciadas.

La cuestión central es ¿cómo evitar que las diferencias no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, de nuevo en desigualdades sociales? Es imprescindible conciliar la respuesta a la diversidad, por un lado, y la cohesión social, por otro, estableciendo unos fines, principios y orientaciones comunes para todos, pero otorgando un tratamiento diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, según las distintas necesidades de los niños, familias y contextos.

6. Políticas de calidad que articulen los procesos pedagógicos y el desarrollo profesional de los docentes

Es necesario desarrollar marcos de referencia, con amplia participación social, que sean pertinentes a las peculiaridades de esta etapa educativa y a la diversidad de contextos y grupos sociales. Para ello es preciso realizar debates con el conjunto de la sociedad acerca de qué significa una atención y educación de calidad en la primera infancia, y consensuar un conjunto de dimensiones, indicadores y procedimientos para evaluar y monitorear las políticas, programas e instituciones educativas, considerando la mirada de los diferentes actores.

La calidad es fruto de un conjunto de factores macro (políticas y sistema educativo) y micro (instituciones o programas educativos); contextos educativos, interacciones, currículo, la calidad de los profesionales, el clima educativo y la gestión de las instituciones educativas, entre otros. El desarrollo de todos estos factores supera las posibilidades de este artículo, por lo que se describirán dos de especial importancia en esta etapa que están estrechamente relacionados:

a.- Desarrollo de currículos y enfoques pedagógicos centrados en el niño que den respuesta a la diversidad con igualdad

Contar con un currículum es una condición necesaria, aunque no suficiente, para ofrecer una educación de mayor calidad con igualdad de oportunidades, ya que en él se establecen los aprendizajes básicos que han de adquirir todos los niños y niñas de un país para lograr su pleno desarrollo y continuar aprendiendo. Es importante cautelar que una mayor intencionalidad no se interprete como una mera preparación a la educación primaria, desatendiendo la satisfacción de necesidades como la salud, nutrición, el desarrollo psicosocial de los niños y la protección de sus derechos.

Es necesario desarrollar marcos curriculares y estrategias pedagógicas para toda la etapa de la primera infancia, que aseguren la coherencia y continuidad en el desarrollo y aprendizaje de los

niños, considerando al mismo tiempo orientaciones específicas según grupos de edad, contextos socioculturales y características personales de los niños y niñas (Orealc/Unesco, 2010). En esta etapa, más que en ninguna otra, el currículo ha de ser flexible, contemplando de forma equilibrada las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía mundial y local; el desarrollo de las diferentes capacidades y de las múltiples inteligencias, el conocimiento y la vivencia de los Derechos Humanos. El currículo también ha de tener un enfoque de equidad de género y promover una educación intercultural para todos, además del bilingüismo y el conocimiento de la propia cultura para los niños y niñas de pueblos originarios.

Desde un enfoque de derechos el niño es el centro de los procesos pedagógicos, lo cual significa construir a partir de lo que es, siente y sabe. Una enseñanza centrada en el niño significa promover su iniciativa, creatividad y participación, utilizando estrategias que estimulen el juego, la experimentación, la observación y la interacción con los adultos y sus pares. La creación de entornos afectivos y seguros es un derecho fundamental de los niños y constituye un nutriente tan importante como la alimentación. El proyecto de la IEA³ de la enseñanza preescolar constató que cuando los niños de 4 años habían participado en programas donde predominaban actividades no estructuradas y centradas en su interés, estos tenían mejores resultados en las pruebas de lenguaje que aquellos que habían realizado más actividades orientadas al desarrollo de las competencias de lectura, escritura y aritmética (Unesco, 2007).

b.- Invertir más en los profesionales de la AEPI⁴ y desarrollar políticas integrales que aborden la formación inicial, la inserción laboral, el desarrollo profesional y condiciones de trabajo adecuadas

El diseño de currículos, la provisión de juegos y materiales didácticos, o una infraestructura adecuada, son, sin duda, elementos importantes para mejorar la calidad de la educación, pero no necesariamente modifican los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Los factores subjetivos son clave para lograr resultados de calidad: las interacciones entre los docentes y los niños, una formación especializada en la primera infancia, la continuidad del personal

y condiciones adecuadas de trabajo (Love, Schochet & Meckstroth, 2002). Es urgente, por tanto, invertir más en políticas orientadas a fortalecer las capacidades de los docentes y otros profesionales, aumentar sus motivaciones y compromiso con la infancia, mejorar su valoración social y crear condiciones de trabajo adecuadas.

La formación de las diferentes personas que atienden a la primera infancia es uno de los mayores desafíos que enfrentan los países y requiere medidas decididas en la formación e inserción laboral. La variedad de profesionales que intervienen en estas edades hace necesaria una oferta de formación amplia y diversificada, en la que se aseguren unas competencias comunes para todos, y otras diferenciadas en función del rol y el tipo de atención que brinda cada uno. La actualización permanente de las mallas curriculares es otro factor fundamental para que la formación sea pertinente con los actuales avances de la investigación en la primera infancia (Orealc/Unesco, 2010).



³ Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.

⁴ Atención y Educación de la Primera Infancia.



La formación y contratación de docentes pertenecientes a los grupos marginados ha de ser una prioridad, porque es esencial para promover una identidad positiva, contrarrestar la discriminación y garantizar que los niños aprendan en su lengua materna. Para disponer de un número suficiente de maestros formados en las zonas donde las condiciones de vida son más difíciles es necesario distribuirlos de forma más equitativa y prestar apoyo a los centros y programas con mayores necesidades.

La formación continua debería estar estrechamente articulada con la formación inicial y ofrecer una variedad de estrategias y modalidades que se ajusten a las diferentes necesidades de los profesionales que atienden a la primera infancia. Los enfoques de formación centrados en los problemas reales de la práctica y que articulan reflexión-investigación-acción han mostrado ser muy efectivos, así como los grupos de aprendizaje y las redes entre profesionales y programas. En cuanto a la cualificación de madres o voluntarios comunitarios, debiera promoverse su acceso a la formación básica y secundaria de adultos, certificando su experiencia, e incentivar su acceso a la educación superior o carreras técnicas relacionadas con la atención y educación de la primera infancia. Debería tenderse a que estos agentes educativos cobren un salario y tengan condiciones dignas de trabajo (Orealc/Unesco, 2010).

Mejorar las condiciones de trabajo, cerrar las brechas salariales con docentes de otros niveles y desarrollar acciones para mejorar la percepción social y la propia valoración de los docentes, deben formar parte de las políticas de desarrollo profesional. Estas acciones permitirán atraer a las y los mejores docentes y revitalizar su motivación, orgullo profesional y el compromiso ético con la infancia.

7. Políticas orientadas a fortalecer la participación y el rol de los padres como primeros educadores de sus hijos

En la Convención de los Derechos del Niño se establece que la familia es el grupo fundamental de la sociedad y el medio natural para el crecimiento de todos sus miembros, y especialmente de los niños.

Por otro lado, está suficientemente demostrado que un mayor nivel de formación y escolaridad de los padres, y en especial de las madres, influye de manera importante en el desarrollo y aprendizaje de los niños, aunque no es tan determinante el capital cultural de estos, sino la forma en que lo transmiten a sus hijos. Las expectativas de los padres, la dedicación a sus hijos y la comunicación que establecen con ellos son elementos clave. La continuidad y complementariedad entre la familia y la institución educativa también influye en el aprendizaje de los niños.

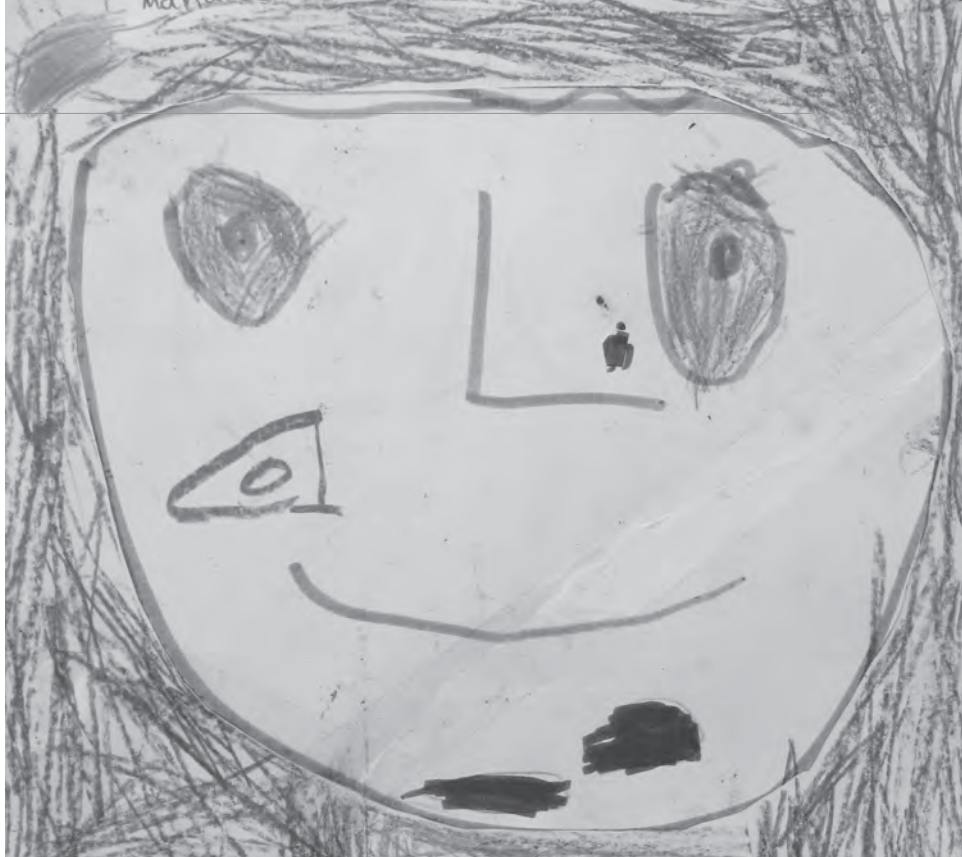
El desarrollo de políticas orientadas a fortalecer la participación y educación de las familias, como primeros educadores, es un elemento de especial importancia para el bienestar de los niños y niñas y para avanzar hacia una atención y educación de mayor calidad. Es necesario invertir más en las políticas orientadas a las familias y considerar su variedad de estructuras, desarrollando estrategias para asegurar la participación de aquellas de escasos recursos y provenientes de las culturas diferentes a las dominantes.

El apoyo a las familias involucra acciones de distinta naturaleza desde el cuidado prenatal hasta la transición a la escuela: visitas a los hogares para hacer el seguimiento de los niños, especialmente con alto riesgo o retraso en su desarrollo; apoyar a adolescentes embarazadas y madres de alto riesgo; informar sobre recursos y servicios existentes para calificar la demanda por educación, talleres o acciones formativas para padres; servicios de apoyo especializado a familias y niños de alto riesgo; involucrar a los padres en las actividades de las escuelas y programas; estudios sobre la oferta y la demanda para identificar las necesidades de las familias y la adecuación; y accesibilidad y utilización de los servicios.

Las políticas señaladas constituyen sin duda una hoja de ruta ambiciosa, pero no debemos escatimar esfuerzos cuando se trata de mejorar la calidad de vida de los niños. Lo que hagamos o dejemos de hacer desde la educación tiene importantes repercusiones en el presente y futuro de las personas y de las sociedades.

REFERENCIAS:

- Bennett, J. (mayo, 2004). Financiamiento de la educación de la primera infancia: ¿Qué conviene saber? *Notas de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia* 23, 1-2.
- Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas educativas. *Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.
- Blanco, R. (septiembre-diciembre, 2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación. Monográfico*, 347, 33-54.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional* (pp. 87-100). Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, Unicef, Unesco.
- Cepal (2005). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/1/45171/P45171.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl>.
- García-Huidobro, J. E. (6 y 7 de diciembre, 2005). *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunión del Comité Intergubernamental del Prelac, de Unesco/Orealc, Santiago de Chile.
- Heckman, J. (2000). Policies to Foster Human Capital. *JCPR Working Papers*, 154, Northwestern University, University of Chicago Joint Center for Poverty Research.
- Love, J., Schochet, P. & Meckstroth, A. (2002). Investing in effective childcare. En M. Eming Young (Ed.), *From early child development to human development: investing in our children's future* (pp. 145-193). Washington: Banco Mundial.
- Melhuish, E. (noviembre, 2008). *Educación en la primera infancia: Investigación y política en el Reino Unido*. Presentación en seminario El Impacto de la Educación Inicial, Junji, Santiago.
- Mella, O. & Reveco, O. (2000). Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica. *Serie Estudios*. N° 3. Santiago de Chile: Junji.
- Orealc/Unesco. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Orealc/Unesco. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, EPT/Prelac, Santiago de Chile.
- Orealc/Unesco. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados* (Serce). Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Orealc/Unesco. (2010). *Atención y educación de la primera infancia. Informe Regional de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Sen, A. (1999). Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo. París. 14 de marzo de 1999.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario Internacional* (pp. 59-68). Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, Unicef, Unesco.
- Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Unesco.
- Unesco. (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- Unesco. (2007). *Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia*. Bruselas: Unesco.
- Unicef/Unesco. (2008). *Un enfoque de la Educación Para Todos basado en los Derechos Humanos*. Nueva York: Unicef.
- Van der Gaag, J. (2002). From early child development to human development. En M. Eming Young (Ed.), *From early child development to human development: investing in our children's future* (pp. 63-78). Washington: Banco Mundial.
- Vargas-Barón, E. (2005). *Planning policies for early childhood development: guidelines for action*. París: Unesco/Unicef/ADEA.



¿Calidad o cualidad de la educación infantil? Lo que muestra la investigación

Ofelia Reveco Vergara¹

1 Educadora de Párvulos, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora © en Educación. Actualmente directora de Investigación, Posgrados y Formación Continua de la Universidad Central de Chile.

* Las imágenes de este artículo corresponden a trabajos de niños y niñas del nivel medio mayor del Colegio Nuestra Señora del Camino.



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el concepto de calidad ha pasado a constituir un tema relevante en educación y una preocupación de los Estados. Se ha escrito sobre ella, se han generado distinciones, se han develado factores que intervendrían, e indicadores para evaluarla.

El tema de la calidad de la educación infantil² es una preocupación, especialmente porque diversos académicos, investigadores y comisiones han develado problemas existentes en este nivel educativo. Al hablar de problemas de calidad se ha aludido a un conjunto de insuficiencias o deficiencias en distintos aspectos de la educación infantil.

"El estatus que adquiere la evaluación en educación lleva, a menudo, a que el eje de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, pierda fuerza".

Así, se ha afirmado en América Latina que los currículos aplicados desde los diversos programas de educación infantil no siempre son pertinentes a la diversidad de realidades en las cuales se insertan; que la educación infantil de tal o cual país no logra proporcionar una educación integral, refiriéndose con esto a que en algunos programas se observa un trabajo educativo que enfatiza el desarrollo cognitivo por sobre el socio-afectivo y social de los educandos. Asimismo, se señala que existen tendencias a la escolarización. Con respecto del trabajo con familia y comunidad, se manifiestan las dificultades para trabajar con ambos actores y la escasa pertinencia de las propuestas de trabajo para estos.

También se habla de coeficientes adulto-niño inadecuados para realizar trabajo educativo en sala, además de insuficiencia de personal de supervisión. Adicionalmente, se advierten deficiencias en la formación de las educadoras, dificultando que esta profesional enfrente la tarea de educar niños en diversos ámbitos, a lo cual se suma una formación continua inadecuada para resolver el problema. La carencia de material educativo para la realización del trabajo pedagógico e infraestructuras inapropiadas para atender niños, son otros aspectos también mencionados.

Aunque existen todas estas discusiones, y contamos con antecedentes y argumentos, estas no siempre llegan a quienes trabajamos en educación infantil o, posiblemente la abundante información, unida a nuestra dificultad para detenernos en la tarea, hace que optemos por lo que se nos propone o bien asumamos sin una reflexión profunda propuestas que no siempre consideran lo aprendido científicamente.

En este documento, nos adentraremos en el tema de la cualidad, y en otros casos de la calidad. Para ello, antes que todo discutiremos sobre el concepto, para luego, analizar aportes que nos permitan acordar categorías o criterios desde lo que muestra la investigación sobre estos temas.

En dicho contexto, este documento pretende poner a vuestra disposición parte de esta información, aquella de consenso, a fin que cada una y cada uno de ustedes pueda reflexionar y tomar una posición sustentada.

¿Calidad o cualidad de la educación infantil?: avanzando en la definición de un concepto

Previo a la década de los ochenta, el concepto calidad estaba ausente del discurso pedagógico. Los grandes maestros de la Pedagogía Moderna como Comenius, Froebel, Pestalozzi, Freire, entre otros, jamás utilizaron dicha palabra. Sus obras estaban dedicadas a caracterizar un tipo de pedagogía que permitiera a los niños/as, jóvenes o adultos aprender naturalmente, con alegría, como jugando; con educadores que se preocuparan de ellos integralmente y, que al momento de enseñar, los asesoraran y desafiaran. Plantearemos la hipótesis que, para ellos, este concepto no existía, porque al hablar de educación, se aludía a su cualidad. Si la educación no la tenía, no se podía hablar de ella. En esta visión de educación, la verificación (con ello se refería a lo que se ha pasado a denominar evaluación, aunque no corresponda exactamente a ello) estaba presente, era consustancial al acto de educar y se usaba permanentemente. Sin embargo los juicios que se generaban eran adecuados a cada modalidad o programa educativo particular; a un grupo específico de niños/as y conducía a cambios en la docencia cotidiana, ese era su propósito y sentido. El mismo maestro/a que verificaba, generaba el cambio reque-

² La educación parvularia o infantil es aquella que atiende integralmente (educación y cuidado) niños/as desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación general básica.

rido, y además, dichos juicios y las nuevas propuestas eran compartidas con otros maestros/as, así como los cambios generados. Para autores como los nombrados, el concepto que impera es el de cualidad, aunque nunca se utilice. No existe educación sin sus cualidades.

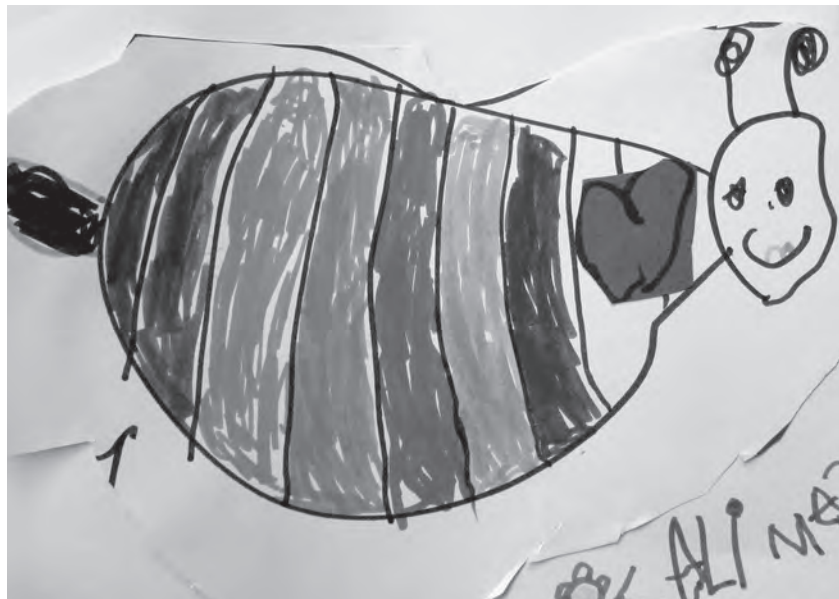
El concepto calidad surge ligado epistemológicamente al paradigma positivista, desde el cual, para conocerse, requiere objetivar, homogenizar, estandarizar características, criterios, normativas, niños/as y docentes, controlar variables, confrontar hipótesis, para luego, generalizar, de tal modo que los resultados puedan aplicarse a la homogeneidad previamente definida.

En lo concreto, el concepto calidad surge ligado al mundo de la industria en la década del veinte, aunque adquiere fuerza en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial en el contexto de reconstruir la economía japonesa. Edgard Deming, en 1950, presenta a la industria nipona su modelo de calidad de tal forma de hacer competitivos sus productos en el mercado internacional. A partir de ello, el tema de la calidad, calidad total y otros conceptos tan en boga actualmente, se difunden en el mundo de la empresa, primero, y luego, en el social. Respecto del concepto, Dahlberg, Moss y Pence (2005) señalan:

(...) Edgard Deming hacía especial hincapié en que la calidad tenía que ver con la fiabilidad, fidelidad, la predictibilidad y la consistencia: "si tuviera que condensar mi mensaje a los directivos en apenas unas pocas palabras, se diría que se trata fundamentalmente de tratar de reducir la variación". Joseph Juran se refiere a la calidad como el ajuste "al uso o a la finalidad"; Philip Crosby habla de "la calidad como el cumplimiento de los requisitos"; por su parte William Conway define la calidad como aquellos productos y servicios consistentes y de bajo costo que los clientes quieren y necesitan. La American Society Quality Control que está considerada la principal autoridad del mundo en materia de calidad reconoce que el de calidad es un término subjetivo del que cada persona tie-

ne su propia definición, si bien también afirma que en su uso técnico, la calidad puede tener dos significados: 1) aquellas características de un buen servicio que redundan en la capacidad de este para satisfacer unas necesidades manifiestas o implícitas y 2) un bien o servicio libre de deficiencias (...). Últimamente sin embargo, las definiciones de calidad han empezado a resaltar la satisfacción del cliente (p. 145).

El fuerte ingreso del tema de calidad al mundo de lo social, y a la educación en particular, ocurrido en la década de los ochenta, va aparejado de diversos procesos de la época: masificación, desconcentración, descentralización, modernización. Posiblemente, la pérdida de poder por parte de los Estados respecto de ciertas acciones y servicios a través de estos procesos, y la incertidumbre que estos generan, lleva a controlar, fijando ciertas normativas o estándares y, a la vez, evaluando los productos generados. Por ello, no es casual que, a la par del concepto de calidad y su importancia en el mundo de la educación, vaya la relevancia que adquiere la evaluación —y en los primeros años de la década, aquella de tipo externo—. Más aún, se releva la evaluación eminentemente cuantitativa, en la medida que permite comparar y se tiene la creencia





que los números nos muestran una verdad objetiva. El estatus que adquiere la evaluación en educación lleva, a menudo, a que el eje de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, pierda fuerza. En definitiva, muchas veces importa más evaluar que proponer nuevas y mejores formas de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos.

A partir de la importancia que adquiere el concepto de calidad, se avanza en definirla desde diversos paradigmas o perspectivas, concretándose en conjuntos de: ámbitos, categorías, factores, indicadores o estándares.

Si se toma la decisión por explicitar ámbitos o categorías seguramente el tipo de información que se genere será de tipo comprensivo, mostrará procesos y resultados; cuantificándolos y cualificándolos.

Si se decide trabajar con factores, indicadores o estándares posiblemente el énfasis estará en los

resultados, o en sus causas y el tipo de información será eminentemente cuantitativo. Los factores que nos muestren la calidad de lo evaluado serán tanto variables dependientes como independientes.

Hasta hoy ha prevalecido la opción por identificar indicadores o factores y evaluar desde ellos, posiblemente porque aún tiene mayor legitimidad el paradigma positivista, probablemente porque el tipo de información que entregan es fácilmente difundible y simplemente conocible. Más aún, en general la evaluación realizada desde este paradigma si bien requiere una mayor inversión al inicio, posteriormente es menos costosa. Sin embargo, esta opción tiene también una serie de debilidades: simplifica procesos complejos hasta un punto que los hace incomprensibles, tiene grandes dificultades para asumir la heterogeneidad de personas, procesos y programas, dado que este paradigma exige homogeneizar. Y, desde el punto de vista de quienes tienen a cargo o participan de los programas educativos, presenta dificultad para que sus resul-

tados aporten a la mejoría de los procesos educativos de los que son parte.

Más aún, desde este paradigma, la búsqueda de la calidad de la educación ha conducido a la definición de estándares o de competencias a lograr. Hoy en día encontramos en algunos países de América Latina esfuerzos en dicho sentido, y en otros, también esfuerzos desde el paradigma de la cualidad. En ese contexto vale hacerse la pregunta sobre el resultado de ambos tipos de esfuerzos: ¿ha mejorado la educación que ofrecemos a los niños/as? ¿Cuando se trabaja desde qué paradigma ha mejorado más, es decir: los niños/as aprenden y son felices?

Preguntas como estas han tratado de ser respondidas. Existen reflexiones y posturas, señalándose por ejemplo:

Para nosotros el problema subyacente es el que plantea el concepto mismo de calidad. ¿Se trata de un concepto vacío que podemos llenar y rellenar de diferentes significados? ¿O es uno ya lleno con un contenido de significado inmutable y muy particular? Desde nuestro punto de vista el concepto de calidad tiene un significado muy concreto —el de un estándar universal, cognoscible y objetivo— y está situado dentro de una concepción modernista particular del mundo. La calidad es una tecnología de la distancia, un modo de excluir la valoración individual y de cruzar los límites del grupo y de la comunidad. La calidad no puede reconceptualizarse para dar cabida a la complejidad, a los valores, a la diversidad, la subjetividad, a la multiplicidad de perspectivas y a otras características de un mundo que se entiende incierto y diverso (Dahlberg, Moss & Pence, 2005, p. 169).

Desde esta postura, es primordial la búsqueda de una educación adecuada, en la cual los niños/as aprendan y el personal trabaje con sentido. Por ello, tratemos de encontrar respuesta en aquello que la investigación muestra.

Si bien actualmente en nuestra América, se investiga escasamente, contamos con conocimiento, que si lo unimos a lo aportado por otros continentes, podremos acercarnos a una respuesta.

La cualidad de la educación infantil: aportes desde la investigación latinoamericana y europea

En diversas investigaciones —como los estudios de Young (2000), Myers (1992), Marcon (1994), Unesco (2006, 2007, 2010), el Perry Project, las sistematizaciones realizadas por la OECD después de tres rondas de evaluaciones (OECD, 2001, 2006, 2012), las síntesis de investigaciones publicadas por la fundación Bernard Van Leer, y en Chile, por Victoria Peralta, Ofelia Reveco, entre otros—, es posible distinguir aspectos que permitirían comprender la educación infantil, su cualidad, respecto de la educación que se proporciona a los niños y niñas. Estos son posibles de organizar en ciertas categorías para obtener una mayor claridad sobre el tema: los objetivos del nivel, el curriculum, la metodología, el educador; participación de la familia y la institucionalidad del nivel. A continuación, nos referiremos a cada uno de ellos.

Respecto de los objetivos del nivel

Resumiendo lo que las investigaciones muestran, podemos señalar que:

- El objetivo fundamental de la educación de los niños/as menores de 6 años deberá considerar aportar a estos, en forma integrada, experiencias pedagógicas de aprendizaje y acciones referidas a su salud y estado nutricional. Con respecto de las experiencias de aprendizaje estas deberán referirse a las dimensiones de la corporalidad (lo físico); los conocimientos (aprendizajes relativos a sí mismo, su medio ambiente natural, social cultural y desarrollo cognitivo); a la socialización (aprendizaje de valores y normas); a la comunicación (manejo del lenguaje comprensivo y expresivo; oral y acercamiento a los textos escritos); a la autonomía y creatividad (Myers, 1994; OECD, 2001, 2006, 2012).

"Una flexibilidad curricular que permita generar modalidades curriculares que den cuenta de la diversidad de grupos de niños a atender considerando sus culturas, los territorios donde se inserta cada programa, el tipo de necesidades e intereses de los niños y sus familias".



Este criterio habla de una educación integral e integrada que considera acciones pedagógicas así como nutricionales y de salud.

Respecto de los currículos

La investigación sugiere:

- La existencia de una concepción de educación entendida como atención pedagógica especializada (área socio-emocional, cognitiva y psicomotora) y acorde a la edad de los niños, atención nutricional y médico dental (Myers, 1994).
- Que los Programas de Educación Infantil deben estar centrados en el niño y orientados en el comportamiento positivo (Marcon, 1994).
- La existencia de un curriculum centrado en las habilidades, intereses y curiosidades del niño (National association for education of young children, 1992).
- Que curriculum, programas y materiales didácticos deben estar diseñados para potenciar en los niños conocimientos y destrezas en todas las áreas de desarrollo físico, social, emocional e intelectual, y ayudar a los niños a aprender cómo aprender (Myers, 1994; OECD, 2001, 2006, 2012).
- Ciertas condiciones estructurales como mobiliario, materiales educativos, horarios, seguridad e higiene del local también son determinantes según señalan Olenick, 1989; WTiitebook, Howes & Phillips, 1989; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; NICHD, 1996 (En Rosa Sensat, 2005; Young, 2000).
- El curriculum debe tener énfasis en el desarrollo de los niños; en el concepto de autoestima, la valoración de sí mismo como persona, y crear sentimientos positivos hacia el aprendizaje (Marcon, 1994).
- Al igual que ocurre con el juego, investigadores de talla mundial coinciden en señalar que las actividades que ofrece el educador a los niños son de gran importancia para la cualidad de una escuela infantil. Estos investigadores subrayan que las actividades ofrecidas tienen que estar bien planificadas y que, a su vez, deben tener unos objetivos concretos. Por lo tanto, concluyen que en pos de ello es necesario actuar con planificación e intencionalidad y dejar a un lado la mera intuición o la espontaneidad (Dunn, 1993; Howes & Smith, 1995; Grossmann, 2000; Wiltz & Klein, 2001)(Rosa Sensat, 2005).
- Estos currículos deben percibir al niño individualmente como una persona especial, con un patrón individual de crecimiento en coherencia con su desarrollo; debe responder a diferencias individuales con respecto de intereses y habilidades; debe prever y aceptar diferentes niveles de habilidades, desarrollo y estilos de aprendizaje que permita que los niños aprendan a su propio ritmo en la adquisición de destrezas importantes, incluyendo aquellas de escritura, lectura, ortografía, matemáticas, ciencias naturales y sociales, artes, música, salud y actividades físicas (Rosa Sensat, 2005).

- Los currículos deben considerar desarrollo y aprendizaje de manera integrada. Acciones pedagógicas, de nutrición y salud deben ser una. La atención pedagógica debe basarse en los intereses y necesidades de los niños, en su relación con otros niños y adultos del programa y de su comunidad local, y en aquello que ofrece su medio ambiente natural y sociocultural (Reveco, 1992).
- Una flexibilidad curricular que permita generar modalidades curriculares que den cuenta de la diversidad de grupos de niños a atender considerando sus culturas, los territorios donde se inserta cada programa, el tipo de necesidades e intereses de los niños y sus familias. Cada modalidad debe tener en cuenta curriculum cultural y ser afectivamente pertinente a los párvulos que va dirigido (Peralta, 1992, 1994).
- Posibilite el trabajo colectivo, participativo y cooperativo entre niños, niño-adulto, con niños de otros niveles, con sus familias y con agentes educativos de su comunidad local (Rosa Sensat, 2005).
- El niño evalúe sus propios aprendizajes de tal forma de perfeccionarlos y generando en él la búsqueda de los modos de hacerlo (Rosa Sensat, 2005).
- Se ponga al alcance del párvulo materiales didácticos, actividades concretas, diversidad de espacios de trabajo y tiempos flexibles que permitan a cada niño/a y a cada grupo tomarse el tiempo que necesita para hacer su aprendizaje (Fujimoto, 1994).
- El juego como actividad esencial para el aprendizaje (Dunn, 1993; Grossmann, 1995; Howes & Smith, 1995; Wiltz & Klein, 2001) (Rosa Sensat, 2005).

Respecto de la ratio educadora/or-niño/a

- Un número adecuado de niños para atender por adulto. En el caso de los países que conforman América Latina, existen normas técnicas al respecto, aunque varían de país en país. La Asociación Nacional para la Educación de Niños Menores de Estados Unidos recomienda 20 niños por adulto con apoyo de un asistente. Los países europeos trabajan con coeficientes dependientes de la edad y se fundamenta en la posibilidad del educador de un trabajo cercano a cada niño/a y a su preocupación integral (Olenick, 1989; Love, Ryer & Faddis, 1992; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994; NICHD, 1996; Howes & Norris, 1997; van Ijzendoorn, 2003) (Rosa Sensat, 2005).

Respecto de la metodología de trabajo con los niños/as

Las investigaciones señalan que:

- Debe permitir o facilitar que el niño sea autor de su propio aprendizaje (Rosa Sensat, 2005).
- Debe ser activa de tal forma que el aprendizaje gire en torno de los intereses y destrezas de los niños. Que los niños planifiquen, ensayen, solucionen problemas, practiquen conceptualizaciones y evalúen (Rosa Sensat, 2005).
- Utilización de metodologías de educación de adultos caracterizadas por respetar al adulto, por utilizar su experiencia, su conocimiento cotidiano, por ser participativas y centradas en temáticas que preocupan a los apoderados (Reveco, 1993).
- Al respecto de los factores que intervienen en este aspecto Unesco señala: "la participación de los padres de familia a partir de la educación infantil tiene efectos duraderos y permanentes en el comportamiento socio-emocional y académico

de los niños” (Unesco/Orealc, 2004) y Smith & Hubbard, 1988; Ghazvini & Readdick, 1994; van Ijzendoorn, 2003, llegan a conclusiones similares en el mundo europeo según cita la Revista Infancia (Rosa Sensat, 2005).

Respecto de los educadores

Las investigaciones muestran que las docentes deben tener una formación que les permita:

- Ser permanentes observadoras y escuchadoras de los niños, sus familias y la comunidad en las cuales las distintas modalidades de educación de los párvulos se insertan (Reveco, 2004).
- “Respetar el crecimiento y desarrollo del niño de acuerdo a su edad; lo que implica manejar información teórico-conceptual sobre el desarrollo del niño, permitiendo a la maestra y a los adultos, proveer experiencias adecuadas” (Fujimoto, 1992).
- “Respetar características individuales propias del niño: cada persona es única con patrones de crecimiento basadas en etapas del desarrollo, su personalidad, estilos de aprendizaje y antecedentes familiares. Ambos, el curriculum y las interacciones

de los adultos deben responder a las diferencias individuales” (Fujimoto, 1992).

- Permitir al niño ser activo; para ello, el maestro debe generar las condiciones para que el niño planifique, aclare sus intereses, trabaje en un contexto significativo y evalúe su propio actuar (Reveco, 1994).
- Guiar la participación de los niños a través de la facilitación y enriquecimiento de las experiencias educativas, expandiendo las ideas de los niños, respondiendo a sus preguntas, impulsando el diálogo y desafiándolos a pensar y solucionar problemas (Reveco, 1994).
- Analizar permanentemente la práctica pedagógica, haciendo seguimiento del quehacer pedagógico, sistematizando y evaluando; en suma, aportando a la pedagogía de la educación de párvulos (Reveco, 1993).
- Vivir procesos de perfeccionamiento permanentes que permitan el análisis y mejoramiento del quehacer pedagógico con los niños, las familias y la comunidad (Young, 2000).
- En el estudio europeo previamente citado se coincide con estos planteamientos: “Además, estas investigaciones también destacan que la formación adecuada del educador trae un ambiente más sano y menos conflictivo al grupo” (Arnett, 1989; Love, Ryer & Faddis, 1992; Kontos, Howes & Galinsky, 1996; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; Whitebook, Howes & Phillips, 1989) (Rosa Sensat, 2005; Young, 2000).

Respecto de la institucionalidad del nivel

Las investigaciones indican:

- Que la seguridad que ofrezca la institución infantil facilita las relaciones y aprendizajes (van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992; Howes & Smith, 1995; Grossmann, 2000; Witz & Klein, 2001, citados por la Revista Infancia, Rosa Sensat, 2005).
- Un sistema organizado y sistemático de capacitación, seguimiento y supervisión continua del



manejo del currículum; en suma, un sistema de supervisión permanente entendido como apoyo técnico, asesoría permanente a quienes ejercen directamente la docencia (OECD, 2006, pp. 127 a 129).

- Desarrollo de procedimientos de evaluación coherentes, válidos y apropiados al desarrollo del niño (OECD, 2006, pp. 127 a 129).
- La necesidad de una institucionalidad especializada en el nivel que entre sus funciones considere también: la promoción del nivel, la generación de normas específicas, de conocimientos especializados para el desarrollo del sector, y supervisión y asesoría para que las normas generadas se cumplan. Se sumará a ello, la preocupación por ampliar la cobertura, focalizando en los sectores más pobres de nuestra población (OECD, 2006, pp. 127 a 129).
- Que dados los objetivos del nivel que consideran aportes pedagógicos, nutricionales y de salud, se requiere, además, de la coordinación permanente entre las instituciones del nivel así como con otras que también se preocupan del bienestar de los niños y niñas, las familias y la comunidad (OECD, 2006, p. 127 a 129).

