

Revista de **EDUCACIÓN**



DU
20
05
mbre

Reconocimiento al
servicio público:

**MARIGEN HORNKOHL,
MINISTRA DE EDUCACIÓN**

1 EDITORIAL

2 REFORMA



- Lecciones aprendidas y temas pendientes
- Acreditación de la calidad de salas cuna y jardines infantiles
- Desarrollo y aprendizaje infantil temprano desde el centro de salud
- Invirtiendo en los primeros pasos

24 ENTREVISTA

- Juan Eduardo García Huidobro "Estos 15 años muestran una cara alegre y otra preocupante"



28 PEDAGOGÍA

- Para fortalecer las habilidades lingüísticas
- A la hora de evaluar

45 APUNTES

- Atención integral a menores de 4 años
- Alternativas de atención integral a la niñez menor de 4 años
- Oferta laboral femenina y cuidado infantil

71 CULTURA



- Pintados para el arte
- Chile educa para el siglo XXI
- Comentario de Egidio Crotti director de UNICEF

79 CALIDOSCOPIO

- Libros Colección Bicentenario

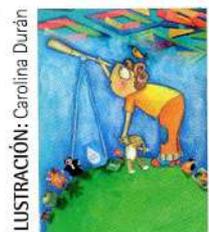


ILUSTRACIÓN: Carolina Durán

MINISTRA DE EDUCACIÓN: Marigen Hornkohl V., Representante Legal • **SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN:** Pedro Montt L. • **CONSEJO EDITOR:** Beatrice Avalos; Carlos Eugenio Beca I.; Cristián Cox; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Pedro Henríquez G.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; M. Laura Postigo; Carmen Sotomayor E. • **DIRECTORA:** Cecilia Jara B. • **EDITORA:** María Teresa Escoffier D. • **REVISIÓN DE TEXTOS:** Liliana Yankovic N. • **DISEÑO:** Empresa Periodística La Nación S.A. • **IMPRESIÓN:** Gráfica Puerto Madero. Ministerio de Educación. SIN 0716-0534 Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2º Piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: reveduc@mineduc.cl Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N.º 320 - diciembre 2005. Tiraje 12.000 ejemplares • Oficina de Atención Ciudadana: Tel. 600 600 2626.



Editorial



Vuelvo a escribir en las páginas de esta Revista llena de sentido para educadores y estudiantes de Pedagogía. Una tradición que tiene más de 76 años creando puentes entre el Ministerio y las aulas, y que se ha constituido en un registro histórico del quehacer educativo.

En este número, el eje central del análisis está referido a la educación de niños menores de 6 años. En el año 2000, cuando asume el Presidente Lagos, se comprometió la ampliación de 120.000 nuevas vacantes para atender en prekinnder a los niños de las familias más pobres. Esta meta se está cumpliendo, y cada vez que una meta se logra aparecen nuevos desafíos. Hoy tenemos que avanzar para dar atención a los niños y niñas desde que nacen.

Existe amplio consenso en que la atención preescolar influye en las posibilidades de desenvolvimiento académico posterior, y favorece el desarrollo psicomotor y afectivo de los niños. Es, entonces, en los primeros años cuando se tiene que ofrecer la posibilidad de que todos reciban educación de calidad. Por ello, nos interesa establecer un sistema de acreditación de las salas cuna y jardines infantiles, de manera que las fa-

