



Nº 5

Junio 2014



## Temas para el Análisis de la Educación Parvularia Chilena y sus desafíos

Compiladora: Ofelia Reveco Vergara  
Autoras: M. Victoria Peralta E.  
Veronica Romo L.  
Ofelia Reveco V.

# Cuadernos de Educación Infantil

Universidad Central - Facultad de Ciencias de la Educación

Biblioteca Nacional



\*524208\*

Serie



UNIVERSIDAD  
CENTRAL

# INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL (IIDEI)

María Victoria Peralta Espinosa  
Directora



## MISIÓN

El IIDEI tiene la misión de promover y desarrollar espacios de reflexión, estudio e investigación, asesorías y acciones de formación en el área de la atención de los niños y niñas menores de ocho años, enfatizando especialmente en programas de educación infantil y en el desarrollo curricular.



## PRINCIPIOS

- La educación infantil de calidad es un derecho que tiene todo niño y niña desde que nace.
- La educación infantil se plantea como un complemento, desde una base científica, de la labor que realiza la familia en la formación de los niños.
- El desarrollo curricular debe generarse en una perspectiva humanista que favorezca el desarrollo del niño como una persona única y relacional.
- El desarrollo curricular debe realizarse desde una concepción situada y contextualizada que permita asumir la diversidad de realidades en las que se desenvuelven los niños, las niñas y sus comunidades.

BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE

Sección Chilena

Ubicación: 10M (060-52)

Año: 2014 C: \_\_\_\_\_

SYS: 1076340

1076340

10 M (060-52)

1076340

P  
DL



Nº 5

Junio 2014



## Temas para el Análisis de la Educación Parvularia Chilena y sus desafíos

Compiladora: Ofelia Reveco Vergara  
 Autoras: M. Victoria Peralta E.  
 Veronica Romo L.  
 Ofelia Reveco V.

2014



## MISIÓN

El IIIEI tiene la misión de promover y desarrollar, a través de la investigación, teorías y acciones de formación en el área de la atención de los niños y niñas menores de ocho años, fortaleciendo especialmente en programas de educación infantil y en el desarrollo profesional.



## DEFINICIONES

- La educación infantil de calidad es un derecho que debe ser accesible y equitativa para todos.
- La educación infantil se plantea como un desafío social, desde una perspectiva cultural, de género y ambiental, que debe tener en cuenta la diversidad de necesidades.
- El desarrollo infantil debe entenderse en una perspectiva holística que favorezca el desarrollo del niño como una persona física y emocional.
- El desarrollo integral debe realizarse desde una concepción integral y contextualizada que permita superar la dicotomía de enseñanza y aprendizaje, promoviendo los niños, las niñas y sus familias.

### **Temas para el análisis de la educación parvularia chilena y sus desafíos**

Ofelia Reveco (Compiladora)

Junio 2014

Diseño, diagramación e impresión:

Gráfica LOM

Concha y Toro N° 25, Santiago

Teléfono: 672 22 36 - Fax: 673 09 15

2014

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> Dra. Ofelia Reveco Vergara	9
<b>A. ¿CALIDAD O CUALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL? LO QUE MUESTRA LA INVESTIGACIÓN</b> Dra. Ofelia Reveco Vergara	13
<b>B. UN ANÁLISIS DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA: ¿CUÁNTO SE HA AVANZADO?</b> Dra. María Victoria Peralta Espinosa	27
<b>C. ESTÉTICA Y ÉTICA EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA</b> Dra. Verónica Romo López	47



# PRESENTACIÓN

La Universidad Central, además de ser una institución que hace docencia, investiga, difunde el conocimiento y se vincula con el medio, tiene en su misión aportar a la sociedad. En ese contexto se genera este documento de trabajo; desde la Dirección de Estudios Académico Estratégicos, con la colaboración del Instituto Internacional de Educación Infantil y con un miembro de la Junta Directiva de nuestra institución. A través de las especialistas de estas tres unidades se escribió un documento inicial, para posteriormente proveer un espacio de diálogo abierto a partir de las presentaciones de un conjunto de especialistas. Esta actividad tuvo la forma de coloquio y se denominó “Los grandes desafíos de la Educación Parvularia chilena”. Participó un público amplio el que fue desafiado con las intervenciones de la Directora de la OEI Chile, Sra. Rosa Blanco, la especialista de la UNICEF, Sra. Francisca Morales; la Directora Técnica de JUNJI Sra. María de la Luz Cano; la Coordinadora de Educación Parvularia del MINEDUC Sra. Alicia Berrios, la Directora Técnica de Fundación INTEGRA, Sra. Marcela Fontecilla; la Directora del IIDEI, Sra. María Victoria Peralta, la Directora de la Unidad de Estudios Académico Estratégicos, Sra. Ofelia Reveco, y la Directora de la Honorable Junta Directiva de nuestra Universidad, Sra. Verónica Romo.

En este marco cabe hacerse la pregunta: ¿por qué una institución de educación superior otorga tanta importancia a la Educación Parvularia?

La Universidad Central reconoce que la atención educativa a la primera infancia en América Latina, ha adquirido mayor importancia política en los últimos decenios: son innumerables las razones que permiten explicar este fenómeno. Sin embargo, queremos destacar al menos tres

de ellas:

- Por una parte el sustento ético que nos señala que los niños y las niñas, aunque pequeños, tienen derechos y entre ellos a una educación con todas sus cualidades.
- Por otra, el conocimiento científico proveniente de diversas ciencias que muestra que los primeros años de vida son cruciales para el aprendizaje y bienestar en dicha etapa y que a la vez tiene efectos futuros.
- Finalmente, las diversas investigaciones que muestran que una educación integral con todas sus cualidades produce efectos inmediatos y también a largo plazo.

Queremos señalar que para nuestra Universidad la Educación Parvularia siempre ha sido importante, fue una de las primeras carreras que se abrieron y desde hace 10 años tenemos un Magíster en Educación Infantil, más allá de nuestras publicaciones y la participación de nuestras especialistas en diversos congresos y publicaciones externas. Hoy, estamos en un momento de decisiones en nuestro país, ad portas de elegir un nuevo presidente de la República y por ende un Programa de Gobierno; en dicho contexto queremos también aportar a las ideas que en este momento político están circulando. Sin embargo, más allá de partidos o conglomerados, queremos aportar las ideas surgidas de un espacio de construcción colectiva, de tal forma que lo que hoy contiene este documento es un aporte desde nuestras especialistas, desde nuestras invitadas externas y desde la diversidad de personas que participaron del coloquio.

A modo de síntesis, los grandes desafíos de la Educación Parvularia para los próximos años son los siguientes:

## ***EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARVULARIA***

1. El Estado debe garantizar el derecho a la educación a los niños/as menores de 6 años, en condiciones de equidad, en el acceso y en la calidad de la educación que se les ofrece.
2. Es una prioridad, educar desde tempranamente y hacerlo en centros inclusivos, es decir que en los Jardines Infantiles y Escuelas exista una mayor mixtura sociocultural.
3. Se debe realizar un esfuerzo especial por integrar a la Educación Parvularia a los niños/as de 0 a 3 años y a aquellos provenientes de sectores más vulnerables.
4. El Estado debe universalizar la educación dirigida a los niños/as desde el nacimiento con una educación oportuna, de calidad y gratuita y acorde a las necesidades apropiadas a cada grupo, lo que conlleva modalidades alternativas de calidad.

## ***POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FINANCIAMIENTO***

5. Estas políticas deben generarse desde el criterio de una amplia participación de los involucrados. Contando con la información necesaria y tomándose las decisiones a partir del expertise existente en el nivel.
6. Se deben generar políticas educativas de Estado, de largo plazo, considerando las inversiones requeridas para su implementación.
7. Es un deber de la sociedad la existencia de políticas de Estado sostenidas de incremento de cobertura con calidad.
8. Es prioritario articular el quehacer de las diversas instituciones que ofrecen Educación Parvularia, potenciándose un sistema que contempla criterios de calidad intranables.

## ***CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA***

9. Urge, aunar un concepto de calidad de consenso que considere la individualidad de los niño/as, sus tiempos, necesidad de espacios, aprendizaje a través del juego y a partir de su interés, incluyendo el arte como un “saber” prioritario en la educación de los niños/as pequeños, en propuestas curriculares contextualizadas.
10. Se debe generar participación activa de los niños y niñas en su educación, considerando sus intereses, sus tiempos, su necesidad de explorar y de aprender juntos.
11. Es prioritario promover y gestionar espacios de participación activa de las familias y de las comunidades en las cuales los Jardines Infantiles y las Escuelas se encuentran ubicados.
12. Se debe mejorar la ratio, de tal forma que la relación niño/a adulto sea la adecuada para desarrollar procesos educativos activos.
13. Se debe fortalecer las interacciones pedagógicas niño/a-niña/o, niño/a-adulto y, con el medio ambiente natural.



## **PERSONAL DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA**

14. Cabe potenciar la formación de las profesionales y Técnicos de la Educación Parvularia, durante los periodos de formación inicial y continua.
15. Es imprescindible incrementar sustancialmente los salarios de quienes trabajan en Educación Parvularia, favoreciendo su estatus.

## **PROCESOS DE MONITOREO Y EVALUACIÓN**

16. Se deben asegurar la existencia de procesos de monitoreo y de evaluación, transparentes y compartidos con el personal de los Jardines Infantiles y las Escuelas con el propósito de reflexionar sus resultados, fortalecer las riquezas y mejorar las debilidades.
17. El Estado debe preocuparse de la existencia de un sistema único de Educación Parvularia que a partir de normas u orientaciones explícitas resguarde la calidad de la educación ofrecida por los servicios públicos y privados.



# INTRODUCCIÓN

Diversos son los argumentos que fundamentan la importancia de este nivel educativo. Myers (Myers, R.1992) sustenta la necesidad de invertir en programas de Educación Infantil, desarrollando ocho argumentos referidos a: derechos humanos, a lo ético, al campo de lo económico, de la equidad social, de la movilización social, de lo científico, lo que las investigaciones muestran y la relación cambio social - circunstancias demográficas. A modo de resumen se puede señalar que la existencia de programas de Educación Parvularia con sus cualidades aporta al desarrollo, al bienestar y a los aprendizajes actuales de las niñas/os menores de 6 años y, a su mejor desempeño en la Educación Básica.