Respecto de la política educativa

La perspectiva desde la cual se asume el trabajo con la infancia (educación o cuidado) resulta fundamental. Al respecto se señala:

Según estas investigaciones, la forma de enfocar la etapa tiene reflejo en algunos aspectos determinantes para la calidad como pueden ser los recursos económicos, personales y materiales del centro o las condiciones laborales de los educadores. Por tanto, para estas investigaciones, enfocar la etapa desde una perspectiva más educativa y no únicamente como una etapa de cuidados va a traer consigo mayores y mejores recursos para el centro y unas mejores condiciones laborales para los educadores. En consecuencia, un enfoque más educacional de esta etapa por parte de la Administración va a traer consi-

go una mejora de la calidad de las escuelas infantiles (Olenick, 1989; Whitebook, Howes & Phillips, 1989; Love, Ryer & Faddis, 1992; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; Gallagher, Rooney & Campbell, 1999; van Ijzendoorn, 2003) (Rosa Sensat, 2005) (OECD, 2006, pp. 127 a 129).

Esta enumeración de antecedentes aportados por la investigación quedaría trunca si no se responde a una pregunta central: ¿cuál es el elemento común a estos criterios de la cualidad de una educación infantil?

La respuesta es simple, exigen de un saber especializado; de conocimientos desde el "Ser" de la educación, de este nivel que es eminentemente pedagógico, es decir, referido al arte y la ciencia de enseñar a los niños pequeños desde una concepción de educación que considera la enseñanza como una serie de habilidades, actitudes y destrezas (función instruccional) y también el desarrollo integral del ser humano; en sus aspectos físicos (corporalidad, cuidado de la salud, preocupación por la nutrición), psicológicos y sociales (función formativa). Este conocimiento especializado, se ha ido produciendo a través de una historia en la cual este "Ser" se ha desenvuelto, ha producido y ha errado y desde los errores ha vuelto a edificar. Hablamos de un conocimiento construido poco a poco, paso a paso, especialmente por miles de docentes que desde el trabajo directo con los niños, las niñas, sus familias y la comunidad han ido creando currículos, metodologías, modalidades curriculares, estrategias; conocimiento al que también han aportado pedagogos dedicados a investigar o a sistematizar, es

"La mirada desde las/os docentes muestra que deben ser personal especializado, formado en programas sistemáticos y por períodos de mediano plazo y que estos deben desarrollar no solo competencias técnicas (metodológicas y didácticas) sino también aquellas de tipo valórico y actitudinal".



decir, a producir otro tipo de teoría sobre el nivel. No se puede tampoco olvidar los aportes que desde otros campos, ajenos a la pedagogía, han cuestionado, desafiando el saber pedagógico; es el caso de la antropología, la psicología, la sociología y la filosofía de la educación. En suma, se cuenta con conocimiento referido a la educación infantil producida en América y en otros continentes.

CONCLUSIONES

1. Actualmente la calidad de la educación es un tema crucial. Existen innumerables publicaciones en el ámbito, de diversos países como a nivel mundial, que refieren a esta temática. La preocupación empieza a estar presente fuertemente en la década de los ochenta, entre otras razones porque los diagnósticos y evaluaciones realizadas muestran diversas deficiencias o falencias que, en definitiva, conduce a que niños y niñas no aprendan lo que deben aprender. En el caso de la educación infantil, la investigación evaluativa muestra esta misma tendencia.
 2. Si bien no existe consenso respecto de una definición del concepto de calidad, la investigación internacional muestra criterios y aspectos que cualifican una educación infantil en la cual los niños/as son respetados en sus derechos, son participantes activos de sus procesos de aprendizaje, aprenden y lo hacen gozosamente. Más aún, existe investigación que muestra que cuando la Educación Infantil tiene estas cualidades, impacta en la educación primaria, en la vida adulta y tiene un efecto sinérgico respecto de otros programas sociales.
 3. Diversas investigaciones, estudios y evaluaciones existentes en o respecto de América y Europa identifican aspectos sobre de los cuales la educación infantil debe tener ciertas cualidades: objetivos, currículum, política educativa, ratio, metodología, participación de las familias, formación docente, seguimiento y evaluación, e institucionalidad.
 4. Desde la perspectiva de la política educativa, existe consenso que esta debe ser de Estado y, por ende, sostenida en el tiempo y contemplando propósitos a corto, mediano y largo plazo.
 5. El análisis desde los niños muestra que esta educación debe centrarse en ellos, en un contexto familiar y comunitario, considerar sus características, necesidades, intereses y formas individuales de aprender; teniendo siempre presente que el niño/a, aunque pequeño, es sujeto de derechos.
 6. La mirada desde las/os docentes muestra que deben ser personal especializado, formado en programas sistemáticos y por períodos de mediano plazo y que estos deben desarrollar no solo competencias técnicas (metodológicas y didácticas) sino también aquellas de tipo valórico y actitudinal.
 7. La relación cantidad de docentes-niños/as debe permitir una adecuada interacción grupal y también personalizada, por lo cual la ratio variará según la edad de ellos.
 8. Esta educación sucede en un lugar físico, interior y exterior que debe cumplir mínimos de espacio, ventilación, iluminación, temperatura y habilitación que posibilite el trabajo y circulación de sus estudiantes, con facilidad y sin riesgos.
 9. El monitoreo y evaluación deben ser actividades consustanciales al acto de educar; ello permite la realización de aquellas correcciones, enriquecimientos o potenciaciones para un mejor proceso educativo.
 10. La existencia de institucionalidades especializadas que cuenten con experiencia en la educación infantil, siendo referentes legítimos para las/os docentes, familias y comunidades es también un requisito.
- Al finalizar esta enumeración en la cual queda clara qué definiría la educación parvularia en sus cualidades, cabe preguntarse, ¿en Chile, hoy y en los proyectos de futuro, estamos trabajando para fortalecerla? ¿Estamos considerando en la política y en las acciones

lo que muestra la investigación al respecto? ¿Estamos generando propuestas y planes de desarrollo a partir de una educación infantil que solo existe en sus cualidades y que se preocupa de ofrecer a los niños y niñas una educación que tiene sentido en sí, para satisfacer sus necesidades de aprendizaje y desarrollo y que lo considera sujeto de derechos? O, ¿estamos trabajando

primordialmente en una visión acerca de una educación que se justifica en cuanto impacto en la educación general básica? Su respuesta nos permitirá a cada una y cada uno quien lea este artículo conocer el real objetivo de la educación parvularia chilena, más allá de las opiniones, reflexiones o escritos sobre el valor de la primera infancia y la educación que ofrecemos.

REFERENCIAS

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Grao.
- Fujimoto, G. (1994). *Factores que inciden en la calidad de la educación*. OEA.
- High Scope Early Childhood (1994). *The Perry Preschool Program. Long terms effects*. High Scope Early Childhood. Policy Papers.
- Marcon, R. (1994). *An early learning identification follow up study: transition from the early to the later childhood grades*. Washington, DC: District of Columbia Public Schools.
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive. Strengthening programmes of early childhood development in the third world*. Londres: Routledge.
- National association for education of young children. (1992). *Development appropriate practice in early childhood program serving children from birth through age 8*. Expanded edition. Washington DC: National association for education of young children.
- OECD. (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. París: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. París: OECD.
- OECD. (2012). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. París: OECD.
- Orealc/Unesco (2007). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Orealc/Unesco.
- Peralta, V. (1992, 1993, 1994). Diversos documentos Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Reveco, O. (1992). *El método de proyectos en la escuela y el jardín infantil*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Reveco, O. (2006). El trabajo con la familia y la comunidad en la Educación Parvularia. En *Desafíos actuales de la educación parvularia*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Rosa Sensat. (2005). *Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat Infancia*, 89. Enero-febrero. Barcelona, España.
- Unesco. (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia*. París: Unesco.
- Unesco. (2007). *Atención y Educación de la primera Infancia. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Bruselas: Unesco.
- Unesco/Orealc. (2004). *La participación de la familia en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- Unesco/Orealc. (2010). *Atención y educación de la primera infancia. Informe Regional América Latina y El Caribe*. OREALC. Santiago de Chile: Orealc.
- Young, M. (2000). *Investing in our children future. From Early Child Development*. Washington, DC: The World Bank.



La política pública de la educación parvularia chilena:

Una mirada desde la historia y su actualidad

Cynthia Adlerstein Grimberg¹

¹ Educadora de Párvulos y Postitulada en Administración Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es Magíster en Planificación y Gestión Educacional de la Universidad Diego Portales y Doctora en Ciencias Sociales de la FLACSO, Argentina. Actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y como jefa de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la misma universidad.





I. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN PARVULARIA COMO OBJETO DE LA AGENDA POLÍTICA

Durante los últimos veinte años, hemos venido presenciando una creciente atribución de importancia a la educación de la primera infancia. Tanto la política pública como la investigación de este campo, han puesto de manifiesto la relevancia que ella tiene en el proceso de aprendizaje humano y en el desarrollo de las naciones (Bellei & Herrera, 2002; Carli, 2006; Dahlberg & Asen, 1994; Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Gutiez, 1995; Moss, 1995; Moss & Penn, 1994; Romero, 2009; Young, 1995). Es así como la búsqueda de una educación parvularia *de calidad con equidad para todos los niños y niñas*², se ha ido instalando también como un eje clave en la agenda social y política chilena.

Sin embargo, esta notabilidad política de la educación parvularia no ha ido necesariamente aparejada de grandes consensos de Estado y/o de sentidos compartidos de base. Como se discutirá más adelante, la llamada política educativa de este nivel no siempre ha estado al servicio de lo educativo, ni de los párvulos. También colonizada por otros intereses y por distintos sectores de la administración pública, ha servido a propósitos ajenos, quedando fragmentada en cuanto a su instalación y fragilizada al movilizar sentidos contradictorios.

Lo que intentaremos mostrar es que la agenda pública ha considerado la educación parvularia como un *locus* de implementación de políticas y la ha visibilizado como una (manejeable) variable estructural del desarrollo social. Es decir, si bien se la ha definido como un objeto de la política, rara vez se la presenta como actor protagónico de la misma (Gvirtz & Beech, 2009). Argumentaremos que la construcción de la política pública para la educación parvularia (y sus dispositivos) se ha realizado desde dos paradigmas: uno predominantemente instrumental y otro emergente desde la complejidad.

II. HISTORIA DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA

La política pública orientada a la educación parvularia no es reciente en Chile. De hecho, nuestro país lleva ya casi siglo y medio desde que sus primeras escuelas de párvulos fueran creadas por el Ministerio de Instrucción Pública. Es probable que el desconocimiento al respecto tenga que ver con que las agendas políticas que han configurado la educación parvularia han transitado por distintas fases, cuya (in)visibilidad ha estado asociada a las dificultades de los procesos políticos y socioculturales. Lo que interesa en este punto es esclarecer que la educación parvularia que hoy tenemos, es en gran medida el producto histórico de las manos políticas que han tejido un entramado de cambios y continuidades, que si bien expresan disputas, también manifiestan acuerdos a favor de mejores ideas educativas, mejores relaciones sociales y nuevas concepciones de infancia, familia y crianza (Sanchidrián & Ruiz Berrio, 2010).

En Chile, la primera fase de gestación de la política pública del nivel fue expresión del proceso histórico de la Escuela Nueva (Núñez, 2009) y estuvo inscrita en la creación de sistemas nacionales y globales de educación pública. Mientras en otros países³ la educación parvularia y sus instituciones se fundaban como obra de personalidades individuales y se ejecutaba en escuelas singulares o en sistemas escolares locales, en Chile se propuso como una obra del Estado y como parte del sistema nacional de educación primaria.

Desde sus inicios, la política pública para la educación de los párvulos no dependió solo de grandes reformistas (que los tuvimos) sino también de agentes colectivos; dos grandes actores sociales que si bien coincidieron en la centralidad del niño y en los nuevos sentidos lúdicos y renovados de sus instituciones educativas, disputaron profundamente los modos de instalar el cambio (Núñez, 2009). Estas dos corrientes divergieron en su raigambre social, en el modo de entender el cambio educativo del

2 La cursiva es propia y recupera una expresión de amplia circulación en discursos y agendas políticas nacionales. En este enunciado confluyen las dos grandes políticas educativas de los noventa y de comienzos del siglo XXI en Chile. Aun cuando esta consigna se ha mantenido en circulación oficial durante décadas, ha cristalizado en políticas y dispositivos de distinta racionalidad (Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Hass & Lackoff, 2009; Peralta, 2008). Si bien esto es una cuestión que se discutirá más adelante, interesa en este punto del artículo establecer que esta ha sido la consigna inalterable, con la cual se ha buscado desde comienzos de los noventa, la superación de las desigualdades estructurales de nuestro país.

3 Como las "Casas de Bambini" en Italia, las escuelas privadas de "Summerhill" en Estados Unidos y el Gimnasio Moderno de Bogotá en Colombia, entre otros.



jardín infantil, en las políticas que sostuvieron para el desarrollo de este nivel educativo y en los resultados inmediatos y proyecciones históricas que lograron (Núñez, 2009). Sin embargo, todas estas divergencias entre los impulsores de la educación parvularia serán las que movilicen el debate y la política pública desde la segunda década del siglo XIX en adelante (de ahí que estas disputas nos resuenen con tanta familiaridad).

Los primeros actores sociales, fueron los líderes educacionales y pedagógicos insertos en los altos cargos del Ministerio de Instrucción Pública y de la administración estatal, que se agruparon fundamentalmente en la llamada Asociación de Kindergarten Nacional. Estos educacionistas de élite preferían seguir el camino propio de la ciencia. Es decir, buscar buenos modelos interviniendo en pequeño (a nivel de jardines infantiles) para luego generalizar y masificar en otros kindergarten. En este sentido, su fuerza política se orientaba hacia una reforma “de arriba hacia abajo” y claramente ordenada por los principios estatales (es decir, para la realidad chilena, con un Estado centralizador y homogeneizador). Esta fuerza social imaginaba una educación parvularia

“diseñada por sabios, dirigida por autoridades educacionales y previamente ensayada y ejecutada en cascada por visitantes, directores y finalmente, los maestros” (Núñez, 2009, p. 15).

Por el otro lado de la discusión política, estuvo el movimiento gremial de los preceptores que se agrupaban en la Asociación General de Profesores Primarios, en la Asociación de Kindergarterinas y, minoritariamente, en la Cruz Roja Maestras de Jardín Infantil (Núñez, 2009; Peralta, 2009; Reyes, 2005). Los educadores de base, si bien no desechaban la estrategia experimental, en vez de experimentación científica y administrativamente controlada, imaginaban plena libertad de ensayo y creatividad de todas y cada una de las educadoras que estaban en las aulas. Imaginaban una política reformista gestada desde “abajo hacia arriba” y centrada en círculos de estudio autónomos y colectivos. En este sentido, las kindergartinas agremiadas estudiaron y se conectaron por su cuenta con intelectuales de avanzada, pedagogos y organizaciones magisteriales de Europa y Latinoamérica, buscando apoyo para la reconstrucción pública de la educación parvularia.



"Lo que la política pública logra consolidar es la idea del jardín infantil como una institución educativa 'moderna' y hasta cierto punto libertaria de los niños y la infancia".

En este debate político transcurren las primeras siete décadas de la educación parvularia chilena. Lo que estas agendas públicas logran es la conjugación de diversos intereses sociales del periodo que parecían irreconciliables. Por un lado, recogen la preocupación oligárquica por moralizar al bajo pueblo⁴, a la vez que el interés de los progresistas por desarrollar el intelecto del hombre, en función del necesario desarrollo laboral de la época⁵. Asimismo, las agendas integraron también el interés pedagógico más propiamente fröebeliano, de formar un hombre puro. Finalmente, lo que la política pública logra consolidar es la idea del jardín infantil como una institución educativa "moderna" (Peralta, 2007) y hasta cierto punto libertaria de los niños y la infancia, en tanto los liberaba del adultocentrismo social y de la rigidez educacional que el siglo XX buscaba transformar. Aunque no es posible hablar aún de la educación parvularia como nivel educativo, es innegable que las agendas políticas (con crisis económica, desprestigio prusiano y cierre de jardines fiscales de por medio) logran instituir un nuevo formato educativo para la infancia temprana, con una cuota de poder social creciente.

De aquí en adelante comienza a configurarse para la educación parvularia una segunda fase de política pública, cuyo logro fundamental es trascender la mirada aislada del jardín infantil, hacia la instalación de un nivel de educación parvularia, a partir de la fuerza instituyente de nuevos actores colectivos. Esto se da fundamentalmente por un contexto sociopolítico en

el que los gobiernos (obligados por las circunstancias, o bien convencidos ideológicamente) decidieron intervenir en los conflictos sociales, ampliando los derechos de los grupos más postergados y creando mecanismos institucionales que mejoraran los estándares de vida de la población (Rojas Flores, 2010); principalmente de las mujeres y de los niños en pobreza. Así las agendas empiezan a pensar la educación parvularia como un espacio de igualación y, desde la década del cuarenta hasta comienzos del siglo XXI, la política pública de la educación parvularia se orienta (no exenta de debates y disensos) a la compensación social y a la protección de la infancia. Durante este periodo, la educación parvularia se torna (a ratos) en una de las prioridades de la sociedad civil organizada, o bien de los gobiernos (de Allende⁶ y posteriormente también de los gobiernos concertacionistas de Lagos y Bachelet) y organismos internacionales.

Este periodo de la política pública de la educación parvularia, tiene como uno de sus hitos la creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile⁷ (1944), que fuera un factor clave en la propagación de los jardines infantiles y en la sistematización de las prácticas pedagógicas (Rojas Flores, 2010). Más tarde, otro punto de inflexión política para la educación parvularia pública surge en la década del sesenta, con la emergencia del Comité Pro-Jardines Infantiles y posteriormente con el Comando Pro-Jardines –ambos movimientos a favor de la creación de una red de jardines infantiles a nivel nacional– que fueron una iniciativa de unidad popular y divulgación política del tema. Sin duda estos sirvieron para visibilizar el tema en la agenda pública del momento, aunque sus reales efectos se expresarían algunos años más adelante (en 1970) con la promulgación de la Ley 17.301, que creaba la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji).

Desde finales del 1973, la dictadura militar de Pinochet marcó un nuevo énfasis en la forma de

4 Según Salazar & Pinto (1999), civilizar el comportamiento del bajo pueblo era un interés primordial, ya que este se mostraba con altos grados de autonomía respecto a lo que la oligarquía esperaba.

5 El interés de los progresistas estaba en la disciplina laboral que se prometía, pues inculcaba obediencia y proveía de los conocimientos que la modernización económica requería (Salazar & Pinto, 2002).

6 En 1950 la matrícula que cubrían los jardines infantiles alcanzaba un 0,9% de la población de cero a cinco años. En 1960, la cobertura de estos subió a un 2% y diez años más tarde, en 1970, se había duplicado a un 4%. Además, si consideramos la composición de esta matrícula, veremos que durante gran parte de la década del cuarenta predominaron los establecimientos educacionales particulares, sin embargo ya en 1949 (con las primeras Educadoras de Párvulos egresadas de la Universidad de Chile), las cifras se igualaron. En la década siguiente, la cobertura de los jardines infantiles fiscales aumentó de forma constante, lo que redujo la importancia relativa de los privados, la que se mantuvo bajo el 20% hasta fines de los sesenta (Echeverría, 1982, pp. 11-45).

7 Uno de los argumentos centrales de la fundación de la carrera en la Universidad de Chile, fue justamente el rescate de la niñez del abandono social. Como relata Alarcón (1986), las educadoras fueron sensibilizadas en su formación respecto a estos problemas y formaron instituciones educativas para esta infancia, que requería compensación en lo nutricional, en lo afectivo y en lo social, para enfrentar el medio hostil.

entender la educación parvularia pública. Si bien el nuevo acento continuó inscrito en una perspectiva de compensación social, en lugar de hacerlo desde una política “unificadora por la infancia”, lo hizo desde la filantropía. Así, la dimensión pedagógica de la educación parvularia (la estimulación del niño y su libertad en el aprendizaje) se diluyó y fue reemplazada por un asistencialismo remedial. Durante la década de los setenta y ochenta, la acción de *voluntariado* y *beneficencia* a través de los jardines infantiles fue la forma de entender la compensación de la infancia desvalida. La reducción de los espacios de la acción pública, unido a la redefinición de las políticas sociales con un enfoque subsidiario y focalizado, comenzaron a valorar la participación del sector privado en el sostenimiento de estas instituciones públicas (Rojas Flores, 2010).

Con el advenimiento de la democracia en la década de los noventa, al mismo tiempo que heredamos una LOCE reconocedora de la educación parvularia como nivel educativo (artículo 7), se vino también la adhesión a la Convención de los Derechos del Niño y con ello la recuperación de una política pública con discursos pedagógicos propios del nivel, así como la refundación del contrato social⁸ de esta educación y la de sus instituciones. Aun cuando las agendas políticas de esta etapa buscaron equidad y compensación social a través de una educación parvularia orientada por sentidos de democratización y Derechos Humanos, no lograron desembarazarse del lenguaje y de los sentidos doctrinarios del modelo neoliberal (Rojas Flores, 2010).

III. LOS PARADIGMAS TRAS LA ACTUAL POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

La política pública del nivel entró en el siglo XXI, construyendo una tercera agenda política. Esta vez, al mismo tiempo que la educación parvularia se instituía desde el derecho ciudadano de la primera infancia a educación de calidad, también se instalaba como un negocio socialmente rentable, como un emprendimiento y como un generador de capital humano avanzado (Brunner & Elacqua, 2003). No cabe duda que esta nueva agenda de la educación parvularia transitó de la compensación social a un nuevo énfasis puesto en el desempeño y la demanda (Schwartzman & Cox, 2009).

A finales de los noventa, la política educativa nacional constataba un diagnóstico radical y deficiente respecto de la educación parvularia. En palabras del Mineduc, los jardines infantiles y los diversos programas de atención infantil “no estaban consiguiendo resultados netamente mejores que la crianza del medio familiar” (Mineduc, 1998). Se hizo evidente que la educación parvularia pública estaba lejos de asegurar el capital cultural y la movilidad que prometía su mandato social. El fuerte énfasis político que se puso sobre la calidad educativa insinuaba claramente que la educación parvularia no atravesaba por un buen momento y, por lo tanto, que no era lo que se necesitaba, quería y proyectaba.

Como lo explican Schwartzman y Cox (2009), la incapacidad de la educación pública de mejorar resultados condujo los esfuerzos políticos a liberar a las instituciones educativas de la burocracia estatal, volviéndolas más autónomas y con ello más sensibles a la demandas de la ciudadanía, de las



⁸ Cuando aludimos al contrato social (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992) del jardín infantil, nos referimos al acuerdo simbólico que se establece entre la sociedad y esta institución educativa y mediante el cual se le asignan sentidos a esta última. En este contrato social queda consignado el mandato del que la escuela o el jardín infantil es portador. El contrato social de la Educación Parvularia que durante los setenta y los ochenta se basara en un niño “objeto de compensación” y “filantropía”, con la Convención de los Derechos del Niño de 1990, instala un nuevo contrato social por una educación a favor de un “niño sujeto de derechos” y “ciudadano”.

organizaciones sociales de base y a la competencia de mercado. Esta tendencia en la política educativa de la educación parvularia presenta hoy una amplia y paradójica variedad de argumentos: desde los énfasis puestos por la pedagogía crítica, la perspectiva posmoderna y la vinculación con los movimientos sociales, hasta visiones más neoliberales basadas en la eficiencia del sistema, la libertad de las familias a elegir la asistencia a estas instituciones y el optimismo puesto en la capacidad de mejorar, reemplazando los jardines públicos (o de administración directa) por los administrados por terceros.

No exento de las tensiones ya mencionadas, se ha configurado un consenso en torno a la idea de que la educación inicial es el instrumento de política pública más adecuado para resolver problemas cruciales del desarrollo socioeconómico y que sus instituciones educativas, los jardines infantiles y niveles parvularios, son la unidad más apropiada para la promoción de los necesarios cambios educativos (García-Huidobro, 2006).

Si bien la relevancia de la calidad resulta indiscutible en la actual agenda política del nivel parvulario, el concepto ha permanecido socialmente ambiguo. En efecto, el asunto de la calidad se ha convertido en uno de los pilares (discursivos) de la política educativa del nivel parvulario y de su "sentido común" (Casassus, 2003; García-Huidobro, 2006; Peralta, 2008), pero ello no tiene que ver con su precisión técnica, sino que justamente con su carácter difuso. La calidad de la educación parvularia aparece en el discurso político como un concepto signifiante, movilizador, cargado de fuerza emotiva y valórica, manejándose extensivamente en la sociedad. Sin embargo, "su fuerza y su riqueza radican precisamente en su ambigüedad, porque reflejan el 'algo más' que es necesario construir socialmente como todo objeto de construcción cultural" (Casassus, 2003, p. 67).

Este concepto de la calidad, junto al de equidad, han sido los dos ejes configuradores de la agenda política de la educación parvularia en el siglo XXI. Aun cuando el concepto de "equidad" ha impregnado el discurso político del nivel (desde



los noventa), resulta importante resaltar que las voluntades políticas han estado realmente en la expansión de la matrícula, que por sí sola no genera equidad. Sostenemos que la equidad realmente solo ocurre cuando la política asegura calidad en cada nuevo cupo del sistema. Es decir, solo ambos ejes (calidad y aumento de cobertura) cristalizados en políticas consistentes, articuladas y operantes, logran el reconocimiento de los sujetos y la redistribución de los recursos que la justicia social supone (Fraser, 1997).

Tanto el eje de calidad como el de expansión de cobertura, han generado políticas específicas (y no necesariamente *una política*) que hoy establecen prácticas educativas reales y no siempre consistentes; de hecho, muchas veces contradictorias en su lógica y tensionadas en su funcionamiento cotidiano. Sostenemos que esta confrontación de lógicas deviene precisamente de los sentidos de democratización y neoliberales que se heredaran simultáneamente de las agendas previas. Si bien a continuación mostraremos las políticas educativas más importantes que operan hoy en el nivel, interesa precisar cómo estas anidan en un paradigma que las legitima y reproduce, a la vez que las enfrenta y las pone a discutir con otras aparentemente contrarias. En definitiva lo que intentamos hacer notar es que estos paradigmas, que encontramos a la base de las políticas vigentes, movilizan sujetos e instituyen distintas formas de hacer y resolver el quehacer cotidiano. Naturalmente que queda a criterio del lector, el futuro posicionamiento por uno, por otro o bien por la coexistencia de ambos.

A. Desde el paradigma de la simplicidad y el discurso de la calidad

Numerosos autores han coincidido en identificar, en Chile y el mundo, un movimiento político cuyo rasgo central es la tendencia a un enfoque que privilegia la objetividad, el alejamiento de la agencia humana y la sustitución de esta, por la uniformidad imparcial; lo que Porter (2006) denomina la "confianza en los números". En este sentido, autores como Etkin y Schvarstein (2005) y Schvarstein (2007) identifican un "Paradigma de la Simplicidad" que centra su interés en lograr (desde la macropolítica) uniformidad en los comportamientos, homogenización de criterios y regulación de componentes; lo que otros autores

coinciden en identificar como un paradigma modernista-instrumental (Peralta, 2008), un enfoque técnico-racional (Bardissa, 1997), o un marco conceptual de producción (Hass & Lackoff, 2009) sobre la política educativa. La caracterización que hacen estos autores de este movimiento sociopolítico es que expone una racionalidad de análisis con un enfoque de causalidad lineal, que hace parecer al sistema educativo, sus instituciones y sus fenómenos, como lógicos y sencillos, ocultando su real complejidad. En opinión de Dahlberg, Moss y Pence (2005) es en este paradigma que se encuentra anidado el "Discurso de la Calidad" que opera hoy en la educación parvularia, y cuyo debate pretende producir políticas educativas que aseguren la estandarización, la predicción y el control del servicio educativo entregado a la primera infancia.

Desde este paradigma y su discurso, la agenda política instala al nivel de educación parvularia y sus instituciones de un modo trivial: objetivos relativamente específicos, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que inviste a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permitirá un funcionamiento eficaz. Así, este discurso de la macropolítica implica reconocer el nivel como un sistema que se *gestiona*; mas no, como dirían Gvirtz y Beech (2009, p. 340) "como una institución política que se gobierna".

Desde este paradigma la política ha generado diversos dispositivos (políticas) para asegurar cierto grado de calidad en la educación parvularia chilena. Estos han estado fundamentalmente dirigidos a la me-

"Al mismo tiempo que la educación parvularia se instituía desde el derecho ciudadano de la primera infancia a educación de calidad, también se instalaba como un negocio socialmente rentable, como un emprendimiento y como un generador de capital humano avanzado".

"Aun cuando el concepto de 'equidad' ha impregnado el discurso político del nivel (desde los noventa), resulta importante resaltar que las voluntades políticas han estado realmente en la expansión de la matrícula, que por sí sola no genera equidad".

jora curricular, al desempeño profesional de los docentes del nivel y a la expansión de la cobertura. A continuación mencionamos brevemente los más importantes en términos de su envergadura y pregnancia para la totalidad del nivel educativo⁹.

Expansión de la cobertura de la Educación Parvularia:

sin duda esta es la política educativa del nivel más reconocida y positivamente valorada de la última década. Si bien entre los países de la OECD, Chile es de los que presenta un menor ingreso per cápita, muestra una cobertura equivalente a la de los países de la mitad superior. En Chile, solo entre el año 2001 y 2006, se incorporaron en el sector público 120.000 nuevos niños al sistema, en más de 800 jardines infantiles

públicos (Pacheco, Elacqua & Brunner, 2005). En los siguientes tres años (al 2010), se habían incorporado más de 85 mil nuevos párvulos de los dos quintiles más pobres y los jardines infantiles, salas cuna y niveles parvularios aumentaron de 781 a 4.300. En la actualidad, prácticamente el 85% de los niños de cuatro años, y más del 90% de los de cinco años, tienen matrícula en el sistema educativo (Economist Intelligence Unit, 2012)¹⁰. En este sentido, en Chile se observa un aumento explosivo de instituciones educativas para la primera infancia, a través del Ministerio de Educación y de las corporaciones del Estado (Junji e Integra). Y si bien la cobertura ha aumentado en todos los quintiles, los mayores avances se logran para el 40% de los hogares más pobres, donde esta casi se ha duplicado (Pacheco, Elacqua & Brunner, 2005; Fundación Integra, 2010).

En este punto es necesario destacar que este aumento de matrícula sigue basándose en la demanda de las familias, pues una cuestión que no ha cambiado desde la fundación del nivel, es su obligatoriedad. Si bien la LOCE (1990) y la actual Ley General de Educación (2006) establecen a la educación parvularia como el primer nivel del sistema educativo, solo instituyen la obligatoriedad para el Estado de ofrecerla; mas no para las familias de acceder a ella. En este sentido, respecto de esta política es fundamental establecer la distinción entre "necesidad" y "demanda"¹¹, pues la capacidad de demanda está desigualmente distribuida, de la misma forma que lo está el capital cultural en nuestra realidad educativa (Tedesco, 2012). La complejidad del problema aumenta porque esta política de expansión ha estado asociada a la incorporación de las mujeres más pobres al mercado laboral, en lugar de su planteamiento desde un enfoque de derechos del niño. Es decir, se reproduce la situación de niños en pobreza y exclusión, porque no existen adultos significativos que puedan transformar sus necesidades en demandas y el acceso de los niños a estas instituciones continúa siendo una decisión privada, en lugar de una obligación tanto moral como jurídica.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible hacer mención a la cristalización más radical de esta política de aumento de cobertura, que opera a partir del paradigma de la simplicidad: el Decreto 115. Este es una normativa que prescribe los requisitos para que los establecimientos educacionales de educación parvularia obtengan, mantengan y pierdan el reconocimiento oficial del Estado. En términos del discurso político oficial, el objetivo del decreto es el de asegurar a todos los párvulos el acceso a una educación equitativa y de calidad (para lo cual modifican algunos artículos del Decreto 315, que estuviera vigente hasta entonces). Sin embargo, cabría preguntarse si los cambios instalados en él se orientan positivamente a la justicia social, tal como la hemos definido más atrás.

9 Es decir, mencionamos solo aquellas políticas que se han instalado definitivamente para las tres grandes instituciones que entregan provisión pública de educación parvularia (Junji, Integra y Mineduc). Aquellas políticas que solo operan para un sector del nivel educativo (por ejemplo: textos escolares, o bien que aún se encuentran entrampadas en la parsimoniosa discusión parlamentaria, se han dejado fuera del análisis).

10 Resulta importante relevar la cobertura de estos segmentos etéreos, pues es justamente hacia estos niveles de educación parvularia (NT1 y NT2), que el gobierno del presidente Piñera se ha propuesto las dos metas políticas del nivel: 1) 100% de cobertura en los dos primeros quintiles en Kinder al 2014 y 2) 100% de cobertura en los dos primeros quintiles en pre-kinder al 2018.

11 Las necesidades sociales son la expresión de lo que los sujetos requieren indispensablemente para su subsistencia y desarrollo (salud, protección, etc.), mientras la demanda es la capacidad de adquirir lo que satisface y corrige esta situación. Es decir, si bien hoy se considera la educación parvularia (de calidad) como una necesidad de personas y sociedades desarrolladas, estas no siempre tienen los recursos (económicos, culturales, políticos, etc.) para satisfacer esta necesidad.



Lo que hace esta nueva resolución ministerial es aumentar la cantidad de niños por adulto en los niveles de Sala Cuna (de 40 a 42 lactantes por educadora) y de Transición¹² (de 25 a 35 o 45 niños por técnico, según sea NT1 o NT2). Asimismo, permite que la responsabilidad del director del jardín infantil o del coordinador del nivel, sea ejercido simultáneamente por una de las educadoras de sala y que el personal de servicios menores cumpla solo con el octavo básico cursado (con el decreto que se deroga, se exigía la licencia media). Tal como lo expresara reiteradamente el ministro Beyer en la prensa, lo que se intenta asegurar con estos mandatos es la flexibilización de algunas disposiciones, para que los jardines infantiles puedan “regularizarse” y satisfacer la meta de cobertura. Es decir, a quienes se favorece con este decreto es a los sostenedores, para quienes se hacen “razonables” los costos de aumentar cobertura. Así, se hace evidente que este aumento de cobertura no está necesariamente puesto en el acceso a un espacio regulado para los aprendizajes,

centrado en los derechos de los niños ni situado en los sentidos comunitarios. Por el contrario, se promueve la eficiencia del sistema, la demanda de las familias y el niño como factor de mercado.

Fortalecimiento de la Profesión Docente:

a contar de los noventa, primero con recursos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) y luego a través de los recursos presupuestados para la Reforma Curricular de la Educación Parvularia (2001), la actualización de las prácticas docentes estuvo en el foco de su política pública. Posteriormente, casi diez años más tarde, con el trabajo de Mc Kinsey sobre “cómo los mejores sistemas educativos del mundo permanecen en la cima”, comienza a circular el discurso de que “la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores” (Mourshed, Chijioko & Barber, 2007, pág. 23). Con ello la política pública de la educación parvularia se torna hacia la formación inicial docente, adhiriendo al giro que realizan también los otros niveles educativos.

¹² Solo para los niveles medios (aquellos que trabajan con niños entre 2 y 4 años), aumenta la dotación de adultos por niño.



"El paradigma organizacional de la complejidad y su expresión en la política de la educación parvularia apela a un discurso de creación de sentido, que reconoce sujetos, relaciones y subjetividades con capacidad para definir sus propias condiciones de existencia".

Proliferan dispositivos que pretenden reclutar, formar y titular (habilitar) educadores de párvulos "eficaces". En esta línea política se crea la Beca Vocación de Profesor (2011) que se extiende también a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia; se entregan a las universidades e institutos profesionales los Estándares Orientadores para la Formación Inicial de Educadores de Párvulos (2012) y dos años antes de eso, ya se había aplicado dos veces a estos profesionales recién titulados, la Prueba Nacional de Certificación de Egresados de Pedagogía, Inicia (2010)¹³. Asimismo, se hace obligatoria la acreditación de las carreras que forman a estos profesionales y dicha información se utiliza para categorizar a las unidades educativas, así como para hacerlas elegibles en la asignación de recursos estatales.

Aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas para párvulos: solamente una política, implementada progresivamente desde el año 2004, se ha orientado a la calidad de las instituciones educativas de los párvulos (en tanto organizaciones educativas). Esta fue la política de aseguramiento de la Calidad de Jardines Infantiles y Salas Cunas, que tras siete años de despliegue, ha quedado instalada en las tres instituciones de provisión pública de educación parvularia, como el dispositivo que permite explicarse la calidad del jardín infantil en Chile.

El propósito de esta macropolítica consiste en impulsar procesos de mejoramiento de la calidad de los establecimientos de educación parvularia, permitiendo una mayor transparencia en la información para los grupos de interés (entre los que se encuentran los padres y apoderados, las autoridades y la propia comunidad) e incentivos para el personal de los jardines y sus instituciones sostenedoras.