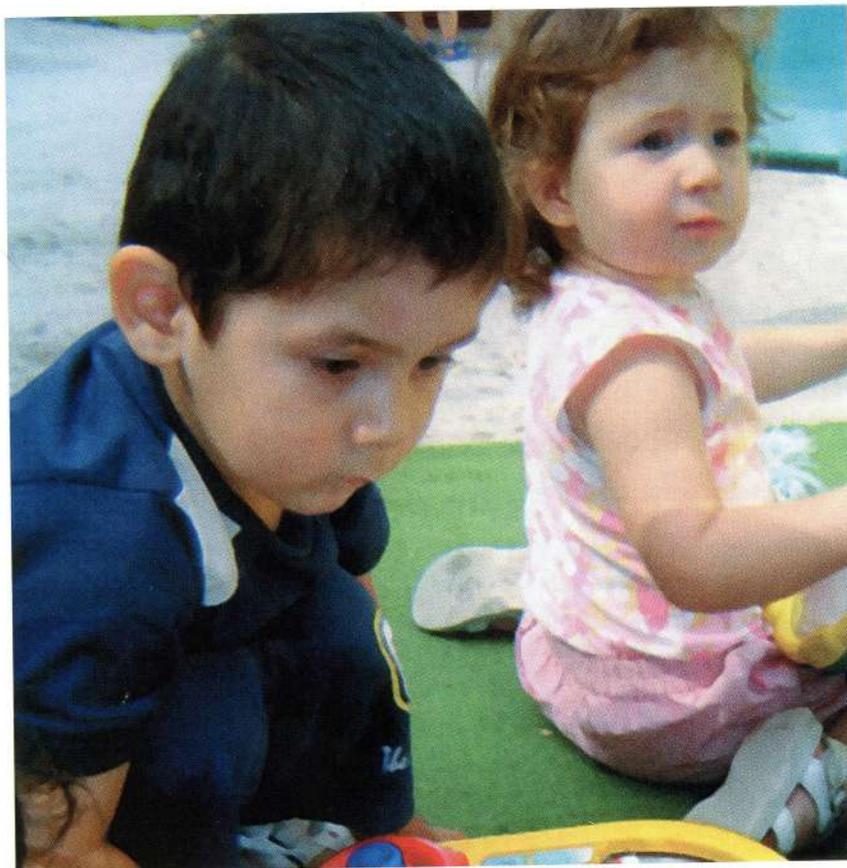
milias sepan qué se les promete y puedan exigir un buen servicio.

Cada día son más las mujeres que ingresan al mercado laboral. Algunas lo hacen buscando superación personal y profesional, otras subsistencia de su hogar. Unas y otras necesitan del cuidado infantil, pero el Estado tiene una responsabilidad ineludible con aquellas que sustentan las familias más pobres del país.

Disponemos de varias modalidades para la atención de los menores y se pueden tomar distintas opciones. Pero donde no debiéramos perdernos es en la necesidad de dar una atención que posibilite el desarrollo integral de los niños versus simples guarderías infantiles.

Chile está en condiciones de dar atención de calidad para sus niños y niñas. Lo importante son las decisiones que tomemos.

MARIGEN HORNKOHL V.
Ministra de Educación



Lecciones aprendidas y temas pendientes

CHILE TIENE APROXIMADAMENTE CIENTO AÑOS DE ATENCIÓN A LOS MENORES DE TRES AÑOS. DESDE LAS PRIMERAS SALAS CUNA DE TIPO ASISTENCIAL DESTINADAS A ATENDER BEBÉS DE LAS MADRES TRABAJADORAS EN DIFERENTES INDUSTRIAS¹, O EN HOSPITALES, FUE PAULATINAMENTE AVANZANDO A UNA ATENCIÓN MÁS INTEGRAL, DONDE EL COMPONENTE EDUCATIVO ADQUIRIÓ UN PESO IMPORTANTE.

M. VICTORIA PERALTA E.*

La formación de las primeras "educadoras de párvulos" universitarias en la década de los cuarenta, entendidas éstas como profesionales que atendían a párvulos desde el nacimiento hasta los seis años, contribuyó notablemente a que asumieran este enfoque educativo, junto con la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, que incorporó la sala cuna educativa en la década de los setenta.

Posteriormente, empezaron a generarse los primeros programas no formales, como el de "estimulación temprana" aplicado en el Ministerio de Salud, o en algunas ONGs, iniciándose así otra línea de atención a los niños y niñas de estas edades.

En la actualidad, si bien es cierto que el porcentaje de atención de niños de estas edades continúa relativamente bajo (7,5 %, 2004), existe una amplia gama de alternativas de atención y de experiencia en este campo, que resulta interesante analizar en función a derivar posibles proyecciones para aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la oferta educativa.

El presente documento pretende sintetizar este "recorrido" en la atención a los menores de tres años, derivar algunas de las principales "lecciones aprendidas", que sirvan de base para acciones futuras tanto en el país como en América Latina, y visibilizar algunos temas de debate que configuran la base de las decisiones actuales a tomar en este campo.

* Coordinadora Nacional Educación Parvularia, Mineduc.

1 En 1917, se promulga la Ley N° 3.185, que establece salas cuna en establecimientos industriales que ocupen mujeres.

LA ATENCIÓN A LOS MENORES DE TRES AÑOS EN CHILE.

La población de menores de 3 años, tendencias y atención.