Sin embargo, estos efectos sólo ocurren cuando se dan ciertas cualidades en la Educación Infantil que se ofrece. En los últimos libros de la OCDE sobre el tema (OCDE: 2006 y 2012), y producto de los hallazgos de una segunda y tercera ronda de evaluaciones de sus países miembros, se menciona que entre los aspectos que darían cuenta de la calidad de los Programas estarían: a) orientación a la Calidad, entendida como un marco político y legal que soporte a los Programas de educación para la Primera Infancia; b) calidad estructural, entendida como aquellos requerimientos estructurales de infraestructura, cantidad y características del espacio físico interior y exterior, los niveles de competencia del equipo humano para el trabajo con los niños/ as, el currículum, la ratio adulto-niño, las condiciones de trabajo del equipo del programa y las compensaciones adecuadas a este; c) el concepto y la práctica educativa, comprendido por los grandes fines de la Educación Infantil, el currículum, respecto de este último el que considera los cuatro pilares fundamentales planteados por el Informe Delors

sería el que daría cuenta en mejor forma de este aspecto; d) interacciones y procesos cualitativos, comprendido por la calidad de la interacción pedagógica entre Maestra/o –niño/a, entre los niños/as, entre los educadores y los grandes propósitos de la educación, entre educadores y con la dirección. Uno de los informes respecto de la relación educador niño señala: “*es la más efectiva cuando la relación incluye cuidado, preocupación por el estado general de cada niño o niña, asimismo como el entregar a cada niño/ a un apoyo experto para su aprendizaje. Ello integrado por un enfoque y relaciones fundadas en un concepto de pedagogía basada en la tradición de pedagogía social de los países del norte y centro de Europa (...)*”(OCDE.2006); e) calidad operacionalizada, incluye la planificación del centro, de cada grupo o nivel, oportunidad para el desarrollo continuo del equipo del centro, tiempo para observar a los niños/ as, evaluación y documentación, apoyo al equipo en la forma de acompañamiento y monitoreo, inclusión de otros servicios de apoyo como salud, beneficios sociales, entre otros; f) evaluación de los resultados y del proceso educativo; y g) participación de las familias, de la comunidad y el medio social y cultural, en el sentido de conocer e integrar normas, valores, y apoyar al medio en el cual el programa se encuentra.

A ello debemos agregar que en un reciente informe de Pisa (Pisa. 2102)<sup>24</sup> se señala que: “*los alumnos de quince años que asistieron a Educación Infantil tienen mejores resultados en el estudio Pisa que aquellos que no lo hicieron, incluso teniendo en cuenta su contexto socioeconómico*” (Pisa. 2102. Pág. 1).

En el marco de la importancia de la Educación Infantil con sus cualidades y el impacto positivo que tiene, surge una primera pregunta, aquella referida a la oferta existente en Chile, ¿De cuántos niños/as estamos hablando, cuántos de ellos tienen acceso a este nivel?

Al respecto se puede señalar que según datos de UNICEF, la población menor de 5 años al año 2010 alcanzaba 1.492.924, de los cuales al año 2011, según datos del MINEDUC, 691.145 (el 46%) estaban matriculados en Educación Parvularia. Por ende no lo estaban 801.779, aproximadamente el 54%. Desde la perspectiva de los datos que nos proporciona la encuesta CASEN 2011, la asistencia neta era del 44.1%.

A los que acceden debieran sumársele los niños/as que asisten a Educación Especial que en el año 2006 era de 67.279 (2006. DIPRES), 8.540 era del grupo de 5 a 6 años. Respecto de los niños/as que asisten a esta modalidad educativa, si bien podría mostrar una mayor cobertura para los párvulos, es posible plantear una pregunta: ¿estos niños/as realmente tienen necesidades educativas especiales o más bien da cuenta de características propias del desarrollo evolutivo?

Desde la perspectiva de acceso según grupo etario, el mayor acceso lo tienen los niños/as de 5-6 años: 94%, luego lo de 4 a 5 años: 83%, por su parte, el grupo de 0 a 3 años accede sólo un 26% de los niños/as (CASEN 2011).

Desde la perspectiva del quintil de ingreso, según la encuesta CASEN 2011, los niños/as pertenecientes a los quintiles de mayor ingreso acceden a Educación Parvularia en un porcentaje mayor que los de menores ingresos, por ejemplo, en el quintil I la tasa de asistencia promedio para el grupo de 0 a 5 años es del 32.3% y en el V de 52.8%. Si incorporamos la variable grupo etario, según la misma encuesta la tasa de asistencia promedio para el grupo de 0 a 3 años es del 25% en el 1° quintil (el 75% no asiste: 225.000 niños/as) vs. 68% del V quintil (32% no asiste: 76.000 niños/as) Respecto del grupo de 4 a 5 años, aproximadamente 75.000 no asisten, la mayor

parte de ellos pertenece a los primeros quintiles, por ejemplo del 1° 28.688, del 2° 18.741, del 3° 13.477 (Del 5° quintil 6.268).

Desde la perspectiva de la región de pertenencia, según la encuesta CASEN 2011, la mayor asistencia la tienen las regiones de: Aysén: 52.3%, Magallanes: 51.2%, Valparaíso: 50.2%, Tarapacá: 47.5%. Por su parte, las regiones con menores porcentajes de asistencia se darían en las regiones de Antofagasta y Atacama, ambas con un 38.1%, Los Ríos: 38.5%, Los Lagos: 40.4%.

Según la misma Encuesta CASEN (2011) en el módulo de Pobreza se señala que la pobreza para el grupo de 0 a 3 años creció desde el año 2009 que era del 20.3% al 22.1% en el año 2011.

Respecto de las razones de no asistencia, el mayor porcentaje se da en: “no es necesario porque lo cuidan en la casa” (1° quintil 76.4% vs. 5° quintil 78.0%). “No me parece necesario que asista a esta edad” (1° quintil 9.2% vs. 5° quintil 12.3%). “Desconfío del cuidado que recibe” (1° quintil 4.5% vs. 5° quintil 4.5%). Las familias de menores ingresos (quintil I) argumentan en una mayor proporción (8.8% vs 1.4% quintil V) como causa de no asistencia barreras económicas o de acceso. (CASEN 2011. Módulo Educación. Pág. 3-6).

Otro dato interesante que si bien no existe en lo específico para Educación Parvularia, sino como cifra promedio para la educación chilena es el proporcionado por UNESCO, la Tasa de Asistencia promedio en zonas urbanas es de 89.6% y en rurales de 69.6% (UNESCO 2011).

En suma, si analizamos estas cifras desde la perspectiva del derecho a educación, podemos señalar que el derecho no se cumple para la totalidad de los niños/as, especialmente para los más pequeños, aquellos de 0 a 3 años, para los que pertenecen a los primeros quintiles de ingreso de 0 a 6 años y para quienes habitan en ciertas regiones del país.

Dada la importancia comprobada de este tipo de educación, la existencia de ciertas características que la cualifican y la actual cobertura existente en el nivel, el presente documento se propone ahondar en tres temas cruciales referidos a las cualidades de la Educación Parvularia, primero, lo que muestra la investigación sobre ellas, para luego profundizar en el actual currículo para el trabajo con párvulos de 0 a 6 años, para finalizar analizando la importancia del arte en la educación en general y en lo específico en este nivel.

De tal forma de entregar los antecedentes necesarios referidos a los tres temas

mencionados, este estudio fue construido por tres estudios de tres autoras distintas (María Victoria Peralta, Ofelia Reveco y Verónica Romo), cada una de ellas especialistas en cada uno de los temas abordados. Desde dicha perspectiva corresponde entonces a una compilación. Sin embargo, dado que uno de los objetivos de la Universidad es aportar a la discusión sobre diversos temas educativos y generar aportes para la política; este documento finaliza con algunas conclusiones y temas para la discusión, construido desde las tres autoras mencionadas y abiertos al enriquecimiento por parte de quienes analicen y reflexionen sobre el tema.

Dra. Ofelia Reveco V.



# INTRODUCCIÓN

## A. ¿CALIDAD O CUALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL? LO QUE MUESTRA LA INVESTIGACIÓN

Dra. Ofelia Reveco Vergara





# 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 intervenirían, e indicadores para evaluarla.

El tema de la calidad de la Educación Infantil<sup>1</sup> 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.

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, infraestructuras inadecuadas 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 a detenernos en la tarea hace que optemos por lo que se nos propone o a asumir 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 nada 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.

---

<sup>1</sup> 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.

## I. ¿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, Fröebel, 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 a 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 aludía 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 requerido, 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 que para conocer 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, al social. Respecto del concepto, Dahlberg, Moss y Pence (Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alan: 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 tiene 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” (Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan. 2005, 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, la incertidumbre que estos generan, lleva a controlar, así sea parcialmente, 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 aparejada la relevancia que adquiere la evaluación –y en los primeros años de la década de aquella de tipo externo–, más aún 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 indicadores, estándares o factores, posiblemente el énfasis estará en los resultados, o en sus causas y el tipo de información será eminentemente cuantitativa. 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 son fácilmente difundibles y simplemente conocibles. 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 resultados 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 lo largo. 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 ofre-

ce mos a los niños/as? Cuándo 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, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan. 2005., p. 169).

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

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

## II. LA CUALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN LATINOAMERICANA Y EUROPEA

En diversas investigaciones como los estudios de Young (Young, Mery. 2000), Myers (Myers Robert: 1992), Marcon (Marcon, Rebeca. 1994), UNESCO (UNESCO. 2006, 2007, 2010), el Perry Project, las sistematizaciones realizadas por la OCDE 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, al currículum, la metodología, el educador, participación de la familia y a 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 éstas 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, OCDE: 2001, 2006, 2012).

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, op. cit).

- Que los Programas de Educación Infantil deben estar centrados en el niño y orientados en el comportamiento positivo (Marcon, 1994).

- La existencia de un currículum centrado en las habilidades, intereses y curiosidades del niño (National association for education of young children, 1992).
- Currículo, 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, OCDE: 2001, 1006, 2012).
- Ciertas condiciones estructurales como mobiliario, materiales educativos, horarios, seguridad e higiene del local también son determinantes según señalan Olenick, 1989; Whitebook, Howes & Phillips, 1989; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; NICHD, 1996 (Rosa Sensat. Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat Infancia, 2005. Young, Mery, 2000).
- El currículum deben 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, 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, currículum cultural y afectivamente pertinente a los párvulos que va dirigido (Peralta, 1992-1994).

## **RESPECTO DE LA RATIO EDUCADORA/OR - NIÑA/O**

- 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).
- 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 didáctico, actividades concretas, diversidad de espacios de trabajo y tiempos flexibles que permita 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 PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA**

Las investigaciones muestran la necesidad de:

- Diversidad de estrategias para la participación permanente de los padres y/o madres de familia. Estas estrategias dependerán de la cultura del sector, del tipo de actividades que realizan los padres y madres, de sus intereses y necesidades (Reveco, 1993).
- Currículos estructurados a partir de los intereses, aportes y necesidades de los apoderados, que considere los tiempos de los padres y los lugares que ellos consideren más adecuados (Reveco, 1993).
- 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, p. s/n).
- “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 currículum y las interacciones de los adultos deben responder a las diferencias individuales” (Fujimoto. 1992, p. s/n).
- 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 mas sano y menos conflictivo al grupo (Arnett, 1989; Love, Ryer y Faddis, 1992; Kontos, Howes y Galinsky, 1996; Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer, 1997; Whitebook, Howes y Phillips, 1989; Rosa Sensat, 2005; Young, 2000).