De acuerdo con esta política, el funcionamiento eficaz de la institución educativa está depositada en un modelo de gestión integral que "para manejar la complejidad de los procesos dentro de un establecimiento de educación preescolar, propone organizar dicha complejidad en ámbitos de la gestión, exigiendo en todos ellos cierto logro de objetivos y metas, en una cultura de procesos" (Junji, 2005, p. 94). Esta macropolítica se funda a partir de la evidencia de causalidad entre más y mejores jardines infantiles y equidad, e instala la posibilidad de controlar las variables tanto estructurales como procesuales, para lograr esos más y mejores jardines infantiles.

Como es posible apreciar, todas estas políticas públicas tienen al jardín infantil y al nivel educativo como un espacio de aplicación o instalación de una agenda que se orienta a variables estructurales de la calidad y la equidad; mas ninguna de estas está explícitamente orientada a movilizar las subjetividades de los actores que las desarrollan. El desarrollo de la política basada en evidencia ha demostrado que las experiencias exitosas en el propósito de romper el determinismo social de los resultados educativos ponen de relieve las limitaciones de las políticas que se concentran solo en mejorar los insumos materiales y estructurales de la educación (Tedesco, 2012). Lo que el segundo paradigma que presentamos postula es que, sin dejar de invertir en compensar las desigualdades en la distribución de recursos educativos, es fundamental prestar atención a las subjetividades que construyen los actores del proceso pedagógico.

B. Desde el paradigma de la complejidad y el discurso de construcción de sentidos

Coexiste en Chile con las políticas educativas de la simplicidad, unas que se fundan en el Paradigma de la Complejidad (Balaguer, Mestres & Penn, 1992; Etkin & Schvarstein, 1989; Evans, 1994; Morin, 1990; Peralta, 2008; Williams, 1994) o lo que otros autores han llamado el paradigma de la posmodernidad (Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Moss & Pence, 1994), el marco conceptual del cultivo (Hass & Lackoff, 2009). A lo que estos autores finalmente apelan es a la superación de la visión trivial y mecanicista de

¹³ Resulta importante destacar que mientras se escribe este artículo se discute en el Congreso una normativa para que esta prueba regule con un puntaje de corte, el ingreso de estos profesionales a los jardines infantiles y niveles de educación parvularia del sector público. Es decir, se espera que la prueba Inicia sea habilitante para trabajar en las escuelas y jardines infantiles con subvención del Estado. Ante esta decisión se plantean a lo menos dos grandes interrogantes que el sistema de la educación parvularia deberá resolver: 1) ¿quién se responsabiliza por los profesionales que son inhabilitados para desempeñarse en el sistema público? y 2) si las educadoras de párvulos que trabajan en jardines infantiles de Junji e Integra no están afectas a la Ley de Carrera Docente ¿estarán también excluidas de la habilitación Inicia?

las políticas educativas de la educación parvularia. Cuando se piensan las políticas a partir del paradigma de la complejidad, se reconoce la realidad educativa y social como un conjunto de procesos no ordenables o programables desde el exterior. Lo que las políticas de este paradigma ponen de relieve son los límites de los dispositivos de carácter compensatorio y masivo, basadas en el principio de "lo mismo para todos" con escasas o nulas posibilidades de personalización (Tedesco, 2012).

Este movimiento sociopolítico se ha apoyado fundamentalmente (desde mediados de los noventa en el mundo anglosajón e inicios del 2000 en Chile) en las teorías posmodernas, sobre todo en aquellas que se relacionan con la llamada crisis de la legitimación y que problematizan el papel del experto (políticos e intelectuales) como una persona con acceso privilegiado a la formulación de problemas y de significados. Desde este punto de vista, le interesa al gestor de la política (como parte de una comunidad educativa o comprometido con ella), comprender la micropolítica que opera en las instituciones, la construcción de significados y la problematización crítica de las prácticas situadas en sus determinados contextos históricos, sociales, políticos y culturales, con miras a su transformación. De ahí que la política pública desde este paradigma comprenda la subjetividad como una cuestión colectiva (Martucelli, 2002), que es impulsada por un "discurso de creación de sentido" (Dahlberg, 2005, p. 224). Esta perspectiva de política pública se asienta en la idea de que la comprensión y regulación del mundo (de la educación infantil y sus instituciones) no proviene de su descubrimiento objetivo, sino de los principios que utilizamos para producirla.

Marco curricular para el nivel de educación parvularia: las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) oficializadas el año 2001, constituyen la cristalización de este paradigma en la agenda política vigente. A la vez que este busca instalar nuevos sentidos y preguntas sobre las infancias, sus instituciones educativas y sus pedagogías, promueve también la autonomía en la toma de decisiones y la incorporación de las diversidades en la construcción de proyectos educativos pertinentes (social y culturalmente situa-

dos). Resulta interesante destacar que las ya instaladas BCEP no solo representan este paradigma en tanto producto, sino también por lo que supuso su proceso de construcción. La amplia y diversa participación de instituciones, actores sociales y gestores de la política, revelaron un proceso de diálogo, deliberación y consenso para crear nuevos sentidos y hacerse de una comprensión más profunda del sistema educativo¹⁴.



¹⁴ Habiendo transcurrido más de diez años de implementación de esta política educativa, habría que preguntarse qué tanto continúa alojada en este paradigma. Este dispositivo tuvo continuidad en los Mapas de Progreso, en algunos instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de los párvulos y en un texto escolar para los niveles de Transición de escuelas públicas entre otros; todos ellos criticados justamente por reproducir la lógica de la simplicidad que este paradigma disputa y que se expuso más atrás.

Política de participación de madres, padres y apoderados: Esta política educativa señala a la familia como primera educadora de los niños y propone compartir la misión formadora con las instituciones educativas. Si bien esta política no es exclusiva ni nueva para el nivel parvulario, pues este desde su fundación les había reconocido un rol importante a los padres, el nuevo discurso de calidad cambia los sentidos de la relación con la familia. Estos actores (los primeros e insustituibles educadores de los niños, como versa el contrato social con que se funda el nivel inicial en nuestro país), fueron situados por la política en un doble lugar: como constructores y gestores de calidad, a la vez que como beneficiarios de la misma. Así la autoridad docente, que desde el movimiento de la Escuela Nueva se construía y legitimaba automáticamente por la posesión de un saber especializado, se desvanece. Al mismo tiempo que el jardín infantil y la escuela abren sus puertas para decidir y construir con los padres,



también debe demostrarles que hace las cosas bien. Esta nueva relación entre el jardín infantil y las familias, “comienza a caracterizarse por una relación clientelar, donde la escuela es buena mayormente cuando satisface el interés de sus clientes, es decir, cuando se acomoda exitosamente a las demandas de los padres” (Narodowski & Baez, 2008).

En este mismo sentido un estudio realizado por Valverde, Adlerstein y Novoa (2009) revela que si bien la política se formula desde un paradigma de complejidad, buscando construir sentidos con las familias, en la práctica opera también desde la instrumentalidad. En concreto, a la vez que esta política representa el reconocimiento de la familia como un actor social empoderado y por tanto como un agente de inclusión y legitimidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se entiende como la posibilidad de compensar carencias materiales y simbólicas (como competencias parentales, valores, etc.) por parte de expertos.

Concluyendo, el paradigma organizacional de la complejidad y su expresión en la política de la educación parvularia apela a un discurso de creación de sentido, que reconoce sujetos, relaciones y subjetividades con capacidad para definir sus propias condiciones de existencia. No se trata de plantear una polarización entre dos enfoques opuestos, sino de asumir criterios para una política basada en evidencia, que vaya más allá de lo productivo y económico, para construir una arena política más contextualizada y participativa de la consecución de la agenda pública.

En este punto del desarrollo político de la educación parvularia no puede asegurarse el tipo de consenso que se alcanzará para el futuro. Solo es evidente que estamos en presencia de una pluralidad de políticas, cuya raigambre se ubica en distintos paradigmas con sus correspondientes visiones sobre las infancias, sus instituciones educativas y pedagogías. A esta altura lo importante es comprender que la política pública que realmente logre triunfar, no será aquella que imponga la elección entre uno u otro paradigma, sino aquella que consiga ensamblar las diversas políticas públicas vigentes para otorgarle a la educación parvularia chilena la real cuota de poder social que ostenta en los discursos políticos.

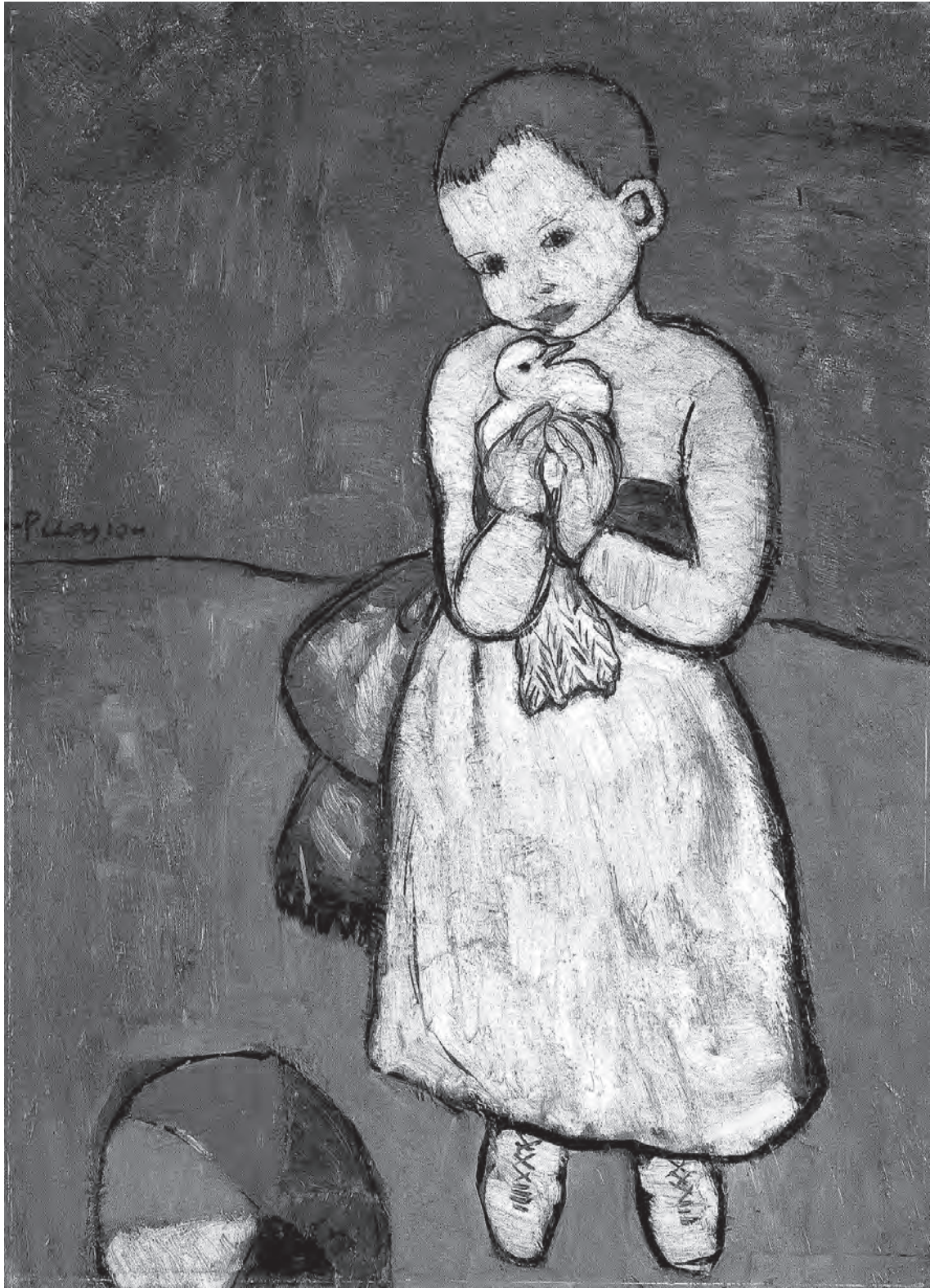
REFERENCIAS

- Alarcón, D. (1986). Evolución del concepto de educación parvularia en Chile desde 1906 a 1956. *Perspectiva*, 2, 13-46.
- Alarcón, D. (2010). Un pasado que ilumina la educación parvularia actual. En M. Peralta, (Ed.), *El saber y hacer pedagógico en educación parvularia. Un análisis desde el bicentenario* (pp. 112-134). Santiago: Universidad Central. Facultad de Ciencias de la Educación-ILDEI.
- Balaguer, I., Mestres, J. & Penn, H. (1992). *Quality in services for young children*. Bruselas: European Commission Equal Opportunities Unit.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 2-34.
- Bellei, C., & Herrera, M. O. (2002). *¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?* Santiago: Unicef, Universidad de Concepción.
- Brunner, J. J. & Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: Ediciones LOM.
- Cerda Díaz, L. (2007). *Un siglo de educación parvularia en Chile*. Curicó: Editorial Mataquito.
- Dahlberg, G. & Ásen, G. (1994). Evaluation and regulation. A question of empowerment. En P. Moss, & A. Pence, (Ed.), *Valuing quality in early childhood services* (pp. 45-62). New York: Paul Chapman Publishing.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Echeverría, R. (1982). *Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981*. Santiago: Academia de Humanismo Cristiano.
- Etkin, J. & Schvarstein, L. (2005). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Evans, J. (1994). *Quality in ECCD: Everyone's concern*. Washington: Coordinators Notebook.
- Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? En N. Fraser, *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* (pp. 17-54.). Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramontti, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Editorial Troquel. Serie FLACSO-Acción.
- Fundación Integra. (2010). *Reporte social 2010*. Santiago: Integra, Gobierno de Chile.
- García-Huidobro, J. E. (2006) Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *En Foco*, 80, 1-26.
- Gutiez, P. (1995). La educación infantil: Modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación Infantil*, 6(1)101-113.



- Gvirtz, S. & Beech, J. (2009). Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina. En S. Schwartzman & C. Cox, (Eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (p. 339). Chile: Uqbar.
- Hass, E. & Lackoff, G. (2009). Marcos, metáforas y políticas educativas. En M. Pini (Comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 163-174). Buenos Aires: Unsam Edita.
- Junji. (2005). *35 Años trabajando por los niños y niñas de Chile*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, Gobierno de Chile.
- Junji. (2005). *Hacia un sistema de acreditación de jardines infantiles y salas cuna*. Santiago: Junji.
- Manhey, M. (2010). Una mirada desde el currículo a lo desarrollado en el centenario de la educación parvularia. En M. Peralta, *El saber y el hacer pedagógico del Centenario en educación parvularia. Un análisis desde el Bicentenario* (pp. 111-125). Santiago: Universidad Central, Facultad de Ciencias de la Educación-IIIDEI.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaire de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Mineduc. (1998). *Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: resultados y desafíos*. Santiago: Mineduc, Gobierno de Chile.
- Mineduc. (2002). *La educación parvularia en la reforma. Una contribución a la calidad*. Santiago: División General de Educación.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Moss, P. (1995). Defining objectives in early childhood services. *5º Conferencia sobre la calidad de la educación infantil*. Paris.
- Moss, P. & Penn, H. (1994). *Transforming nursery education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2007). *How the world's most improved school systems keep getting better*. USA: McKinsey & Co.
- Narodowski, M. & Baez, L. (2008). Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y la calidad educativa como satisfacción del cliente. En D. Brailovsky (Coord.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar* (pp. 57-83). Buenos Aires: Noveduc.
- Núñez, I. (2009). El movimiento de la Escuela Nueva. En M.V. Peralta, *En el centenario de L'Ecole Decroly (1907-2007). La pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia (1925)* (pp. 9-18). Santiago: Universidad Central, Facultad de Ciencias de la Educación-IIIDEI.
- Pacheco, P., Elacqua, G. & Brunner, J. (2005). *Educación preescolar. Estrategia Bicentenario*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Peralta, M. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la Infancia*, 28, 3-14.
- Peralta, M. (2009). *Los primeros jardines infantiles en América Latina. Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile en el Siglo XIX*. Santiago: Universidad Central, Facultad de Ciencias de la Educación-IIIDEI.

- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo con Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8nol1/contenido-porter2.html>
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional*. (Tesis Doctoral en Historia). Universidad de Chile, Santiago.
- Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: Junji, Gobierno de Chile.
- Romero, T. (2009). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el Siglo XXI. En J. Palacios & E. Castañeda, *La Primera Infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI.
- Salazar, G. & Pinto, J. (1999). *Historia Contemporánea de Chile. Volumen I Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago: LOM Ediciones.
- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V, Niñez y Juventud*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sanchidrián, C. & Ruiz Berrio, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schwartzman, S. & Cox, C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. En S. Schwartzman & C. Cox, *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina* (pp. 9-29). Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory and Psychology*, 429-449.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Unit, E.I. (2012). *Starting well. Benchmarking early education across the world. A report from the Economist Intelligence Unit*. Lien Foundation.
- Valverde, P., Adlerstein, C. & Novoa, X. (2009). *Hacia una práctica docente de calidad. Articulando expectativas de instituciones formadoras, política educativa y familias de la educación parvularia*. Santiago: Fonide/Mineduc.
- Williams, P. (1994). *Making sense of quality: A review of approaches to quality*. London: National Childrens Bureau.
- Young, M. (1995). *Investing in young children. World Bank Discussion Papers*, 275. Washington D.C.: The World Bank.



Niño con paloma. Pablo Picasso. 1901.

Institucionalidad para las políticas de primera infancia y resguardo de la calidad de la educación inicial desde la perspectiva de derechos

Francisca Morales Ahumada¹, Alejandra Cortázar Valdés²

En Chile no existe un sistema único para la educación parvularia, sino una multiplicidad de instituciones que cuentan con distintas normativas, financiamientos y condiciones de enseñanza. En este artículo, las autoras analizan esta problemática desde la perspectiva de derechos, dando cuenta de la urgente revisión de la institucionalidad para este nivel escolar.

1 Psicóloga y Terapeuta Familiar, Máster en Política y Planificación Educacional. Encargada del área de Desarrollo Infantil Temprano de Unicef-Chile.

2 Psicóloga, Máster en Psicología del Desarrollo y Doctora en Educación, mención en políticas públicas de primera infancia. Consultora área Desarrollo Infantil Temprano Unicef-Chile



La creciente relevancia de los primeros años de vida ha dado pie para que asuntos como la gestación, el desarrollo infantil y la educación de los niños y niñas en esta etapa, adquiera cada vez más importancia en la agenda pública. Existe consenso a nivel mundial en torno a la importancia de estos primeros años y a cómo el contexto cumple un rol clave para determinar la trayectoria del desarrollo. Para dar una respuesta adecuada a las distintas necesidades, este contexto debe ser entendido de manera amplia y no solo remitirse a las interacciones directas del niño o niña con su medio más próximo.

La Convención de los Derechos del Niño, (CDN), suscrita por Chile el año 1990, ofrece un marco para que los países ajusten sus políticas y programas a fin de hacer efectivos los derechos de cada niño y niña. Entre ellos, el derecho a la educación, entendido no solo como acceso, sino también como un espacio que aporte a su desarrollo pleno, debe establecerse como el derecho de los niños y niñas a una educación de calidad.

La institucionalidad de la educación parvularia en Chile es un tema complejo, en el cual está en proceso una serie de cambios. Por lo mismo, este artículo pretende entregar algunos elementos que aporten a la reflexión y discusión del tema, sobre el que aún hay más preguntas que respuestas. Lo que sí es claro es que la institucionalidad de un país que ha suscrito este compromiso internacional con la infancia y sus derechos, debería estar diseñada y orientada a garantizar el cumplimiento de cada uno de los derechos ahí establecidos. Precisamente, hacia ese objetivo debería orientarse el esfuerzo de los diferentes actores vinculados a la educación inicial.

1. LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO COMO CONTEXTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INSTITUCIONALIDAD

La CDN es el tratado internacional sobre Derechos Humanos más ampliamente ratificado, lo que señala un consenso mundial respecto de la importancia de cada uno de los derechos aquí establecidos para el pleno desarrollo de niños y niñas. La CDN establece como principios fundamentales el interés superior del niño, la no discriminación, respeto a la

opinión del niño y derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo.

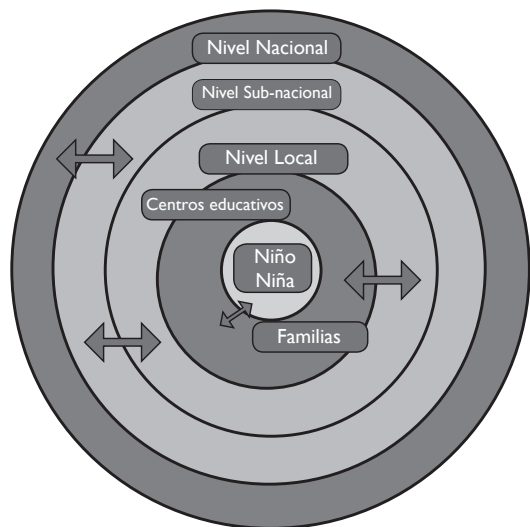
Cabe señalar que, respecto de los instrumentos de Derechos Humanos existentes, la CDN es el único de ellos que directamente aborda la situación de la primera infancia. Más aún, el Comentario General 7 (CG7) del Comité de Derechos del Niño³ establece los principios básicos para la plena implementación de los derechos de los niños en la infancia temprana. El CG7 interpreta todos los artículos de acuerdo a las características particulares de la infancia temprana, entregando orientaciones y estableciendo estándares para una mejor comprensión de los derechos de los niños en esta etapa y para su consideración como portadores de derechos.

Una de las características de la CDN y, por tanto, del enfoque de derechos es la aplicación de la perspectiva ecológica o sistémica, a partir de la cual desde el contexto más próximo a niños y niñas (familia) hasta el contexto más distante (las políticas internacionales) es analizado en relación al impacto que tiene en el desarrollo de niños y niñas (Hodgkin & Newell, 2004). Esta mirada ecológica es consistente además con la visión holística de los derechos por la cual se señala que estos son indivisibles, razón por la que la preocupación de los Estados que suscribieron la Convención debería estar en garantizar el cumplimiento de todos los derechos establecidos en la CDN por igual.

La CDN, acorde a los conocimientos científicos surgidos a partir de los avances en el campo de las neurociencias, señala que la sobrevivencia, el desarrollo, la protección y la participación son el resultado de la interacción entre el niño y su contexto (Figura 1). En esta misma línea, la CDN reconoce que la familia es el contexto primario para cada niño y niña, siendo este su ambiente natural para la sobrevivencia y el desarrollo. Sin embargo, también es clara en señalar que los Estados deben brindar a las familias el apoyo necesario para que ellas puedan crear las condiciones óptimas para el desarrollo de niños y niñas. Es aquí donde cobran relevancia los contextos más distales, aquellos en que la familia está inserta y desde donde ella recibe o no el apoyo requerido.

³ El Comité de Derechos del Niño es la entidad encargada a nivel mundial de velar por el cumplimiento del mandato de la CDN en los Estados que la han suscrito. Para ello recibe los reportes que cada país prepara cada cinco años y entrega observaciones para el siguiente período. Además el Comité ha generado una serie de Observaciones Generales en las que aborda el cumplimiento de los derechos de manera específica en torno a ciertas temáticas. El año 2006 se publicó el Comentario General #7 acerca de los derechos de la primera infancia.

Figura 1: Enfoque Ecológico Bronfenbrenner (1979) aplicado a los contextos de desarrollo de niños y niñas.



De acuerdo a los postulados sistémicos, existe una influencia recíproca permanente entre cada uno de los niveles de un sistema. Así, el desarrollo de niños y niñas no solo es afectado por su familia, sino también por las características de la comunidad donde vive, el acceso a bienes y servicios en su entorno local, las acciones que realiza un municipio para mejorar la calidad de vida de ellos y sus familias, la organización urbana de una ciudad, tanto como por las políticas y programas gubernamentales.

Por otra parte, en la medida en que un niño o niña crece, va ampliando los espacios de interacción con su contexto y, por lo tanto, van aumentando los contextos de influencia directa. Tal vez el más importante de estos contextos es el sistema educacional y, específicamente, para los niños y niñas más pequeños, el contexto de las salas cuna y jardines infantiles donde ellos se insertan.

Cada Estado que ha ratificado la CDN, adquiere con ese acto un compromiso de adaptar su legislación, sus políticas, instituciones y programas a fin de que ellas permitan garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de los niños y niñas de ese país. Es decir, cada uno de los niveles o subsistemas deberían ser afectados por este mandato, desde el nivel más macro hasta el contexto más próximo al niño (Britto & Ulkuer, 2012).

Las políticas nacionales juegan un importante rol en ayudar a las instituciones y comunidades a identificar y lograr el ejercicio pleno de los derechos de niños y niñas a la sobrevivencia, el desarrollo y la protección. Para lograr esto, las políticas deberían cumplir al menos con dos características: ser integradas, en el sentido de la coordinación entre diferentes sectores y entre los diferentes niveles de gobierno; y en su implementación, deben ser diversas y flexibles para responder a las necesidades diversas de los niños y niñas, y sus familias (Vargas-Barón, 2006).

a) Políticas Integradas a favor de la infancia temprana

Asumiendo la integralidad del niño y la indivisibilidad de sus derechos la política en primera infancia debe ser integrada. Esto implica que el niño y su familia son el eje en torno al cual se coordinan programas y políticas provenientes de los diversos sectores del Estado. Para esto, los diferentes sectores deben establecer metas comunes para el niño y su familia, en base a un diagnóstico compartido de la realidad de estos y establecer una coordinación de sus programas específicos.

El enfoque integrado busca principalmente construir sistemas de coordinación intersectorial, promover la innovación en los programas, superar los vacíos en el conocimiento, los servicios y recursos, y construir programas costo-efectivos que sean culturalmente pertinentes (Unesco, 2009).

El enfoque integrado se debe caracterizar por proveer servicios comprehensivos, asegurar la continuidad del cuidado, ofrecer a padres y cuidadores la formación necesaria, fortalecer la participación de la comunidad, promover la generación de programas culturalmente pertinentes y servir a los niños con necesidades especiales.

b) Oferta Diversa y flexible

Uno de los mayores desafíos de los gobiernos es generar respuestas para las familias considerando su diversidad de estructuras, etapa de ciclo vital, lugar de residencia, etnia, valores asociados a la crianza, etcétera. Un ejemplo claro de esta necesidad es la oferta que se debe diseñar para las familias con hijos pequeños cuando ambos padres trabajan, cuando es



"Poner el foco exclusivamente en lo que ocurre al interior de un centro educativo o en la sala de clases es una mirada restringida que deja fuera parte importante de lo que debe constituir un 'sistema para la calidad'".

una madre sola, cuando la familia decide cuidar al hijo los primeros años en el hogar o cuando requiere de un espacio de atención diurno.

Por otra parte, es sabido que las familias tienen diferentes necesidades y pueden tener requerimientos muy diversos de atención para ellos y sus hijos. Estas necesidades dependen tanto de las características de la familia y etapa del ciclo vital como de la actividad laboral o de estudio de la madre y/o el padre. Los sistemas tradicionales como los jardines infantiles y salas cuna no pueden por sí solos cubrir esta demanda, ya que muchas veces las familias necesitan apoyo parental o cuidado temporal. En estos casos es necesario promover sistemas alternativos, por

lo general comunitarios, pero resguardando de igual manera la calidad del servicio que ofrecen.

Siendo el Estado el garante último de los derechos de los niños y niñas, le corresponde como en otras áreas de la sociedad, asumir un rol normativo, regulador y de diseño de la política. De este modo cumpliría su rol en asegurar el respeto a los derechos, el desarrollo integral y la equidad, sin menoscabar el papel y la responsabilidad primera que tienen los padres en la tarea.

Al Estado le corresponde también velar y hacer un seguimiento permanente de la situación del desarrollo infantil, así como evaluar para que las políticas que se emprendan efectivamente tengan los resultados esperados y se vayan reformulando a medida que la problemática de rezagos en el desarrollo infantil modifique sus manifestaciones y aristas principales. La calidad de los servicios y acciones para el niño y la familia debe ser preocupación permanente.

Dentro de la institucionalidad a cargo de la primera infancia en un país, una parte importante de ella es la que está a cargo de la provisión y resguardo

de la calidad de la educación inicial. Esta juega un papel fundamental en el cumplimiento de los derechos de niños y niñas. Así lo establece la CDN, que señala que "la educación del niño y niña deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño y niña hasta el máximo de sus potencialidades" (Artículo 28).

Así, acceder a la educación es insuficiente para que el derecho se cumpla, pues se requiere que lo que ocurra dentro del establecimiento educacional tenga el impacto suficiente en niños y niñas para hacer manifiesto su potencial. En el caso de niños y niñas menores de seis años, esto es aún más importante por ser una etapa crucial del desarrollo donde el impacto del contexto puede llegar a ser adverso cuando no cumple con condiciones mínimas de calidad (Engle & Black, 2008). Es sabido que la calidad es un elemento clave para la equidad: proveer las mejores condiciones para la vida a todos los niños y las niñas se ha descrito como un factor igualador de oportunidades en el futuro (Engle et al., 2007). Por lo tanto, el logro de una sociedad equitativa implica mejorar el acceso y la calidad en la educación inicial.

Siguiendo con la mirada ecológica, cuando se habla de calidad e institucionalidad de la educación inicial, es necesario considerar que lo que se requiere es una mirada que incorpore los diferentes niveles del sistema. Poner el foco exclusivamente en lo que ocurre al interior de un centro educativo o en la sala de clases es una mirada restringida que deja fuera parte importante de lo que debe constituir un "sistema para la calidad".

Al respecto, Britto, Yoshikawa y Boller (2010), señalan que un sistema que garantice la calidad está compuesto de al menos tres niveles: local, sub-nacional y nacional. El nivel local, inmediatamente superior al ambiente donde ocurre la interacción educativa, es aquel que provee apoyo y capacitación directa a los programas locales. Este nivel es clave, ya que la ejecución y éxito de una política pública se juega en la entrega de las prestaciones y servicios a las familias, niños y niñas. Esto implica que la "primera línea" de la política esté conformada por equipos de personas altamente competentes y capacitados para realizar su trabajo.

El nivel sub-nacional o regional, tiene diferentes características dependiendo del país. En general, es donde la macropolítica adquiere características más asociadas a los contextos, lo que implica la realización de adaptaciones, así como de la supervisión del nivel local.

El nivel nacional, está representado por las instituciones con mandato en todo el país, las que usualmente están a cargo de impartir las políticas, establecer los estándares y resguardar el cumplimiento de estos.

Para hablar de un sistema que resguarde la calidad de la educación, cada nivel debería ser evaluado en función de diferentes indicadores diseñados de manera específica para la tarea que realiza. Evaluar la calidad de una política pública en educación inicial y su implementación es tan importante como medir la calidad de los ambientes educativos de un centro. Esto daría cuenta de una mirada realmente comprehensiva de lo que un país hace para mejorar la calidad de la educación inicial.

2. INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN CHILE

La institucionalidad de la educación inicial en Chile aparece como un sistema complejo y a veces difícil de entender; a causa de la multiplicidad de actores involucrados y los diferentes tipos de relación entre estos (financiera, administrativa, técnica).

Si bien legalmente el Ministerio de Educación (Mineduc) es el responsable de las políticas de educación parvularia (desarrollo de bases curriculares, estándares de formación y de calidad) y hay claros proveedores de servicios, este es un sistema donde es posible observar que en algunos casos hay duplicidad de funciones y en otros funciones para las cuales aún no existe la institucionalidad necesaria. Concretamente, el sistema de educación parvularia en Chile no cuenta hasta el momento con una institución que resguarde la calidad de todos los programas de educación parvularia aun cuando existen dos instituciones – Mineduc y Junji– que, en forma paralela ofrecen certificaciones voluntarias para quienes imparten este nivel educativo.



Madre e hijo saltimbanquis. Pablo Picasso. 1905.

El sistema educacional chileno se caracteriza por tener una administración descentralizada. Esta se realiza a través de instituciones estatales autónomas, de municipios, organizaciones privadas y fundaciones, que asumen ante el Estado la responsabilidad de dar educación y mantener un establecimiento educacional (ver Figura 2).

A diferencia de la enseñanza básica y media, la educación parvularia no es obligatoria, pero desde el año 1999 es reconocido como un nivel del sistema educacional chileno en la Constitución Política del Estado. Este nivel educacional está orientado a la formación de niños y niñas menores de seis años y se materializa a través de una diversidad de instituciones, redes públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país. Según la encuesta Casen (2011) actualmente asiste a educación parvularia el 41.7% de los niños y niñas entre 2 y 4 años, y un 10.1% de los niños y niñas menores de 2 años. Respecto de los niños y niñas de 5 y 6 años, un 95% de ellos asiste a educación parvularia, por lo que se considera que el segundo nivel de transición tiene provisión universal.

Figura 2: Instituciones vinculadas a la Primera Infancia y Educación Inicial en Chile.



2.1 Proveedores

En Chile aproximadamente el 90% de los niños y niñas atendidos por programas de educación parvularia asiste a establecimientos que cuentan con financiamiento público total o parcial. Estos programas pueden ser administrados por los municipios, ONG, privados, Integra o Junji. Solo un 10% de los niños que asiste a educación parvularia es atendido por programas enteramente privados (Casen, 2009).

Las principales instituciones con financiamiento público que proveen educación parvularia son la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y la Fundación Integra.

La Junji fue creada en el año 1970 por la ley 17.301. Desde entonces ha sido el más grande proveedor de educación parvularia del país, pero además tiene la función de certificar a programas privados que lo soliciten de manera voluntaria (esta función se explica con más detalle adelante).

La Fundación Nacional de Atención al Menor, Integra, creada en el año 1990, cumplió en su primer momento el rol de la reconversión de plazas de la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (Funaco) que tenían un carácter asistencialista, en cupos de educación parvularia. Hoy en día cuenta con cerca de 1.000 centros educacionales, siendo el segundo proveedor de educación parvularia en el país. Tanto Junji como Fundación Integra son administradores directos de centros educativos, pero además entregan fondos a otras instituciones para que ellas administren el servicio (jardines infantiles o salas cuna vía transferencia de fondos o VTF) (ver Tabla I).

Cada una de estas instituciones cuenta con diversas modalidades para la provisión de educación parvularia en el país: jardines infantiles, salas cuna convencionales y programas alternativos como Conozca a su hijo o Jardín sobre ruedas.

Tabla 1. Programas públicos proveedores de Educación Parvularia.

	Proveedores	
	Integra	Junji
Estructura	* Depende de la Primera Dama y Ministerio de Educación. * Una Oficina Central + 16 oficinas regionales.	* Depende del Ministerio de Educación. * Una Oficina Central + 15 oficinas regionales.
Función	* Entregar educación parvularia.	* Entregar educación parvularia. * Supervigilancia programas de educación parvularia a nivel nacional tanto privados como públicos.
Participantes	* Sirve alrededor de 70.000 niños y niñas en aproximadamente 1.000 centros.	* Sirve alrededor de 170.000 niños y niñas, ya sea en programas de administración propia como de administración indirecta. * La red Junji cuenta con 2.900 centros.
Regulaciones para los programas de educación parvularia	* 95% de los programas cuenta con un educador de párvulos que cumple las funciones de director del programa. * Los programas que tienen más de 161 niños cuentan con un educador de párvulos adicional.	* Todos los programas cuentan con un educador de párvulos que cumple las funciones de director de programa. * Los programas que tienen más de 64 niños cuentan con un educador de párvulos adicional.
Evaluación	* Niños: Perfil Logros y Aprendizaje de Educación Parvularia Revisado (PLAEP-R ⁴). * Programa: evaluación calidad con modelo de autorreporte y validación externa.	* Niños: Instrumento de evaluación pedagógica. * Programa: evaluación calidad con modelo de autorreporte y validación externa.
Financiamiento	* 96% proviene del Ministerio de Educación. * Presupuesto anual en miles de pesos. \$121.336.754.	* 100% proviene del Ministerio de Educación. * Presupuesto anual en miles de pesos: \$221.800.000.

2.2 Regulaciones

En Chile no existen, por el momento, regulaciones obligatorias para el funcionamiento de un programa de educación parvularia, más allá de los permisos municipales, generalmente de infraestructura e higiene.

Un establecimiento de educación parvularia puede obtener el reconocimiento oficial del Mineduc si cumple con los requisitos establecidos para esto. Sin embargo, este reconocimiento no lleva asociado ningún tipo de beneficio directo para quien lo obtiene.

Por su parte, Junji ofrece la posibilidad de obtener el empadronamiento (Rol Junji) el cual permite a los programas recibir el pago por parte de las empresas, por el derecho a sala cuna que establece la ley 20.399 del código del trabajo.

Además de estos dos sistemas de certificación, Junji tiene la función de supervigilar tanto a programas públicos como privados, independiente de que tengan o no el reconocimiento oficial del Mineduc o el Rol Junji.

4 Este instrumento evalúa el nivel de aprendizaje de los párvulos de acuerdo al currículum de Integra el que está a su vez alineado a las bases curriculares de la educación parvularia.



En las siguientes secciones describiremos ambos sistemas de certificación así como el nuevo sistema de aseguramiento de la calidad.