Según el último censo poblacional (2002), el porcentaje de niños de 0 a 1 año es de un 15,31%; el de 1 a 2 años: 15,76% el de 2 a 3 años es de un 16,19%. Su expresión en términos absolutos se muestra en el gráfico a continuación:

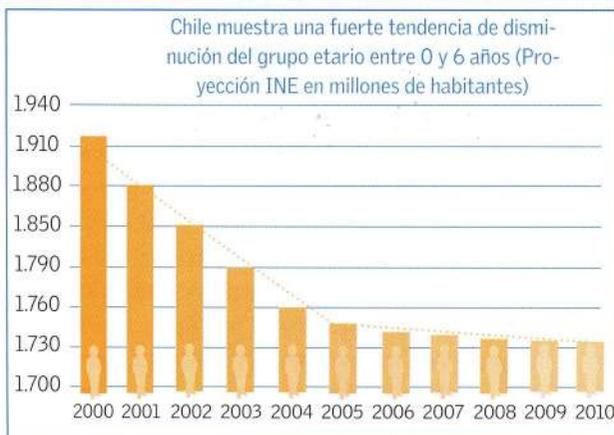
GRÁFICO N°1: POBLACIÓN MENOR SEIS AÑOS EDAD SIMPLE Y ZONA GEOGRÁFICA. CENSO 2000

N° DE NIÑOS Y NIÑAS				
Edad	Total	%	Rural	Urbano
0 año	214.705	15,31%	27.225	187.480
1 año	221.900	15,76%	29.048	192.852
2 años	227.041	16,19%	30.375	196.666
0 - 3	663.646		86.648	576.998
3 años	239.463		32.386	207.077
4 años	247.967		34.452	213.515
5 años	250.591		33.728	216.863
	1.401.667		187.214	1.214.453

Fuente: INE. Censo 2002.

El análisis de estas cifras por grupo etario indica, a la vez, otro antecedente importante de puntualizar: la disminución de la tasa de natalidad, tendencia que continuará según las proyecciones existentes:

GRÁFICO N°2: PROYECCIÓN DE LA POBLACIÓN MENOR DE 6 AÑOS, 2000-2010



Fuente: Proyecto Preescolar Bicentenario MINEDUC. 2005.

La población infantil atendida en cada grupo etario que cubre este nivel según los datos de la encuesta CASEN del 2003 era:

GRÁFICO N°3: COBERTURA EN EDUCACIÓN PARVULARIA POR SEXO Y TRAMOS DE EDAD

Sexo	Tramo de edad	Asisten	No asisten	Cobertura
	0 - 2 años	20.854	324.306	6,0
Hombre	3 - 4 años	100.695	152.710	39,7
	5 - 6 años	149.293	27.758	84,3
	TOTAL	270.842	504.774	34,9
Mujer	0 - 2 años	21.297	309.076	6,4
	3 - 4 años	90.936	151.010	37,6
	5 - 6 años	154.310	29.869	83,8
	TOTAL	266.543	489.955	35,2
Ambos	0 - 2 años	42.151	633.382	6,2
	3 - 4 años	191.631	303.720	38,7
	5 - 6 años	303.603	57.627	84,0
	TOTAL	537.385	994.729	35,1

Fuente: Encuesta CASEN 2003.

Según otro estudio del 2004, la cobertura por grupo etario continuaba aumentando, siendo el promedio para el ciclo de 0 a 3 años, de 7,5%:

GRÁFICO N°4: PORCENTAJE DE MATRÍCULA V/S PROYECCIONES DE POBLACIÓN INE PARA EL AÑO 2004



Fuente: Proyecto Preescolar Bicentenario MINEDUC. 2005.

Examinando los datos de ambos estudios, en relación con el ciclo en análisis, el grupo de mayor atención es el de 2 a 3 años (un 18,40%), el que ha tenido un aumento sostenido en los últimos años, manteniéndose en un nivel bajo, de un 5%, el de 0 a 1 año 11 meses. Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de la atención es de tipo pública, y está focalizada en los sectores de mayor pobreza, la que se ha duplicado en los últimos años, como lo muestra el gráfico a continuación:

GRÁFICO N°5: COBERTURA PREESCOLAR POR QUINTIL DE INGRESO, 1990 Y 2003



Fuente: MIDEPLAN, División Social, a partir de Encuesta CASEN años respectivos.