## RESPECTO DE LA INSTITUCIONALIDAD DEL NIVEL

Las investigaciones señalan:

- Van Izendoorn, Sagi y Lambermon; 1992; Howes y Smith; 1995; Grossmann; 2000; W'itz y Klein; 2001, citados por la Revista Infancia (Rosa Sensat, 2005) demuestran que la seguridad que ofrezca la institución infantil facilita las relaciones y aprendizajes.
- 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, p. 127 a 129).
- Desarrollo de procedimientos de evaluación coherentes, válidos y apropiados al desarrollo del niño. (OECD, 2006., p. 127 a 129).
- Los dos criterios anteriores muestran, la necesidad de una institucionalidad especializada en el nivel que entre sus funciones con-



sidere 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, p. 127 a 129).

- Dados los objetivos del nivel que consideran aportes pedagógicos, nutricionales y de salud, se requiere también 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 consigo una mejora de la calidad de las escuelas infantiles”*(Olenick, 1989; Whitebook, Howes y Phillips, 1989; Love, Ryer y Faddis, 1992; Scarr, Eisenberg y Deater-Deckard; 1994; Phillipson, Burchinal, Howes y Cryer, 1997; Gallagher, Rooney y Campbell, 1999; Van IJzendoorn, 2003).” (Rosa Sensat. 2005.) (OECD.2006. Pág. 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 calidad 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 de 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 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 el tema de la calidad de la educación es uno de los temas cruciales. Existen innumerables publicaciones en el ámbito de los países y mundial que refieren a este tema. La preocupación empieza a estar presente fuertemente en la década de los 80, 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 respecto 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 sólo 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 que definiría la Educación Parvularia en sus cualidades, cabe preguntarse si ¿en Chile, hoy y en los proyectos de futuro estamos trabajando para fortalecerla en ellas? ¿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 sólo existe

en sus cualidades y que se preocupa de ofrecer a los niños y niñas chilenos 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 evaluar 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 le ofrecemos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alan (2005). Más allá de la Calidad de la Educación Infantil. Editorial Grao: Barcelona.
- Fujimoto, Gaby (1994). Factores que inciden en la Calidad de la Educación. OEA, copia mimeo.
- High Scope Early Childhood (1994). The Perry Preschool Program Long terms Effects. High Scope Early Childhood. Policy Papers.
- Marcon, Rebeca (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, Robert (1992). Why Invest in early childhood development?. En *The Twelve Who Survive*, Routledge, capítulo 1. En cooperación con UNESCO, Londres y Nueva York, pp 3 a 14.
- National association for education of young children(1992). Development appropriate practice en early childhood program serving children forum birth trough age 8. Expanded edition: Washington DC NAEYC.
- OECD (2006). Starting Strong II Early Childhood Education and Care. OECD: París, Francia.
- OECD (2012). Starting Strong III Early Childhood Education and Care. OECD: París, Francia.
- 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. UNESCO: París, Francia, p. 52.
- Peralta, Victoria (1994, 1993, 1992). Diversos documentos Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Reveco Vergara, Ofelia (1992). El método de proyectos en la Escuela y el Jardín Infantil. CPEIP: Santiago de Chile.
- Reveco, Ofelia (2006). “El trabajo con la familia y la comunidad en la Educación Parvularia”. En *Desafíos Actuales De La Educación Parvularia*. Universidad ARCIS: Santiago de Chile.
- Rosa Sensat (2005). Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat Infancia, número 89, Enero-febrero. Barcelona, España.

UNESCO-OREALC (2004). La participación de la Familia en la Educación Infantil Latinoamericana. UNESCO: Santiago de Chile.

UNESCO (2006). Bases sólidas Atención y Educación de la Primera Infancia. En Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. UNESCO: París, Francia. p. 6.

UNESCO (2007). Atención y Educación de la primera Infancia. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. UNESCO: Bélgica, p. 169-171.

UNESCO OREALC (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional América Latina y El Caribe. OREALC: Santiago de Chile.

Young, M. (2000). Investing in our childrens future. From Early Child Development. The World Bank: Washington. DC.

# INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia define una etapa educativa (de 0 a 5 años) en estructura, características, contenidos, su forma de ser y el fortalecimiento del poder ejecutivo educacional para estos propósitos, como fue el caso de la "Carta de Intención" (1990) y la Ley N° 20.070.

Independencia del nivel en la Constitución Política (1980) y la del sistema de protección "Caja de Seguro-Cuadrito" (2007).

A lo expuesto, añade que respecto la Dirección de Educación Parvularia, los diversos programas

## B. UN ANÁLISIS DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA: ¿CUÁNTO SE HA AVANZADO?

que el Director, la Dirección y los establecimientos, los actores educativos más definidos y reconocidos. Sin embargo, en este momento se encuentran al tanto de la Educación Parvularia en Chile, con un momento de desarrollo por información sobre aspectos como estructura, que la misma ha sido más amplia en sentido y profundidad, fortaleciendo la autonomía del nivel que tiene, con un grado de libertad y acción, lo que permite tener un sentido de los currículos que se implementan a lo largo del país.

Como se sabe, en Chile se ha desarrollado en diversos momentos de la historia la educación inicial en el campo de la educación, a los niveles. Tanto los docentes como los niños, la familia y especialmente la familia, la institucional en las décadas siguientes (1980) que se dio origen a una estructura (1990), a lo que se le dio el tipo de nivel (1990), tanto en Chile como en otros países. En Chile, la Ley N° 20.070 (2007), la que dio origen a R.N. N° 12.000, la

estructura de la educación y a la vez, de la completa del nivel, teniendo una estructura que permite tener un sentido de los currículos que se implementan a lo largo del país.

**Dra. María Victoria Peralta Espinosa**

Por ello, es que estos profesores participan en algunas de las principales líneas, como igualmente en los niveles de lo que ha sido la evolución e innovación en algunos casos, del desarrollo curricular nuevo y actual en ese nivel, que es un definitivo desde no dependa solo de la intención. A partir de estas condiciones, desarrollando algunas estrategias de análisis que el propósito de analizar a los docentes los conocimientos y habilidades que se pueden evaluar en el momento en forma más significativa y que afectan al propósito fundamental de esta etapa, la formación inicial de los niños y niñas en un momento de su vida, para poder comprender sus capacidades e intereses, y así, en un momento de su vida, que permita la decisión a lo largo de la vida de sus acciones y proyectos.



# INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia chilena está cumpliendo 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 status 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.

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 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 JUNJI<sup>2</sup> (1970), la

incorporación del nivel en la Constitución Política (1998) y la del sistema de protección “Chile Crece Contigo” (2009).

A lo expresado, habría que agregar la creación de sus instituciones, 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, ha hecho que Chile se haya convertido en este campo en un referente por 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 lo específico y –a la vez– de 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.

<sup>2</sup>

Ley 17.301 del 22 de Abril de 1970.

## I. LOS INICIOS

Como hemos dado cuenta en una reciente investigación histórica<sup>3</sup>, la primera iniciativa chilena se basó en las “Salles de asile” 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 diversas áreas de intervención<sup>4</sup>, don Manuel Montt continuó en diferentes etapas de su gestión pública propiciando diversas iniciativas educativas para avanzar en el campo educativo; entre ellas, una de las últimas fue la instalación de la primera Escuela de Párvulos<sup>5</sup> en 1864. Dependía de la Municipalidad de Santiago y tuvo como directoras a religiosas (Hijas de la Caridad) y como ayudantes, a las novatas maestras preceptoras de la Escuela Normal.

El “currículo” que se aplicaba reproducía según algunos antecedentes, 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, 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*”<sup>6</sup>.

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 otras 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 Fröebel tanto a través de los colegios particulares de las colonias estadounidense y alemana respectivamente (Santiago College 1880, Deutsche Schule 1898). También aportó 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

<sup>3</sup> Consultar: Peralta, Victoria. “Los primeros jardines Infantiles en Latinoamérica”. Tomo IV, Serie Historia de la Educación Infantil, IIDEI, U. Central, Stgo., 2009.

<sup>4</sup> En su informe “De la Educación Popular” (1849), dedicó un capítulo entero al tema de las Salas de Asilo educativas, proponiendo un reglamento para su instalación.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> “Memoria del ministro del ramo al Congreso Nacional de agosto de 1867”, en *Ambas Américas. Revista de Educación, Bibliografía y Agricultura*. Volumen I, N° 2, N. York, noviembre 1867, pág. 119.



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 de este “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 kindergarterinas 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<sup>7</sup>, 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*”<sup>8</sup>.

A la par, se hacen algunos estudios de las características del niño chileno, sobre 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 “sobre escolarización”. 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*”<sup>9</sup>. Junto con ello, se queja que una maestra kindergartenina 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 deben 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 dudas– la escasa valoración política y social del valor y aporte de este incipiente nivel educa-

<sup>7</sup> Para mayor detalle y documentación, revisar: Peralta, Victoria. “El Saber y Hacer Pedagógico del Centenario en Educación Parvularia. Un análisis desde el Bicentenario”. Serie Historia de la Educación Infantil. Volumen N° 5, II DEI, U. Central, Santiago, 2010.

<sup>8</sup> *Ibíd.* Págs.100-101.

<sup>9</sup> *Ibíd.* Pág.108.

tivo, 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 1000 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, ex alumna 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, y desde allí trata de reinstalar el nivel en el sector público y de mantener vínculos con sus ex alumnas que se habían agrupado para el Centenario, en la primera “Asociación de maestras kindergarterinas”. Pero el espíritu germano de estas experiencias educativas no agrada a sectores del país en una época de guerra y restricciones, y la exitosa instalación frobeliana, 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 26/27, 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 aplicar en especial, en las Escuelas anexas a las Normales y en las Experimentales.

Con estas nuevas alternativas curriculares, se enriquece, sin dudas, 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 mantuvo 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 anexos 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 anexos a Escuelas y las Escuelas de Párvulos, que eran atendidos por maestras normalistas.

## II. EL APOORTE 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 Labarca<sup>10</sup>, doña Matilde Huici<sup>11</sup> y el Rector, don Juvenal Hernández<sup>12</sup>, 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*”<sup>13</sup>, lo que se señala como lo tradicional de las Escuelas Normales.<sup>14</sup> 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 re-fundacional; junto con preparar adecuadamente a las estudiantes para desempeñarse en todos los espacios donde se pueden atender niños pequeños: Jardines Infantiles, Escuelas, Liceos, Hospitales, Salas Cunas, 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 profesores<sup>15</sup>, participan en todo tipo de movimientos educativos y sociales para favorecer

iniciativas académicas y legales que favorecieran 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 Educación 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 Cunas 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 auto actividad 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 Cunas (1954) y la Ley de “Guarderías y Jardines Infantiles”. Este proyecto que se inició en 1954 y culminó en la Ley N° 17.301 que creó la Junta Nacional de Jardines Infan-

<sup>10</sup> Entonces presidenta de la Asociación de Mujeres Universitaria y Consejera de la U. de Chile.