Empadronamiento Junji

El empadronamiento que realiza Junji (Brito, 2003) es una certificación de fe pública que entrega esta institución a la comunidad, en su calidad de organismo público y en cumplimiento a una función que la ley le encomienda. A través de esta certificación, acredita que un establecimiento, en el que funciona una sala cuna y/o un jardín infantil, constituye un espacio educativo adecuado para entregar ese servicio. Es decir, se deja constancia de que el establecimiento en cuestión cumple con la normativa vigente contenida en la Resolución N° 1753, del 2000, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la que incluye entre sus requisitos:

- Espacios adecuados y seguros para los niños.
- Un proyecto educativo apropiado para los niños y niñas, y que se ajusta a la normativa de esta institución.
- Personal idóneo.
- Materiales didácticos suficientes y adecuados.
- Mobiliario apto para el trabajo que se va a desarrollar.

El empadronamiento tiene una validez de veinticuatro meses, teniendo como referente el espacio educativo adecuado y el proyecto educativo como un todo. Este empadronamiento debe renovarse una vez cumplido dicho plazo, y solo se hace cuando se ha constatado que no se han producido modificaciones en las condiciones iniciales que sirvieron de base para la aprobación.

Pese a tener facultades supervisoras amplias, Junji carece de facultades sancionadoras: no puede cerrar ni clausurar jardines infantiles que no cumplan con toda la normativa legal, pudiendo solamente, en tal caso, coordinar su acción con los entes que pueden aplicar sanciones, como los municipios, los servicios de salud o la dirección del trabajo.

El empadronamiento es voluntario y tiene beneficios en cuanto este proceso avala las garantías res-

pecto de la construcción, equipamiento, trabajo pedagógico y personal idóneo.

Los pasos que se deben seguir para este proceso, tienen directa relación con la revisión de la construcción habilitada para el uso de la sala cuna y/o jardín infantil, tales como la obtención de permisos de obras municipales, aprobación de planos, permiso a los departamentos de higiene y medioambiente municipales, solicitud de patente municipal. Junto con esto es necesario presentar el Plan de Trabajo Educativo.

Reconocimiento oficial del Mineduc

Chile cuenta con el Decreto 315 (Mineduc, 2011)⁵ que reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. En el caso de la educación parvularia los únicos programas que se ven en la obligación de obtenerlo son las escuelas que imparten niveles de transición. Las salas cuna y jardines infantiles pueden obtenerlo, siendo este un proceso voluntario.

El reconocimiento oficial regula principalmente factores estructurales de calidad, dentro de los cuales están:

- Mínimos de infraestructura.
- Coeficiente técnico.
- Idoneidad del personal.

Este reconocimiento también requiere que los programas tengan un proyecto educativo consistente con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP). Si bien se hace mención a este requerimiento en el decreto, no queda claro cómo se operacionaliza y evalúa que el proyecto esté alineado con las BCEP, ni la calidad de este, ya que no hay indicadores definidos.

Este reconocimiento se solicita a través de la Secretaría Regional Ministerial de Educación y requiere actualizarse en caso de que la institución cambie los niveles de educación que imparta.

5 Dicho Decreto fue modificado el 2012 por el Decreto 115.

Ley 20.529 de Aseguramiento de la calidad

Esta ley crea un sistema de aseguramiento de la calidad (Mineduc, 2011) que tiene como objetivo “Propender a asegurar la equidad entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”.

De acuerdo a la ley todos los programas que cuentan con un reconocimiento oficial pasarán a ser evaluados y fiscalizados. Estos dos procesos serán posibles gracias a la creación de dos instituciones: la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

El objetivo establecido para la Agencia de la Calidad es “evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas”. Dentro de sus funciones se destaca:

- Evaluar logro de aprendizaje de niños y otros indicadores de calidad.
- Realizar evaluaciones de desempeño.
- Hacer ranking de los establecimientos educativos (no aplicable a la educación parvularia).
- Validar mecanismos de evaluación personal.
- Socializar información respecto a la calidad de los programas.

La Superintendencia de Educación cumplirá funciones de fiscalizar que los programas con reconocimiento oficial se ajusten a la legislación y reglamentos que dicte la superintendencia (normativa educacional) y sancionar en los casos que sea necesario. También recibirá y atenderá las denuncias y cargos.

Dentro de este sistema, el Mineduc es responsable de “fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades propendiendo a asegurar la calidad, la equidad del sistema educativo”. Además, aparece como el órgano rector del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y deberá desarrollar el

plan anual y coordinar a la agencia y superintendencia, con el fin de garantizar una gestión efectiva.

El Mineduc también es considerado como el responsable de desarrollar los estándares de aprendizaje y los estándares de calidad de la educación. Sin embargo, no se especifica a través de qué servicio cumplirá estas funciones.

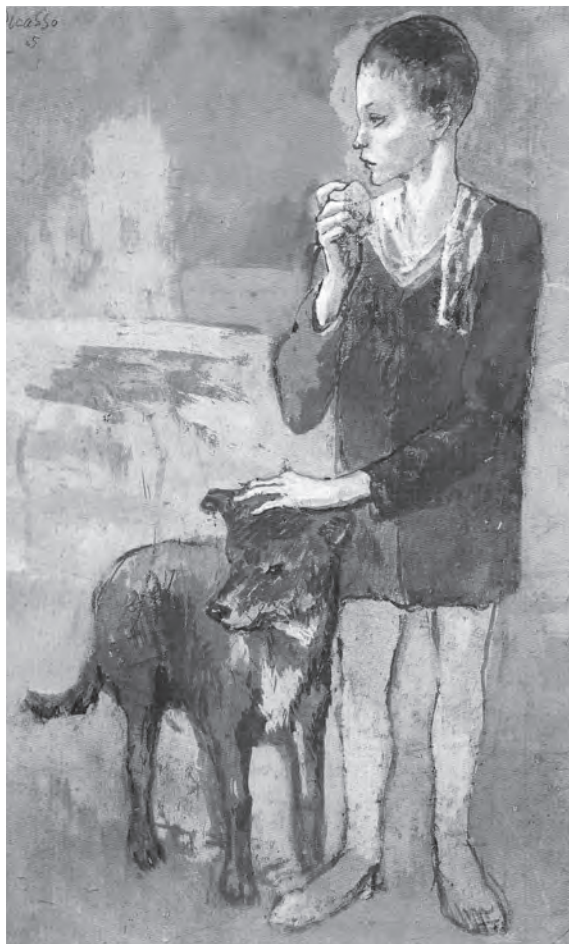
A fin de poder incluir en el sistema de aseguramiento de la calidad a todos los programas de educación parvularia que reciben financiamiento público, el Mineduc exigirá que todos estos jardines y salas cunas cumplan con los requisitos del reconocimiento oficial en los próximos 8 años.



Paul vestido de arlequin. Pablo Picasso. 1924.

3. AVANCES Y DESAFÍOS PARA EL RESGUARDO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN CON CALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA

Tal como se señalara anteriormente, la calidad de la educación no puede ser solo entendida a partir del análisis de lo que ocurre en la interacción educativa dentro de una sala de clases. Si bien existen ciertos consensos a nivel mundial acerca de qué es importante considerar al momento de evaluar la calidad de la educación, estos parámetros deben ser culturalmente pertinentes, reflejando lo que cada país valora. En este análisis de la calidad, deben considerarse también las características y funciones de la institucionalidad que rodea e influye en lo que ocurre en la interacción del niño y la niña con su entorno más próximo.



Muchacho con un perro. Pablo Picasso. 1905.

Al revisar lo que hoy Chile ofrece a sus niños y niñas en educación parvularia hay claros avances en materia de acceso; existe un marco curricular sobre el cual los programas desarrollan sus programas educativos; se asume que las educadoras deben tener una formación especializada para ejercer su trabajo; existen instituciones públicas de larga trayectoria que realizan un trabajo serio y de alto compromiso con su tarea; y se están realizando avances en materia de resguardo de la calidad a través de la incorporación de la educación parvularia al sistema de aseguramiento de la calidad.

Parte de estos logros son reflejados en el reciente estudio de la revista *The Economist*, donde Chile, comparado con otros 45 países, se ubica en el lugar número 20, quedando incluso por sobre otros países de mayor nivel de desarrollo económico (Economist Intelligence Unit, 2012). Sin embargo, en el mismo informe, el área donde Chile aparece más bajo en el ranking es justamente en la calidad de la educación, analizada para estos efectos considerando la formación docente, la definición de estándares y marcos curriculares, y la participación de las familias.

Al considerar la diversidad de actores involucrados y la larga historia de la educación parvularia en Chile surge la pregunta acerca de cuáles son los nudos críticos que podrían estar afectando esta dificultad en avanzar en la calidad.

Si consideramos la mirada ecológica, cada uno de los niveles del sistema requiere ser analizado y organizado para avanzar en la calidad de la educación.

A nivel de las políticas e instituciones nacionales, la existencia de múltiples entidades proveedoras del servicio, con diferentes sistemas de financiamiento y administración, genera una dificultad mayor en lograr un trabajo coordinado. Si bien se han realizado esfuerzos en este sentido, como la creación de la Secretaría de Primera Infancia en el Mineduc, esta instancia no tiene un mandato legal que le permita ejercer como ente coordinador de las instituciones que proveen educación parvularia.

Esta complejidad en la coordinación interinstitucional será mayor aún en la medida en que el Sistema de protección social "Chile Crece Contigo" aumente la edad de cobertura de 4 a 6 años, dado que esto requerirá un trabajo coordinado del sector educación con salud y desarrollo social.

Por otra parte, no hay aún estándares definidos ni procedimientos claros acerca de cómo operará el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia. Sin duda uno de los temas que al respecto deberían ser abordados es qué ocurrirá con la tarea de empadronamiento y fiscalización que hoy tiene Junji. La doble función que esta institución cumple hoy (proveer educación y certificar calidad) no favorecen el avance en esta materia.

En un nivel intermedio del sistema, pero directamente afectado por el nivel nacional, se encuentra la formación de educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia. Si bien el trabajo que estas/os profesionales realizan ocurre en la interacción directa con niños y niñas, su formación requiere de orientaciones desde el nivel central. La elaboración reciente de los estándares para la formación inicial es una oportunidad para avanzar en el mejoramiento de las competencias y conocimientos de los y las profesionales que trabajan en este nivel educacional. No obstante, se requiere que las instituciones formadoras asuman este desafío de revisar sus mallas curriculares y entreguen al país personas formadas con alta calidad técnica y humana (García-Huidobro, 2006).

Asimismo, es necesario avanzar en el mejoramiento de las condiciones laborales de estas profesionales y en las oportunidades que tienen para su formación continua.

Respecto de los programas y la evaluación de la calidad de lo que ocurre en cada establecimiento educacional, se requiere la creación de estándares de calidad y mecanismos para su resguardo. Si bien Junji e Integra, como otras instituciones particulares, tienen sistemas propios de evaluación de calidad, es importante contar con una definición país de lo que se entenderá por calidad de los centros educativos. Estos estándares debiesen incluir aspectos mínimos relacionados con: niveles de formación profesional, coeficiente técnico (cantidad de adultos por niño), ambiente educativo, prácticas pedagógicas, interacción entre educadores y niños, gestión y trabajo con familias.

Un sistema de aseguramiento de calidad debiese incluir una certificación de calidad obligatoria para todos los jardines infantiles tanto públicos como

privados. De lo contrario el derecho a la educación de calidad es resguardado solo para una parte y no para todos los niños y niñas. Esto implica además, que las exigencias para iniciar la actividad de un jardín infantil o sala cuna sean mayores a las existentes hoy en día, y consideren criterios de tipo educativo.

Finalmente, otro aspecto clave en un sistema de aseguramiento de la calidad es la participación de las familias y cómo estas son consideradas en el diseño y ejecución de los programas. Como se señalara anteriormente, uno de los desafíos de las políticas públicas es proveer cuidado y educación de calidad, con propuestas suficientemente flexibles para que se adapten a las necesidades de las familias y a los contextos donde operan. En esta materia, si bien hay programas no convencionales en cada una de las principales instituciones proveedoras, aún falta por avanzar en flexibilizar la oferta tradicional. Asimismo, es clave que en un sistema de aseguramiento de la calidad, las familias puedan acceder a la información acerca de la calidad de los programas a los que asisten sus hijos e hijas, a fin de que puedan tomar mejores decisiones en relación a la elección de un centro educativo.

Establecer un sistema de aseguramiento de calidad de salas cunas y jardines infantiles en Chile, sería un avance sustancial para el pleno cumplimiento del derecho de todo niño y niña de tener una educación inicial de calidad, como también el derecho a un desarrollo pleno de su potencial en un ambiente de buen trato, resguardando así su interés superior. La calidad de la educación inicial es un tema de equidad, y por lo mismo, es necesario que la creación y gestión de mecanismos que la resguarden, deban estar presentes en todo momento al discutirse la expansión de la cobertura.

Mejorar la calidad de la educación inicial, así como revisar la institucionalidad y crear estándares para su evaluación, es sin duda una tarea que debe ser liderada por la autoridad pública, pero que requiere incluir a todos quienes participan en los diferentes niveles del sistema. Hacerse cargo de este desafío, así como avanzar hacia la inclusión de un año de educación parvularia obligatoria, serían señas claras de la real importancia que tiene la primera infancia para el país.

**REFERENCIAS**

- Brito, P. (2003). *La facultad supervisora de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Importancia del empadronamiento*. Documento Seminario Nacional sobre Reforma Curricular Junji.
- Britto, P., Yoshikawa, H. & Boller, K. (2010). Quality of early childhood development programs in global contexts. *Social Policy Report*, 25(2), 1-23.
- Britto, P. & Ulkuer, N. (2012). Child development in developing countries: Child rights and policy implications. *Child Development*, 82(1), 92-103.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecología del desarrollo humano*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Economist Intelligence Unit (2012). Starting well: benchmarking early education across the world. *The Economist*.
- Engle, P. et al. (2007). Strategies to avoid the loss of potential in more than 200 million children in developing world. *The Lancet*, 369, 229-242.
- Engle, P. & Black, M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York academy of Science*, 1136, 243-256.
- García-Huidobro, J. E. (2006) Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *En Foco* 80, 1-26.
- Hodgkin, R. & Newell, P. (2004). *Manual de Implementación de la Convención de los derechos del Niño*. Ginebra: Unicef.
- Ministerio de Educación. (2011). Decreto 315. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2011). Ley 20.529 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2011). Encuesta Casen.
- Unesco (2009). *Primera Infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*.
- Unesco. (2012). Rights from the start. Early childhood care and education. Global campaign for education.
- Vargas-Barón, E. (2006). *Planeación de políticas para el desarrollo de la primera infancia: guías para la acción*. Cinde/Unicef.



Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: **¿cuánto se ha avanzado?**

M. Victoria Peralta E.¹

En el presente artículo, la destacada investigadora María Victoria Peralta nos entrega una visión crítica al currículo de la educación de párvulos en Chile, a partir de un recorrido por sus orígenes, su evolución y dilemas históricos. Analizando los acentos recientes que se observan en el mismo, especialmente desde la creación de las actuales bases curriculares (en 2002) al presente, destaca la problemática que surge de la creciente escolarización, fenómeno que nos aleja de las tendencias internacionales más críticas y afecta gravemente el desarrollo integral de niños y niñas.

¹ Educadora de Párvulos; Profesora de Estado en Educación Musical; Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículo; Magíster en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-Cultural; Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central de Chile (IIIEI). Vicepresidenta de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) para América Latina.



La educación parvularia chilena está próxima a cumplir 150 años de existencia, considerando como su punto de inicio el funcionamiento del primer centro educativo público para niños pequeños, como fue el caso de la Escuela de Párvulos que funcionó en Santiago en 1864.

En este siglo y medio de trabajo con la primera infancia, esfuerzos, luchas, frustraciones, tensiones y logros se han producido en el campo de lo que hoy llamamos el desarrollo curricular de los centros orientados a este sector educativo. En la actualidad, pareciera que con la investigación y el apoyo que surge desde otras disciplinas y ciencias “más duras” o de mayor estatus, como son el derecho, la economía y las neurociencias, los avances deberían ser más definidos y consensuados. Sin embargo, en este panorama aparentemente alentador, la educación parvularia chilena está nuevamente siendo tensionada por influencias tanto externas como internas, que la están haciendo perder incluso su sentido y propósito fundamental, que es el bienestar integral que debe implicar para los niños y niñas, lo que se evidencia en muchos de los currículos que se implementan a lo largo del país.

A lo expresado, habría que agregar la creación de sus instituciones públicas, los diversos programas formales y alternativos, y la elaboración de currículos oficiales, lo que unido al conocimiento e investigación que ha surgido de la implementación de todo este sistema, han hecho que Chile se haya convertido en este campo en un referente para otros países. Sin embargo, en la actualidad, parte de estos impulsos de avanzada se están deteniendo por diversas causas, entre ellas, porque se perfila una cierta falta de conocimiento de quienes toman decisiones de lo específico y —a la vez— por lo complejo del nivel, situación que amerita presentar mayores antecedentes para una mejor discusión del tema.

Por ello, en este trabajo pretendemos centrarnos en algunos de los principales hitos, como igualmente en los nudos de lo que ha sido la evolución —o involución en algunos casos— del desarrollo curricular macro y micro en este nivel, que es en definitiva donde se expresan todas estas tensiones. A partir de estos antecedentes, desprenderemos algunos elementos de análisis con el propósito de contribuir a evidenciar las inconsecuencias o trabas que no permiten avanzar en el presente en forma más significativa y que afectan al propósito fundamental de esta etapa: la formación integral de los niños y niñas en un mundo lleno de oportunidades para desarrollar sus capacidades e intereses, todo ello en ambientes de bienestar, que respeten su derecho a una infancia plena de sus sentidos tan propios.

I. LOS INICIOS

Como hemos dado cuenta en una reciente investigación histórica (Peralta, 2009), la primera iniciativa chilena se basó en las “Salles de asilo”² francesas que habían sido visitadas y difundidas por don Domingo Faustino Sarmiento al ser comisionado por el Gobierno de Chile para conocer los diversos avances educativos europeos. Después del informe que se realizó abarcando distintas áreas de intervención³, don Manuel Montt continuó en diferentes etapas de su gestión pública propiciando diversas iniciativas para avanzar en el campo educativo; entre ellas, una de las últimas fue la instalación de la primera Escuela de Párvulos⁴ en 1864. Dependía de la Municipalidad de Santiago y tuvo como directoras a religiosas (Hijas de

"Por los problemas económicos del país surgidos en la década del Centenario, a lo que se sumó —sin duda— la escasa valoración política y social de la importancia y aporte de este incipiente nivel educativo, se produce el cierre de los diversos kindergartenes públicos".

Chile ha sido un país que se ha destacado en diversos períodos de su desarrollo histórico-educacional en el campo de la atención a los párvulos. Entre los diferentes hitos, habría que señalar la temprana y especializada formación profesional de las maestras en las escuelas normales (1906) que continuó a nivel universitario (1944), a lo que se agregó la de tipo técnica (1970). Junto con ello, cabría mencionar las iniciativas legales del sector, como han sido la de Salas Cunas (1917), la que dio origen a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji, Ley 17.301 del 22 de abril de 1970), la incorporación del nivel en la Constitución Política (1998) y la del sistema de protección Chile Crece Contigo (2009).

2 Salas de Asilo (centros educativos de atención a párvulos).

3 En su informe “De la Educación Popular”, Sarmiento (1849), dedicó un capítulo entero al tema de las Salas de Asilo educativas, proponiendo un reglamento para su instalación.

4 Es interesante resaltar que ese fue el nombre que se les dio a estas primeras propuestas, por lo que la denominación “educación parvularia”, tiene además de su validez técnica, referida a la etapa de vida en la que se encuentran los niños, un valor histórico.

la Caridad) y como ayudantes, a las novatas maestras preceptoras de la Escuela Normal.

El “currículo” que se aplicaba reproducía, según algunos antecedentes recogidos en la investigación ya señalada, la propuesta francesa de Marie Pape-Carpentier en una versión revisada por la orden de San Vicente de Paul, además de otros aportes como los de Pestalozzi, que se enseñaban en la Escuela Normal. Los niños y niñas de 3 a 8 años, provenían del vecindario y eran de “la clase más desvalida”. El informe del ministro del ramo, de don Joaquín Blest Gana, expresa:

El ingenioso método que emplean las monjas, el más a propósito sin duda para no fatigar la tierna inteligencia de los niños, el más conforme con las exigencias del desarrollo físico i con las naturales tendencias de la infancia, ha podido apreciarse en vista de sus resultados tan inmediatos como benéficos (Blest Gana, 1867).

Lo interesante curricularmente de este texto, es la valoración que se hace de la importancia de un “método” acorde a las características de los niños, lo que se hacía en una época en que la psicología como ciencia aún no existía, y más bien se recogían los planteamientos de la naciente pedagogía moderna basados en la observación y estudio de los niños.

Desde esta primera propuesta, que tiene un carácter fundacional y que se extendió a otros dos o tres escuelas de párvulos más, empezó a llegar a Chile la influencia de la pedagogía germana —y en este nivel en particular, la de Federico Froebel— a través de los colegios particulares de las colonias estadounidense y alemana (Santiago College, 1880; Deutsche Schule, 1898). También aportaron a esta instalación las obras de este autor, en especial *La Educación del Hombre* (1826), traducida al castellano por don José Abelardo Núñez en 1887. Este magnífico tratado, en el cual este educador plasma una sólida propuesta teórica y práctica para el trabajo pedagógico con el niño desde el nacimiento, destaca por propiciar el rol activo en los aprendizajes y el importante rol del juego en ello, entre otros principios pedagógicos que establece.

Este potente ideario es el que empieza a instalarse en esta nueva etapa de la educación de la primera infancia en el país, el que fue fielmente respetado por las maestras que empezaron a hacer las primeras instalaciones del “método”.

La enseñanza de la propuesta froebeliana en las escuelas normales de hombres y de mujeres y su implementación en establecimientos privados (Kindergarten Católico, 1889; Kindergarten Santiago, 1900) y posteriormente en el sector público (Kindergarten Escuela Normal N° 1 de Santiago, 1906), cambió el enfoque de influencia francesa inicial, por una propuesta más pertinente aún en los aspectos propios de lo que constituye una pedagogía para párvulos surgida en la modernidad.

Lo interesante es que las maestras kindergartnerinas que empezaron a formarse en torno a la figura de doña Leopoldina Maluschka —primera regenta del Kindergarten Normal y docente de todas ellas—comenzaron, junto con su maestra austriaca, a dictar conferencias, escribir y hacer publicaciones donde dieron cuenta del pensamiento y del quehacer en los jardines infantiles de la época. De esta manera, podemos conocer en diversas publicaciones lo que constituyó el pensamiento pedagógico existente en el Centenario,





tanto sus avances como problemas, y a partir de ello, establecer una línea de base para los procesos de desarrollo curricular posteriores.

Entre los avances (Peralta, 2010), se empieza a tratar de “nacionalizar” y flexibilizar la propuesta froebeliana, con contenidos más propios del país, incluso algunos de los simbólicos materiales de este insigne pedagogo son “chilenizados”:

Mi deseo es, que los Kindergarten de Chile puedan compararse con los mejores del extranjero i que no sean una imitación mecánica de cualquier sistema de educación, sino un medio original i nacional propio para la primera educación e instrucción de los hijos del país (Maluschka, L., citada por Peralta, 2010, pp. 100-101)

A la par, se hacen algunos estudios de las características del niño chileno, de la formación de las maestras kindergarterinas y de la teoría y práctica de

los jardines infantiles. Entre las dificultades, que empiezan a denunciar, se encuentra un problema que ha seguido creciendo y que se expresa fuertemente en la actualidad con el concepto de “sobreescolarización”. Analicemos la reflexión que hace doña Leopoldina Maluschka:

Es de lamentar, que las personas que exigen ya al niño de 4 a 5 años el estudio de la lectura y escritura, no se den cuenta de que la adquisición de estas técnicas es una actividad completamente secundaria en comparación con los grandes problemas que presenta en esa edad su intenso desarrollo físico y la necesidad de formar sus buenos hábitos y principios morales (Maluschka, L., citada por Peralta, 2010, pp. 108).

Junto con ello, se queja de que una maestra kindergarterina no puede atender más de 30 niños y que se necesita de una persona que la acompañe en su trabajo, cuando los niños salen fuera de la sala, ya que no se les debe dejar nunca solos.

Dejemos por ahora este registro del inicio de problemas de calidad de la naciente educación parvularia chilena hace un siglo atrás, para avanzar en lo que continuó en los años venideros.

Por los problemas económicos del país surgidos en la década del Centenario, a lo que se sumó –sin duda– la escasa valoración política y social de la importancia y aporte de este incipiente nivel educativo, se produce el cierre de los diversos kindergartenes públicos anexos a los liceos de niñas en las capitales de provincia en casi todo el país y en las escuelas normales. Esta medida, que había permitido que para el Centenario hubiera una cobertura aproximada de mil niños entre Tacna y Puerto Montt, significó que en 1915 la atención se restringiera principalmente al sector particular. Entre los kindergartenes que se cerraron estuvo el del Liceo de Niñas de Antofagasta (1911-1912), donde Gabriela Mistral conoció a la maestra kindergarterina, exalumna de doña Leopoldina, doña Fidelisa Casals, de quien aprendió prácticamente cómo se trabajaba en este nivel, motivándola a escribir uno de sus importantes artículos pedagógicos: “Cuentos (oyendo los del kindergarten)”.

Los años siguientes fueron difíciles para la naciente educación parvularia chilena; doña Leopoldina Maluschka es trasladada a una escuela mixta en Santiago y luego a San Bernardo, donde abre un grupo de niños de kindergarten. Desde allí trata de reinstalar el nivel en el sector público y de mantener vínculos con sus exalumnas que se habían agrupado para el Centenario, en la primera Asociación de Maestras Kindergarterinas. Pero el espíritu germano de estas experiencias educativas no agradó a sectores del país en una época de guerra y restricciones, y la exitosa instalación froebeliana casi desaparece.

La educación parvularia debe esperar un momento educativo nacional más propicio para reinstalarse. Ello va a ser la Reforma Educativa de los años 1926-1927, donde el movimiento de “la escuela activa” que se empieza a implementar en el país, va a impulsar la formación de las maestras jardineras montessorianas desde la Escuela Normal N° 1 de Preceptoras de Santiago (1926) y la instalación de los primeros grupos con esta modalidad. Junto con esta nueva propuesta curricular, se empieza a implementar también la opción decroliana, que aporta el “principio de realidad” y el “método del centro de interés”, que se empieza a aplicar en especial en las escuelas anexas a las normales y en las experimentales.

Con estas nuevas alternativas curriculares se enriquece sin duda el trabajo educativo en este nivel, aunque aún la cobertura de atención era más bien demostrativa, que significativa cuantitativamente. Desde allí, la mantención de estas nuevas modalidades en forma “pura” se conservó por poco tiempo, ya que en la mayoría de los casos empezó a darse un nuevo hecho: la formación de una propuesta ecléctica donde se encontraban aportes froebelianos, montessorianos y decrolianos. Esta situación se extendió claramente hasta los años sesenta, aplicándose en la mayoría de los grupos de párvulos anexas a las escuelas públicas. La propuesta montessoriana continuó en algunos sectores en forma fiel a su origen, situación que se mantiene hasta el presente en establecimientos públicos y privados.

A la par, en el sistema educativo del Ministerio de Educación se fue incorporando paulatinamente el nivel, ampliándose gradualmente la atención; en el plano normativo, en 1948, se estableció el primer Plan y Programa de Estudios, como instrumento orientador para los grupos anexas a escuelas y las escuelas de párvulos, que eran atendidas por maestras normalistas.

II. EL APORTE DE LA ACADEMIA AL DESARROLLO DEL NIVEL Y DEL QUEHACER CURRICULAR

Un cambio fundamental se empieza a gestar en 1944, cuando la Universidad de Chile crea la Escuela de Educadoras de Párvulos por una iniciativa de la Asociación de Mujeres Universitarias, donde doña Amanda Labarca⁵, doña Matilde Huici⁶ y el rector, don Juvenal Hernández⁷, desempeñan un rol muy relevante en su creación. Se enfatiza el enfoque integral de la educación de los niños pequeños, que va más allá de “darles instrumentos de trabajo en la enseñanza del párvulo” (Universidad de Chile, 1945, p. 2), lo que se señala como lo tradicional de las Escuelas Normales (Universidad de Chile, 1960, p. 5). Por ello, se escoge el nombre de “educadoras” para superar el de preceptoras, maestras o profesoras, que tenían un sello más escolarizado.

El enfoque general de la carrera es refundacional; junto con preparar adecuadamente a las estudiantes para desempeñarse en todos los espacios donde se puede atender niños pequeños –jardines infantiles, escuelas, liceos, hospitales, salas cuna, sanatorios, fundaciones, poblaciones, industrias, salitreras–, se pretende que se conviertan en líderes a favor de la infancia y sus derechos. De esta manera sus estudiantes y egresadas, junto con sus destacados profesores⁸, participaban en todo tipo de movimientos educativos y sociales para favorecer iniciativas académicas y legales que beneficiaran el desarrollo del nivel.

En el plano curricular, cambios significativos empiezan a darse como consecuencia de la formación y prácticas profesionales de las estudiantes de educa-

5 Entonces presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias y Consejera de la Universidad de Chile.

6 Abogada y feminista española, que llega exiliada a Chile con motivo de la Guerra Civil Española.

7 En sus inicios, la carrera dependió directamente de la Rectoría. En 1946 se la anexó a la Facultad de Filosofía y Educación.

8 Doña Matilde Huici (directora y profesora), doña Linda Volosky (Literatura Infantil y Metodología), el Dr. Eugenio Cienfuegos (Fisiología), doña Marta Sharpe (Dibujo), doña Jenny Contesse (Educación Rítmica), doña Australia Acuña (Música), Profesor Ruiz (Sociología), entre otros, a los cuales empiezan a incorporarse las alumnas que van egresando como Juana Yáñez (Música) y Carmen Fischer (Prácticas), que pertenecen a la primera generación.



"Un cambio fundamental se empieza a gestar en 1944, cuando la Universidad de Chile crea la Escuela de Educadoras de Párvulos por una iniciativa de la Asociación de Mujeres Universitarias".

ción parvularia. Entre los más significativos cabe señalar el comenzar a desarrollarse un enfoque más integral y educativo del trabajo que se realizaba en las salas cuna existentes en los establecimientos del sector industrial y de salud, en los diferentes hospitales públicos. Igualmente se empieza a instalar un trabajo educativo con un enfoque de "transición" desde el hogar a la escuela para el grupo de 4 a 6 años, tratándose la iniciación a la lectura, escritura, matemáticas y ciencias, dentro de un marco integral de desarrollo del niño y a partir de los principios pedagógicos de autoactividad y del juego.

A la par, sus docentes tienen una importante participación y asesoría en iniciativas legales para el nivel, como la modernización de la Ley de Salas Cuna (1954) y la Ley de Guarderías y Jardines Infantiles. Este proyecto, que se inició en 1954 y culminó en la Ley 17.301 que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (1970), contó con el apoyo de todos los sectores políticos, además de la movilización de las estudiantes de la carrera y de las madres trabajadoras.

En la década de los setenta, nuevos aportes al ámbito curricular empiezan a generarse desde la academia. Algunas de sus docentes del área de Metodología⁹, habían estado decantando una nueva propuesta curricular más adaptada a la realidad de los jardines infantiles que empiezan a expandirse en las poblaciones como consecuencia de la creación de los establecimientos de Junji. De esta manera, surge la modalidad denominada Curriculum Integral, la que se instala en las prácticas de los jardines infantiles a través de las egresadas de la Universidad de Chile en las diferentes sedes del país y posteriormente en la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica y la Universidad Austral. Así, esta modalidad de tipo "propuesto"¹⁰ que recogía los aportes más actuales de la pedagogía de párvulos y de las ciencias

coadyuvantes, se implementa en todo el país, aunque por la diversidad de instituciones participantes y la falta de publicaciones de apoyo, empieza a adoptar variaciones importantes. A ello se agrega el hecho que, desde las escuelas formadoras existentes, se apoyó permanentemente el principio que la educadora de párvulos es una profesional de la educación y, como tal, es ella quien decide la mejor opción curricular para las necesidades de los niños y niñas con que se desempeña.

III. AÑOS DIFÍCILES EN EL PAÍS Y EN EL TRABAJO EDUCATIVO DE LOS JARDINES INFANTILES

Sin pretender hacer un recuento del complejo período histórico-político-educacional y sus consecuencias en la educación parvularia que se produjo desde el Golpe Militar, ya que es un período que aún ha sido escasamente estudiado desde la investigación, cabría señalar que lo fundamental pareciera haber sido las contradicciones y tensiones de todo tipo que tuvieron lugar, junto con la pérdida de muchos de los principios fundantes.

La educación parvularia, como subsistema, es un reflejo de todo lo que sucede en el país; así, es intervenida a nivel macro y micro y el régimen autoritario se introduce en su funcionamiento y en lo curricular. La falta de participación de las familias en los proyectos educativos y el enfoque autoritario permean el quehacer educativo a pesar de la resistencia que tratan de hacer grupos significativos de educadoras. La situación del país, la pobreza y la falta de atención a sectores importantes, impulsan a las ONG a crear instancias paralelas de atención a los niños en las poblaciones, principalmente a través de modalidades "no formales" que buscaban apartarse del enfoque oficial verticalista.

Sin embargo, algunas luces se dan en este período de oscuridad y ello lo constituye la elaboración de la segunda generación de programas oficiales para el nivel. En las décadas de los años setenta y ochenta, se elaboran estos documentos técnicos para los tres subniveles¹¹ desde la Superintendencia

9 Dina Alarcón, Susana Bornard, Nancy Prada y sus equipos de ayudantes: Lucy Poisson, Victoria Peralta, Selma Simonstein.

10 Mediante esta denominación se alude a que hay una fundamentación y caracterización de sus elementos curriculares, definida por sus autoras, que cabe respetar; dentro de un marco de flexibilidad que debe tener toda modalidad curricular.

11 Decreto Supremo N° 158, de 1980. Aprueba el Programa Educativo para el Nivel Sala Cuna. Decreto Supremo N° 100, de 1981. Aprueba el Programa Educativo para el Nivel Medio y Primer Nivel de Transición. Decreto Supremo N° 150 de 1989. Aprueba el Programa Educativo para el segundo Nivel de Transición.

de Educación y/o del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), los que contaron con un importante apoyo desde la academia. De esta manera, se logró mantener los principales principios que caracterizan a este nivel, e incluso algunos de estos documentos, plantearon criterios pedagógicos de avanzada muy contradictorios a todo lo que sucedía en el país¹². ¿Cómo se dio ello? A nivel de hipótesis, podría señalarse que quizás este nivel no “amenazaba” o no importaba al régimen imperante y se validó oficialmente una propuesta que no se condecía con lo que sucedía en la práctica.

A la par, en el ámbito académico y curricular nuevas tendencias empiezan a llegar. Se introduce el “currículum cognitivo” creado por una fundación estadounidense¹³ que se sustenta en la teoría de Piaget; junto con ello, también se instalan los planteamientos de una “educación personalizada”, aunque se comienza a construir una versión más pertinente y flexible aún desde la Universidad de Chile con un grupo de egresadas. Ambas propuestas empiezan a enseñarse en la formación de educadoras de párvulos y, a partir de sus prácticas profesionales, comienzan a instalarse en algunos jardines infantiles emblemáticos. Similar rol cabe reconocer a algunas ONG¹⁴ y centros de estudio no oficiales¹⁵, en especial en cuanto a fomentar un pensamiento educativo alternativo.

De esta manera, coexisten diferentes enfoques curriculares en el país con contradicciones muy importantes entre algunos documentos técnicos oficiales y lo que se hace en especial en las instituciones públicas y en la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (Funaco)¹⁶; aunque, a la vez, los espacios de libertad que tiene un educador en su aula, permitieron excepciones. Esa es la compleja situación curricular con que los gobiernos de la Concertación se van a encontrar en los inicios de los noventa.

IV. LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y EL CURRÍCULO EN TIEMPOS DE DEMOCRACIA

En los veintidós años de educación en tiempos de reinstalación de democracia, son muchos los hechos nacionales que han tenido incidencia en la educación parvularia, a la par que se han dado otros que han sido propios del desarrollo del nivel. Nuevamente, por ser antecedentes muy recientes, faltan estudios y cierta distancia para dar cuenta cabalmente de la totalidad de ellos y de su impacto en los avances producidos, como igualmente de las contradicciones que han surgido. Sin embargo, analizaremos algunos hechos que —como tesis— pensamos que explican algunos de los logros y problemas actuales.

La vuelta a la democracia significó, como en todos los campos, una gran tarea de “normalización” de la educación parvularia. Diagnósticos parciales y evaluaciones nacionales¹⁷ mostraron que muchos de los que constituían los paradigmas fundantes del nivel, se habían afectado. El rol pasivo de los niños en sus aprendizajes y su desarrollo parcial —no integral— habían proliferado. Demás está decir que la participación de la familia en los proyectos educativos y la contextualización a las diferentes zonas, culturas y comunidades estaba ausente.

La tarea principal de las instituciones públicas estuvo en restablecer este ideario básico en las prácticas de los jardines infanti-

"Desde las escuelas formadoras existentes, se apoyó permanentemente el principio que la educadora de párvulos es una profesional de la educación y, como tal, es ella quien decide la mejor opción curricular para las necesidades de los niños y niñas con que se desempeña".

12 En especial, el Programa Educativo para el Nivel Medio y Primer Nivel de Transición, aprobado por Decreto Supremo N° 100, de 1981. Este programa tiene un enfoque humanista-personalista, y preconizaba la implementación de currículos muy flexibles y respetuosos de las características de los niños y sus familias.

13 High Scope, encabezada por el Dr. David Weikart.

14 Entre otras, el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (Ceanim).

15 Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Corporación de Promoción Universitaria (CPU), y Parvus.

16 Durante los años ochenta, se creó la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad, institución de carácter asistencial dirigida por señoras de militares. Sobre esta institución se conformó a la vuelta a la democracia Fundación Integra, cambiando el enfoque a lo educativo.

17 Como la efectuada por el MECE-Preescolar en 1994, y en Junji en 1990.



les y los criterios de calidad, expresados en un rol activo de los niños, en su desarrollo integral y en la participación de la familia, que fueron los primeros focos de fortalecimiento. Sin embargo, las urgentes necesidades que derivaban de la vuelta a la democracia impulsaron la pronta toma de decisiones para implementar nuevas políticas y medidas. Junto con el urgente aumento de cobertura, se hacía necesario flexibilizar la oferta educativa con nuevas modalidades de atención que permitieran llegar a sectores que no tenían una propuesta pertinente a sus características y necesidades. De esta manera, se crearon especialmente desde Junji, diversas alternativas para atender a los niños de las zonas rurales (jardines familiares), de las madres temporeras (jardines estacionales), de zonas de alta dispersión poblacional (jardín a distancia), de madres que trabajaban en el hogar (sala cuna en el hogar) y de los pueblos originarios (Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas), que fue el primero en su género, en 1991.

Estas y otras alternativas implicaron el diseño de currículos a través de modalidades no formales, donde se cuidó favorecer criterios de calidad que los hicieran equivalentes a un programa desarrollado a través del sistema formal, para lo cual se agregaron los criterios de pertinencia cultural y de relevancia de los aprendizajes.

Este desarrollo curricular diversificado, flexible, acorde a las características y necesidades de los niños y niñas, y de sus familias y comunidades, sustentado en reforzar el rol profesional de las educadoras y su capacidad de crear currículos, llevó a que los jardines infantiles empezaran a mostrar proyectos educativos que tenían sellos propios.

Esta experiencia fue la que impulsó al nivel a pensar que había un importante proceso que realizar que comprendiera todas las instituciones del sector, considerando que desde 1996 el país estaba formalmente en una nueva reforma educacional¹⁸.

En 1997, la Comisión Nacional de Educación Parvularia, compuesta por representantes de diferentes sectores del nivel, pone este tema frente a las autoridades y se forma un primer grupo de estudio con una representante de Junji, Integra y Mineduc, para realizar un acercamiento al tema. Una vez terminado este preinforme, se empieza a gestionar ante el ministro de Educación, don José Pablo Arellano, el crear una instancia en la Unidad de Currículo y Evaluación, encargada de llevar a cabo este proceso. En agosto de 1998 se instala este componente y se empiezan a desarrollar los diferentes procesos que llevaron a la realización de las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (BCEP) (Mineduc, 2002).

De esta manera, comienza a elaborarse esta tercera versión de un instrumento curricular nacional, que contó con un alto nivel de participación del sector en su elaboración, terminándose su construcción en el año 2001. Su instalación comenzó el año 2002, para lo cual se hizo un diseño de capacitación e implementación interinstitucional (Mineduc, Junji, Integra) organizado en diferentes etapas y a través de diversos medios. En ello, las universidades tuvieron un rol importante en sus primeras fases. Sin embargo, el diseño total de capacitación e implementación de las BCEP no se cumplió, y el Mineduc empezó a generar otros instrumentos supuestamente derivados de este macrocurrículo, como han sido los *Mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de educación parvularia* (Mineduc, 2008a)¹⁹ y los programas pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición (Mineduc, 2008b,

18 En el Discurso Presidencial del 21 de mayo, don Eduardo Frei llama oficialmente a una Reforma Educacional en el país, aunque importantes acciones habían empezado a realizarse desde comienzo de los noventa. El currículo de educación básica comenzó a realizarse en 1992 y culminó en 1995, y el de educación media, se inició en 1996 y terminó el 2001. En relación al currículo de educación parvularia, no había hasta el momento acciones para generarlo en el Ministerio de Educación.

19 Es interesante analizar el informe sobre la construcción de estos "mapas de progreso" realizado por Unicef, conocer los cambios que se hicieron y los riesgos que se advertían por su posible mal uso. Entre ellas, que la provisión de experiencias se limite a lo ejemplificado en el mapa (Seguel, 2007, p. 28).

2008c). Estos y otros documentos “de apoyo”, fueron cada vez más estructurando e instrumentalizando las BCEP, perdiéndose así muchas de sus características más esenciales.

Considerando los problemas que se han dado de interpretación y aplicación de este instrumento, cabría explicitar algunos de sus principales fundamentos y características que se consideraron en su construcción:

- a) Dada la profesionalización de la mayoría de los agentes educativos y la experiencia nacional de trabajar con programas oficiales, se podía elaborar un currículo de amplitud intermedia, que orientara en lo sustancial, pero que ofreciera suficientes ámbitos de flexibilidad, que permitiera a los educadores contextualizar sus currículos, considerar las diferencias grupales e individuales, y dar posibilidades a que los educadores pudieran aplicarlo a través de diferentes modalidades curriculares. Por ello, se seleccionó como denominación “Bases Curriculares”, para indicar esta apertura para la construcción curricular diferenciada, que por lo demás ha sido tradicional en el nivel como se ha mostrado en este trabajo.
- b) Dados los avances de la neurociencia, de la psicología y de la pedagogía, se optó por hacer un currículo que se organizara en dos ciclos: del nacimiento a los 3 años aproximadamente y de 3 a 6 años, con ámbitos de flexibilidad entre los aprendizajes limítrofes a la edad de corte (3 años). Para esta decisión se consideró los cambios paradigmáticos posmodernos en la concepción del desarrollo evolutivo de los niños y de sus aprendizajes, que llevan a superar la definición de aprendizajes por edades rígidas, enfocándolos por ciclos, y con aceptación de diversidades como consecuencia de los diversos contextos socio-culturales-familiares de los cuales son partícipes los niños y las niñas.
- c) En cuanto a los fundamentos, se optó por considerar un conjunto de ideas-fuerza sustentadas por un cuerpo integrado de plantea-

mientos focalizados en torno a dos ejes centrales: un concepto potenciado de párvulo como persona-sujeto de sus aprendizajes en el marco de un contexto histórico-social-cultural y ambiental que ofrece mejores oportunidades para el desarrollo y aprendizaje. Sobre los enfoques teóricos, se consideraron los planteamientos más consensuados y actuales, pero por línea editorial del Mineduc no se explicitaron las corrientes consideradas.

- d) Dado el enfoque pedagógico del instrumento, se optó por organizar los aprendizajes en torno a tres grandes ámbitos de experiencias de aprendizaje: Formación personal-social; Comunicación; y Relación con el medio natural y cultural, superando así los enfoques psicólogos que lo hacen por áreas o aspectos de desarrollo. Tampoco se quiso asumir una visión disciplinaria (Matemáticas, Arte, etc.), por considerarse que es restrictiva en torno a la visión integral de los aprendizajes que se desean para este nivel, y a la forma cómo aprenden los párvulos. Por ello mismo, la formulación de objetivos, se planteó en términos de “aprendizajes esperados”, entendiéndose por ellos, aspiraciones de tipo intermedio en cuanto a su especificidad, que pueden favorecerse a través de diversas formas y con contenidos desafiantes e integrales.

V. LOS PROBLEMAS ACTUALES DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Los problemas actuales del currículo en educación parvularia que llevan a una pérdida de la calidad educativa, podrían categorizarse fundamentalmente en los siguientes puntos:

"La tarea principal de las instituciones públicas estuvo en restablecer este ideario básico en las prácticas de los jardines infantiles y los criterios de calidad, expresados en un rol activo de los niños, en su desarrollo integral y en la participación de la familia".



"El diseño total de capacitación e implementación de las B CEP no se cumplió, y el Mineduc empezó a generar otros instrumentos su-puestamente derivados de este macrocu-rículo".

1) Pérdida de la diversidad de opciones de trabajo, lo que, consecuentemente, produce una homogeneización del trabajo educativo, y

2) sobreescolarización y pérdida de los sentidos esenciales de la educación parvularia.

Para confrontar ambos puntos, se hace necesario revisar en qué está el tema de una pedagogía de párvulos de avanzada, aspecto que desarrollamos a continuación.

El marco referencial de la pedagogía de párvulos de avanzada y los antecedentes de campo

La literatura especializada señala que una pedagogía de avanzada para párvulos que recoge los planteamientos de posmodernidad, se caracteriza por la contextualización de los currículos y, por tanto, por la construcción cada vez más pertinente a las características, necesidades y fortalezas de los niños y sus comunidades educativas. Ello conlleva necesariamente al surgimiento de una diversidad de opciones curriculares y la incorporación de toda la comunidad –incluyendo los niños y las niñas– en la definición del proyecto educativo. Como ejemplo de estas posiciones “progresistas”, podrían mencionarse las ya famosas experiencias de los municipios de Reggio Emilia y de Pistoia en Italia, y las de los Jardines Infantiles Municipales de Barcelona, apoyados por la Asociación de Profesores Rosa Sensat.

Si entramos a las aulas de estos centros qué observamos: salas abiertas donde la familia puede ingresar y participar en cualquier momento; las definiciones curriculares que han sido construidas por todos están explicitadas²⁰ y son parte del ideario y práctica colectiva; los horarios de trabajo son flexibles y se van renovando en el año; los ambientes físicos son amables, acogedores, interesantes y muy participativos en cuanto a los niños, lo que significa, entre otros aspectos, ausencia de figuras estereotipadas hechas por adultos; hay bibliotecas, talleres y zonas de exploración con materiales muy variados, donde los niños investigan todo lo que ofrece el mundo actual, siempre desde su “ser”

de niños. No hay letras ni números colgando por todas partes, porque elementos sueltos sin significados no aportan nada. El juego, el descubrimiento, el aprendizaje constructivo y la imaginación son parte de las metodologías diarias. Los ambientes son serenos y afectivos porque se cuida una adecuada relación adulto-niño/a que si bien tienen como base una adecuada proporción entre ellos, también dicen relación con las condiciones laborales y personales de los educadores de la infancia.

Al lado de ello revisemos algunos informes nacionales (OEI, 2010) y entremos a visitar las salas de muchos de nuestros centros. Desde sala cuna están llenas de letreros con letras y números, lo que pareciera indicarnos que son niños muy precoces que les interesa leer o sumar muy tempranamente por sobre otras actividades concretas y lúdicas que se supone que son las propias de su etapa de desarrollo; también hay rincones de trabajo rotulados con letreros con categorías como “matemáticas”. ¿Podrán niños menores de dos



20 Ello significa que están en los murales o en documentos de fácil revisión de todos.

años comprender que a unos cubos y unos dominós con números, más unos encajes con figuras geométricas euclidianas, los une el ser parte de esta ciencia formal? ¿Serán esas las relaciones espaciales que se favorecen en esta etapa del desarrollo infantil? ¿Será así como aprenden niños pequeños que están recién descubriendo sus posibilidades de exploración y un mundo concreto y real que los rodea?

Veamos salas de los niveles de transición (4 a 6 años); en ellas los párvulos desarrollan centralmente destrezas escritoras y habilidades de lectura y de cálculo, en el más clásico y antiguo "apresto" de plantillas, palotes y copia de letras y números, rompiendo toda la integralidad de la educación en esta etapa y el carácter significativo, lúdico y de descubrimiento que tienen que presentar sus experiencias de aprendizaje. Los niños "hacen disertaciones" que presentan apoyados con punteros, como los adultos. Los temas, contenidos y actividades de las unidades son muy similares en todo el país; los vínculos con el medio son escasos

y cada vez se sale menos al entorno por las dificultades que ello implica. Por la gran cantidad de niños por salas, estas tienen poco espacio para zonas o rincones con materiales concretos y de investigación, y el trabajo es básicamente con libros y cuadernos.

No se trata de desconocer la importancia que tiene la iniciación a la lectura, escritura, matemáticas y ciencias en este ciclo; el asunto está en la forma y en el necesario equilibrio que estos aprendizajes deben tener junto con otros como los referidos a valores, identidad, autocontrol, relación con otros, pertinencia cultural, arte, creatividad, en síntesis, todos los que proponen las BCEP. Lo paradójico es que esta forma de trabajar integradamente se ha dado desde los inicios de la educación parvularia. Modalidades de trabajo para esta etapa, como lo han sido Decroly o Montessori, los actuales enfoques de curriculum cognitivo, Reggio Emilia o las escuelas municipales de Barcelona, no emplean este tipo de recursos y logran grandes avances en los niños y niñas en todas las áreas. Ello se evidencia, por ejemplo, a través del desarrollo de proyectos propuestos por los párvulos y de la documentación²¹ que desean realizar sobre sus descubrimientos, ideas y planificaciones, que son de gran riqueza y creatividad, donde se integran todas estas iniciaciones, junto con los demás aprendizajes que forman "humanidad" en esta delicada etapa de formación.

El problema de la "sobreescolarización" de la educación parvularia, que se está extendiendo en el mundo, tiene muchas posibles causas, que van desde las normativas oficiales equívocas que se entregan, hasta los fracasos que en general tiene la educación primaria, lo que hace que en el imaginario de muchos se instale la idea que en la medida que los niños/as más temprano practiquen reiteradamente ciertos ejercicios de lectura, escritura y "cálculo", mejor les irá en el nivel escolar.

"Las muchas oportunidades de aprendizajes integrales y con significado para los niños y niñas, no están presentes. Lo peor de todo, es que esta misma preocupación fue denunciada por las maestras kindergarterinas hace un siglo atrás".



21 Son registros muy cualitativos de procesos de aprendizaje, de los testimonios de los niños/as, acompañados de sus dibujos y escrituras.



Hechos como los señalados, hicieron que el organismo más pertinente a nivel mundial en el tema como es la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), efectuara en su congreso mundial realizado en la Universidad de Gotemburgo, Suecia, en el año 2010²², una declaración sobre el tema. Este documento titulado "Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego" es elocuente desde su título. Expresa en algunos de sus párrafos:

Actualmente, debido a problemas políticos y económicos, la mayoría de los Gobiernos están sobreenfatizando el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo en nuestros niños en el nivel de educación primaria. Esto socava radicalmente el enfoque holístico de la primera educación.

Debido a estas políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego (OMEP, 2010).

Lo peor de todo, es que este tipo de educación instrumentalista, restrictiva, que lesiona el ser de un niño pequeño, lúdico y curioso, produce un temprano aburrimiento hacia el sistema escolarizado y lesiona la curiosidad y alegría del aprender en todo momento. Tomemos como ejemplo de estas prácticas inadecuadas, uno de los párrafos del informe de la OEI que ya hemos citado:

A lo largo de la jornada se dan propuestas cerradas y abiertas, existiendo un predominio de las actividades cerradas, es decir, con poco espacio para la **experimentación** y el **juego** del

niño, se observan actividades con consignas muy acotadas o actividades en torno a materiales que potencian un solo uso o son de tipo imitativo. Si bien se aprecia la presencia de propuestas abiertas, en un número importante de casos no se potencia o incluso se limita el uso creativo de los distintos objetos y materiales. En los niños y niñas de los niveles mayores se dan pocos momentos de juego simbólico u otros juegos espontáneos (OEI, 2010, p. 49).

No deseamos extendernos más sobre el tema. Pensamos que con los antecedentes entregados hay suficiente información para preocuparnos de la calidad educativa de muchas experiencias de la actual educación parvularia chilena. Sin desconocer que siempre hay propuestas interesantes, pareciera que en lo general, en especial a nivel de los grupos de transición de escuelas y colegios, una vez más las presiones de una sociedad —en este caso exitista, acelerada, impositiva, efectista— están afectando la esencia de la primera infancia. Las muchas oportunidades de aprendizajes integrales y con significado para los niños y niñas, no están presentes. Lo peor de todo, es que esta misma preocupación fue denunciada por las maestras kindergarteninas hace un siglo atrás, aunque las causas eran otras: la falta de conocimiento de cómo aprenden los niños, argumento que hoy no debería influenciar.

VI. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aumentar la cobertura en el sector, sin abordar seriamente los problemas de calidad a través de un trabajo consensuado, documentado y de continuidad, que traspase los cambios de gobierno para evitar que —cada vez— se vuelvan a plantear otras políticas, muchas veces con medidas poco pertinentes y transparentes, parece ser la tarea pendiente de los tiempos actuales.

En el recuento histórico presentado, hemos querido mostrar que Chile en diversos momentos pudo consensuar políticas e impulsar acciones adecuadas. La cercanía a un próximo cambio de gobierno nos lleva a pensar en la posibilidad de un nuevo y mayor acuerdo, basado en la amplia experiencia del país, de sus especialistas y del conocimiento de avanzada en este campo.

"El problema de la 'sobreescolarización' de la educación parvularia, que se está extendiendo en el mundo, tiene muchas posibles causas, que van desde las normativas oficiales equívocas que se entregan, hasta los fracasos que en general tiene la educación primaria".

22 Este congreso fue uno de los más importantes, ya que asistieron 72 países de todo el mundo y especialistas muy destacados en el área.

Sobre calidad en este nivel educativo, hay importantes foros y especialistas a nivel mundial y regional para analizar; entre ellos, los de OMEP, OEI y OCDE²³, que han advertido parte de los problemas que hemos descrito en este trabajo y entregado orientaciones para implementar una educación parvularia adecuada. Sin embargo, gran parte de los tomadores de decisiones de nuestro país parecen desconocerlos e insisten en autores y modelos que responden siempre al enfoque instrumentalista sobre la calidad. Ojala que en las próximas decisiones se considere a estos importantes investigadores, entre los que nombramos a John Benett, Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Martin Woodhead, Alvaro Marchesi, Vital Didonet, Rosa Blanco, entre otros.


Para cerrar y terminar este trabajo con una voz nacional, incluimos las sempiternas palabras de la gran maestra Gabriela Mistral, que desde hace décadas nos recuerdan el poderoso potencial de los párvulos y lo esencial del trabajo con ellos, que parece que nosotros hemos estamos olvidando:

La libertad le gusta al niño más que el comer y el beber [...] Para construir, lo mismo le valen piedras que cartón y corchos y cañas rotas. No es que no sepa escoger; bien lo sabe; es que él quiere construir a toda costa, de cualquier laya (Mistral, 1944).

23 Revisar en especial los informes "Starting Strong" I y II (OCDE, 2001, 2006).

REFERENCIAS

- Blest Gana, J. (1867, noviembre). Memoria del ministro del ramo al Congreso Nacional de agosto de 1867. *Ambas Américas. Revista de Educación, Bibliografía y Agricultura*, I (2).
- Froebel, F. (1885). *La educación del Hombre*. Traducción de José Abelardo Nuñez. Nueva York.
- Ministerio de Educación. (2002). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2008a). *Mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de educación parvularia*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2008b). *Educación parvularia. Programa pedagógico primer nivel de transición*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2008c). *Educación parvularia. Programa pedagógico segundo nivel de transición*. Santiago: Mineduc.
- Mistral, G. (13 de febrero de 1944). El elogio del niño. *El Mercurio*, Santiago.
- OEI. (2010). *Diagnóstico de la educación parvularia. Estudio de cincuenta centros educacionales en la región metropolitana*. Santiago: OEI, IDEA.
- OMEP. (2010). "Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego".
- OCDE. (2001). *Starting strong I: early childhood education and care*. París: OCDE.
- OCDE. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. París: OCDE.
- Peralta, V. (2009). *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica*. Santiago: IIDEI, Universidad Central.
- Peralta, V. (2010). El saber y hacer pedagógico del Centenario en educación parvularia. Un análisis desde el Bicentenario. Santiago: IIDEI, Universidad Central.
- Sarmiento, D. F. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belin y Compañía.
- Seguel, X. (2007). *Estándares de desarrollo y aprendizaje temprano*. Santiago: Unicef, Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia, n° 8. Recuperado de http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/275/WD_estandares_aprendizaje_final.pdf
- Universidad de Chile. (1945). *Escuela de Educadoras de Párvulos*. Santiago: Universidad de Chile.
- Universidad de Chile. (1960). *Escuela de Educadoras de Párvulos*. Santiago. Universidad de Chile.



“La infancia es confrontacional, porque no acepta nuestras tradiciones ni nuestras reglas”

Entrevista a Francesco Tonucci¹

Equipo revista *Docencia*

¹ Pedagogo y dibujante italiano, investigador del Istituto di Scienza e Tecnologie della Cognizione (ISTC) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), Roma, Italia.. Además es responsable del Proyecto Internacional “La città dei bambini”: <http://www.lacittadeibambini.org>

* Todos los dibujos de este artículo pertenecen a Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

** La traducción del este artículo del italiano al español fue realizada por Daniela Compagnoni.

"LA INFANCIA ES CONFRONTACIONAL, PORQUE NO ACEPTA NUESTRAS TRADICIONES NI NUESTRAS REGLAS"

¿Qué debe resguardar una política de atención a la infancia? ¿Qué características debe tener la educación para los primeros años de vida? ¿Cómo se debe organizar el espacio escolar? ¿Qué tipo de profesional de la educación se requiere? Para responder este tipo de preguntas, Francesco Tonucci nos invita a pensar antes la infancia y, en particular, nuestra propia infancia. Teniéndola presente, es decir, volviendo a mirar con ojos de niño y escuchar con oreja inmadura, evitaremos ahogar la diversidad y complejidad de los niños con la uniformidad y obviedad del mundo adulto.



¿Cómo comprende usted la infancia?

Para mí la infancia es, en primer lugar, mi infancia, después la infancia de mis hijos y la de mis nietos. Creo que el error más frecuente y más grave que cometen los adultos es olvidar la propia infancia. De otra forma no se entendería por qué casi siempre los padres y los profesores le piden a sus hijos o alumnos hacer exactamente aquello que ellos mismos odiaban cuando eran hijos o alumnos. Tener un recuerdo sereno, no nostálgico, de la propia infancia es la mejor garantía para entender a los niños, para tener la oreja verde (inmadura) de la cual habla Gianni Rodari en su poesía:

Un señor maduro con una oreja verde

*Un día, en el expreso Soria-Monterde,
vi subir a un hombre con una oreja verde.
Ya joven no era, sino maduro parecía,
salvo la oreja, que verde seguía.
Me cambié de sitio para estar a su lado
y observar el fenómeno bien mirado.
Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad;
dígame, esa oreja verde, ¿de es de alguna utilidad?*

*Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja,
pues de joven solo tengo esta oreja.
Es una oreja de niño que me sirve para oír
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:
oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan,
las piedras, los ríos y las nubes que pasan;
oigo también a los niños cuando cuentan cosas
que a una oreja madura parecían misteriosas...
Así habló el señor de la oreja verde
aquel día, en el expreso Soria-Monterde.*

En segundo lugar, la infancia es el presente, el desafío del presente. Hoy, aquellas personas distintas, que piensan de forma diferente a nosotros, que tienen exigencias, deseos y esperanzas también distintas a las nuestras, tienen, al igual que nosotros, derecho a realizarlas en la actualidad. Otro gran error que los adultos cometen es comprender la infancia como el futuro, es decir, considerar lo que esta vale en función de lo que será y no por lo que es. Pero, los adultos educamos a las niñas y los niños para ser mañana como nosotros, y nos proponemos como modelos, sea como padres o como profesores. De este modo, la educación se transforma en un proyecto conservador; que propone como modelo del mañana el hoy o, para decirlo mejor, el pasado que caracteriza a nuestras elecciones y nuestra cultura.

La infancia, entonces, es el desafío a nuestras inseguridades. La infancia es confrontacional por su diversidad, porque rompe nuestros equilibrios, no acepta nuestras tradiciones ni nuestras reglas. Pide enfrentarse con el otro, con el diferente. Se trata de una elección filosófica y no pedagógica.

Bernhard Schlink, en el libro *El lector*, escribe: "La filosofía no se ocupa de los niños. Los ha dejado en manos de la pedagogía, lo cual es un error. La filosofía se ha olvidado de los niños para siempre". Melisa, una niña de Córdoba en Argentina, decía: "Tienen que escucharnos porque somos otros, otras personas", queriendo dar a entender: tienen que escucharnos porque somos otros, somos diferentes a ustedes y por eso tenemos otras cosas que decirles, cosas que probablemente ustedes no saben o se han olvidado. Y también: somos otras personas. No somos niños ni futuros adultos ni tampoco futuros ciudadanos, sino personas, personas de hoy, por lo tanto, ciudadanos de hoy.

¿Qué importancia le da a esta etapa para el desarrollo pleno de la persona?

Existe una interpretación de la importancia de la infancia que considera al niño en su nacimiento como un ser en potencia, privado de conocimientos y de capacidad, un vaso vacío que tendrá que llenarse gradualmente gracias a la obra educativa de los adultos que los querrán mucho y que los educarán. Un ser amado, pero que no sabe nada ni sabe hacer nada; que tendrá que ser protegido y cuidado (un poco como un pequeño convaleciente), porque mañana tendrá que aprender a hacer cosas importantes. De acuerdo con esta interpretación las cosas importantes vendrán después, y cada fase de la vida prepara la subsiguiente. Desde un punto de vista educativo, el jardín infantil preparará la primaria; la primaria, la secundaria; y la secundaria, la universidad. La importancia de los niveles crece con la edad de los alumnos y también la importancia de los docentes.

Esta es una interpretación antigua, científicamente superada. Ya en los siglos de Plutarco, dos mil años atrás, se escribía: “La inteligencia no es un vaso vacío que se llena, pero sí como una leña que se va quemando”. Por lo tanto, no es un aprendizaje por sobreposición de conocimientos, sino que una continua y compleja reestructuración (como la de la leña que se va quemando). Sin embargo, es una interpretación que hasta el día de hoy nos permite comprender y justificar las elecciones educativas de nuestros países. Incluso hoy se considera que la escuela más importante es la universidad y que el jardín infantil es principalmente de entretención y preparación. Los profesores de los jardines infantiles son peor pagados que aquellos de la primaria y trabajan más horas. Lo mismo se puede decir de los profesores primarios respecto a los de la secundaria y de estos respecto a los docentes de la universidad. Según este viejo concepto de inteligencia, todavía se puede justificar el uso de los libros de texto que proponen la conciencia en modo secuencial, de la más fácil a la más difícil, de lo más antiguo a lo más moderno, del norte al sur, adaptados solo por vasos vacíos que se van rellenando con sucesivas propuestas ordenadas y secuenciales.

Solo aceptando esa vieja concepción, se puede comprender aquella evaluación que consiste en la medición de cuánto se ha rellenado el vaso de cada estudiante en un tiempo determinado. Y si no se ha rellenado suficientemente, la culpa será necesariamente del alumno que no ha sabido o querido aprovechar las propuestas de sus profesores.

Esta interpretación está, obviamente, equivocada por completo. Sin embargo, la ciencia nos explica, ya hace más de un siglo, que el desarrollo procede exactamente al contrario. La fase más importante de todo el desarrollo cognitivo, social y emotivo de una mujer y de un hombre es necesariamente la primera, aquella de los primeros días, meses y años de vida. Es en aquel período que los niños construyen los fundamentos sobre los cuales se edificarán todos los conocimientos y las habilidades que la familia, la escuela y la sociedad propondrán.

Si no hay fundamentos o no son suficientemente sólidos, la construcción no será posible o bien será frágil y débil. De esto resulta evidente que el período más largo y más importante de la vida es aquel de los primeros meses y, por lo tanto, una larga y satisfactoria lactancia al seno de la madre, se considera la mejor forma, no solo de nutrición, sino también de formación para el niño. En la relación con el seno de la madre, en el juego de las miradas con ella, el niño comienza a conocer el mundo y comienza a conocerlo como algo maravilloso, que vale la pena explorar; probar; manipular y con el cual dialogar. Más tarde vendrá el lenguaje, la matemática, la música, la historia y la geografía, pero los fundamentos del diálogo, del ritmo, del tiempo y del espacio se construyen en aquellos momentos mágicos de secreto diálogo entre madre e hijo.

Poner recursos para mejorar este período de la vida, para aumentar el tiempo que la madre puede regalar a su hijo y el hijo a su madre, no será nunca un gasto, sino una inversión altamente productiva, también desde un punto de vista económico.

"Los fundamentos del diálogo, del ritmo, del tiempo y del espacio se construyen en aquellos momentos mágicos de secreto diálogo entre madre e hijo".



¿Cómo debería ser, por lo tanto, la educación en la primera infancia?

Si esto vale para los primeros meses de vida, valdrá también para los primeros años y, por lo tanto, para la escuela de la infancia. Ofrecerle a los niños de algún país un jardín infantil de alta calidad, significa efectuar una inversión de gran valor social, cultural y con una extraordinaria devolución económica para la sociedad. Esto no lo dice un pedagogo ni un filósofo, lo dice James Heckman, premio Nobel de economía en el 2000. En una entrevista del año 2008 explicaba por qué aquello que se gasta en la infancia es considerado una inversión y no un gasto, citando dos investigaciones que han estudiado los efectos de los proyectos estadounidenses "Perry Preschool" y "Syracuse Preschool": en ambos casos se insertaban en programas educacionales de alta calidad (y de alto costo) niños de bajo nivel social, escogidos de barrios segregados con altas tasas de criminalidad y con un cociente intelectual (CI) inferior a la media. Después

de veinte años se pudo demostrar que esas personas tenían una mejora escolar y un éxito en la vida significativamente superior a sus pares que no habían participado en el experimento. Además tenían un 70% menos de tasa de criminalidad y el dinero gastado en su educación había rendido 7 dólares por cada dólar invertido y se proyectaba que este rendimiento a lo largo de su vida habría de aumentar a 8,70 dólares. ¡Una ganancia entre un 700 y un 800%!

Ciertamente, el jardín infantil no debe tener como propósito la preparación de los niños para la escuela primaria, instruyéndolos para la lectura y la escritura con estúpidos ejercicios de adiestramiento para la mano. En cambio, deberá tener una propuesta de alta calidad para los niños que viven el período más fértil y más rico de su desarrollo.

Pero, ¿cómo debe ser una educación de calidad?

Tendrá que ser abierta a las capacidades de los diferentes niños y no orientada a favorecer solamente el lenguaje formal, literario y científico. Deberá ofrecer la variedad más amplia de lenguajes para que de esta forma cada uno pueda encontrar aquello más adecuado a sus capacidades y a sus exigencias expresivas. Tendrá que ser una escuela de talleres y laboratorios, y no de salas. Lugares diversos para actividades distintas y no el mismo lugar para hacer diferentes actividades. De este modo, los alumnos podrán pasar del ambiente limpio y ordenado del laboratorio de ciencias, donde encontrarán plantas y animales, instrumentos para medir; hacia el ambiente luminoso del laboratorio de arte, colorido y lleno de materiales para las diversas técnicas expresivas. Del laboratorio de música, de un ambiente recogido, silencioso, con luz difusa, con tapices, cojines e instrumentos musicales, al aroma de diversas maderas y a los instrumentos con que trabajan las maderas en el taller de carpintería. Del huerto donde se cultivan las verduras, que luego se transforman en las ensaladas del almuerzo, al laboratorio de cocina donde se experimenta la transformación de los alimentos y la preparación de diferentes platos.

Esta educación tendrá que ofrecerle a los niños aquellas bases culturales que alguna vez ofrecían las familias a los pocos niños y niñas que más tarde



continuaban sus estudios, bases que hoy en la mayoría de los casos no es posible garantizar, como por ejemplo la lectura. No se aprende a leer descifrando letras, palabras o frases. De esta forma se aprende, sí, a descifrar; pero se aprende también a odiar la lectura y a renunciar para siempre a uno de los regalos más bellos e importantes que la escuela debería ofrecer a todos sus alumnos, y no a los mejores: el placer y la necesidad de leer. Para hacer esto se debe dedicar mucho tiempo a leer en voz alta libros enteros. Cada día un cuarto de hora o veinte minutos de lectura en voz alta. Únicamente viviendo el encanto de escuchar nacen las ganas de ser capaces de repetir solos este milagro.

Lo mismo cuenta para la escritura. No se puede esperar enseñar a escribir a través de ejercicios de pre-escritura pensando que quien escribe es la mano. Tenemos que hacer vivir a los niños la experiencia de la escritura para conservar las cosas importantes, para comunicarse con personas que están lejos. Los niños inventan historias, exprimen ideas, inventan juegos de palabras y la profesora escribe. Escribe grande sobre hojas pegadas en las paredes. Las palabras de los niños se conservan, pueden ser releídas cada vez que se quiere; pueden ser escritas en una hoja o en un cuadernito que los niños se llevan a sus casas. Así, los apoderados pueden releer las palabras de sus niños, aunque ellos no hayan estado presentes.

Tendrá que ser una educación por la que los niños aprendan a trabajar juntos, a enfrentar diferentes ideas, a sumar los conocimientos de cada uno para construir nuevos aprendizajes, nuevas verdades compartidas. Una educación donde el juego continúe siendo el motor principal de la actividad, pero con la diferencia de que se juega en conjunto para lograr objetivos comunes. Una educación donde comience la experiencia democrática de asamblea, del turno de la palabra, del respeto a la opinión de los otros.

¿Cómo está actualmente la educación parvularia asumiendo la educación del niño?

Cuando la educación parvularia tiene estas características, al menos en Italia, se libera de la esclavitud de tener que preparar a los niños para la escuela primaria y se transforma en el lugar de

los primeros descubrimientos y de las primeras conquistas, siendo reconocida por ello según las evaluaciones internacionales como una educación de la más alta calidad. El modelo “Reggio Emilia” –cuyo precursor y profesor es Loris Malaguzzi, mi gran amigo– es hoy en día difundido en Italia y en muchas escuelas comunales, si bien con algunas modificaciones e innovaciones. Recuerdo como ejemplo la escuela parvularia de Pistoia. Esta localidad cuenta con jardines infantiles y escuelas preescolares muy bien organizadas y con profesores que se mantienen continuamente actualizados por encuentros gestionados por la administración municipal. Pero la característica típica de la experiencia que se vive en Pistoia son los centros de familia. Estos centros son lugares donde niños y apoderados que no asisten a servicios de jardines infantiles pueden ir algunas horas en la mañana o la tarde para encontrarse con otros apoderados y otros niños. Es una forma de evitar la soledad habitual en la cual unos y otros se encuentran viviendo aislados en sus propias casas.

Pero sin duda así no es toda la educación parvularia italiana. Cercanas a estas, continúan funcionando escuelas con modelos antiguos de entretenimiento de los niños, con antiguas actividades como la repetición de mosaicos de arroz colorido, con trabajos hechos con pinzas de ropa, con la coloración de dibujos estampados o hechos por el profesor, y con fichas de pre-lectura y pre-escritura.

Sin embargo, es cierto que nuestros países, quizás poco informados sobre las investigaciones económicas de James Heckman, han invertido escasamente en educación infantil. Continúan comportándose como si fuera verdadera la primera interpretación del desarrollo –la cual ya he expresado respondiendo a la segunda pregunta– y, por lo tanto, como si todas las mejores energías se tuvieran que dedicar a los estudios más altos y a los estudiantes más grandes. Se continúa pagando poco a los profesores de niveles más bajos e invirtiendo menos en recursos para estas escuelas.

"Tendrá que ser una educación por la que los niños aprendan a trabajar juntos, a enfrentar diferentes ideas, a sumar los conocimientos de cada uno para construir nuevos aprendizajes, nuevas verdades compartidas".



"Si bien la escuela se ha abierto a todos, no ha sido capaz de modificar sus características pedagógicas y metodológicas, por lo que sigue siendo sustancialmente una escuela para pocos".

¿Cómo es la escuela que usted propone?