<sup>11</sup> Abogada y feminista española, que llega exiliada a Chile con motivo de la Guerra Civil española.

<sup>12</sup> En sus inicios, la carrera dependió directamente de la Rectoría. En 1946, se la anexó a la Facultad de Filosofía y Educación.

<sup>13</sup> U. de Chile. “Escuela de Educadoras de Párvulos”. Santiago, 1945, pág. 2.

<sup>14</sup> Esta observación se hace en el prospecto: “Escuela de Educadoras de Párvulos”, U. de Chile, Stgo., 1960, pág. 5.

<sup>15</sup> Directora y profesora, doña Matilde Huici, 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.

tiles (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 “Metodología”<sup>16</sup>, 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. De esta manera, esta modalidad de tipo “propuesto”<sup>17</sup>, que recogía los aportes más actuales de la pedagogía de párvulos y de las ciencias coayudantes, 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 apoya 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.

---

<sup>16</sup> Dina Alarcón, Susana Bornard, Nancy Prada y sus equipos de ayudantes: Lucy Poisson, Victoria Peralta, Selma Simonstein.

<sup>17</sup> 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.

### 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 sub-sistema, 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 ONGs, a crear instancias paralelas de atención a los niños en las poblaciones principalmente a través de modalidades “no-formales” que buscan apartarse del enfoque oficial verticalista.

Sin embargo, algunas luces se dan en este período de oscuridad y ello lo constituyen la elaboración de la segunda generación de progra-

mas oficiales para el nivel. En las década de los años setenta y ochenta, se elaboran estos documentos técnicos para los tres sub-niveles<sup>18</sup> desde la Superintendencia de Educación y/o del C.P.E.I.P, 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<sup>19</sup>, plantearon criterios pedagógicos de avanzada muy contradictorios a todo lo que sucedía en el país. ¿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 “Curriculum Cognitivo” creado por una fundación estadounidense<sup>20</sup> 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 In-

<sup>18</sup> 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 2° Nivel de Transición.

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> High Scope, encabezada por el Dr. David Weikart.

fantiles emblemáticos. Similar rol cabe reconocer a algunas ONGs<sup>21</sup> y Centros de Estudios<sup>22</sup> no oficiales, 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 técni-

cos oficiales y lo que se hace en especial las instituciones públicas y en FUNACO<sup>23</sup>, 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 90.

<sup>21</sup> Entre otras CEANIM.

<sup>22</sup> CIDE, PIIE, CPU, y PARVUS.

<sup>23</sup> Durante los años 80, se creó la "Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad", institución de carácter asistencial dirigida por las señoras de militares. Sobre esta institución se conformó a la vuelta a la democracia Fundación Integra, cambiando el enfoque a lo educativo.

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

En los veinte y dos años de educación en tiempos de reinstalación de democracia, son muchos los hechos nacionales que han sucedido y 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 también 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 nacionales<sup>24</sup> mostraron que mucho de lo 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 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, fueron los primeros focos de fortalecimiento. Sin embargo, las ur-

gentes 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 (1991).

Estas y otras alternativas implicaron el diseño de currículos a través de modalidades no-formales, donde se cuidó poder favorecer criterios de calidad que los hiciera 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 sus familias y comunidades sustentado en reforzar el rol profesional de las educadoras y de su capacidad de crear currículos, llevó a que los Jardines Infantiles empezaran a mostrar proyectos educativos que tenían sellos propios.

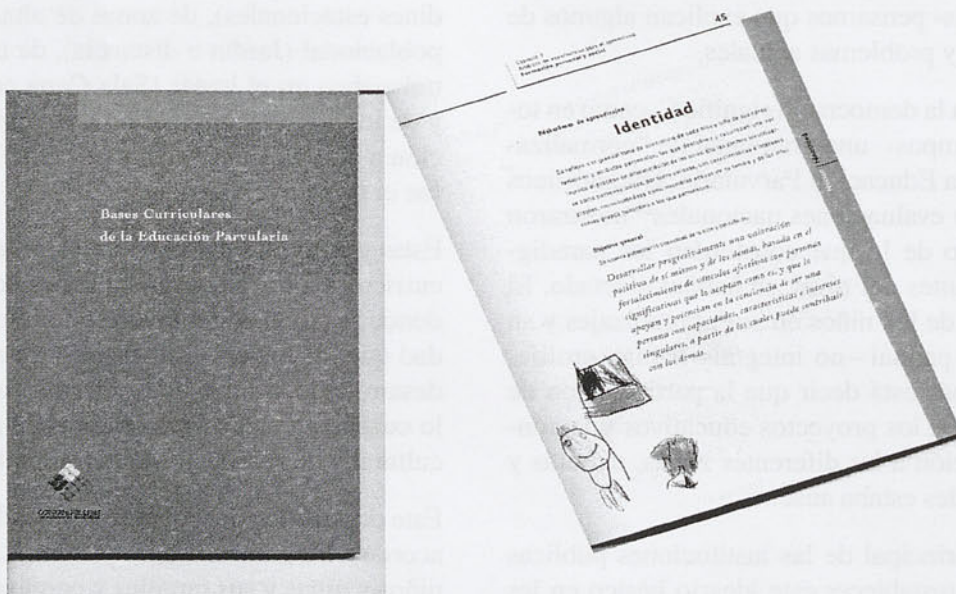
<sup>24</sup>

Como la efectuada por el MECE-Preescolar (1994), y en JUNJI en 1990.

Esta experiencia fue la llevó 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 Educacional<sup>25</sup>.

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 pre-informe, 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” (B.C.E.P.)

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 B.C.E.P. no se cumplió, y el MINEDUC, empezó a generar otros instrumentos supuestamente derivados de este macro currículo, como han sido los “Mapas de progreso para la Educación Parvularia”<sup>26</sup>, y los “Programas pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición” (2008). Estos y otros documentos “de apoyo”, fueron cada vez más, estructurando e instrumentalizando las B.C.E.P., perdiéndose así muchas de sus características más esenciales.



<sup>25</sup> Discurso Presidencial del 21 de Mayo; el Presidente de la República, Don Eduardo Frei llama oficialmente a una Reforma Educacional en el país, aunque importantes acciones habían empezado a realizarse desde los noventa. El currículo de Educación Básica había empezado a realizarse en 1992 y culminó en 1995 y el de Educación Media, se inició en 1996 y terminó el 2001. En relación al currículum de Educación Parvularia, no había hasta el momento acciones para generarlo en el Ministerio de Educación.

<sup>26</sup> 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. X. Seguel, “Estándares de desarrollo y aprendizaje temprano”, Infancia y Adolescencia N° 8, 2007, Pág. 28.



Dados los problemas de interpretación y aplicación de este instrumento que se han dado, cabría evidenciar 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 su 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 neurociencias, 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, 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.**

## I.

- c) En cuanto a los fundamentos, se optó por considerar un **conjunto de ideas-fuerza sustentadas por un cuerpo integrado de planteamientos 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 explícitamente 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 sicologistas 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” entendiéndolo 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, podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

1. Pérdida de la calidad educativa y por tanto, de las muchas oportunidades de aprendizaje que ofrece la pedagogía de párvulos actual.
2. Pérdida de la diversidad de opciones de trabajo y consecuentemente, se produce una homogeneización del trabajo educativo.
3. Sobre escolarización y pérdida de los sentidos esenciales de la Educación Parvularia.

Para analizar estos aspectos, se hace necesario revisar en qué está el tema de una pedagogía de parvulos de avanzada, temática que desarrollamos a continuación.

### *EL MARCO REFERENCIAL DE LA PEDAGOGÍA DE PÁRVULOS DE AVANZADA. 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 educativa –incluyendo los niños y las niñas– en la definición del proyecto educativo. Como ejemplo de estas posiciones “progresistas”, podría 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 explicitadas<sup>27</sup> 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, muy participativos en cuanto a los niños, lo que significa entre otros, 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 aprendiza-

<sup>27</sup>

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

je 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 dice relación con las condiciones laborales y personales de los educadores de la infancia.

Al lado de ello revisemos algunos informes nacionales<sup>28</sup> y entremos a visitar –algunas (esperamos)– de las salas 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 años comprender que unos cubos y unos dominós con números, mas 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 el trabajo es básicamente con libros y cuadernos.

No se trata 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 B.C.E.P. Lo paradójico es que este tema se ha dado desde los inicios de la Educación Parvularia. Modalidades de trabajo para esta etapa, como lo han sido Decroly o Montessori, o en los enfoques actuales Currículo Cognitivo o 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 documentación<sup>29</sup> 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.

Este problema de la “sobre escolarización” de la Educación Parvularia, que se está extendiendo en el mundo, tiene muchas posibles causas, que van desde las normativas oficiales equivocadas 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.

<sup>28</sup> OEI. “Diagnóstico de la Educación Parvularia”. Instituto de Evaluación y Asesoramiento educativo, Santiago, 2010.

<sup>29</sup> Son registros muy cualitativos de procesos de aprendizajes, de los testimonios de los niños/as, acompañados de sus dibujos y escrituras.

Hechos como los señalados, hizo que el organismo más pertinente a nivel mundial en el tema como es la Organización Mundial de Educación Infantil (OMEP), efectuara en su Congreso mundial realizado en la Universidad de Gotemburgo, Suecia en el año 2010<sup>30</sup>, una declaración sobre el tema. Este documento titulado: “*Declaración mundial a favor del juego y del derecho del niño a aprender jugando*” es elocuente desde su título. Expresa en algunos de sus párrafos:

*“Actualmente, debido a problemas políticos y económicos, la mayoría de los Gobiernos están sobre enfatizando 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”.

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 entorno a materiales que potencian un sólo 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”.*<sup>31</sup>

No deseamos extendernos más sobre el tema. Pensamos que con los antecedentes entregados hay suficientes antecedentes para preocuparnos de la calidad de la oferta educativa de la Educación Parvularia chilena. Al parecer, una vez más, las presiones de una sociedad –en este caso: exitista, acelerada, impositiva, efectista– está afectando la esencia de la primera infancia. Lo peor de todo, es que esta misma preocupación fue denunciada por las maestras kindergarterinas hace un siglo atrás, aunque las causas eran otras: la falta de conocimiento de cómo aprenden los niños, argumento que hoy no debería influenciar.

<sup>30</sup> Este Congreso fue uno de los más importantes, ya que asistieron 72 países de todo el mundo, asistiendo especialistas muy destacados en el área.

<sup>31</sup> Opus cit. Pág. 49.

## 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 que hemos presentado, hemos querido mostrar que Chile en diversos momentos pudo consensuar políticas e impulsar acciones adecuadas. La cercanía a un nuevo cambio de Gobierno nos lleva a pensar en la posibilidad de un nuevo y mayor acuerdo, basada en la amplia experiencia del país y de sus especialistas.

Para cerrar este trabajo incluimos las sempiternas palabras de la gran maestra Gabriela Mistral, que nos recuerdan el poderoso potencial de los párvulos, que parece que nosotros 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”.*<sup>32</sup>

<sup>32</sup>

Mistral, Gabriela. “El elogio del niño”. 1944.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Bertolini, P & Frabboni, F. (1990). *Nuevas Orientaciones para el Currículum de la Educación Infantil (2-6 años)*. Editorial Paidós Educador: Barcelona, España,.
- Dahlberg, G; Moss, P & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. Editorial Farmer Press: London, England.
- Fichtner, Bernd (2002). *Enseñar y Aprender. Un Diálogo con el Futuro*. Editorial Octaedro: España.
- Gavis, A & Pozo, J. (1994). *Niños medio de comunicación y su conocimiento*. Editorial Herder: Barcelona.
- Gaudreau, Jean. (1998). *Croissance de l'Enfant et École Primaire*. Editorial Gaëtan Morin: Francia.
- Gopnik, Alison (2010). *El filósofo entre pañales*. Editorial Planeta: Madrid.
- Goldschmied, Elinor (2002). *Educación en la Escuela Infantil*. Ediciones Octaedro: España.
- Grieshaber, Susan (Coord.) (2005). *Las identidades en la educación temprana*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Konner, Melvin (2010). *The evolution of Childhood*. The Balknap press of Harvard University Press: London, England.
- Malaguzzi, Loris (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro: España.
- Palacios, Jesús y Castañeda, E. (Coord.) (2009). *La primera infancia y su futuro*. Metas Educativas 2021, OEI/Santillana: España.
- Peralta, V. y R. Salazar. (Compil.) (2000). *Calidad en educación inicial*. MAYSAL: La Paz, Bolivia.
- Peralta, Victoria (Compil.) (2004). *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. OEI: Madrid.
- Peralta, Victoria (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Editorial Juvenil: Buenos Aires.
- Peralta, Victoria (2008). *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil*. Editorial Trillas: México.
- Peralta, Victoria (2006 a 2014). *Serie: Historia de la Educación Infantil. Volúmenes I al VIII*. IIDEI, Universidad Central: Santiago de Chile.
- Sanchidrián, Carmen et al. (2010). *Historia y perspectiva de la educación infantil*. Editorial Graó: España.
- Spaggiari, Sergio (Comp) (2005). *Los cien leguajes de la infancia*. Editado por Reggio Children: Barcelona.

UNESCO (2010). Atención integral de la primera Infancia. Informe regional. América Latina y el Caribe. Conferencia Mundial sobre atención y educación de la primera infancia. Agosto 2010.

OEI/SITEAL (2009). Primera Infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. OEI: Madrid.

Revistas:

In-fan-cia. Educar de 0 a 6 años. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona. Todos los números.

Pensamiento Iberoamericano. "Presente y futuro de la educación Latinoamericana". 2da época, N° 7, OEI/UNESCO, Madrid, Septiembre 2010.

ESTÉTICA Y ÉTICA EN LA  
EXPERIENCIA ARTÍSTICA: SU  
IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN  
PARVULARIA

Doc. Verónica Gómez López





## ¿QUÉ ES EL ARTE?

Muchas cosas se han dicho sobre esta actividad humana.

# C. ESTÉTICA Y ÉTICA EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Hay quienes sostienen que el arte es una actividad humana, que puede o no tener un producto permanente y que tiene por objetivo provocar algún placer en el creador, así como el placer de quien lo contempla. En el planteamiento de Roland Barthes (1970) (Barthes, 1970), el arte es una actividad humana que tiene como finalidad la creación de un objeto estético, que es un objeto que tiene un valor estético. Este valor estético es un valor que se crea en el momento de la creación del objeto, y que depende de la intención del creador. Este valor estético es un valor que se crea en el momento de la creación del objeto, y que depende de la intención del creador.

Hay quienes sostienen que el arte es una actividad humana, que puede o no tener un producto permanente y que tiene por objetivo provocar algún placer en el creador, así como el placer de quien lo contempla. En el planteamiento de Roland Barthes (1970) (Barthes, 1970), el arte es una actividad humana que tiene como finalidad la creación de un objeto estético, que es un objeto que tiene un valor estético. Este valor estético es un valor que se crea en el momento de la creación del objeto, y que depende de la intención del creador.

Lo que importa es el proceso de creación del arte, que es un proceso de creación que tiene un valor estético.

Hay quienes sostienen que el arte es una actividad humana, que puede o no tener un producto permanente y que tiene por objetivo provocar algún placer en el creador, así como el placer de quien lo contempla. En el planteamiento de Roland Barthes (1970) (Barthes, 1970), el arte es una actividad humana que tiene como finalidad la creación de un objeto estético, que es un objeto que tiene un valor estético. Este valor estético es un valor que se crea en el momento de la creación del objeto, y que depende de la intención del creador.

**Dra. Verónica Romo López**

Hay quienes sostienen que el arte es una actividad humana, que puede o no tener un producto permanente y que tiene por objetivo provocar algún placer en el creador, así como el placer de quien lo contempla. En el planteamiento de Roland Barthes (1970) (Barthes, 1970), el arte es una actividad humana que tiene como finalidad la creación de un objeto estético, que es un objeto que tiene un valor estético. Este valor estético es un valor que se crea en el momento de la creación del objeto, y que depende de la intención del creador.

Hay quienes sostienen que el arte es una actividad humana, que puede o no tener un producto permanente y que tiene por objetivo provocar algún placer en el creador, así como el placer de quien lo contempla. En el planteamiento de Roland Barthes (1970) (Barthes, 1970), el arte es una actividad humana que tiene como finalidad la creación de un objeto estético, que es un objeto que tiene un valor estético. Este valor estético es un valor que se crea en el momento de la creación del objeto, y que depende de la intención del creador.



## I. ¿QUÉ ES EL ARTE?

Muchas cosas se han dicho sobre esta actividad humana.

Hay quienes sostienen que es una herramienta que posee el ser humano para generar cambios en sí mismo y en su cultura; incluso, de acuerdo a las culturas más antiguas, el arte podría provocar cambios mágicos en la naturaleza tanto interna del ser humano como en aquella que lo rodea. Entre las personas que se han dedicado a pensar lo que es el arte, existe esta tendencia (llamada tendencia estética referencialista (Reimer, 1970), que sostiene que el arte es la simbolización de aspectos que cambian a las personas y/o naturaleza en general. Entre estos autores se encuentra Tolstoi. Él sostenía que el arte es el medio para expresar los más profundos sentimientos y valores humanos, que él identifica con los del cristianismo, y que permiten que las personas generen cambios en sus vidas internas y externas, acercándose cada vez más al ideal valórico enunciado (Tolstoy en Kennick, 1970). No son parte del arte obras, por ejemplo, musulmanas, chinas u otras, que no adhieren tal vez a todos los valores del cristianismo.

Hay quienes sostienen que el arte es una actividad humana, que puede o no tener un producto permanente y que tiene por objetivo provocar algún placer en el creador y el espectador. Es el planteamiento de Marcel Duchamp (En Kostelanetz, 1978), (llamado tendencia estética formalista (Reimer, 1970), pintor de principios de siglo, quien resta importancia a la elaboración del objeto e introduce el tema de los “ready-made”, esto es, objetos pre-hechos, a los que se les agrega o no algo del artista que los encuentra.

Lo que importa es el placer, el deseo del creador o “encontrador” de exponer este objeto, que complace por su forma o por la acción de su encuentro o alteración, y no por el contenido a transmitir. En este sentido, el arte pornográfico o del horror, caben perfectamente en el mundo del arte a ofrecer en la educación artística.

Y hay quienes sostienen que el arte es una actividad comunicativa del ser humano que le permite transmitir y aclarar, primero a sí mismo /a, y luego a otras u otros, ciertas cualidades de las experiencias, que las hacen únicas y significativas, que no pueden ser expresadas y comunicadas con lenguajes cotidianos (llamada tendencia estética expresiva (Reimer, 1970). Es el caso del filósofo John Dewey (1959), quien sostiene que el arte es el cultivo intencionado y consciente de la fase estética de nuestras experiencias vitales, que se expresa (se presiona hacia afuera) en un objeto o lenguaje artístico, que permite compartir con otros el sentido profundo de la experiencia.

En estas tres formas de definir el arte se puede percibir un peso diferente en la relación estética-ética: un gran peso de la ética en la primera tendencia (Tolstoy), un peso inexistente de la ética en la segunda tendencia (Duchamp) y una búsqueda del perfecto equilibrio en la tercera tendencia, que es la que proponemos asumir en estas orientaciones.

Si entendemos que la experiencia estética es aquella que nos permite apreciar los aspectos profundos y significativos de nuestros encuentros o experiencias, podemos ver que esta experiencia no es privativa del arte. En efecto, la

experiencia estética ocurre a menudo en la contemplación de la naturaleza, en las relaciones humanas profundas, entre otras. El arte como objeto y como creación permite la expresión y por ende la vivencia de una experiencia estética que nació en otro/a (Carrit, 1983).

Por otra parte, la ética la entendemos en el sentido que lo planteaba Albert Schweitzer (en Christian, 1977), siguiendo sin duda la sabiduría de hombres y mujeres de diversas épocas: "Una persona es ética sólo cuando la vida, en cualquiera de sus manifestaciones, le es sagrada" (pp 123). La vida de las plantas y animales, de hombres y mujeres. A todos ellos dedica su vida para ayudarlos si es que lo requieren para una mejor vida." O en palabras de Ortega y Gasset (en Fischl, 1980), el comportamiento ético es aquel que promueve el bien común.

El arte ofrece la posibilidad de apreciar el encuentro perfecto entre lo ético y lo estético (aunque sin duda este encuentro puede no darse, si aceptamos como arte objetos y procesos que no "celebran la vida"). Este encuentro entre la ética y la estética, fue clara y hermosamente descrito por el poeta inglés John Keats (1867), cuando nos dice que lo bello es bueno y es verdad y que esto es suficiente conocimiento para vivir bien la vida.

Al hablar de lo bello no nos referimos, por cierto, a lo bonito o decorativo, sino a aquello que incorpora lo vitalmente significativo. Es una posibilidad de la experiencia humana a la que sólo se llega mediante el conocimiento profundo e integral del objeto o sujeto con que se vive la experiencia.