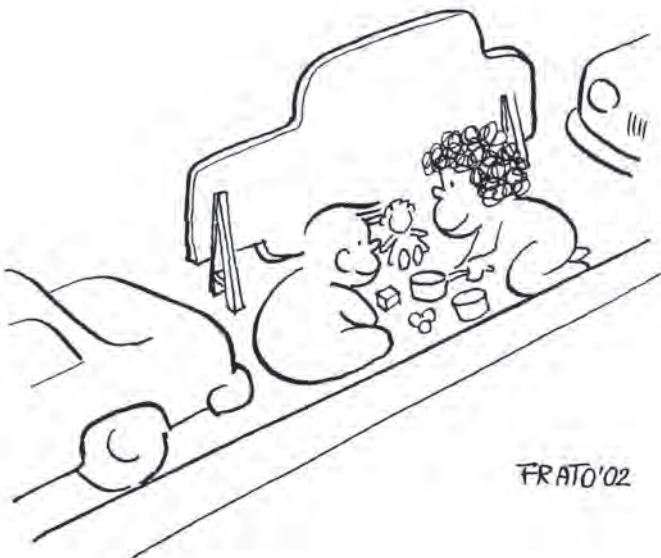
En atención a lo dicho anteriormente sobre la escuela, y entendiéndola como obligatoria, esta debería ser una coherente continuación y un coherente desarrollo de un buen jardín infantil. Debe continuar aquella forma de educación abierta, dispuesta a aceptar la diversidad de los alumnos, dispuesta a ofrecer experiencias y lenguajes múltiples, de tal manera de que cada uno pueda encontrar aquello con que congenie más, pueda expresar su personalidad y valorizar sus capacidades específicas. Debe continuar siendo una escuela de laboratorios y no de aulas; de alumnos que se mueven en espacios diversos para hacer actividades di-

versas y no de alumnos que se quedan sentados toda la mañana en el mismo banco cambiando de actividad, solo porque entra y sale un profesor diferente. Debe ser una escuela que comienza su actividad escuchando y no proponiendo. Lo nuevo y más importante es que pueda ser una escuela para todos y no para pocos.

La escuela primaria a la que yo asistí hace tantos años atrás era una escuela para pocos. Casi todos comenzaban la escuela a los seis años, pero muchos se perdían en los primeros dos o tres años (repetían o abandonaban) y al final del ciclo, en quinto, casi todos escogían el camino de la escuela profesional, que ya a los diez años era una preparación para el trabajo, y solo pocos me acompañaron en la escuela media para continuar la educación escolástica.

Era una escuela para pocos, donde la primera y verdadera escuela la tenían en casa. En la casa tenían libros, bibliotecas y los adultos, que leían por propio placer, les leían, escuchando música. Eran familias que tenían vacaciones, que iban al teatro, a las exposiciones de arte, a los conciertos. Familias en las cuales se discutía lo que sucedía en el mundo. Familias que de hecho ofrecían a sus hijos las verdaderas bases culturales, la motivación a la lectura, a la escritura, a la historia y la geografía. Estas familias le pedían a la escuela "completar" y enriquecer la base de la formación de sus hijos. Desde esta perspectiva tenía significado la esperanza de que yo tuviera "linda caligrafía" no solo en italiano; que conociera la historia antigua de los asirios, fenicios, egipcios; la geografía exótica de Nueva Zelanda o de Groenlandia. Era una escuela que ofrecía un enriquecimiento cultural que le podía ser útil a quien, en su vida profesional, hubiera tenido que ocupar un rol social, cultural o político importante.

Pero después de la Segunda Guerra Mundial, los Estados democráticos han afirmado con fuerza el derecho al estudio de todos los ciudadanos, ¡y lo consiguieron! Hoy podemos decir que todas las niñas y todos los niños italianos y chilenos asisten a la escuela y casi todos terminan la escuela obligatoria. Pero mi temor es que si bien la escuela se ha abierto a todos, no ha sido capaz de modificar sus características pedagógicas y metodológicas, por lo que sigue siendo



sustancialmente una escuela para pocos. Una escuela que continúa proponiendo ser complemento de las bases culturales, aunque hoy la mayoría de las familias de los alumnos no estén en condiciones de ofrecerlas.

¿En qué tipo de docente está usted pensando para la educación que propone?

En los más de cuarenta años en los cuales he podido seguir la evolución de la política escolar de mi país y de los países vecinos culturalmente, me parece que los gobiernos y parlamentos han pensado en transformar la escuela a través de frecuentes reformas legislativas. Casi todos nuestros gobiernos han pensado en realizar una reforma escolástica. En estos cuarenta años ha cambiado la arquitectura de la escuela, el calendario, el número de horas de la jornada, se han cambiado muchas veces los programas, las disciplinas, los libros de texto, la modalidad para el desarrollo de los exámenes, etc. La única cosa que no ha tenido una transformación sustancial es la escuela en sí misma: la escuela a que han asistido mis nietos es sustancialmente similar a aquella lejana escuela de mi infancia.

Un hecho verdadero, es que la escuela no se puede cambiar por ley. Es fácil hacer buenas leyes, pero es difícil transformarlas en buenas prácticas. Yo creo que los únicos que pueden cambiar la escuela son los profesores. Incluso, estoy convencido de que cuando logremos tener buenos profesores, la escuela drásticamente cambiará y será la escuela que necesitan y a la cual tienen derechos nuestros hijos y nuestros nietos. Porque un buen profesor, hará siempre y donde sea una buena escuela, incluso si su país tuviera pésimas leyes y programas. Al contrario, un mal profesor no podrá más que engendrar una mala escuela a pesar de tener óptimas leyes y programas.

Esto significa, por una parte, que nuestros gobiernos deberían dedicar muchas más energías a la formación inicial de los profesores, de forma coherente con el modelo educativo que los mismos programas proponen y favorecer la formación continua con la posibilidad para los docentes de interrumpir periódicamente su labor para dedicarse a la investigación, a la formación de los colegas más jóvenes y al estudio. Por otra parte, es evidente que la profe-

sión docente debe ser reconocida como una de las más delicadas e importantes de nuestra sociedad. El trato reservado hacia los profesores demuestra que nuestros políticos, más allá de lo que aprueban con las leyes, a veces modernas y avanzadas, continúan pensando que los primeros años de las niñas y los niños no tienen casi ninguna importancia, y que la principal función de los profesores de los jardines infantiles y de los establecimientos preescolares es el cuidado y la preparación para los niveles que los alumnos más tarde vivirán en el desarrollo de su carrera escolar. Ya expliqué al comienzo de esta entrevista que esta concepción se contradice unánimemente por la ciencia y por las investigaciones científicas, pero solo así se puede explicar el hecho de que a los profesores se les pague menos que a otros profesionales, que se les reconozca mínimamente su prestigio profesional y que los que trabajan con niños más chicos ganen menos, incluso trabajando más cantidad de horas. Estoy profundamente convencido que la suerte de la escuela y su salvación está en las manos de los profesores. Sin embargo, estos deben tener una mejor formación y ser reconocidos por la sociedad como aquellos profesionales que operan en el periodo más delicado e importante del desarrollo de nuestros hijos.





La inclusión en la educación parvularia

Erika Larraguibel Quiroz¹

El presente artículo pretende dar cuenta de las diferencias que implican las conceptualizaciones de procesos educativos integradores e inclusivos, así como dar a conocer el estado del arte en Chile frente a la temática, incorporando antecedentes históricos, legales y declaraciones mundiales, referidos especialmente a la educación parvularia. Luego, se presentan algunas problemáticas, necesidades y desafíos que están presentes en el nivel respecto a la inclusión de prácticas educativas y, finalmente, se exponen algunas reflexiones fundamentales en torno la inclusión de niños en la educación parvularia.

¹ Educadora de Párvulos, Universidad de Chile. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Chile. Magíster en Educación Especial, Universidad Católica de Chile. Máster en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, España. Doctorando en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, España.



CONCEPTUALIZACIONES: INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tanto el concepto de *integración* como el de *inclusión* en educación presentan antecedentes históricos que han puesto como centro de atención a aquellos niños que han presentado dificultades en sus aprendizajes para acceder al currículo común de su grupo de clase. Sin embargo, ambos conceptos han sido resultados de cambios paradigmáticos originados por movimientos sociales y organizaciones mundiales, que solicitan mayores compromisos para prestar una educación debida y de calidad, y que miran con preocupación los vertiginosos avances que afectan a los contextos educativos. Estos procesos educativos deben ser socioculturalmente significativos para quienes participan en ellos y deben contar con las ayudas necesarias para el avance en la construcción de aprendizajes situados en contextos definidos, dinámicos y particulares (Coll, Martín & Onrubia, 2001).

En la década de los años sesenta, movimientos iniciados por asociaciones de padres, familias y educadores, provenientes principalmente de la educación especial, y países como Estados Unidos, Suecia, Noruega e Italia, se mostraron partidarios de la integración de niños con discapacidad a la educación común. Estos movimientos, durante los años sesenta y setenta, se van sistematizando y logran acuñar el concepto de integración, reclamando por el derecho

a una educación “regular” para aquellos niños que, si bien presentaban algún tipo de discapacidad, contaban con las condiciones personales para acceder al currículo de una escuela común, y no solamente a aquel de una especial (Jarque, 1985; Van Steenlandt, 1991). Solicitaban que este derecho fuera considerado tanto en el sistema educativo regular como en el acceso a la sociedad en su conjunto, fundamentando sus peticiones en base a experiencias, investigaciones y estudios que demostraban las ventajas de la integración de aquellos niños asociados a algún tipo de discapacidad.

A estos movimientos se fueron sumando preocupaciones plasmadas, entre otras, en las siguientes declaraciones: Declaración de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención de los Derechos del Niño (1989), explicitándose en esta última la necesidad de otorgar atención y educación a la primera infancia a nivel mundial. De esta manera se logra ir avanzando en el derecho humano de integración educativa, social y laboral de los niños y personas con algún tipo de discapacidad, para lograr, independientemente de las características o condiciones personales, otorgarles la posibilidad de constituirse en un aporte al mundo laboral y social, logrando su desarrollo pleno en contextos reales.

Esta situación se empieza a concretar en el tránsito desde un enfoque tradicional de escuela es-





pecial hacia uno de escuela común, donde se enfatiza el apoyo educativo especial directamente al niño integrado a estos espacios, adoptando diferentes modalidades de integración relacionadas tanto con la distribución temporal como con los espacios físicos donde la ayuda era entregada. De esta manera, el tiempo de apoyo podía distribuirse entre tiempo parcial, al interior del establecimiento regular, hasta poder acercarse a un tiempo total en dicho establecimiento. Las modalidades asociadas a los espacios de apoyo podían ofrecerse en algunas jornadas fuera del establecimiento común —es decir, en la escuela especial—, dentro del establecimiento común, o con ambos tipos de apoyo de los especialistas según las necesidades diagnosticadas en conjunto por el educador especial y el regular (Gortázar, 1992; Hegarty, Hodgson & Clunies-Ross, 1988).

En este contexto educativo se empiezan a cuestionar las prácticas de integración, ya que si bien el niño con discapacidad se favorecía socialmente en las interrelaciones con sus compañeros, el apoyo a su aprendizaje seguía siendo una práctica de trabajo individual, incluso con actividades diferentes a las realizadas por sus pares, lo que resultaba limitante en el progreso de sus aprendizajes. Es decir, el centro seguía siendo el apoyo al niño con discapacidad, dejando de lado la valoración de las potencialidades o limitantes de los contextos educativos, de las actitudes y capacidades de los propios educadores, quienes jugaban un rol primordial en el éxito o no, de los procesos integradores².

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Unesco, 1990) une a dirigentes de diversas naciones con la firme convicción de declarar la necesidad urgente de combatir la exclusión en educación, partiendo desde el nacimiento y valorando la educación inicial como fundamental, en especial para aquellos “niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad: pobres, desasistidos y con discapacidad”. Esta tarea mundial es evaluada al paso de diez años en el Foro Mundial de Educación para Todos (Unesco, 2000), observándose mínimos resultados al respecto, lo que incide en reafirmar este deber como un compro-

miso ineludible para luchar contra cualquier tipo de exclusión de acceso a aprendizajes de calidad, especialmente para grupos de niños “vulnerables y desfavorecidos”.

Posteriormente, en la Conferencia Mundial sobre Educación y Atención de la Primera Infancia desarrollada en Moscú (Unesco, 2010), se confirma el objetivo de poder ampliar y mejorar “la protección y educación integrales de la primera infancia”, especialmente para aquellos sectores de mayor vulnerabilidad. En esta conferencia se aprueba el Plan de Acción y de Cooperación donde se establece, entre otras acciones, la de dar mejoramiento a la equidad e inclusión, eliminando toda forma de discriminación y ofreciendo una atención y educación de calidad, especialmente para los niños pertenecientes a sectores menos provistos³. Estos antecedentes van dando cuenta de que la integración escolar no solo debía dar respuesta a los niños con discapacidad, sino a todos quienes se encontraran en situaciones difíciles, desmejoradas, de alto riesgo y de vulnerabilidad. Es entonces, que la conceptualización de integración, más bien asociada a la discapacidad, se abre al de inclusión.

En la actualidad, la exclusión de estos grupos a procesos educativos inclusivos de calidad es consecuencia de diversas condiciones, tales como la falta de recursos o la distribución inequitativa de los mismos; la ausencia de una enseñanza ajustada al mejoramiento de la construcción de aprendizajes significativos que sean acordes a la diversidad de necesidades; la alta movilidad de poblaciones propiciada por la inminente globalización mundial que afecta la formación de identidades culturales en los niños; el avance de las diversas y fluctuantes tecnologías a las cuales no todos tienen acceso, entre otras. Estas situaciones de vida de los niños ha significado considerar a la educación inclusiva como un sistema de acogida, capaz de dar respuesta a las distintas necesidades de aprendizaje que presentan sectores poblacionales de la infancia que se encuentran menos provistos y con escasas posibilidades de poder contar con una educación de calidad.

Como se ha hecho mención, la integración educativa surgió desde movimientos que lucharon por poner en vigencia el derecho a una educación digna y efectiva para aquellos niños con algún tipo o grado

"La integración escolar no solo debía dar respuesta a los niños con discapacidad, sino a todos quienes se encontraran en situaciones difíciles, desmejoradas, de alto riesgo y de vulnerabilidad".

2 Al respecto las “Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales (N.E.E.)”, emanadas desde el Ministerio de Educación y de sus unidades de Educación Especial y de Educación Parvularia (2008), realizan un interesante análisis de esta situación (Mineduc, 2008).

3 Para obtener una visión más detallada respecto al historial de normativas, conferencias, planes y acuerdos mundiales en la primera infancia se sugiere remitirse al artículo de Blanco, R. (2012a).

de discapacidad. Pero también, la educación inclusiva se interesa por desarraigar las brechas de desigualdad, educativas y sociales, a las que pueden estar expuestos los niños desde su nacimiento a causa de las diferentes condiciones de vulnerabilidad que los rodean, tales como la pertenencia a minorías étnicas; vivencias en situaciones de guerra; ausencia de la satisfacción de necesidades básicas; estados precarios de vida; enfermedades de alto riesgo como el VIH/SIDA, entre otras. Es decir, estados donde los niños se ven fuertemente discriminados y desprotegidos y, por ende, expuestos al mínimo o a un muy difícil acceso a prácticas educativas favorecedoras del mejoramiento de sus situaciones de vida. En consecuencia, la educación inclusiva vela por la consagración del derecho humano a una educación para todos, sin brechas de mezquindad e inequidad que lo obstaculicen, cuestionen o desarrollen mediante prácticas educativas obsoletas, injustas, empobrecedoras y, especialmente, excluyentes.

El objetivo de una educación para todos, bajo un enfoque de políticas integradoras, se plasma en la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), donde se enunciaron y demandaron una serie de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales (N.E.E.) que presentaban los niños, dentro de un marco de acción que contribuye, posteriormente, al programa de Educación para Todos —al que ya se ha hecho alusión—. Esto con la finalidad de lograr escuelas con mayor potencial y eficiencia educativa en dar respuesta a las dificultades de aprendizaje, mediante procesos incluyentes, adaptados y propulsores de la diversidad humana, con el objeto de garantizar una educación digna y de calidad desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida.

Rosa Blanco (2012b) manifiesta que el hecho de garantizar desde el nacimiento prácticas educativas inclusivas representa un factor importante para la reducción de posibles desigualdades tanto educativas como sociales que puedan reproducirse luego en el futuro y que, en razón de ello, sean mucho más difíciles de erradicar. De esta manera se establecerían mayores oportunidades de lograr “trayectorias” educativas gratificantes y exitosas. El concepto de inclusión, sin duda, protege y entrega las herramientas justas y necesarias para lograr desde la infancia entornos educativos abiertos a las diferencias y singularidades

de cada niño, valorando e incluyendo estas particularidades como parte de procesos educativos enriquecedores y de oportunidades para quienes más lo necesiten, incluyendo a párvulos con discapacidad.

ESTADO DEL ARTE EN CHILE SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

La educación parvularia en Chile está próxima a cumplir 150 años desde que se creó la primera Escuela de Párvulos por Decreto del Ministerio de Instrucción Pública del 6 de octubre de 1864. Sus fundamentos emanan de visionarios precursores como Fröebel, F. (1782-1852), Decroly, O. (1871-1932), Montessori, M. (1870-1952), Hermanas Agazzi (Rosa: 1866-1951, Carolina: 1870-1945), quienes, basados en experiencias, estudios e investigaciones, consideraron esencial la educación de los niños a partir de sus primeros años de vida. Sus trabajos prácticos e investigativos también consideraron la integración de párvulos con diferentes tipos de discapacidades, fundamentalmente de tipo mental, lo que les ayudó a construir principios absolutamente integradores e inclusivos para todos los niños pequeños que requerían de una formación y cuidados propios de su edad, así como de experiencias de aprendizaje basadas en sus características de desarrollo personales.

Estos precursores entregaron los fundamentos y principios que sirvieron de base a la creación de la carrera de Educación Parvularia, incidiendo en las características con que contaría posteriormente el diseño curricular de la misma: un currículo que enfatiza la formación educativa desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida en centros educativos⁴ anteriores al ingreso a la escuela regular y que propicia la participación y apertura a todos los niños, en conjunto con sus familias, sin previa selección, exclusión ni segregación de ninguna índole.

"La educación inclusiva se interesa por desarraigar las brechas de desigualdad, educativas y sociales, a las que pueden estar expuestos los niños desde su nacimiento a causa de las diferentes condiciones de vulnerabilidad que los rodean".

⁴ Estos centros fueron y siguen siendo llamados “Jardines Infantiles”, nominación dada por el precursor Federico Fröebel.



El diseño curricular de este nivel, desde sus inicios se ha constituido en la piedra angular de una educación que, junto con implicar los cuidados propios para este tramo de edad (0-6 años), mantiene presente una enseñanza y aprendizaje a las que todos los párvulos, en principio, tendrían acceso, incluidos niños con discapacidad y necesidades de educación consideradas especiales. Respecto a la formación de futuros educadores, esta incluye metodologías flexibles, prácticas dotadas de libertad y evaluaciones más bien de procesos que de productos. Estas últimas son las que pueden orientar las futuras decisiones y prácticas de sus educadores en atención a las necesidades de cada establecimiento, nivel y niño.

Especialmente durante las décadas de los años setenta y ochenta, tanto en jardines infantiles como en escuelas públicas y privadas, se van dando a conocer experiencias de manera más explícita respecto al firme compromiso de dar cumplimiento al derecho humano de una educación para todos, incluyendo a niños con algún grado de discapacidad. Como pioneros es posible mencionar al Jardín Infantil Sumalao, Colegio Altamira y Colegio Francisco de Miranda, entre otros. Asimismo, se inician mayores capacitaciones y difunden experiencias respecto al beneficio y ventaja de lograr espacios incluyentes con la participación de todos y para todos.

Simultáneamente, las instituciones de mayor cobertura a nivel nacional, como la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) e Integra, también inician acciones luego de constatar que buena parte de sus establecimientos, en todas las regiones del país, tenían integrados, desde niveles de sala cuna, a párvulos asociados a algún tipo de discapacidad y que estos participaban en conjunto con sus grupos de pares en todas las actividades educativas propias de cada institución y establecimiento. Esta situación evidencia cómo los educadores de párvulos, de manera espontánea y de voluntad propia, ingresaban a estos niños, considerando además su condición de vulnerabilidad y, por ende, la necesidad de otorgarles un espacio educativo en estas instituciones públicas y gratuitas.

A partir de estos antecedentes podría inferirse que, de alguna manera, la formación como educadores de párvulos desarrolla en ellos actitudes más abiertas a la atención y educación de la diversidad, mayor acogida, responsabilidad, y, tal vez, profesores más capacitados para otorgar educación inclusiva, en comparación a otros niveles educativos.

Considerando y adoptando el compromiso con los diferentes tratados, declaraciones, reuniones de organizaciones e instituciones mundiales, como las ya expuestas, en 1994, el Gobierno de Chile promulga la Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad, ley que para hacerse efectiva entrega una serie de normativas y orientaciones respecto a la temática, las cuales van dirigidas a los diferentes ministerios y consejos, entre ellos el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). Con esta ley de por medio se inician serias iniciativas para desarrollar la integración a la educación común, estableciendo coordinación y apoyo con y desde las escuelas especiales, en conjunto con sus profesionales especialistas y regulares. Esta ley también crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis), organismo esencial para la entrega de aportes técnicos y económicos de apoyo a estas acciones.

Entre las diversas acciones desarrolladas desde el ámbito de la Educación Parvularia y derivadas de estas legislaciones y políticas educativas, Junji diseña y lleva a cabo un Programa de Integración de Párvulos con Necesidades Educativas Especiales (1995), el cual incluye estrategias de capacitación a las direcciones re-

gionales y sus equipos técnicos mediante un convenio desarrollado entre Junji y Unesco; capacitaciones presenciales y contextualizadas a las diversas necesidades de las regiones nacionales; entrega de orientaciones e información práctica y teórica, mediante documentaciones mensuales con cobertura para todos sus establecimientos y programas, tales como el Boletín *El Niño Especial*; documentación teórica mensual a los equipos técnicos regionales; adaptaciones de infraestructura en coordinación y colaboración con la Asociación Chilena de Seguridad; así como material didáctico promotor de la utilización y participación inclusiva de todos los niños, entre otras medidas.

También surgen cambios en los programas a nivel de instituciones formadoras de Educadores de Párvulos, que se concretan con la incorporación a las mallas curriculares de formación en la educación superior, universitaria y técnica, del diseño y creación de la asignatura de "Integración" y/o "Inclusión" –dependiendo de los avances en la temática–, impartiendo en diferentes instituciones formadoras del país.

Al respecto se observa la necesidad de desarrollar programas con un claro énfasis educativo, ya que se detecta que en algunos de estos programas aparece una confusión en poner el énfasis en situaciones más bien médicas y remediales, que no van de la mano del objetivo de lograr inclusión en los centros de educación parvularia, circunstancia que pone de manifiesto la necesidad de mayor información, capacitación y experiencias en situaciones y prácticas educativas incluyentes.

Estos antecedentes históricos y legales dan cuenta del rol que ha venido desempeñando desde sus inicios la educación parvularia en Chile respecto a la problemática de la inclusión y apertura a la entrega de procesos educativos para todos los párvulos y, en especial, para aquellos que se han encontrado en situaciones de vulnerabilidad de cualquier índole.

PROBLEMÁTICAS, NECESIDADES Y DESAFÍOS PARA EL NIVEL

La extensión del derecho de oportunidades en sistemas educativos de calidad, sean estos formales o no formales, no ha resultado una tarea fácil. Esto ha

quedado demostrado por los mínimos resultados observados durante el seguimiento de los compromisos adoptados en el Marco de Acción de Educación para Todos.

A nivel mundial, así como en Chile, existen sectores en los cuales no se ha podido detener la creciente desigualdad social que pone en riesgo el desarrollo de la población infantil, sobre todo en aquellos más desprotegidos socialmente. La globalización, con todos sus avances, también ha provocado nuevas clases de estados empobrecidos y desprovistos, que ven obstaculizado su acceso a condiciones de vida equitativamente saludables y promotoras de un mejoramiento en su calidad de vida a la par y en conjunto con toda su sociedad.

Dentro de los sistemas educativos, un factor importante de exclusión ha sido la pobre calidad de la educación y la ausencia de pertinencia de prácticas y programas educativos, pues dejan de lado la incidencia de factores claves para acceder a una educación con sólidos procesos educativos de calidad en los aprendizajes, como son los factores culturales, políticos, económicos y sociales. Esta desigualdad en las ofertas educativas –ofertas que carecen de pertinencias curriculares; con las que se discrimina mediante prácticas y actitudes enraizadas; con programas que tienden a la homogenización más que a la valoración de la heterogeneidad; con educadores que carecen de herramientas, capacitaciones y experiencias que los conviertan en un factor clave de atención a la diversidad y, por ende, favorecedores de la inclusión– se constituye en un elemento obstaculizador para lograr una real educación para todos mediante la cual se pueda responder a las distintas necesidades de aprendizaje.

Entendiendo que los procesos de aprendizaje dependen de la actividad de los niños y de las ayudas proporcionadas por sus educadores, en el marco de una actividad conjunta que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001),

"El concepto de inclusión, sin duda, protege y entrega las herramientas justas y necesarias para lograr desde la infancia entornos educativos abiertos a las diferencias y singularidades de cada niño".



"La formación como educadores de párvulos desarrolla en ellos actitudes más abiertas a la atención y educación de la diversidad, mayor acogida y responsabilidad, y, tal vez, profesores más capacitados para otorgar educación inclusiva, en comparación a otros niveles educativos".

la educación implica ejercer influencia educativa, proporcionando ayudas desde el interior de los contextos de actividad conjunta, principalmente, por parte de los educadores responsables de guiar el proceso, pero también con la participación de los propios niños para la mejora de los aprendizajes.

En tal sentido, las prácticas educativas son consideradas efectivas en la medida que se insertan en contextos socioculturalmente significativos para quienes participan del proceso. Estos contextos deben promover la participación de todos sus miembros, facilitando la posibilidad de ejercer influencia educativa, la cual es siempre situada, ya que los procesos de aprendizaje se dan en contextos definidos y, a la vez distribuidos, ya que en la participación con y entre los demás, el aprendizaje se comparte y también se enriquece (Coll et al., 2001).

Por lo tanto, es posible detectar la importancia del rol del educador como factor clave en el desarrollo de prácticas más inclusivas en la educación. Los enfoques educativos que ellos adopten, sus creencias, actitudes y prejuicios resultan en la práctica poderosas influencias que inciden en que el desarrollo de procesos educativos sea incluyente o bien segregador. Para el logro de la creación de contextos educativos inclusivos es necesario contar con educadores que acepten, acojan y valoren la diversidad y singularidad de cada uno de sus niños, que respeten y consideren enriquecedoras la variedad de culturas de donde provienen, y entreguen el necesario apoyo para el acceso al aprendizaje de todos ellos.

Para estos propósitos se requiere que los educadores sientan que cuentan con los apoyos y condiciones para llevar a cabo estas prácticas de enseñanza. Asimismo, los educadores deben participar y recibir las ayudas necesarias para ir cuestionando su quehacer educativo y, en conjunto, ir buscando y logrando las mejores formas para facilitar el aprendizaje

de sus niños. La organización y estilos de dirección de los centros educativos deben estar al servicio de sus comunidades, investigando, desde su misma práctica, las políticas de enseñanza que son necesarias de ir desarrollando. Estas son problemáticas pendientes que se debieran subsanar.

La falta de tiempo para ponerse a pensar y compartir experiencias entre educadores debe replantearse y, al mismo tiempo, valorarse las oportunidades de capacitación para el desarrollo de prácticas inclusivas, aspecto que debe ser considerado dentro de los planes y programas de las instituciones educativas. Es necesario crear espacios donde el diálogo crítico y recíproco sean instancias en que los educadores se puedan sentir respaldados y admitir la responsabilidad de mejorar los aprendizajes, en especial de aquellos párvulos que más lo requieren.

Ainscow y Miles (2008) plantean que en el ámbito de la educación inclusiva existen incertidumbres, discusiones y contradicciones frente al concepto de inclusión, lo que puede llevar a errores y constituirse en una problemática. Ellos realizan una categorización de cinco tipos de concepciones: la primera se



relaciona directamente con la población de *niños con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad*, los cuales seguirían recibiendo apoyos particulares en contextos diferenciados e individualizados. La segunda dice relación con *exclusiones disciplinarias*, donde los educadores al solo mencionarles la palabra inclusión manifiestan un temor por tener que recibir un número “desproporcionado” de párvulos considerados difíciles por el tipo de conducta o comportamiento que manifiestan. La tercera perspectiva se refiere a *grupos vulnerables a la exclusión*, los que se constituirían por grupos tales como niños en custodia o hijos de comunidades complicadas a causa de su estructura social y económica.

Frente a estas tres categorías de inclusión (niños con discapacidad, motivos disciplinarios y pertenecientes a comunidades complicadas estructuralmente) los autores señalan que lo más probable es que no se requieran procesos educativos inclusivos diferenciados según las características de cada uno de ellos, sino más bien que necesiten procesos comunes de inclusión que se orienten justamente a partir del denominador común que los hace ser excluyentes.

La cuarta categorización se relaciona con la *promoción de una escuela para todos*, donde el énfasis es puesto en aquellos niños que son considerados diferentes a la comunidad —que presenta una “normalidad homogénea”—, y no se fijan en la transformación de esa escuela mediante la misma diversidad. La quinta perspectiva dice relación con *la educación para todos*, la que ha sido considerada especialmente por países del sur, donde la educación no es gratuita ni obligatoria, y el concepto de inclusión aparece de manera más acotada, sin percibir que se caracteriza por un concepto más amplio, pues valora la diferencia en el sistema educativo.

Finalmente, los autores señalan que estas cinco perspectivas pueden ser complementarias, y que es necesario investigar y llegar a una mayor definición de lo que significa ser más inclusivo. Al respecto proponen tres principios orientadores: el primero se refiere a la participación de los protagonistas en la identificación de necesidades curriculares, culturales y comunitarias. El segundo hace alusión a nuevas reestructuraciones de las culturas, políticas y prácticas de las propias escuelas para dar respuesta a la diversidad de niños de cada comunidad local. Y por último proponen que aquellos niños vulnerables a presiones exclusivas, se hagan presentes y activos partícipes a la par de sus compañeros, y que no se asuman solo como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

De estos antecedentes se puede concluir la necesidad de considerar la inclusión como un proceso educativo que involucra a todos los niños pertenecientes a comunidades educativas —incluidas sus familias— y centros que luchan con la convicción de conseguir que todos alcancen aprendizajes de calidad y que tengan una participación plena y equitativa en los procesos educativos, así como en los procesos evaluativos, alertando especialmente sobre aquellos tipos de evaluación que sustentan prácticas excluyentes. Esto implica considerar a los centros educativos inclusivos como organismos dinámicos, en permanente evolución y perfección, y que nunca llegan a un término o fin.

"Los educadores deben participar y recibir las ayudas necesarias para ir cuestionando su quehacer educativo y, en conjunto, ir buscando y logrando las mejores formas para facilitar el aprendizaje de sus niños".





ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La carrera de Educación Parvularia ha contado con sólidos principios y fundamentos que la han dotado de herramientas para atender la diversidad que encontramos en la primera infancia. También la han dotado del potencial para desarrollar una diversidad de programas educativos, que se han caracterizado por ser focalizados a las diferentes necesidades de la población parvularia en Chile. Sin embargo, esta fortaleza le ha dado un rol y responsabilidad por añadido, ya que incluso los propios educadores de párvulos, en determinados casos, han debido realizar diferentes acciones para lograr que aquellos niños con necesidades educativas especiales, y particularmente aquellos que presentan algún tipo de discapacidad intelectual, logren ser incluidos y por lo tanto, mantenidos en el sistema de educación regular posterior al de educación parvularia. Estas acciones generalmente se constituyen en tomar contacto con las escuelas de educación bá-

sica para apoyar y lograr la inclusión de los párvulos, evitando que estos sean derivados a otros tipos de establecimientos como los de educación especial. En estos casos el educador generalmente debe dar a conocer la trayectoria del niño, sus logros, avances, habilidades y capacidades que avalan mantenerlos en el sistema de educación regular.

No resulta ser un tema menor; el considerar que tal vez la inclusión a partir de los primeros meses de edad puede constituirse en un factor que incide en favorecer en los educadores de párvulos mayores posturas y actitudes de acogida que las que encontramos en aquellos profesores que deben recibirlos en tramos de edades mayores. Sin embargo, debería considerarse que estos niños ya llevan un camino avanzado al provenir de procesos educativos inclusivos y que, por ende, cuentan con mayores oportunidades de permanecer en el sistema.

Otro aspecto relevante se relaciona con la cantidad de tareas burocráticas,

informativas y administrativas que requieren un valioso tiempo de los educadores, lo cual muchas veces impide experimentar momentos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizajes que se desarrollan en cada centro. Es necesario seleccionar las reales, concretas y mínimas tareas al respecto, privilegiando las necesidades educativas de inclusión, que requieren de una mayor dedicación.

La reducción del número de párvulos por sala va también de la mano con la necesidad de la ampliación de cobertura a sectores de mayor vulnerabilidad. No es posible entregar una educación justa, equitativa y de calidad en salas donde la cantidad de niños impide y obstaculiza procesos de enseñanza y aprendizajes que se ajusten a las necesidades particulares de cada grupo y, en especial, de quienes requieren de procesos inclusivos.

El tema de los profesionales del nivel, tampoco puede quedar ajeno. Dadas las características de la atención y cuidados que los niños pequeños requieren, los profesionales deben contar con una sólida formación técnica y profesional, que facilite procesos de aprendizaje potentes, inclusivos y de calidad. No cualquiera puede asumir las responsabilidades de cuidado y aprendizaje que implica la atención de este nivel.

Por otra parte, la evaluación de los párvulos debe contar con un alto énfasis procesual, tal como ha sido la característica del nivel. En consecuencia, debe ser considerada como un momento de aprendizaje, de seguimiento y ajuste de las necesidades de enseñanza. Los indicadores de pruebas con un alto peso cuantificador, por el contrario, no logran ayudar a elevar la calidad de oferta educativa, ni menos a considerar la inclusión como respuesta a las particulares y heterogéneas necesidades de los párvulos.

En la medida que los educadores de párvulos se posesionen y tengan mayor presencia dentro del sistema educativo chileno; sigan con los valores y firmes ideales que han caracterizado su formación; actúen con unidad demostrando una sólida identidad, y, finalmente, accedan a herramientas y capacitaciones acordes a los tiempos y a las necesidades geográficas y regionales, se podrán hacer cada vez más efectivas y reales las prácticas inclusivas de calidad para todos los párvulos de nuestro país.

"No es posible entregar una educación justa, equitativa y de calidad en salas donde la cantidad de niños impide y obstaculiza procesos de enseñanza y aprendizajes que se ajusten a las necesidades particulares de cada grupo y, en especial, de quienes requieren de procesos inclusivos".

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Blanco, R. (2012a). Políticas y tendencias mundiales en torno a la atención y educación de la primera infancia. *Estudios Sociales*, 120, 155-185.
- Blanco, R. (2012b). Educación inclusiva y atención a la diversidad. En V. Peralta y L. Hernández (Coordinadoras). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 80-105). Madrid: OEI.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp.157-187). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- Gortázar, A. (1992). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 367-382). Madrid: Alianza.
- Hegarty, S., Hodgson, A. & Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Jarque, J. M. (1985). La integración: Perspectiva histórica y situación actual. *Revista Siglo Cero*, 101, 20-25.
- Gobierno de Chile. (1994). Ley de Integración Social de las personas con discapacidad N°19.284, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2008). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Unesco. (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia. París: Ediciones Unesco.
- Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca: Ediciones Unesco.
- Unesco. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. París: Ediciones Unesco.
- Unesco. (2010). Conferencia Mundial sobre atención y educación de la primera infancia. Construir la riqueza de nuestras naciones. París: Ediciones Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/world-conference-on-ecce>.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc).



Hacia la definición de los saberes
propios de la educación parvularia

Notas sobre la contribución de los Estándares

Marcela Pardo Quiñones¹

El presente artículo reflexiona en torno a la importancia de definir los saberes propios de la educación parvularia, desde el punto de vista del profesionalismo, señalando la complejidad de esta profesión y argumentando que los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia pueden contribuir en esta dirección.

¹ Investigadora asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Directora general del Equipo Elaborador de los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia 2010-2011.



UNA PROFESIÓN COMPLEJA

La educación parvularia es una profesión de alta complejidad. La evidencia científica internacional es contundente al respecto, al señalar que educar niños pequeños, en contextos institucionales, requiere de una sólida base de saberes profesionales especializados (Spodek & Saracho, 2012).

Este planteamiento no es reciente. Desde hace cuatro décadas que la literatura especializada viene consignando que, detrás del quehacer cotidiano de las educadoras de párvulos, es posible observar un conjunto complejo de saberes de distinta naturaleza, los cuales son fundamentales para ofrecer a los niños oportunidades de aprendizaje relevante (Fromberg, 2003).

Más recientemente, autoridades internacionales del campo de la educación parvularia continúan afirmando en el mismo sentido que, con el objetivo de poder responder sensible y apropiadamente a las diversas necesidades de aprendizaje de cada niño a su cargo, las educadoras de párvulos requieren contar con un cuerpo complejo de saberes diversos (Bowman, Donovan & Burns, 2000).