Tal es el caso de la belleza de las personas. Nuestra cultura, como todas las culturas humanas, adopta un patrón de "belleza". En la actual cultura occidental, este patrón parece estar definido por un color de piel, de cabellos y de ojos: estos han de ser claros, en general: tez blanca, ojos claros, cabellos rubios. Y una contextura delgada pero musculosa en el hombre y exuberante en pecho y nalgas, en

la mujer. Sin embargo, ocurre en ocasiones que nos encontramos a una persona que calza completamente con este patrón de belleza, pero en el transcurso de conocerla, percibimos, por ejemplo, que la persona es fría, poco acogedora, burlona. Y entonces, llega el momento en el que miramos a esta persona y "objetivamente" la encontramos fea. El caso contrario también ocurre: tener una primera impresión de una persona como fea, porque no concuerda con el patrón de belleza social actual; pero luego de un tiempo, descubrimos su bondad, su capacidad de escuchar y acoger, y llegamos entonces a tomar conciencia de la belleza de la persona: ojos dulces, sonrisa que ilumina.

Es esta comprensión de lo bello y lo feo lo que podemos entender por experiencia estética. En estos ejemplos, apreciando elementos de la naturaleza (seres humanos). La situación con una obra de arte es la misma.

Es posible notar que en esta definición de lo estético se involucra una idea ética: lo bello es bondad y verdad. Esta concepción ética y estética, implica a la persona en forma integral, puesto que no sólo está presente la emoción, sino también la cognición, la toma de conciencia que se efectúa del bien que el sujeto u objeto que estoy apreciando, genera. Esta toma de conciencia puede ser incluso atemorizante: por ejemplo, la erupción de un volcán, necesaria para la acomodación de la tierra, pero aterrador por nuestra magra comprensión de la vida, tal vez. Sin embargo, nos conmovemos con esa belleza majestuosa; es lo que Kant llamaba lo "sublime" de la experiencia estética (Kant en Valverde, 1990).

La educación artística, es educación en primer lugar, y sobre todo con niños y niñas pequeños; por tanto, la formación no puede estar ausente. En este sentido no podríamos adoptar una postura frente al arte tan restringida como la de Tolstoy o tan extensa y libre de toda exigencia ética como la de Duchamp.

Para la educación resulta más clarificadora una

postura como la de Kandinsky, quien nos dice que dos son los elementos que constituyen la obra de arte: el elemento interior y el exterior. El primero es la emoción del alma del artista. Esta emoción posee la capacidad de suscitar una emoción profundamente análoga en el alma del espectador. Debido al tiempo que el alma lleva unido al cuerpo, no puede empezar a vibrar más que por mediación del sentimiento, esto es pues, el puente que conduce de lo inmaterial a lo material (en el artista) y de lo material a lo inmaterial (en el espectador). Emoción-sentimiento- obra- sentimiento-emoción (Read, 1959).

En la postura de Aaron Copland (2008) referida a la apreciación artística, se proponen tres planos en los que esta apreciación, cuando es real e integral, ocurre en el plano sensual (sensaciones, a nivel de piel y cuerpo), en el plano afectivo (a nivel de emociones y sentimientos) y en el plano intelectual (a nivel de pensamiento, análisis e ideas que se relacionan con lo afectivo y sensual). Apreciamos entonces tanto las ideas como las emociones. Copland sostiene que es el plano sensual y afectivo el que nos abre el mundo del arte.

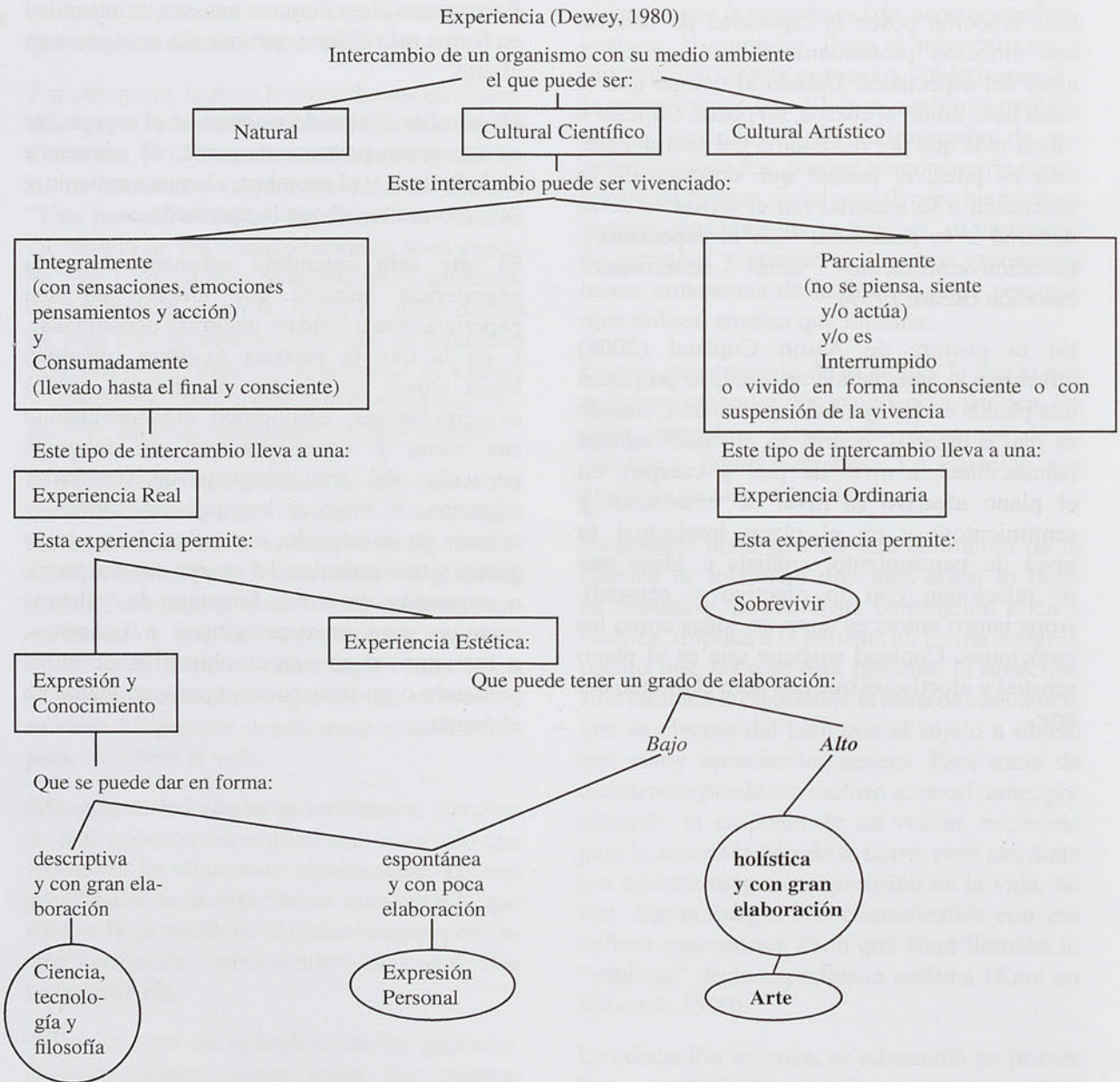
Es decir la emoción y el sentimiento del artista se vierten en la obra de arte, donde son captadas por el espectador.

Pocas veces el ser humano muestra su intimidad en forma más abierta que cuando se expresa en el arte.

Desarrollar el sentido estético en el espectador es favorecer permanentemente, el encuentro de la belleza y el asombro, el encantamiento y “enamoramiento” con lo apreciado.

El arte será entendido entonces como la experiencia humana que emerge de una experiencia real (esto es, integral y consumada), y en la que la persona expresa (presiona hacia afuera de sí), los significados vitales experimentados, elaborando cuidadosamente sus ideas y emociones, en un lenguaje particular del arte (lenguaje de sonidos y silencios, o música; lenguaje de formas y colores en un espacio, o plástica; lenguaje de gestos y movimientos del cuerpo en el espacio, o expresión corporal; lenguaje de palabras reunidas para provocar ritmos e imágenes, o literatura) o en una combinación de ellos, pudiendo o no incorporar objetos previamente elaborados.

En el mapa conceptual que se presenta a continuación, es posible apreciar las relaciones entre los conceptos aquí trabajados:



## II. POR QUÉ EL ARTE EN LA EDUCACIÓN...

De acuerdo a E. Eisner (1995), existirían dos justificaciones para enseñar arte:

1) Contextualista: subraya las consecuencias instrumentales del arte y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar los objetivos. Según esta postura, sólo puede determinarse correctamente un programa educativo, en la medida que se comprende el contexto en el que funciona. Es decir, todo programa educativo debe determinarse a partir de una "evaluación de necesidades". Pero es importante tomar en cuenta que esas necesidades se determinan en relación con un conjunto de valores. En síntesis las justificaciones contextualistas, argumentan el papel de la educación de arte determinando previamente las necesidades del niño, de la comunidad o de la nación. Se concibe la educación de arte como un medio para alcanzar dichas necesidades, tanto si éstas están directamente relacionadas con el arte como si no lo están.

2) Esencialista: Acentúa lo que de propio y único tiene el arte. El arte es un aspecto único de la cultura y experiencia humanas y debe ofrecer a la Educación de la persona lo que otros ámbitos no pueden ofrecer. El arte es concebido como experiencia especial y valiosa.

Por otra parte es importante tener presente que, según Susanne Langer (en Eisner, 1995), hay dos modos básicos de conocimiento:

a) Discursivo: basado en el método científico, la lógica, la investigación a través del len-

guaje verbal y escrito. Es conocimiento sistemático racional y proposicional.

b) No discursivo: El arte expresa el sentimiento para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o perceptible a través de un símbolo.

Así entonces oponiéndose al enfoque contextualista, el esencialista afirma que las aportaciones más importantes del arte son aquellas que sólo el arte puede ofrecer y aquellas que se derivan, y que todo programa que lo utilice como para alcanzar otros fines en primer lugar, está adulterando la experiencia artística

Cada una de estas posturas tiene consecuencias profundas en la enseñanza.

El arte, plantea Langer, es tanto una actividad cognitiva como también basada en el sentimiento, lo que significa ampliar el concepto de cognición y no reducirla a mera explicación discursiva.

Es muy importante tomar en cuenta estos aspectos, ya que lo que parece un conjunto de formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte, afecta los proyectos prácticos de la clase ya que concepciones y creencias no examinadas proyectan y guían las decisiones de los docentes en la clase. En síntesis los esencialistas argumentan que el lugar del arte en las escuelas se fundamenta en el carácter específico y único del propio arte, señalando que puede hacer aportaciones únicas y que no debe existir sólo en beneficio de otros fines.

El arte será profundamente aportador al desarrollo humano integral en tanto sea tratado en primer lugar como la particular disciplina que es. Si se le utiliza sólo funcionalmente, esto es al servicio de fines ajenos a sí mismo, rápidamente se cae en el trabajo plano y falto de sensibilidad y creatividad, por cuanto se olvida que lo esencial es la formación estética y expresiva-creativa del educando, el que, por añadidura, desarrollará todo su cuerpo y alma.

Eisner (1995) sostiene entonces que existen ciertas funciones del arte, enseñado como tal y por sí mismo, en las que puede apreciarse cómo se involucra al ser humano en su totalidad:

**Una función del arte** es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana. Esta función se consigue de dos maneras:

1. El arte se ha utilizado para dar expresión a las visiones más sublimes del ser humano, el arte ha servido para que lo espiritual se hiciera visible a través de la imagen plástica o de movimiento, o el sonido y la palabra, permitiendo la expresión de los valores más trascendentes de la persona.

2. El arte considera así mismo las visiones más profundas de las personas, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los expone en forma de metáforas. El arte sirve al hombre y a la mujer, no sólo por hacer accesible lo invisible y lo visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades más humanas, como la capacidad de encantamiento, de apertura a lo diferente.

**Una segunda función** es la de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece material temático a través del cual pueden abrirse nuestras sensaciones y emociones conscientemente para encantarnos con el mundo.

**Una tercera función** del arte es su capacidad de vivificar lo concreto, pero también lo abs-

tracto. Así, re creamos la naturaleza con nuestra carga sensual y emocional, con las ideas de nuestra historia, de nuestras convicciones. Re creamos y hacemos en cierta forma concretas o visibles, nuestras emociones más profundas. El arte no surge sólo de los sueños y de las visiones imaginarias del artista; él o ella también están involucrados e impactados por la sociedad y el mundo en que viven.

**Una cuarta función** del arte entonces dice relación con que las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así metáforas a través de las cuales se transmiten ciertos valores.

Es interesante notar la idea de Eisner respecto a que el arte proporciona también elementos que permiten la consolidación de ciertos ritos, colaborando así en la afiliación, la congregación de los seres humanos, mediante la comunión de las emociones y la generación de cohesión de ideas, actos y sentimientos.

En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea.

Por su parte, Herbert Read (1959) al postular la educación por el arte, se refiere no solamente a las artes visuales sino que abarca lo que él llama la educación estética, es decir un enfoque integral de los modos de expresión.

La educación estética tiene como fines:

- La preservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción.
- La coordinación de diversos modos de sensación y percepción y su relación con el medio ambiente.
- La expresión de los sentimientos en forma comunicable.
- La expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental.



- La expresión del pensamiento en la forma requerida por cada tipo de expresión artística.

En consecuencia, la educación estética, que incorpora las diversas formas o ramas del arte es una actividad expresivo-creativa, lo que permite al educando no repetir información, sino descubrir lo que le interesa, apasionarse con ello e involucrarse en forma tal, que su expresión de lo vivido requerirá necesariamente de la expresión artística.

El acto mismo de creación puede proporcionarles a las personas nuevos enfoques y conocimientos para desarrollar una acción en el futuro en torno al tema que está siendo re creado. Para crear y potenciar nuestras habilidades creativas, debemos crear. Esperar hasta que se haya logrado conocer algo antes de entrar en acción, o exigir al niño/a que para crear debe conocer mucho sobre el tema como para actuar inteligentemente, puede ser una forma de inhibirlo más que de promover su acción. La ayuda para la creación es el conocimiento sensorial y emocional y desde allí la creación se irá enriqueciendo con apoyos de tipo cognitivo.

Así, la creación se inicia en el contacto a través de los sentidos de una cierta información, que emociona y se integra con el yo poco a poco en el período llamado de incubación, para llegar luego, en ese llamado momento "eureka" a dar nueva forma a los elementos que se han vivido.

El hombre y la mujer aprenden a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción de la persona y el medio. El desarrollo de la capacidad perceptiva debería convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero salvo en las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se los ignore. Y es desde allí de donde surgen los llamados Bloqueos de la Creatividad: perceptuales, emocionales y culturales (Davis, 1975). Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar

la sensibilidad del individuo y mayor la capacidad de agudizar todos sus sentidos mayor será también la oportunidad de crear y aprender. En caso contrario, las personas terminan convirtiéndose en observadores pasivos de sus culturas, antes que un constructor y transformador activo de ella, para su perfeccionamiento permanente en aras del bien común.

En los diversos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), así como en otros documentos de la reforma (varios autores, 1998), se sostiene que existirían dos aspectos fundamentales en la formación de las personas:

- El aspecto ético: enunciado en los documentos como la posibilidad de incorporar en nuestras vidas valores como autonomía responsable, solidaridad, justicia, respeto pleno a los Derechos Humanos.
- El aspecto de Desarrollo Personal: aspecto que es comprendido como la posibilidad y deber de los seres humanos de participar en su comunidad para favorecer el bien común, la posibilidad de tener un desarrollo sexual responsable y adecuado a sus necesidades, la posibilidad de un crecimiento armónico e integral, y de dedicar su vida a trabajos que le permitan sentirse pleno/a y contribuyendo al bienestar de todos y todas las integrantes de la sociedad.

Pareciera entonces ser claro que la persona humana que se aspira ser y formar se concibe como todo ser nacido de mujer y hombre y que por tanto posee los derechos que le son propios y que deberá cumplir luego los deberes que de ellos emanan, en la medida que sus capacidades se lo permitan. Es por tanto una persona que, como plantea Eduardo Castro (1997), posee como principio ético fundamental el respeto a la dignidad humana, lo que le lleva a ser democrático, solidario, aceptante de la diversidad y respetuoso con toda forma de vida. La educación artística, como toda otra forma de educación, deberá por tanto contribuir a esta formación humana.

Si aceptamos la definición de arte que se desprende de las ideas de John Dewey, Eisner, Read, Susanne Langer y otras y otros, esto es, concebimos el arte como la experiencia humana que lleva a la persona a vivenciar integral y plenamente el significado vital de sus experiencias reales, mediante la apreciación de la fase estética de las mismas primero y mediante la expresión o elaboración fuera de sí de este significado, en segundo lugar, podremos ver que el arte favorece la sensibilidad que lleva a las personas a amar aquello que han conocido. Este amor implicará un respeto y valoración de aquello, aunque sea radicalmente diferente a mí. Por otra parte, la elaboración del significado mediante el acto de ex-presión creativa, lleva a las personas a un autoconocimiento, a una toma de conciencia de su unicidad, y por tanto, de la unicidad de todos y todas cuantos habitamos este planeta.

La experiencia verdaderamente humana es la experiencia real, esto es, la que se vive integralmente, vale decir, sensorialmente (se escucha, se palpa, se huele, se saborea, se mira, como cuando uno está frente al mar), afectivamente (dejando aflorar los sentimientos que la experiencia nos provoca), cognitivamente (recordando, suponiendo, relacionando) y activamente (expresando); y la que es consumada, o sea, llevada hasta el final conscientemente, sin interrumpirla y estando en ella plenamente. La experiencia ordinaria sólo permite la sobrevivencia.

Es la experiencia real la que posee la llamada "fase estética" (Dewey, 1959), momento en que se toma plena conciencia del significado vital de lo experimentado. Y es esta fase estética la que sólo puede ser expresada en lenguajes artísticos. El lenguaje cotidiano, el lenguaje matemático, el lenguaje científico, no pueden

dar cuenta de esta fase de la experiencia. Lo que no significa que el científico no vivencie fases estéticas, o que la persona común no lo haga. Sólo quiere decir que si es nuestra intención expresar y comunicar a otros y otras toda la plenitud de la experiencia vivida, deberemos emplear los lenguajes del arte; de otra forma, sentiremos que no lo dijimos todo.

El llegar a la fase estética por tanto, implica necesariamente la utilización de todo nuestro ser, implica conocimiento profundo y por tanto, el despertar de una sensibilidad frente al otro u otra, que nos lleva a amarlo/a. Y si el amor es, como nos dice Maturana, el reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, podemos ver claramente que la experiencia artística contribuye, entre otros a:

- favorecer la comprensión de sí mismo/a como ser único e irrepetible.
- favorecer el placer frente a lo vitalmente bello.
- favorecer la empatía, esa capacidad de ponernos en el lugar del otro u otra, base de una verdadera solidaridad.
- favorecer la comunicación respetuosa, basada en esta comprensión del otro u otra como alguien diferente.
- favorecer el acercamiento hacia otras personas diferentes, valorando sus diferencias.
- favorecer la libre expresión de sentimientos, en tanto esta forma no dañe a nadie.

Y sin duda en estos aspectos favorecidos, se encuentran los valores que conforman la persona que el actual sistema educacional chileno aspira a formar.

### III. CONCLUSIONES GENERALES

1. La Educación Parvularia con sus cualidades esenciales, es importante para el bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños/as menores de 6 años; ello está ampliamente comprobado y sustentado desde diversas perspectivas: pedagógica, ética, social, psicológica, y desde la investigación neurológica y económica.

2. Para que la Educación Parvularia aporte al bienestar, desarrollo y aprendizaje de las niñas/os, se deben cumplir ciertos requisitos que han sido explicitados por la literatura internacional y nacional.

3. En Chile existe una oferta educativa insuficiente respecto del derecho a la educación al cual los niños/as menores de 6 años deben acceder. Este derecho no se cumple, más aún respecto de los menores de 3 años, de la población perteneciente a los primeros quintiles de ingreso y de ciertas regiones del país.

4. Los aspectos que la investigación muestra respecto de los cuales la Educación Parvularia debe tener ciertas cualidades, a modo de síntesis señala: a) que los objetivos del nivel deben considerar la integralidad del niño/a; b) que el currículum debe estar centrado en los niños/as, ser activo y culturalmente pertinente; c) que la política educativa debe ser de Estado, y no estar sometida a los cambios de gobierno; d) la ratio debe considerar la edad de los niños/as y ser adecuada a fin de brindar una enseñanza personalizada; e) la metodología debe seleccionarse a partir de las características y necesidades de los niños/as, por tanto considerar sus intereses,

sentidos y que aprende a través del juego, entre otros; f) se debe contar con personal especializado y ofrecerle formación continua; g) es consustancial la participación de las familias, dado que son los primeros educadores de los niños/as; e) incluir permanentes procesos de seguimiento y evaluación y, h) finalmente se debe contar con una institucionalidad especializada que sea un referente legítimo para las profesionales de la Educación Parvularia.

Chile ha sido un país que se ha destacado en diversos períodos de su desarrollo histórico-educacional en el campo de la atención educativa a los párvulos. Entre los diferentes hitos, habría que señalar la temprana y especializada formación profesional 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 JUNJI (1970), la incorporación del nivel en la Constitución Política (1998) y la del sistema de protección "Chile Crece Contigo" (2009). En todas estas propuestas el arte ha tenido una presencia más o menos relevante, como parte de los currículos.