Numerosos estudios han contribuido a evidenciar la complejidad del rol que ejercen las educadoras de párvulos. En su conjunto, ellos han mostrado que el adecuado ejercicio de esta profesión no requiere "sentido común" ni "experiencia maternal" (como se declarara alguna vez), sino un extenso conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades profesionales especializados en la educación de la primera infancia.

Entre los estudios que han contribuido a poner de relieve la complejidad de la educación parvularia se encuentran aquellos orientados a identificar los atributos que distinguen a las educadoras de párvulos más efectivas, es decir, a aquellas que, desempeñándose en condiciones equivalentes a las de sus pares, obtienen mejores logros de desarrollo y aprendizaje de los niños. Los hallazgos obtenidos en esta línea han mostrado, por ejemplo, que estas educadoras establecen altas metas de aprendizaje para los niños a su cargo, son cálidas y entusiastas, así como capaces de individualizar,



retroalimentar y demandar cognitivamente a los niños a su cargo. Complementariamente, otros estudios han señalado que las educadoras de párvulos efectivas proveen interacción verbal receptiva, favorecen el comportamiento prosocial y son sensibles a las señales de los niños a su cargo (Bowman et al., 2000).

Por otra parte, un conjunto de investigaciones orientado a conocer cómo las educadoras de párvulos promueven nociones disciplinares en la primera infancia, ha revelado la especificidad de los conocimientos requeridos para este objetivo. Un ejemplo concreto en esta línea lo proveen los estudios sobre la promoción de nociones matemáticas en educación parvularia. La evidencia disponible indica que, para apoyar la aproximación de los niños al conocimiento en esta área mediante experiencias de aprendizaje apropiadas, las educadoras de párvulos requieren comprender un conjunto de conceptos matemáticos



"...las buenas prácticas de las educadoras de párvulos, lejos de ser espontáneas o de derivar de las prácticas de crianza tradicionales, son resultado de la preparación profesional".

ellas cumplen distintos roles profesionales, los cuales suponen una gama de conocimientos, habilidades y disposiciones que trascienden lo que es posible observar directamente en su quehacer cotidiano y de características personales de las educadoras de párvulos. Así, por ejemplo, los estudios de Olivia Saracho han identificado que en su práctica diaria las educadoras de párvulos ejercen seis roles profesionales esenciales para favorecer el aprendizaje de los niños. Estos roles son el de evaluadora de las fortalezas y necesidades de los niños, de diseñadora de currículum, de planificadora de experiencias de aprendizaje, de administradora de ambientes de aprendizaje, de consejera de los niños, y de tomadora de decisiones (Saracho, 2003).

Otra línea de investigación que ha contribuido a revelar la complejidad de la educación parvularia es la que busca establecer la relación entre la formación de las educadoras de párvulos y la calidad de los centros educativos. La evidencia proveniente de esta línea indica que aquellas educadoras que cuentan con estudios de nivel superior, especializados en educación de la primera infancia, son quienes despliegan prácticas pedagógicas más apropiadas a las características del desarrollo de los niños a su cargo, demuestran mayor sensibilidad a las necesidades de estos, e influyen en la calidad del centro educativo en su conjunto. En otras

clave, el proceso de desarrollo de nociones matemáticas en los primeros años de vida, así como estrategias didácticas específicas a esta disciplina (Saracho & Spodek, 2008). Más ampliamente, la investigación reciente da cuenta de que para introducir a los niños pequeños en las distintas áreas del saber, las educadoras de párvulos requieren conocimientos específicos de cada una (Spodek & Saracho, 2012).

Desde otra perspectiva, los hallazgos de un conjunto de estudios orientados a dilucidar las prácticas de aula de las educadoras de párvulos señalan que

palabras, esta evidencia indica que las buenas prácticas de las educadoras de párvulos, lejos de ser espontáneas o de derivar de las prácticas de crianza tradicionales, son resultado de la preparación profesional (Fukkink & Lont, 2007).

LOS SABERES PROPIOS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Más allá del creciente reconocimiento de que las educadoras de párvulos requieren contar con una base de saberes compleja, el contenido específico de esta es materia de discusión internacional.

Tanto es así que prominentes expertos del campo han declarado que hoy no es posible observar, ni en la práctica de las educadoras de párvulos ni en los programas de formación, una base de saberes común claramente definida al interior de la educación parvularia, sino, por el contrario, una inabarcable heterogeneidad. En este sentido, Lilian Katz, por ejemplo, ha afirmado que "no es claro que hoy sea posible identificar el cuerpo de conocimientos o, al menos, un fragmento de él, que, consensualmente, se considere relevante para la práctica en educación parvularia" (Katz, 1988, p. 82).

Más recientemente, Pamela Oberhuemer (2005, p. 6) ha planteado que, pese a la mayor importancia que se asigna a la educación parvularia en los últimos años, "tanto las políticas de profesionalización como las interpretaciones del rol profesional permanecen muy disímiles".

En este contexto, distinguidos especialistas han enfatizado la necesidad de identificar, consensuar y adoptar la base de conocimientos propia de la educación parvularia, como un desafío prioritario del campo (Bowman et al., 2000).

Por cierto, el campo de la educación parvularia se ha caracterizado históricamente por su gran diversidad. Variadas influencias filosóficas y sociales lo han configurado de esta manera: movimientos intelectuales concernientes a la educación de los niños pequeños (iniciados por Friedrich Fröbel y María Montessori, entre otros), así como tendencias

del mercado laboral (especialmente, la masificación del trabajo femenino) y del campo educativo más amplio (en particular, las reformas educativas orientadas a la calidad). Reflejando dichas influencias, una multiplicidad de programas de formación de educadoras de párvulos, de modalidades curriculares y de programas educativos han coexistido, y coexisten, a lo largo de la historia de este campo (Lascarides & Hinitz, 2000).

No obstante, la difusa definición de la base de saberes propia de la educación parvularia ha constituido, en las dos últimas décadas, un tema de preocupación particular, concerniente a sus implicancias sobre el profesionalismo de las educadoras de párvulos y su estatus profesional. Al respecto, prominentes expertos han señalado que la base de saberes de la educación parvularia carece de un atributo que, centralmente, distingue a aquellas propias de las profesiones más consolidadas (arquetípicamente, la medicina y las leyes): la posesión de un cuerpo de saberes unificado, generado al interior del propio campo (Dalli & Urban, 2010).

En concreto, se ha advertido que la gran dispersión de saberes que se encuentra al interior de la educación parvularia dificulta a este campo establecer su monopolio sobre la educación de los niños pequeños, diferenciándose, sobre la base de un cuerpo de saberes exclusivos, de otros campos que también se ocupan de la primera infancia (i.e. la psicología, la pediatría, la enfermería, entre otros) (Silin, 1988).

Asimismo, se ha notado que la gran preeminencia de otros campos en educación parvularia (especialmente, de la salud, el bienestar social y, sin contrapeso, la psicología del desarrollo) pone en tela de juicio su capacidad para generar su propio conocimiento (Silin, 1988).

Si bien existe acuerdo general sobre la conveniencia de precisar la base de saberes relevante para informar la práctica de las educadoras de párvulos, no existe tal acuerdo respecto de los elementos específicos que debiesen integrarla (Moss, 2010).

Así, extenso consenso se ha alcanzado en torno a la idea de que esta base de saberes debiese estar integrada por una amplia gama de áreas del conocimiento: desarrollo infantil temprano; familia y comunidad; currículum y pedagogía; historia y filosofía de la educación parvularia; y disciplinas académicas (lenguaje y alfabetización; artes; matemáticas; ciencias sociales y naturales; educación física, salud y seguridad). Sobre la amplitud, profundidad y enfoque de cada área, en cambio, predomina el debate y la divergencia (Bowman et al., 2000).

Como un caso ilustrativo sobre las discusiones en este punto cabe mencionar el de la psicología del desarrollo. Consensualmente en educación parvularia, se ha cuestionado la asimilación de los conceptos y modelos de esta disciplina a la perspectiva de la pedagogía infantil (Dahlberg, Moss & Pence, 2005). La afirmación de que “nuestro campo representa el lado aplicado de la ciencia del desarrollo infantil” – realizada por una anterior presidenta de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC)²– ha sido vista como una demostración de este problema.

Al respecto, varios autores han planteado que la posibilidad de precisar la base de saberes de la educación parvularia pasa por asignar a la pedagogía un rol preeminente y articulador de una teoría inclusiva de la educación, que recoja, junto al propio conocimiento, el generado en otros campos (McMillan & Walsh, 2010).

Por cierto, las referidas propuestas no desconocen que el problema de la base de saberes constituye solo uno de los componentes del profesionalismo, junto a elementos relativos al reconocimiento social y la autonomía para definir la naturaleza de la propia práctica frente al empleador o la autoridad educativa, entre otros (Urban & Dalli, 2011). Más bien, buscan poner de relieve que este énfasis puede permitir consolidar el estatus profesional de la educación parvularia, esquivando, de esta manera, la tendencia a reducirlo a la categoría técnica (Moss, 2010).

2 Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, en su traducción al español.



"La posibilidad de precisar la base de saberes de la educación parvularia pasa por asignar a la pedagogía un rol preeminente y articulador de una teoría inclusiva de la educación, que recoja, junto al propio conocimiento, el generado en otros campos".

EL APORTE DE LOS ESTÁNDARES

Los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia pueden contribuir a precisar la base de saberes de las educadoras de párvulos de nuestro país.

Ciertamente, ellos definen un conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades con los que se espera cuenten las egresadas de estas carreras, generado a partir del consenso al interior de la propia comunidad nacional de este campo (Ministerio de Educación, 2012).

La construcción de estos estándares fue encomendada por el Ministerio de Educación —a través del CPEIP— al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Este proceso fue conducido entre abril de 2010 y octubre de 2011, dentro del marco del Programa Inicia, mediante el cual esta cartera busca mejorar la formación inicial docente a través de tres líneas de acción: (i) la elaboración de estándares; (ii) la definición de un sistema de evaluación para identificar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los egresados de las carreras de pedagogía y, finalmente, (iii) el financiamiento de proyectos de mejoramiento para que las facultades de educación puedan alcanzar estos estándares en sus egresados.

Siguiendo las recomendaciones de la literatura internacional, que señala que los buenos estándares son elaborados al interior del propio campo, este proceso congregó a un equipo multidisciplinario integrado por más de 60 reputados especialistas, provenientes de 17 universidades, 3 fundaciones, 1 centro académico independiente, 6 centros educativos

y 1 organismo del sector público³. La elaboración de los estándares involucró también a la totalidad de las instituciones formadoras de educadoras de párvulos del país, y a cinco prominentes expertos internacionales, a través de una consulta sobre una versión preliminar de los estándares.

El desarrollo de los estándares se basó en un profundo diagnóstico realizado por los equipos de trabajo, a partir del cual fue posible identificar las fortalezas, las debilidades y los desafíos que la formación de educadoras de párvulos en el país debiese afrontar, mirando al siglo XXI.

Tal diagnóstico, junto al currículum oficial nacional para la educación parvularia y los lineamientos que se encuentran en la literatura internacional, constituyeron el marco de referencia para el desarrollo de los estándares.

Teniendo en cuenta la diversidad de visiones sobre la educación parvularia y, consiguientemente, sobre la formación de educadoras de párvulos que se encuentra en nuestro país, la definición de los estándares buscó expresamente identificar el común denominador entre todas ellas. Es decir, buscó que los estándares dieran cuenta de aquellos saberes sobre los cuales la comunidad nacional concuerda en que, indeclinablemente, deben ser fomentados en la formación inicial de las educadoras de párvulos.

Más específicamente, la elaboración de los estándares buscó señalar la especificidad y la complejidad de la educación parvularia, explicitando el conjunto complejo de habilidades, disposiciones y conocimientos requeridos para ejercer esta profesión.

Como resultado de este proceso, se definieron un conjunto de estándares que establecen criterios generales sobre las disposiciones, conocimientos y habilidades esenciales que se espera hayan adquirido las educadoras de párvulos al finalizar su formación inicial. El siguiente cuadro presenta, sinópticamente, los estándares en su versión oficial.

³ El detalle del equipo que elaboró este documento se puede encontrar en Ministerio de Educación de Chile (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*.

Cuadro 1: Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia.

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS	ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS
Estándar 1: Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.	Estándar 1: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.
Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Estándar 2: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.
Estándar 3: Comprende el currículo de Educación Parvularia.	Estándar 3: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.
Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	Estándar 4: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.
Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.	Estándar 5: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.
Estándar 6: Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	Estándar 6: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas.
Estándar 7: Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.	Estándar 7: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.
Estándar 8: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Estándar 8: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.
Estándar 9: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	
Estándar 10: Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.	
Estándar 11: Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.	
Estándar 12: Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.	
Estándar 13: Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.	



"Para continuar fortaleciéndose como campo profesional, la educación parvularia en Chile requiere afrontar sus desafíos actuales. Uno de ellos, es precisar la base de saberes que requieren las educadoras de párvulos hoy día".

Cada Estándar está compuesto por un enunciado (que lo presenta), una definición (que describe su espíritu y fundamento), y un conjunto de indicadores (que ilustran su logro). Estos estándares deben ser comprendidos como un conjunto, donde cada una de sus partes pierde sentido separadamente.

Los estándares vienen a instalarse dentro de un campo bien asentado, referente continental de la educación parvularia. Ciertamente, el país reconoció tempranamente la conveniencia de formar a las educadoras de párvulos en instituciones de nivel superior, creando la Escuela de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile hace casi setenta años. Hoy día, es requi-

sito contar con estudios terciarios especializados de cuatro años de duración para ejercer esta profesión. Actualmente, la carrera de educación parvularia es impartida por casi 60 instituciones de nivel terciario, en su mayor parte universidades, aglutinando a alrededor de 15.000 estudiantes.

Pese a ello, la formación inicial de educadoras de párvulos adolece de importantes limitaciones, de acuerdo a la evidencia disponible. Por ejemplo, el análisis de García-Huidobro mostró la escasa homogeneidad de las mallas curriculares de los distintos programas que se ofrecen en el país, en el que se identificaron solo dos asignaturas en común a todos ellos ("Psicología del niño" y "Práctica profesional") y la débil presencia de temas cruciales en este campo (como el trabajo en sala cuna) (García-Huidobro, 2006).

Para continuar fortaleciéndose como campo profesional, la educación parvularia en Chile requiere afrontar sus desafíos actuales. Uno de ellos, es precisar la base de saberes que requieren las educadoras de párvulos hoy día.

Por cierto, la creación de los estándares no constituye un factor que automáticamente pueda unificar la base de saberes de la educación parvularia. Para que puedan contribuir en esta dirección, varios procesos tienen que ocurrir. En primer lugar, al interior de las instituciones formadoras tiene que llevarse a cabo un proceso de difusión y análisis de los estándares, y de discernimiento sobre cómo aunarlos con los respectivos planes de formación. En segundo lugar, al interior del amplio campo de la educación parvularia, es necesario iniciar un proceso de discusión sobre los estándares, orientado a reflexionar críticamente, y a emprender acciones derivadas sobre cuáles son los saberes que las educadoras de párvulos –no solo las recién egresadas– requieren en el ejercicio de su profesión.



REFERENCIAS

- Bowman, B., Donovan, M., & Burns, S. (Eds.) (2000). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Dalli, C. & Urban, M. (2010). Towards new understandings of the early years' profession: the need for a critical ecology. En C. Dalli & M. Urban, (Eds.), *Professionalism in early childhood education and care: international perspectives* (pp. 150-155). Nueva York, NY: Routledge.
- Fromberg, D. (2003). The professional and social status of the early childhood educator. En J. Isenberg & M. Jalongo, (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education. Challenges, controversies and insights* (pp. 177-192). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Fukkink, R. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- García-Huidobro, J. E. (2006) Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *En Foco*, 80, 1-26.
- Katz, L. (1988). Where is early childhood as a profession? Professionalism and the early childhood practitioner. En B. Spodek; O. Saracho & D. Peters, (Eds.), *Professionalism and the Early Childhood Practitioner* (pp. 75-83). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Lascares, C. & Hinitz, B. (2000). *History of early childhood education*. Nueva York, NY: Routledge.
- McMillan, D. & Walsh, G. (2010). Early years professionalism: issues, challenges, opportunities. En L. Miller, & C. Cable, (Eds.), *Professionalization, leadership and management in the early years* (pp. 47-62). Londres: Sage Publications.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Moss, P. (2010). We cannot go on as we are: the educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 8-19.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualizing the early childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16.
- Saracho, O. (2003). Teachers' cognitive styles and their instructional implications. En B. Spodek & O. Saracho, *Studying Teachers in Early Childhood Settings* (pp. 161-180). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Saracho, O. & Spodek, B. (2008). *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Silin, J. (1988). On becoming knowledgeable professionals. En B. Spodek, O. Saracho & D. Peters, (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp. 117-136). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Spodek, B. & Saracho, O. (2012). *Handbook of research on the education of young children*. Nueva York, NY: Routledge.
- Urban, M. & Dalli, C. (2011). A professions speaking and thinking for itself. En L. Miller; C. Dalli & M. Urban (Eds.), *Early childhood grows up: towards a critical ecology of the profession (International perspectives on early childhood education and development, Vol. 6)*. Londres, Nueva York, NY: Springer.



Panel sobre educación parvularia: **condiciones de enseñanza, institucionalidad y calidad de la educación**

A raíz de la reciente publicación, en mayo de 2012, del Decreto 115, que establece modificaciones a los requisitos de funcionamiento y reconocimiento del Estado a los establecimientos de educación parvularia, han salido a la luz los graves problemas que afectan a este nivel educacional. Hoy se conocen y discuten, tanto en el ámbito académico como en las diversas organizaciones de educadoras de párvulos, aspectos críticos tales como las remuneraciones de los profesionales y técnicos, la proporción entre menores y adultos por nivel, los criterios de calidad tanto para la educación parvularia como para la formación inicial de los educadores y la inexistencia de un sistema nacional que regule y articule el nivel. Revista Docencia quiso relevar con la realización de un panel la visión de las principales organizaciones de educadoras de párvulos sobre esta problemática, a través de sus representantes. Invitamos a esta conversación a Selma Simonstein, presidenta del Comité Chileno de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP); María Soledad Rayo, presidenta del Colegio de Educadoras de Párvulos; y Yobana Salinas, presidenta del Sindicato Nacional N° 2 de Funcionarios de Integra.



Selma Simonstein



María Soledad Rayo



Yobana Salinas

Docencia: Existe nacional e internacionalmente la preocupación y los esfuerzos por aumentar la cobertura de la educación inicial. Esto se presenta como la primera tarea, y la segunda sería elevar la calidad. ¿Cuál es su visión respecto de esta tendencia?

Selma: Es complicado el tema, porque todavía ni siquiera sabemos qué entendemos por calidad. Sin embargo, reconocemos que la calidad responde a contextos culturales específicos, porque lo que es calidad en el norte de Chile o en África varía. No obstante hay un valor universal que tiene que ver con el juego: ¿Están jugando y desarrollando la creatividad los niños en aquellos espacios?, ¿generan expectativas, declaran sus intereses, tienen participación?, ¿o lo que estamos haciendo es pasar un material que dé cierto resultado y que después lo podamos medir y decir que tenemos avances, por ejemplo, en el pensamiento lógico matemático?

Lamentablemente le dicen a la educadora que tiene que desarrollar la calidad, la creatividad, el juego. Pero, ¿qué se puede medir? Si los niños aprenden a decir más palabras, lo cual no deja de ser importante, generalmente esto es sin contexto, valores, emociones ni sentimientos. También debiéramos preguntarnos sobre los avances en formación de ciudadanos comprometidos, responsables, y quisiera destacar la preocupación de OMEP mundial por el rol de la educación infantil en un desarrollo sustentable, que no tiene que ver solo con el medioambiente, sino también con lo social y lo económico.

Yobana: Comparto plenamente aquello de qué tipo de ciudadano queremos, para lo cual es fundamental la educación inicial. Si no lo tenemos claro, estamos formando seres individualistas, sin pertenencia, sin proyecto-país. Entonces partimos con una educación que responde al modelo económico neoliberal, que



fomenta esta forma de relacionarse en una sociedad basada en la competencia, la eficiencia, el consumo.

Como sindicato de Integra nos hemos enfrentado a duras peleas frente a distintos gobiernos. Al comenzar los de la Concertación nos vimos en algunos ámbitos favorecidos por ciertas políticas de cobertura y calidad, pero finalmente esa calidad nunca llegó, ya que los ajustes se hicieron para aumentar la cobertura de la educación preescolar bajo la idea de superar la pobreza, que ellos entendían como la incorporación de los niños a los jardines infantiles para que las mujeres salieran a trabajar. El gobierno actual profundiza esto para seguir ampliando la cobertura, y sigue sin responder a qué queremos formar como niño y ciudadano. Cuando queremos avanzar en mejorar la calidad de la educación nos vemos entorpecidos por los gobiernos de turno, pues cada uno tiene distintas formas de abordarla. Pero el Gobierno debe hacerse responsable de que la educación de los ciudadanos de este país dé cuenta de un proyecto nacional.

Selma: Hay compromisos internacionales de los que Chile no se puede desligar. Mi aproximación al tema no tiene solo que ver con el educador de párvulo, sino que es una mirada desde cómo la primera infancia es concebida a nivel internacional y, por supuesto, cuáles son las consecuencias a nivel nacional. En este sentido tenemos la Convención de los Derechos del Niño, los Objetivos del Milenio¹, los proyectos Starting Strong², la OCDE, etc. Los acuerdos internacionales a los que se compromete Chile, sin poder desligarse de ellos, nos hacen tener una mirada mucho más comprometida con lo que dice la investigación. Ese dato normalmente está como un referente, pero no es siempre utilizado.

Yobana: No sé hasta qué punto los compromisos internacionales se tengan que cumplir; pues no hay una preocupación real por la educación preescolar, ni un proyecto-país al respecto.

Selma: Lo que pasa es que no estamos aislados del mundo, hay necesidad de integrarnos para seguir demostrando éxitos económicos; evidentemente el país avanza en ese sentido y todos los éxitos económicos deberían reflejarse también en sus ciudadanos. Nos visitan expertos, hacen análisis, ponen cifras; no podemos aislarnos de eso. El país busca una manera de responder y probablemente esta es la manera que ha visto, aunque tampoco ha sido discutido. Hoy las investigaciones demuestran que cuando inviertes uno, recibes cuatro, siete dólares de vuelta, depende del programa. Entonces, quizás efectivamente no se está considerando esto como una inversión, sino solo como incremento de la efectividad y productividad, formar más capital humano para producir más para el país y tener más beneficios económicos, no para tener ciudadanos más felices, más comprometidos.

Soledad: Respecto a esta relación entre calidad y cobertura quisiera señalar que en general hoy la educación parvularia o inicial se reconoce como un factor de vital importancia para el desarrollo del ser humano, especialmente por las características que el niño o niña tiene en ese período para asimilar procesos cognitivos y afectivos que lo sustentarán de por vida. Por esto, todos los esfuerzos que se realicen en nuestra sociedad deben apuntar a mejorar lo ya establecido:

¹ Los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, que abarcan desde la reducción a la mitad de la extrema pobreza, hasta la detención de la propagación del VIH/SIDA y la consecución de la enseñanza primaria universal para el 2015, constituyen un plan convenido por todas las naciones del mundo y todas las instituciones de desarrollo más importantes a nivel mundial, a partir de la ONU.

² Programas desarrollados por la OCDE para el "cuidado y educación de la primera infancia".

la cantidad y calidad de los materiales educativos, la infraestructura, los conocimientos que entregan los educadores, la calidad de las experiencias educativas a las que se expone a los párvulos, la formación de los educadores y técnicos, las condiciones laborales, las remuneraciones, la capacitación y el perfeccionamiento. La ampliación de cobertura tiene que ir unida a la calidad, equidad e igualdad de oportunidades. Es de esperar que pronto la cobertura sea universal, pero asegurando calidad.

Docencia: ¿Tendrá que ver esta problemática con el desarrollo histórico de la educación parvularia en Chile? En los años cuarenta había un fuerte acento vinculado a lo preescolar, es decir, a la preparación para la educación escolar, y no necesariamente para el desarrollo del niño. Luego Chile giró hacia una educación más integral. Hoy, nuevamente, a partir de la evaluación estandarizada, de las mediciones y comparaciones internacionales, ¿no estamos volviendo un poco a esto del apresto escolar más que a la educación parvularia?

Selma: Absolutamente de acuerdo. Pero ha habido caminos paralelos, porque por un lado la Universidad de Chile, que empezó con la formación de profesionales siendo todo un referente, hoy día es una multiplicación de instituciones y está recién dando los primeros pasos para reinstalar la formación de educadores. Por otro lado, hay buenos investigadores y profesionales, cierto reconocimiento a nivel mundial de lo que ha sido la educación preescolar en Chile; entonces el país ha sufrido desfases. Pero hay algo que parece que viene de los economistas y es la necesidad de demostrar al país que somos efectivos, no responsables, éticos o si tenemos respeto por la igualdad, esos aspectos no son medibles.

Los programas deberían esforzarse por consolidar las fortalezas de los niños: físicas, intelectuales, sociales y morales. La Convención sobre los Derechos del Niño debe guiar un regreso a los principios consagrados en sus artículos, que dan prioridad al derecho a un currículo basado en la creatividad, la solución de problemas, la investigación y la participación en el juego.

Soledad: Por otro lado, los colegios han ampliado su espectro de edad de admisión, parten desde los tres

años y van formando a los niños para responder a ciertas tendencias del colegio e implican niveles de aprendizaje donde obviamente se olvidaron del juego, como tradición y concepto básico de la educación parvularia, como actividad espontánea, de desarrollo, de relacionarse con el otro, de aprender normas, respetar y ser respetado. Todo eso se ha ido perdiendo con la ampliación de la edad de ingreso a sistemas tan formalizados y estructurados. Creo que los jardines infantiles todavía tienen algo de esa *alma mater* que es el juego como tradición, pero se está perdiendo. Necesitamos ir a un desafío que tenía la OMEP hace un tiempo atrás: recuperar el juego como parte esencial del aprendizaje de los niños.

Docencia: En Chile hoy se discute la nueva institucionalidad de la educación, algunos con la intención de privatizar más, otros para recuperar la educación pública. En educación inicial, el Estado, para asegurar un mismo derecho, tiene dos institucionalidades distintas: una fundación (Integra), y un órgano del Estado (Junji), ambos pertenecientes igualmente al Estado; una está regida por el código laboral y la otra por estatutos administrativos. Además, están los jardines particulares, los que pueden regirse o no por las regulaciones del Estado. ¿Cómo les afecta esta diversidad de condiciones de trabajo, que son finalmente las condiciones de enseñanza en que las educadoras ejercen su labor?

Soledad: Junji e Integra son instituciones distintas y obviamente tienen otra dotación de personal. Junji tiene más educadoras que Integra. Sin embargo, hay que tener claro que el Decreto 115 es para aquellos establecimientos que quieren obtener el reconocimiento ministerial, y los jardines de Junji e Integra no están reconocidos por el Mineduc, eso es una realidad concreta. Entonces, ¿quiénes tienen el reconocimiento? Los jardines que son escuelas

"La educación preescolar está echada al mercado y brutalmente tratada. Debemos avanzar hacia un consenso, juntarnos y pedir una institucionalidad de la educación preescolar, una regulación de verdad".



de párvulos, las escuelas de lenguaje, etc., y que, al tener reconocimiento del Mineduc, tienen RBD³.

En realidad, respecto del reconocimiento los jardines particulares pueden operar como quieran y varía cuando optan al reconocimiento oficial del Mineduc o de la Junji, que es el empadronamiento. Los particulares que no optan por el reconocimiento son soberanos de determinar con qué cantidad de personal trabajan. Pero aún así no se incorpora a la Junji ni a Integra en el tema de la Superintendencia de Educación, no están supeditadas al organismo.

Selma: Yo recopilé antecedentes sobre el Decreto 115 y hay una carta de la vicepresidenta de la Junji al ministro de Educación, donde dice aspectos como los mencionados: que la legislación actual exige ciertas condiciones solo a los establecimientos de educación parvularia reconocidos oficialmente por el Estado, pero la nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad modifica esta situación y exige a todos aquellos recintos que reciben aportes del Estado tener certificación antes del 2019⁴.



Yobana: Es verdad, tenemos hasta el 2019 para hacer el reconocimiento, el problema es que instalan este factor técnico para que el reconocimiento sea más práctico para ellos, entendiendo que va a responder a un bajo costo, amoldando el reconocimiento a las condiciones en que ellos están dispuestos a hacerlo.

La educación preescolar se atiende en formas distintas, Junji e Integra atienden desde toda una jornada completa, entonces las condiciones laborales pueden ser muy diferentes a los colegios, donde están tres o cuatro horas. En un jardín particular puedes tener 30 niños con una tía y nadie se preocupa de eso; lo mismo pasa en una institución del Estado sin que nadie regule esta condición laboral y esto perjudica los procesos educativos de los niños. Muchas educadoras están expuestas jornada completa con niños, sin parar, sin tiempo para ir al baño, donde los coeficientes tampoco se respetan, ni reemplazan a las trabajadoras cuando faltan. La educación preescolar está echada al mercado y brutalmente tratada. Debemos avanzar hacia un consenso, juntarnos y pedir una institucionalidad de la educación preescolar; una regulación de verdad.

Docencia: La promulgación del Decreto 115, que modifica el Decreto 315, ha implicado, entre otros aspectos, que disminuya la cantidad de técnicos por niño en la mayoría de los niveles. ¿Cómo pueden afectar las nuevas condiciones a la profesionalización de la labor de la educadora de párvulos?

Soledad: El decreto afecta la relación adultos/niños y niñas, situación que las autoridades no han querido reconocer y que favorece a los sostenedores, aumentando la carga laboral de las educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia. Se exige con el Decreto 115 la presencia de una educadora en cada uno de los niveles, sin embargo, se bajó la cantidad total de adultos por niño al disminuir la cantidad de técnicos.

Las condiciones laborales inciden en la acción pedagógica de la profesora: a mayor cantidad de niños está comprobado que la efectividad no es tan buena, más aun si la educadora no cuenta con la cantidad de colaboradores necesarios para hacer un buen trabajo. Obviamente los afectados van a ser siempre los niños.

3 Rol Base de Datos: código único de identificación otorgada a cada establecimiento educacional.

4 Hoy la legislación no exige a los establecimientos que imparten educación parvularia ser reconocidos oficialmente por el Estado, pero la nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad modifica esta situación y obliga a aquellos recintos que reciben aportes del Estado tener esta certificación antes de 2019 según el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media.

Por ejemplo, en el nivel medio menor, nos preocupa enormemente el caos que va a tener esa educadora con 32 niños de 2 a 3 años, que usan pañales, que son demandantes, dependientes, vulnerables, que necesitan de afecto, vínculo, apego y contención. ¿Cómo atiendo yo a treinta niños los primeros días de marzo, que están llorando porque la madre los deja por primera vez en un jardín infantil y somos solo dos adultos? Obviamente esos niños irán evolucionando, pero ya hay un daño, y si antes se demoraban quince días en adaptarse al jardín, van a tardar mucho más. Es dramático el tema, porque hay una condición que no favorece la relación afectiva, esa comunicación e interrelación que tiene que existir entre la educadora y el niño se corta.

Los países de la OCDE tienen mayor cantidad de adultos frente a un grupo de lo que nosotros tenemos. España tiene 13,3 niños por adulto, país que está bajo la media de la Unión Europea; Austria tiene 12,6; Bélgica, 12,5; Alemania, 17,4⁵. En general la mayoría de los países está bajo 20 alumnos. Teniendo a estos países como modelo y reconociendo la importancia de la educación inicial, cambiamos la normativa para aumentar la cantidad de niños y disminuir la de adultos. Esto atenta contra el buen trabajo del profesional y obviamente son los niños los que se ven afectados por esa imposibilidad de entregar, por parte del adulto, buenos elementos curriculares y buenas prácticas pedagógicas. Son hechos relevantes que deberían ser preocupación del Estado.

Yobana: Parece que el Decreto 115 se vino a instalar morbosamente para regular la educación preescolar en Chile. Nuestra institución, Integra, es la más afectada, porque antes de su publicación habíamos retomado el texto del Decreto 181 del año 2005, que establecía cómo se debía atender la educación preescolar para obtener el reconocimiento del Estado. Antes de ese decreto no había nada. La Junji tenía un modelo de coeficiente técnico con el que pretendía establecer un modelo de atención de la educación preescolar, que nadie utilizaba porque los particulares establecían su propio coeficiente. Pero para sostener la reforma curricular este decreto se guarda en el bolsillo y más tarde se reemplaza por el 315. Cuando nosotros quisimos que se respetara, la excusa para no hacerlo fue que no había dinero para incorporar a todos los

trabajadores que se necesitaban para atender este tipo de educación. Lo que viene a hacer este nuevo decreto es paralizar los avances que estábamos logrando con respecto al tema, entendiéndolo que lo único que nos sustentaba era el decreto anterior, que por lo menos se acercaba a un nivel decente de atención en la educación preescolar, aun cuando por seis años jamás nadie lo tomó en cuenta y ellos mismos decían que nadie les podía exigir cumplirlo.

Por lo tanto, cuando el Gobierno exige calidad lo hace a costa de los trabajadores, porque los resultados de las evaluaciones de los niños no son malos. Por ejemplo, en Integra, que atiende a 80 mil niños, hay avances; los niños se desarrollan, se estimulan; pero es cierto también que lo hacen descontextualizadamente, pues no hay ningún proyecto de persona allí. Efectivamente esta es una política de Gobierno para aumentar la cobertura sin ningún sentido de calidad y perjudicando a los trabajadores al aumentar la carga laboral. Hablar de calidad con este decreto nos parece una burla.

Soledad: Se está mejorando la cobertura, pero a costa del desgaste de los profesionales de la educación. La cantidad de licencias médicas por estrés es impresionante. Y de nuevo estamos impactando en los niños, siempre, a final de cuentas, estamos llegando al mismo ser humano, chiquitito, que está en formación.

Docencia: ¿Cómo se debería reconocer la experiencia profesional, la trayectoria y el desempeño de las educadoras a través de la política pública? ¿Existe consenso en el mundo de las organizaciones de las educadoras de párvulos acerca de cuáles deberían ser los puntos básicos que regulen un estatuto o carrera docente?

Yobana: Tenemos coincidencias básicas.

Selma: Porque nuestro origen es común.

"Se está mejorando la cobertura, pero a costa del desgaste de los profesionales de la educación. La cantidad de licencias médicas por estrés es impresionante".

5 Datos año 2009.



Soledad: Exacto: jornada laboral, condiciones de trabajo, remuneraciones, profesionalización, capacitación y perfeccionamiento. Un tema muy relevante es el sueldo. El promedio está entre los 300 y 350 mil pesos por jornada completa, y muchas veces las educadoras son jefas de hogar. Yo he visto sueldos de menos de 300 mil pesos por jornada completa. Pero cuando tú planteas eso, te dicen “no, el mercado es el que regula”. Como son particulares, el Estado no puede decirles “págueme tanto”. Las bajas remuneraciones impiden, entre otras cosas, la capacitación de las educadoras. Como gremio hemos favorecido durante esta gestión que las capacitaciones sean gratuitas o bien tengan un mínimo costo, pues es la única forma de entregar formación continua y actualización a las educadoras.

Por otro medio es imposible, no pueden pagarse un magíster o un diplomado.

Otro tema es la discriminación. En Chile las educadoras tampoco tienen reconocimiento en el estatuto docente, no existen. Sin embargo, hay municipios que les pagan el Bono de Reconocimiento Profesional, pero otros simplemente no. Esto es injusto, ya que si bien no tenemos especialización, somos uno de los profesionales más completos en conocimientos, pues aprendemos de todo: nutrición, educación, gestión, etc.

Yobana: Quien se aprovecha de esto es siempre el Estado o los gobiernos de turno, que discriminan a estos trabajadores y los mantienen en condiciones poco dignas. ¿Por qué no generan un estatuto docente que rijan para toda la educación preescolar en términos de condiciones laborales y económicas? Deberíamos tener un margen de sueldo a nivel nacional. En este momento tenemos educadoras de párvulos en jardines particulares que están ganando el mínimo y un poco más.

Docencia: ¿Cuáles son los datos respecto de la empleabilidad actual de las educadoras de párvulos?

Soledad: Hay alrededor de 33 mil educadoras según el Ministerio de Educación y la empleabilidad alcanza creo que 30 mil, desconozco la cifra exacta⁶. En definitiva, hay campo laboral, pero está supeditado a una muy baja remuneración, entonces muchas veces hay una alta rotación de gente en los establecimientos, lo que también –volvemos al tema– afecta finalmente a los niños, porque la gente va buscando un mejor ingreso o muchas educadoras se dedican definitivamente a otra labor.

Docencia: ¿Cuál es su visión sobre las actuales políticas que se están desarrollando en torno a la formación inicial de las educadoras de párvulos?