5. Tempranamente y a partir de los aportes de clásicos como Fröebel, Pestalozzi, Agazzi, Decroly, Montessori entre otros/as se han trabajado diversos currículos en la Educación Parvularia chilena, y es de enorme relevancia destacar que en todos ellos se plantea la presencia de las artes junto a las ciencias sociales y naturales, la matemática y el lenguaje. En la década de los

setenta surge la modalidad denominada “Currículo Integral”, que obviamente incorpora las artes. A ello se agrega, el hecho que desde las escuelas formadoras existentes, se apoya 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. No debieran tener cabida opciones rígidas y homogeneizantes que atentan contra la creatividad y la sensibilidad propia de grupos humanos diversos. Los planteamientos posmodernos de la construcción curricular, podrían apoyar este planteamiento de la diversidad, de la creatividad transformadora que emerge desde lo propio para aproximarse a lo nuevo y desconocido, con apertura, asombro y respeto; sin embargo, en su gran mayoría son desconocidos por el sector. Cabe hacer notar el currículo del Centro de Aprendizaje Integral (CAI) que surge desde las propuestas de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional y de las ideas referente a la Educación Artística y Científica de niños /as pequeños /as. En esta propuesta curricular, el arte es parte fundamental del proceso, el que se integra con las ciencias en torno a temas que son mirados desde todas las perspectivas, fomentando la verdadera integralidad de niños y niñas y valorando sus diversas formas de aproximarse a la realidad y sus intereses propios.

6. En este contexto, 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 representantes: de JUNJI, Integra y MINEDUC y, se empiezan a desarrollar los diferentes procesos que llevaron al diseño de las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” (B.C.E.P.) Su instalación comenzó el año 2002, para lo cual se hizo un diseño de capacitación e implemen-

tación interinstitucional (Mineduc, JUNJI, Integra) organizado en diferentes etapas y a través de diversos medios. En esta propuesta de Marco Curricular de Base para la Educación Parvularia se aprecian aprendizajes integrales y relevantes en todas las áreas que constituyen al ser humano. Los lenguajes artístico tiene por tanto su espacio privilegiado.

7. Se constata que el diseño total de capacitación e implementación de las B.C.E.P. no se cumplió, y el MINEDUC, empezó a generar otros instrumentos supuestamente derivados de este macro currículo, como han sido los “Mapas de progreso para la Educación Parvularia”, y los “Programas pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición” (2008). Estos y otros documentos “de apoyo” creados bajo otros paradigmas, fueron cada vez más, estructurando e instrumentalizando las B.C.E.P., perdiéndose así muchas de sus características más esenciales. Ello ha llevado también a la escolarización desintegrada del quehacer en muchos espacios educativos parvularios, potenciándose solamente el aprendizaje de lengua y matemática, ya que las mediciones a las que niños /as son sometidos al ingreso de la escuela, están solamente referidas a estos aspectos.

8. Los problemas actuales del currículo en Educación Parvularia, podrían sintetizarse en los siguientes puntos: a) Pérdida de la calidad educativa y por tanto, de las muchas oportunidades de aprendizaje que ofrece la pedagogía de párvulos actual, b) Pérdida de la diversidad de opciones de trabajo y consecuentemente, se produce una homogeneización del trabajo educativo, c) Sobre-escolarización y pérdida de los sentidos esenciales de la Educación Parvularia) Escaso enfoque pedagógico del trabajo con niños del primer ciclo (0 a 3 años), el que sin duda debiera centrarse en los sentidos y en el arte.

9. El trabajo con el ciclo de 0 a 3 años, que

<sup>50</sup>

Ley 17.301 del 22 de abril de 1970.

pedagógicamente tiene más de 200 años, se ha ido perdiendo en cuanto a su enfoque humanista e integral. Los bebés están siendo cada vez más sub-educados o sobre-estimulados, perdiéndose su concepción como sujeto-persona proactivo, y no sólo como reactivo a diversas estimulaciones.

**10.** Este problema de la “sobre escolarización” de la Educación Parvularia, que se está extendiendo en el mundo, tiene muchas posibles causas, que van desde las normativas oficiales equivocadas 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. Lo peor de todo, es que este tipo de educación instrumentalista, restrictiva, que lesiona el ser de un niño pequeño que es lúdico y curioso; produce un temprano aburrimiento hacia el sistema escolarizado y lesiona la curiosidad y alegría del aprender en todo momento. Olvidamos que los seres humanos funcionamos fuertemente con las emociones y los sentidos, particularmente en estas primeras etapas y que la sensorialidad placentera, el juego motor y verbal, la expresión artística en todos sus lenguajes, es la estrategia metodológica más propia de estos niveles.

**11.** Entre otros, el arte es una de las opciones más interesantes; se entiende como una actividad comunicativa del ser humano que le permite transmitir y aclarar, primero a sí mismo /a, y luego a otras u otros, ciertas cualidades de las experiencias, que las hacen únicas y significativas, que no pueden ser expresadas y comunicadas con lenguajes cotidianos (llamada tendencia estética expresiva). Es la propuesta de John Dewey, quien sostiene que el arte es el cultivo intencionado y consciente de la fase estética de nuestras experiencias vita-

les, que se ex-presa (se presiona hacia afuera) en un objeto o lenguaje artístico, que permite compartir con otros el sentido profundo de la experiencia. Esta idea básica, conducida como actividad pedagógica, permitiría, lúdicamente, aproximar al niño /a a experiencias estéticas y por tanto éticas profundas.

**12.** Porque el arte en cualquier nivel y en específico en la Educación Parvularia ofrece la posibilidad de apreciar el encuentro perfecto entre lo ético y lo estético (aunque sin duda este encuentro puede no darse, si aceptamos como arte objetos y procesos que no “celebran la vida”). Este encuentro entre la ética y la estética, fue clara y hermosamente descrito por el poeta inglés John Keats, cuando nos dice que lo bello es bueno y es verdad y que esto es suficiente conocimiento para vivir bien la vida.

**13.** La educación artística, es educación en primer lugar, y sobre todo con niños y niñas pequeños; por tanto, la formación no puede estar ausente. Dos son los elementos que constituyen la obra de arte: el elemento interior y el exterior. El primero es la emoción del alma del artista. Esta emoción posee la capacidad de suscitar una emoción profundamente análoga en el alma del espectador. Debido al tiempo que el alma lleva unido al cuerpo, no puede empezar a vibrar más que por mediación del sentimiento, esto es pues, el puente que conduce de lo inmaterial a lo material (en el artista) y de lo material a lo inmaterial (en el espectador). Emoción-sentimiento- obra- sentimiento-emoción (Read, 1959).

**14.** Dadas las características del arte, es profundamente aportador al desarrollo humano integral en tanto sea tratado en primer lugar como la particular disciplina que es. Si se le utiliza sólo funcionalmente, esto es al servicio de fines ajenos a sí mismo, rápidamente se cae en el trabajo plano y falto de sensibilidad y crea-

<sup>51</sup> 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. X. Seguel, “Estándares de desarrollo y aprendizaje temprano”, *Infancia y Adolescencia* N° 8, 2007, Pág. 28

tividad, por cuanto se olvida que lo esencial es la formación estética y expresivo-creativa del educando, el que, por añadidura, desarrollará todo su cuerpo y alma.

**15.** Cuatro serían las funciones del arte y, que aportan a la educación: a) ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana, b) activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas y c) su capacidad de vivificar lo concreto. Se ha dicho que la naturaleza imita al arte. El arte articula nuestra visión y captura el momento, d) las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores.

**16.** La educación estética, que incorpora las diversas formas o ramas del arte es una actividad expresivo-creativa, lo que permite al educando no repetir información, sino descubrir lo que le interesa, apasionarse con ello e involucrarse en forma tal, que sólo le cabrá la expresión artística. Darle al niño la oportunidad de crear constantemente con sus conoci-

mientos actuales es la mejor preparación para su futura acción creadora.

**17.** Pareciera entonces ser claro que la persona humana que se aspira ser y formar, y que se concibe como todo ser nacido de mujer y hombre, y que por tanto posee los derechos que le son propios y que deberá cumplir luego los deberes que de ellos emanan, en la medida que sus capacidades se lo permitan, puede ser formado a través de la experiencia estético-ética. Esta persona que, como plantea Eduardo Castro (1997), posee como principio ético fundamental el respeto pleno a la dignidad humana, lo que le lleva a ser democrático, solidario, aceptante de la diversidad y respetuoso con toda forma de vida, requiere de una formación integral guiada por valores trascendentes como los mencionados. El arte contribuye potentemente a esta formación general y axiológica. La educación artística, como toda otra forma de educación, deberá contribuir a esta formación humana y deberá por tanto ser entendido como este lenguaje que permite comunicar experiencias estéticas profundas y por tanto éticas.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Carrit, E.F (1983). *Introducción a la Estética*. Fondo de Cultura Económica: Mexico.
- Castro, E (1997). *Cuatro Dimensiones de la Reforma Educacional*. En *La interacción Psicología-Educación: una mirada desde la reforma*. Universidad Central: Chile.
- Christian, J L (1977). *Philosophy: an introduction to the art of wondering*. Holt. Rinehart and Winston: New York.
- Copland, A (2008). *Cómo Escuchar la Música*. Breviarios Series, Volumen 101 de Breviarios del Fondo de Cultura Económica: México.
- Davis, G.A. & Scott, J.A. (1975). *Estrategias para la creatividad*. Paidós: México DF.
- Dewey, John (1980). *Art as experience*. Perigee Books: USA.
- Duchamp, M (1978). *Apropos of ready-made*. En *Esthetics contemporary*. Prometheus Books: New York.
- Elliot, Eisner (1995). *La visión artística*. Paidós: España.
- Fischl, J (1980). *Manual de historia de la Filosofía*. Editorial Herder: Barcelona
- MINEDUC (1998). *Reforma en Marcha*. MINEDUC: Chile.
- Read. H (1959). *Education through art*. Penguin Books: USA.
- Reimer, Bennett, A. (1970). *Philosophy of Music Education*, Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Schweitzer A, citado en Christian, J L (1977). *Philosophy: an introduction to the art of wondering*. Holt. Rinehart and Winston: New York.
- Tolstoy (1970). *What is art?*. En Kennick, W.E, *Art and philosophy*. St. Martín Press: New York.
- Valverde, J.M. (1990). *Breve historia y antología de la estética*. Editorial Ariel: Barcelona.





# INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL (IIDEI)



## PRINCIPALES ÁMBITOS DE ACCIÓN

---

- Programa de postgrado y especialización en Educación Infantil.
- Asesorías especializadas en distintos campos de la Educación Infantil: currículum, procesos de innovación, programas no formales, evaluación, formación de técnicos, profesionales y agentes educativos, entre otros.
- Estudios y proyectos de investigación que permitan orientar, evaluar y mejorar el diseño y aplicaciones de programas de Educación Infantil.
- Cursos y talleres de perfeccionamiento para profesionales y técnicos del área de la Educación Infantil.
- Pasantías de observación y de aplicación de los procesos y principios que el Instituto propicia.
- Eventos académicos y de intercambio de experiencias en torno a la Educación Infantil.
- Elaboración y difusión de material escrito y visual respecto a programas de Educación Infantil, como boletines, documentos, libros, entre otros.



Universidad Central / Facultad de Ciencias de la Educación