Selma: La calidad de este profesional es fundamental, pero ¿cómo la estamos cautelando? Generando medi-

⁶ Según cifras de Unesco, al año 2010 habían 33.000 educadores de párvulos en Chile, 97% de los cuales son mujeres. Esto da una relación de 12 menores por cada educador.

das que no están siendo efectivas. Está la acreditación de carreras, que pretende medir la calidad de los programas, pero ¿la mide? ¿Quiénes son los pares evaluadores?, ¿cuál es la agencia de acreditación?

Se requiere un cambio sustentado en una modificación a la ley que ponga el foco en los resultados de aprendizaje y en los procesos que los sustentan. La actual ley pone el foco en los procesos formales de la unidad académica, pero no especialmente en los resultados de aprendizaje. Por otro lado, los problemas de consistencia e integridad en la acreditación de carreras son resultado inevitable del esquema de acreditación por agencias privadas. Resulta necesario integrar la acreditación institucional con la de carreras.

Está la prueba Inicia, que también pretende medir la calidad de los profesionales que egresan de las universidades; y también están los estándares orientadores para la formación de profesores que acaban de salir: ¿Estos son elementos suficientes para decir que una institución está formando buenos profesionales? Hoy los educadores de párvulos son exigidos, pero no tienen legitimidad ni credibilidad en su quehacer y, por lo tanto, los medios de comunicación desdibujan nuestro trabajo, simplificándolo al resultado de una prueba, el cual es tan relativo.

Soledad: Y la sociedad está necesitando profesionales adecuados a las necesidades de los niños, a sus necesidades culturales, sociales, del avance tecnológico. Todo está relacionado: la formación de la educadora tiene que ver con el impacto que esta va a tener en la sociedad a través de la educación que entregará a los niños. Necesariamente hay que establecer filtros para ver quiénes van a estudiar educación de párvulos, porque atienden una etapa crucial en el desarrollo de las personas, y si nuestro enfoque o nuestro quehacer no es el adecuado, provocaremos consecuencias negativas muy difíciles de superar en otra etapa de la vida. Dar cuenta de lo que está pasando es importante, pero debemos buscar también las maneras para prevenir o ayudar a prevenir. De todos modos la sociedad debe saber si las instituciones que están formando a las educadoras les están entregando las herramientas necesarias que las hagan una excelente profesional.

Como colegio profesional vemos que cuesta mucho que las universidades o institutos donde se están formando las educadoras de párvulos tengan una visión común, a pesar de la existencia de los estándares. Nosotros como Colegio de Educadores de Párvulos lo intentamos, a propósito del Decreto 115 les mandamos una petición a todas las universidades y jefes de carrera de educación de párvulos preguntando qué visión tenían de este decreto... no llegó ninguna respuesta. Cómo pueden decir entonces que están comprometidos con la formación y la reflexión sobre lo que está pasando en la educación parvularia.

Yobana: Nuestra preocupación es la entrega al mercado de la formación de docentes, a todas estas universidades privadas que se crearon desde 1990, que preparaban a la gente para un campo laboral sin ninguna visión de lo que queremos para la educación, sin un proyecto de formación inicial. Con la explosión de las universidades e institutos, hasta se forman con clases los sábados, entonces llegan con las mínimas exigencias al mundo de la educación de párvulos, y por eso tampoco tenemos los cimientos y las capacidades para enfrentar este mundo distinto. Las propias bases curriculares que tenemos están lejos de nuestra formación como profesionales. Hay que mirar más a fondo la educación inicial, necesitamos que el Estado se haga responsable de la formación y que haya un proyecto país que no dependa de los gobiernos de turno, que esté garantizado constitucionalmente y responda a lo que queremos como ciudadanos.

"Hoy los educadores de párvulos son exigidos, pero no tienen legitimidad ni credibilidad en su quehacer y, por lo tanto, los medios de comunicación desdibujan nuestro trabajo, simplificándolo al resultado de una prueba, el cual es tan relativo".



Educación sensorial: **pensar como un bebé**

Paulina Hayden G. Magíster en Pedagogía en Música, Temple University. Co-fundadora y profesora de música del Children's Center for the Arts. Educadora de párvulos hasta agosto de 2012 en Wee Friends Daycare (South Bend, Indiana, USA).

Como profesional en el mundo de la educación infantil, a menudo padres, colegas y amigos me preguntan qué se le enseña a un bebé en el aula. Se asume que los bebés en el primer periodo, de cero a tres años de vida, no necesitan más estímulo que el que ofrece la vida cotidiana. A menudo se piensa que no es necesario planear, preparar y ofrecer actividades específicas como parte de su educación. Algo de cierto hay en esta idea. Todos sabemos que los niños de esta edad están intrínsecamente capacitados para aprender con cada experiencia que les toca vivir. Los sentidos están en un estado de alta sensibilidad para captar la mayor cantidad posible de información del ambiente externo. Internamente, el cerebro y el cuerpo están trabajando a toda velocidad para procesar y aprender. Sin embargo, la calidad y riqueza de los estímulos, el ambiente en el que se les recibe y la disposición de los adultos que rodean al niño, tienen el poder de afectar los logros del aprendizaje de manera significativa.

El doctor John Medina (2010) describe a los bebés como “pequeños científicos”. Estos parecen estar naturalmente determinados a examinar y experimentar con el mundo que les rodea. Forman hipótesis y luego las comprueban a través de la manipulación de las variables. Es por esto que los niños se deleitan en repetir ciertas acciones. Por ejemplo, un bebé querrá observar qué pasa al dejar caer su chupete mientras está sentado en su silla, realizará el mismo experimento desde el coche, los brazos de la mamá, etc. También querrá comprobar si los adultos a su alrededor reaccionarán de la misma manera a este evento. La información ingresa por medio de un estímulo sensorial y produce una cadena de eventos que conllevan al aprendizaje. La necesidad de experimentar, explorar y repetir para aprender, motivan gran parte de las acciones en la vida de un bebé y es por eso que la labor del educador es ayudar al bebé a satisfacer esta necesidad.

EDUCACIÓN SENSORIAL

Las filosofías Montessori y Reggio Emilia han sido particularmente útiles para entender cómo implementar el área de desarrollo sensorial en el jardín.

En el método Montessori se ve la educación sensorial como el ámbito en que se desarrolla la capacidad de discriminar y cómo con esta información organizamos y entendemos el mundo en el que vivimos. Reggio Emilia, por su parte, asocia el ámbito sensorial como medio de estimulación para el desarrollo de la creatividad y la capacidad artística. Ambos enfoques deben estar presentes en la educación de un niño, pero, en definitiva, la educación sensorial es la *educación de los sentidos*, lo cual se logra poniendo atención a las interacciones del niño con el ambiente que le rodea.

Para implementar la educación sensorial en el aula, las actividades ofrecidas deben nacer de la observación de un impulso iniciado espontáneamente por el bebé. La repetición de este impulso hace que este se convierta en un *interés*, el que puede ser desarrollado con más profundidad y sofisticación con la ayuda del adulto. Como educadora, mi trabajo es utilizar el conocimiento y la experiencia para anticipar el comportamiento de los bebés, pero también para pensar creativamente y poder ofrecer exploraciones que serán atractivas y valiosas para el desarrollo del niño.

Por ejemplo, es posible observar la atracción natural de la mayoría de los niños hacia el agua. A menudo estos se abstraen de la acción de lavarse las manos atendiendo con más intensidad a la sensación que produce el agua al correr entre sus dedos y las posibilidades de exploración que esto ofrece. Cada vez que los niños encuentran agua en el patio de la escuela o en la calle, se ven llamados a experimentar con esta. Partiendo de esta observación, el educador creará diversas actividades en su aula que permitirán a los niños explorar las cualidades de este elemento natural tan importante en la vida de todo ser humano.

EL ROL DEL EDUCADOR

A la hora de planificar, el educador debe verse a sí mismo como un facilitador. Un alto porcentaje de las exploraciones de los bebés se ven truncadas por un adulto que tiene una agenda a seguir. La labor del adulto o educador es observar, asistir, nutrir y proveer experiencias y herramientas adicionales para



sustentar y desarrollar con más profundidad el impulso iniciado por el bebé. Ser capaz de ponerse en el lugar del niño y de observar con una mirada microscópica y sin pretensiones para descubrir la motivación detrás de los gestos e iniciativas del bebé. Al final del primer año la mayoría de los bebés tienen un vocabulario de menos de cuatro palabras; como educadores, debemos convertirnos en expertos al leer los gestos e impulsos no-verbales.

Se debe considerar que muchos niños (por distintas razones) tienen sus propias aprensiones. Algunos prefieren no manipular ciertos materiales, a algunos no les gusta ensuciarse y otros no toleran ponerse un delantal. Otros prefieren trabajar solos, u observar primero y luego participar, por lo que es importante ofrecer alternativas. Las exploraciones que se ofrecen son *invitaciones*, se les permite optar, y como educadores debemos saber aceptar un "no" con entendimiento y sin juzgar, no importa cuánto tiempo hayamos invertido en preparar la exploración. Por la misma razón es importante que esta se vuelva a ofrecer en otro momento, así los bebés que lo disfrutaron pueden re-visitarse y los que desistieron, tienen una nueva oportunidad para participar.

Otro aporte importante del educador en este tipo de experiencias sucede en el acto de conversar, comentar o describir lo que está pasando mientras los niños experimentan. Este tipo de exploración ofrece una oportunidad excelente para exponerlos a un vocabulario más sofisticado. Las palabras que el niño escucha en esta instancia estarán vinculadas directamente a estímulos sensoriales que posiblemente producirán una impresión profunda en la memoria, estimulando y enriqueciendo así el desarrollo del lenguaje.

Una vez que se comienza a ofrecer este tipo de experiencias, se puede observar que los bebés son capaces de pasar una cantidad de tiempo involucrados en estas exploraciones que no se aprecia en otras actividades tradicionalmente ofrecidas en el aula. He observado niños explorando un mismo elemento de variadas formas por más de una hora, sin descanso. Mantener la atención de un niño antes de los tres años

por un periodo de tiempo tan largo es virtualmente imposible, por lo tanto esto constituye un ejercicio formidable para el desarrollo de la capacidad de atención.

La oportunidad de manipular y experimentar libremente una variedad de materiales como agua, luz, tierra, arena, granos, rocas, plantas, semillas, harina, pintura, crema de afeitar, masas crudas y ciertas mezclas (por nombrar unos pocos) será tremendamente beneficiosa. Estos materiales tienen cualidades de interés para el tacto, el olfato, la visión, el gusto y el oído, permitiendo la estimulación simultánea de todos los sentidos, sin sobreestimar al niño. Entre otros beneficios, estas exploraciones tendrán efectos positivos en la capacidad y habilidad de manipular y crear cómodamente con una diversidad de materiales en el futuro. También es posible que este tipo de experiencias ayuden al niño a lidiar y procesar con más facilidad los cambios y estímulos inesperados del ambiente.

Los adultos tenemos la capacidad de anticipar el peligro. La mayoría de las veces optamos por truncar una acción riesgosa en vez de modificar el ambiente para que los bebés puedan explorar de manera segura. El educador debe modificar el espacio físico en que se recibe a los bebés para que sea seguro y permita el máximo de exploración sin interrupción del adulto. En el aula también tiene que haber un lugar donde se pueda experimentar con materiales que inevitablemente ensuciarán el espacio. Esto es importante, porque muchas veces la anticipación de la suciedad y el desorden son una fuente de estrés y ansiedad que interfieren con la capacidad del educador para establecerse en su rol de facilitador.

EXPLORACIONES SENSORIALES

Para describir estas experiencias, personalmente prefiero la palabra *exploración* versus *actividad*. Una actividad implica una acción conducente a un cierto resultado, un producto o proyecto específico como objetivo. Al contrario, una exploración ofrece al niño una oportunidad para investigar, crear y aprender en forma ilimitada. Una exploración bien planeada, es aquella que deja lugar para descubrimientos inespera-

dos y sorpresas, e implica un proceso que solo termina cuando se sacia la motivación interior. La plasticidad de los materiales elegidos, la manera en que estos se presentan y la cantidad de tiempo ofrecida para investigar, serán claves para garantizar el éxito de la exploración.

Las bateas sensoriales proporcionan una manera fácil y efectiva de implementar estas exploraciones¹. Vertiendo diversos materiales en una batea puesta a nivel de suelo permitimos que los bebés puedan alcanzar el material con sus manos y manipularlos con facilidad. Bebés y niños se pueden sentar o arrodillar alrededor de la batea. ¡Muchos bebés aprenden rápidamente a entrar en esta y experimentar de cuerpo entero! La batea puede ser suficientemente grande para permitir al menos cuatro niños explorando, uno a cada lado, ya que ciertas actividades son más interesantes si los niños trabajan codo a codo. Al mismo tiempo, se debe tener en mente que algunos materiales y herramientas son mejor aprovechados si los niños trabajan individualmente utilizando bateas pequeñas.

Dependiendo del material con el que se esté trabajando, introducir ciertas herramientas de manipulación a las bateas ofrecerá la oportunidad de ejercitar algunas destrezas que los niños están tratando de aprender en esta etapa. Por ejemplo, utensilios para comer y cocinar, herramientas como palas, martillos de madera, brochas, pinzas u objetos como tubos y diferentes tipos de envases y contenedores. Con estas herramientas los niños comienzan a trasvasijar, verter, mezclar, estrujar, encajar e insertar. La práctica y perfeccionamiento de estas habilidades son especialmente atractivas, ya que normalmente son ejecutadas por adultos y los menores naturalmente quieren imitarlos. Además, estas presentan infinitas posibilidades para el desarrollo de las destrezas finas. Por otro lado, agregando ciertos tipos de juguetes a la batea de exploración, se invita a los niños a jugar con la imaginación, aunque los objetos reales tienen el mismo potencial y generalmente producen un estímulo sensorial más rico, ya que ofrecen mayor variedad de texturas, colores, temperatura



y peso según el material del que estén hechos. Una vez que se entiende el potencial que ciertos elementos tienen para la exploración libre, los materiales más inesperados comienzan a hacer su entrada al aula.

Otra exploración que ha sido exitosa está diseñada para los bebés que han mostrado interés en comenzar a alimentarse ellos mismos. Todo bebé en algún momento intentará agarrar la cuchara cuando el adulto lo está alimentando. Este es un impulso que al ser desarrollado otorgará gran satisfacción al bebé. Es importante ofrecer oportunidades para explorar esta destreza con ciertos materiales como fideos crudos de diversos tipos, avena o agua en pequeños boles o jarros. Estos se ponen sobre bandejas plásticas o de madera, y se acompañan con una cuchara o un tenedor pequeño. Este es un tipo de actividad

¹ Le debo el descubrimiento de las bateas sensoriales a "Play at Home Mom, LLC" un blog norteamericano escrito colectivamente por educadoras, terapistas y madres. <http://playathomemom3.blogspot.com>



propia del currículo Montessori del ciclo 0-3 años de edad (Polk & Lillard, 2003) y está especialmente diseñada para que el niño practique las destrezas necesarias para alimentarse independientemente. No obstante, al facilitar esta exploración desde un enfoque sensorial, es posible observar al niño completamente absorbido en la exploración de las posibilidades que ofrecen una cuchara y dos boles llenos de fideos crudos.

También una mesa de luz ofrece infinitas posibilidades para apreciar y experimentar con las

cualidades refractivas de los materiales que se están usando. Las bateas y boles se pueden poner sobre la mesa de luz si la mesa está construida a nivel de suelo. Muchas actividades que normalmente se realizan en otras partes del aula, se pueden trasladar a esta, y así agregar una nueva dimensión a la exploración.

A la hora de justificar la implementación de estas actividades en el aula, es importante ser capaz de narrar y argumentar de manera profesional y experta las razones, los beneficios y los resultados de estas experiencias a los apoderados y colegas. Principalmente porque, ante ojos inexpertos, este tipo de actividades parecen caóticas e improductivas, no hay un producto final que mostrar o mandar a casa. Es nuestra responsabilidad como educadores el comunicar el argumento detrás de las actividades a las que exponemos a los niños en el aula. Escribir un blog diariamente para mantener a los padres informados sobre los grandes objetivos e intereses que se están desarrollando en el aula, es una manera efectiva de hacerlo. Pero al mismo tiempo es importante documentar el progreso de los niños de forma individual. En mi experiencia, la manera más efectiva es tomar fotos y escribir breves narraciones de los eventos más importantes observados en cada niño. Estas se pueden mandar de manera electrónica a los padres o apoderados al final de cada semana y agrupar para la construcción de portafolios individuales a más largo plazo. Aún así, lo más importante es ser capaces de comunicar la perspectiva del educador con experticia, proveer un contexto para el impulso o interés que el niño está desarrollando, abrir una ventana para revelar el delicado e intenso trabajo que se lleva a cabo por los educadores de párvulos.

REFERENCIAS

Medina, J. (2010). *Brain rules for baby: how to raise a smart and happy child from zero to five*. Seattle, WA: Pear Press.

Polk Lillard, P. & Lillard Jenssen, L. (2003). *Montessori from the start: the child at home from birth to age three*. New York: Schocken Books.



□ Encuentros Regionales del Magisterio de cara al Encuentro Nacional hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

En el marco de la conmemoración de los 10 años del Movimiento Pedagógico chileno, la Internacional de la Educación para América Latina (IE-AL) propuso y luego resolvió en su Conferencia Regional del año 2010, tomando diversas experiencias, realizar un proceso de construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, el cual tuvo su inicio con el Encuentro Regional realizado en la ciudad de Bogotá el 2011.

A partir de este acuerdo, miles de docentes han sido los que han debatido en sus respectivos paí-

ses, a través de eventos en Argentina, Brasil, Costa Rica, Colombia, Uruguay, Paraguay, entre otros, incluido nuestro país.

Como Colegio de Profesores de Chile hemos observado que los temas pedagógicos y educativos en general, cuyo interés se desprende del análisis de nuestra realidad inmediata, tienen relación con demandas estructurales que el Magisterio ha construido como propuestas con sólido fundamento durante décadas. Tal es el caso de la Nueva Institucionalidad de la Educación y de la Carrera Profesional Docente, debates que hoy se encuentran en el parlamento esperando ser discutidos.

En este plano, el Colegio de Profesores ha encontrado pertinente abordar estas temáticas centrales en nuestro proceso de construcción

y debate del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, ya que lo que se encuentra en juego dice relación con el carácter pedagógico de nuestras demandas gremiales-sindicales, así como una concepción específica del rol docente que queremos y que el país, la educación y nuestros hijos necesitan.

En este marco se vuelve oportuno que el magisterio organizado pueda mirar las contradicciones que existen en un sobreideologizado modelo de desarrollo economicista, eficientista, estandarizado y de mercado, versus una posición magisterial que concibe la educación como un proceso de formación integral para la vida presente y futura de los educandos y un futuro plan de desarrollo nacional.

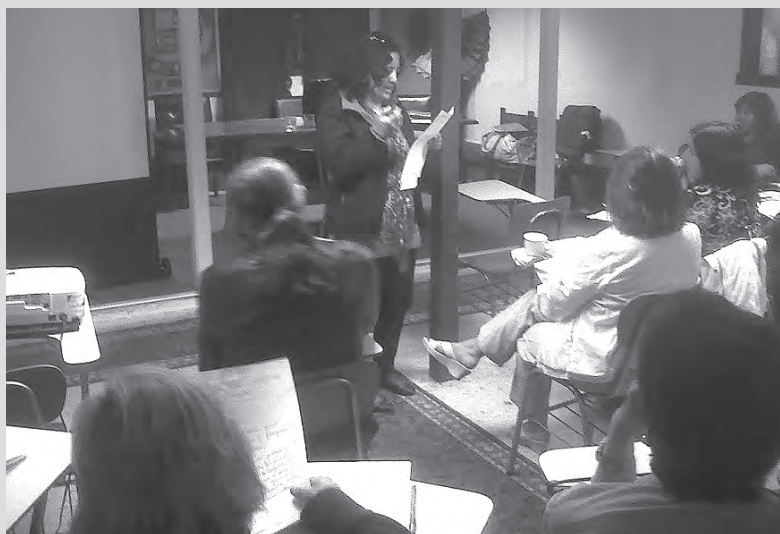


Por ello, demandas como la desmunicipalización de la educación pública, la reducción de la cantidad de horas lectivas y del número de alumnos por aula, así como la construcción de una Carrera Profesional Docente, no constituyen solo demandas gremiales y salariales, sino que ante todo son condiciones laborales que se convierten en las condiciones de enseñanza que el Estado y la sociedad le entregan a la educación para que esta pueda desarrollarse plenamente.

Tal es la profundidad que requiere el debate para que los docentes y la sociedad en general comprendan que nuestra plataforma gremial-sindical es parte del pensamiento y demandas pedagógicas del gremio.

Encuentros del Magisterio

Por lo anterior es que para el Colegio de Profesores los eventos desarrollados en los últimos dos años en el contexto de la discusión de desmunicipalización de la educación y de la Carrera Profesional Docente, constituyen espacios que consideramos y rescatamos como base para el encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, pues allí tenemos profundos análisis, cientos de horas de debate y miles de participantes. En este marco consideramos los seminarios realizados sobre la Nueva Institucionalidad de la Educación Pública, tanto con docentes como con estudiantes y diversos actores de la educación; también consideramos los encuentros y seminarios sobre Carrera Profesional Docente, sobre todo la discusión efectuada durante el presente año en la sede del ex Congreso Nacional con la participación del Mineduc,



Educación 2020, Unesco, Colegio de Profesores y destacados investigadores y académicos de la educación. Asimismo, contemplamos la Jornada Nacional de Reflexión Docente convocada por el Colegio para discutir en cada escuela del país sobre rol docente y la carrera que queremos, evento que tuvo la participación de más de 800 escuelas a nivel nacional y más de 20 mil docentes.

Por último, el pasado sábado 10 de noviembre en Antofagasta y el 16 de noviembre en Puerto Montt, hemos realizado encuentros regionales y zonales para debatir aproximaciones al Encuentro Nacional hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano del 26 y 27 de noviembre en Santiago, el cual se realizará al cierre de la edición de la presente revista.

En cada uno de los encuentros regionales tuvimos la participación de más de sesenta profesores y profesoras de la zona para debatir en tres talleres sobre:

1.- Lo pedagógico en el pensamiento y la acción de la organización gremial.

2.- Rol Docente.

3.- Trabajo y acciones para impulsar las ideas y propuestas pedagógicas del gremio de acuerdo a la experiencia del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores.

Saludamos a las regiones de Antofagasta, Los Ríos y Los Lagos por su capacidad y voluntad de desarrollar estos eventos que permitieron articular a decenas de colegas en el debate propuesto, fortaleciendo con ello sus propios movimientos pedagógicos, así como el evento nacional que se estará desarrollando los días 26 y 27 de noviembre.

Comprometemos para el próximo número de *Docencia*, exponer las síntesis y principales aportes del evento nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G. hacia la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.



□ Colegio de Profesores participa en panel sobre educación en Feria del Libro

El pasado 8 de noviembre se realizó dentro del contexto de la 32ª Feria Internacional del Libro de Santiago, el foro "Educación Pública/Educación de Mercado: Las definiciones para el siglo XXI", organizado por el Colegio de Profesores y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC).

Tras el saludo de Jaime Gajardo, presidente nacional del Magisterio, y de la presentación del encuentro por parte de José Bengoa, rector de la UAHC, los expositores Abraham Magendzo, experto en educación y coordinador del Diplomado en Educación de la UAHC; Fernando Ochoa, asesor del Colegio de Profesores; Marjorie Cuello, presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso y actual integrante de la Mesa Ejecutiva de la Confech; Luis Ossandón, decano de la Facultad de Pedagogía de la UAHC, y Bárbara Figueroa, encargada del Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores y presidenta de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), expusieron diversos puntos de vista sobre las tensiones que se originan entre la educación pública y la de mercado, señalando los desafíos que el sistema educativo habrá de afrontar durante este siglo.

Marjorie Cuello, explicitó la manera en que el actual movimiento estudiantil recoge la vieja idea de exigir la intervención estatal para la promoción del sistema público de educación. Por su parte, Luis Ossandón abordó el tema de la influencia de la segmentación social, característica propia de la educación de mercado, en las definiciones y prácticas curriculares. Bárbara Figueroa, en tanto, se refirió a los principales esfuerzos que está desplegando el magisterio para construir una mejor educación para Chile, dentro de los cuales destacó las disputas por mejorar las actuales condiciones de enseñanza. Abraham Magendzo se encargó de desmontar los mitos sobre los que muchas veces se sustentan las actuales políticas educativas, entre los cuales señaló el de considerar a la

educación como un bien de consumo, el de la necesidad de situar el debate sobre educación al nivel de los expertos y el de considerar que los jóvenes carecen de interés y propuestas. Finalmente, Fernando Ochoa encaró la relación que existe entre el curriculum del sistema escolar chileno, su alineamiento con las reformas de mercado y la reproducción social bajo el modelo neoliberal. Ante esta constatación señaló la importancia de garantizar la tradición republicana y profundizar los valores como la democracia, el respeto a los derechos humanos, la solidaridad e identidad nacional y local. El panel fue cerrado por el rector de la UAHC, invitando al Colegio de Profesores "a seguir trabajando en estos vínculos colaborativos en torno a un tema tan importante como es la educación".



□ Premiación a los ganadores de los concursos de fotografía y poesía

El pasado viernes 23 de noviembre en la Casa del Maestro se llevó a cabo la premiación a los ganadores de los concursos de fotografía y poesía

que fueron organizados por el Departamento de Cultura del Colegio de Profesores con el objeto de motivar la creación artística entre los docentes.

En el concurso de poesía obtuvo el primer lugar Miguel Ángel Sepúlveda con la poesía "Tu esencia", en tanto

que el segundo y tercer lugar lo obtuvieron Francisco Serón con la obra "Señor Profesor" y Judith Pinto, con "Para ti", respectivamente. En el certamen de fotografía, Fidel Inda consiguió el primer lugar, Carolina Cavieres, el segundo y José Sanhueza, la tercera ubicación.



□ Departamento de Educación participa en Seminario de Salud Docente en Ñuble

El pasado viernes 8 de octubre, organizado por el Provincial Ñuble del Colegio de Profesores, se llevó a cabo el Segundo Seminario "Salud laboral docente y licencias médicas", en el cual expusieron Milton Arias, Médico Jefe de la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS); Manuel Sepúlveda, Superintendente de Salud; Carlos Rojas, Presidente Colegio Médico Ñuble, y el profesor Nicolás Cataldo, asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores. En el encuentro los expositores

discutieron sobre la ley 16.744 de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales a la administración del seguro social que las cubre y la dinámica de las licencias médicas.

En este contexto el asesor del Colegio expresó las demandas del gremio sobre salud laboral, destacando entre ellas la eliminación de lo establecido sobre salud incompatible en el Estatuto Docente, según el cual si un profesor acumula dentro de un periodo de dos años licencias médicas equivalentes a seis meses, el sostenedor está facultado para despedirlo sin indemnización alguna, desconociendo, por lo tanto, todos los años de servicio. Asimismo, resal-

tó la importancia de discutir sobre aquellas enfermedades propias del sector docente que, sin embargo, hoy no están reconocidas como enfermedades profesionales, entre las cuales se encuentran, por ejemplo, dolencias músculo-esqueléticas, várices y salud mental.



□ Magisterio expone en Subcomisión Mixta de Educación en debate presupuestario

El 5 de noviembre, el Colegio de Profesores de Chile, a través de su presidente nacional, Jaime Gajardo, expuso en la subcomisión mixta de educación la posición del magisterio sobre la partida de educación que contiene el presupuesto de la nación 2013.

En este debate participaron los estudiantes universitarios a través de

la Confech, los estudiantes secundarios a través de la CONES, los rectores de las universidades tradicionales (CRUCH) y del Estado (CUE), Educación 2020, Fundación Jaime Guzmán, el centro de estudios Libertad y Desarrollo, entre otros actores del mundo educativo.

En la cita, el Colegio de Profesores expuso su posición, recalcando la fuerte señal privatizadora entregada por el gobierno al aumentar los recursos económicos, principalmente a través del incremento de las subven-

ciones, los que llegarán especialmente al mundo privado de la educación escolar. Al mismo tiempo dejó ver la necesidad de construir un Fondo de Revitalización de la Educación Pública, tal como lo propusiera el Colegio en el marco del debate sobre Nueva Institucionalidad de la Educación, cuyo fin es el pago de las deudas del sector municipal para poder sentar las bases de la municipalización. Dicha propuesta fue compartida a lo largo de la discusión por la mayor parte de los actores sociales y políticos que asistieron al evento.

□ Seminario "Políticas Docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional"

El 10 y 11 de octubre se realizó en Buenos Aires el seminario "Políticas Docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional", organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y Unesco.

El seminario reunió a representantes de organizaciones docentes de Colombia, Chile y Argentina, además de destacados académicos e investigadores de España, Estados Unidos, Perú, México, Canadá y Uruguay. Las temáticas abordadas giraron en torno al oficio docente en la actualidad; las políticas de formación y evaluación docente; los cambios institucionales, nuevos paradigmas y su impacto en el

trabajo docente; desarrollo profesional en contextos de cambio; y la agenda de las organizaciones sindicales frente a las regulaciones en el trabajo docente. Guillermo Scherping V., asesor del Colegio de Profesores, expuso sobre este último tema, destacando las luchas que hoy se están dando en Chile respecto de Carrera Docente, nueva institucionalidad y defensa del sistema público de educación.



Profesores celebran su día con masiva marcha por la dignificación de la educación chilena

Más de seis mil profesores, estudiantes y trabajadores se congregaron el 16 de octubre en las calles de Valparaíso para reivindicar sus derechos y demandas en el Día del Profesor.

En la movilización, el presidente del Magisterio, Jaime Gajardo, expresó que "hoy estamos demandando el rechazo al proyecto de Ley de Carrera Docente, ya que es un retroceso, porque nivela las remuneraciones hacia abajo y no es universal, es solo para una minoría; además establece una competitividad entre los maestros. Esperamos que la voz de los maestros sea escuchada. Ya tenemos las firmas de las bancadas de oposición que nos están respaldando para detener este proyecto de ley".

Días después, y en un ambiente más festivo, el 20 de octubre, cientos de maestros celebraron el Día del Profesor a ritmo de cumbia, en el ya tradicional evento organizado por el Regional Metropolitano del Magisterio. Esta vez se realizó en el Instituto Nacional, donde se contó con la música de la Sonora de Tommy Rey, la banda Cumbia a Potope y Juana Fé.

Jorge Abedrapo, como dirigente regional y anfitrión de la velada, se refirió al particular contexto que marcó la celebración del Día del Profesor de este año, "con un magisterio en estado de alerta y movilizadizo en todo Chile por la defensa de la educación pública, la redignificación del profesorado, y unido en el unánime rechazo al proyecto de Carrera Docente impulsado por el Gobierno".

ANDE celebra Congreso Nacional y setenta años en Costa Rica

Entre el 24 y 27 de octubre de 2012 la Asociación Nacional de Educadores de Costa Rica realizó su LXIX Congreso Nacional, conmemorando, además, setenta años de trayectoria en dicho país. En el evento,

que reunió a docentes de todo Costa Rica para analizar y discutir diferentes temáticas relativas a la educación, participaron también representantes de delegaciones internacionales, las juntas directivas de las organizaciones magisteriales y otros invitados especiales. Guillermo Scherping V., asesor del Colegio de Profesores, fue invitado a exponer sobre el tema "Pedagogía Alternativa".



Jaime Gajardo participa en Consejo de Metas Educativas 2021 en España

Entre el 3 y el 5 de septiembre se realizó en Salamanca, España, la tercera reunión del Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021, en el marco de la XXII Conferencia Iberoamericana de Educación. Jaime Gajardo, Presidente del Colegio de Profesores, participó en el encuentro en su calidad de miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL).

El objetivo de Metas Educativas 2021 es impulsar en todos los países de Iberoamérica la mejora de la educación para conseguir que, durante la próxima década, llegue a desempeñar una función de primer orden con vistas al desarrollo económico y social de

la región y al bienestar de sus ciudadanos. Las actividades realizadas en la presente reunión fueron el análisis de los resultados del seguimiento de las Metas; el debate sobre los resultados de la encuesta Latinobarómetro sobre la percepción de los latinoamericanos con respecto a la educación en los países de la región; y el análisis de los programas de cooperación en educación desarrollados por la OEI.



□ Educadoras y familias dijeron No al Decreto 115 en educación inicial

El domingo 12 de agosto se llevó a cabo el Encuentro Familiar por la Educación Parvularia y contra el Decreto 115, al cual asistieron educadoras, técnicos de párvulos y un gran número de familias. La actividad, realizada en el Parque Quinta Normal de Santiago, estuvo organizada por el Departamento de Educación Parvularia del Directorio Metropolitano del Colegio de Profesores, el Movimiento Educación Parvularia Despierta, el Sindicato Integra y el Departamento de Comunicaciones del Directorio Nacional del Colegio de Profesores.

En este encuentro se denunciaron algunas de las consecuencias negativas implicadas por la aplicación del nuevo decreto, tales como menos profesionales por niño, más niños por nivel, dualidad de funciones de directora y educadora, elimina-

ción del personal de aseo y menos exigencias para los manipuladores de alimentos, entre otras medidas que claramente buscan aumentar la cobertura a costa de una notoria reducción de la calidad de los aprendizajes de los niños.



SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2012

VALOR POR 3 NÚMEROS:
DENTRO DE CHILE

\$ 6.600.- (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
\$ 9.900.- (NO COLEGIADOS)

INTERNACIONAL:

US\$ 33.- (AMÉRICA LATINA)
US\$ 50.- (RESTO DEL MUNDO)



Para cursar una suscripción debes comunicarte con Rosa González llamando al (56-2) 24704206 o escribiéndole a rositag@colegiodeprofesores.cl, o en Moneda 2394, 2do. piso.

También puedes suscribirte depositando el valor correspondiente en la cuenta N° 13234978 de BCI, a nombre del Colegio de Profesores de Chile. Para suscripción internacional debe depositarse el valor en la misma cuenta, en un banco que sea corresponsal de BCI Chile. Envía por correo o mail el comprobante de depósito junto al Cupón de Suscripción disponible en www.revistadocencia.cl.

A Trabajar en el Aula

Historia Encantada: Aprendo la historia de Chile cantando

de Marita Miranda, Carla Cáceres y Evelyn Quezada

Por Equipo Revista Docencia

En el contexto de la conmemoración del Bicentenario de Chile surge este proyecto musical que busca llevar a las aulas de enseñanza básica algunos de los pasajes de nuestra historia de manera lúdica y sugerente.

A lo largo de diez temas musicales, este proyecto entrega una mirada introductoria a importantes ejes temáticos presentes en los objetivos de aprendizaje de las nuevas bases curriculares para historia, geografía y ciencias sociales de primero a sexto básico. Los Límites de Chile, Los Aborígenes, Descubrimiento, Lautaro, 1810, Manuel Rodríguez, Los Hermanos Carrera, Paula Jaraquemada, Chacabuco y La Cueca de los Héroes, son las diez canciones que presenta el disco.

Las posibilidades que entrega esta obra musical son muy variadas, por ejemplo, en primero básico nos permite abordar el aporte que diferentes personas han hecho a lo largo de nuestra historia, así como la localización de Chile en el mapa; en segundo básico, podemos introducir el estudio de los pueblos indígenas. En quinto, podemos abordar en historia el Descubrimiento y Conquista de Chile, mientras que en geografía podemos comenzar el estudio de las características físicas. Por último, en sexto básico podemos introducir a los estudiantes en la historia republicana de nuestro país y en la interrelación de los elementos físicos y humanos en el contexto de las regiones.

El trabajo que presentamos puede ser una útil herramienta para provocar un acercamiento más novedoso y significativo por parte de los alumnos, ya que el uso de la música interviene positivamente en el tratamiento de los contenidos para convertir a estos

en elementos más amigables. De este modo, los niños podrán descubrir, por ejemplo, la vida de Lautaro a través del rock; aprender y cantar los límites de Chile con ritmo de reggae o conocer la vida de los hermanos Carrera mediante un vallenato.

Lo anterior permitiría a los niños y niñas involucrarse cognitivamente, afectiva y socialmente con la historia de nuestro país. El acercarse a ella a partir de estas tres dimensiones implica no solo la integralidad en el desarrollo de nuestros estudiantes, sino también la articulación de diferentes subsectores del aprendizaje en un solo espacio común.



PROGRAMA DE SALUD PREFERENTE PARA PROFESORAS Y PROFESORES COLEGIADOS

PSP

PROGRAMA DE SALUD PREFERENTE

Clínica 
Hospital del Profesor

 **COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.**

Beneficios para profesoras y profesores colegiados y su grupo familiar:

- Bonificación en atenciones ambulatorias
- Descuentos en hospitalización
- Descuentos en centros dentales de la Clínica Hospital del Profesor
 - Atenciones de urgencia con bonos Fonasa
- Prestaciones quirúrgicas programadas con valor preferencial
- Línea de financiamiento para copagos de hospitalización

Centro de llamados: (2) 22 99 60 00

E-mail: chp@colegiodeprofesores.cl • profesores@chp.cl

www.colegiodeprofesores.cl • www.chp.cl