Analizando la cobertura por quintil, se observa en todo caso que a pesar de este aumento en el tiempo, aún son los niños de los sectores más acomodados los que más asisten a un programa de educación parvularia, como se observa en los datos a continuación:

GRÁFICO N°6: COBERTURA EN EDUCACIÓN PARVULARIA POR TRAMOS DE EDAD Y QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO NACIONAL DEL HOGAR

Tramo de edad	Quintil	Asisten	No asisten	Total	Cober-tura
	I	8.809	209.515	218.324	4,0
	II	8.041	157.918	165.959	4,8
	III	8.115	108.829	116.944	6,9
	IV	6.526	93.392	99.918	6,5
	V	10.505	63.213	73.718	14,3
	TOTAL	41.996	632.867	674.863	6,2
3-4 años	I	51.244	99.855	151.099	33,9
	II	42.197	81.718	123.915	34,1
	III	37.013	55.480	92.493	40,0
	IV	27.669	42.314	69.983	39,5
	V	33.466	24.056	57.522	58,2
	TOTAL	191.589	303.423	495.012	38,7
5-6 años	I	85.979	23.677	109.656	78,4
	II	78.334	14.499	92.833	84,4
	III	50.472	9.499	59.971	84,2
	IV	45.451	6.923	52.374	86,8
	V	42.854	3.029	45.883	93,4
	TOTAL	303.090	57.627	360.717	84,0
Todas las edades	I	146.032	333.047	479.079	30,5
	II	128.572	254.135	382.707	33,6
	III	95.600	173.808	269.408	35,5
	IV	79.646	142.629	222.275	35,8
	V	86.825	90.298	177.123	49,0
	TOTAL	536.675	993.917	1.530.592	35,1

Fuente: Encuesta CASEN 2003.

SOBRE LAS INSTITUCIONES Y MODALIDADES DE ATENCIÓN

En Chile, la mayor parte de la atención de la educación parvularia la realiza el sector público, a través de las instituciones que tiene para tal efecto. El sector financiado con recursos públicos atiende en general un 83 % de los niños y niñas, estando la mayor atención del grupo de 0 a 3 años en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, y en el sector pagado no subvencionado (salas cuna particulares). En el subgrupo de 0 a 3, el sector público atiende a un 64,9 % de los niños de esa edad.



GRÁFICO N°7: DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO AL QUE ASISTEN LOS NIÑOS DE PARVULARIA: PÚBLICA O PRIVADA

Dependencia/años	TRAMO DE EDAD			Total
	0-2	3-4	5-6	
Corporación municipal	2,4%	1,7%	6,2%	4,3%
Municipal	5,5%	13,4%	33,2%	24,0%
Particular Subvencionado	10,7%	17,7%	37,8%	28,5%
Particular No Subvencionado	27,1%	19,9%	10,8%	15,3%
Junji	29,6%	27,7%	7,3%	16,3%
Integra	16,7%	16,9%	4,1%	9,7%
Sin Información	8,1%	2,6%	0,5%	1,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: CASEN 2003.

Lo importante de la amplia gama de alternativas es la diversidad de modelos que se ofrecen, que van desde la sala cuna clásica atendida por educadores de párvulos y técnicos de educación parvularia en forma presencial, desarrollando currículos creados especialmente para ese grupo de niños, hasta 14 modelos no formales, semiestructurados, atendidos por diferentes agentes educativos, empleando medios indirectos como manuales, videos y la radio. Esta diversidad ofrece posibilidades importantes en cuanto a su ampliación.

LOS ANTECEDENTES CUALITATIVOS

En la actualidad, la mayor parte de la atención está orientada desde el campo educativo, a través de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que es la propuesta curricular oficial del Ministerio de Educación, y que ha sido organizada en dos ciclos: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.

Se propone un conjunto de "aprendizajes esperados" para los niños de 0 a 3 años, y se plantean fundamentos y orientaciones generales para que los educadores elaboren currículos en sus comunidades educativas.

Entre los fundamentos es especialmente interesante señalar, que además de los filosóficos, pedagógicos y psicológicos, se incluyó el histórico-situacional, el antropológico-cultural y, en especial, el de las neurociencias. Éstos han llevado a una concepción muy potente de los niños desde bebés, como personas, sujetos de derecho y de sus aprendizajes, lo que ha elevado las expectativas en cuanto a sus logros y posibilidades.

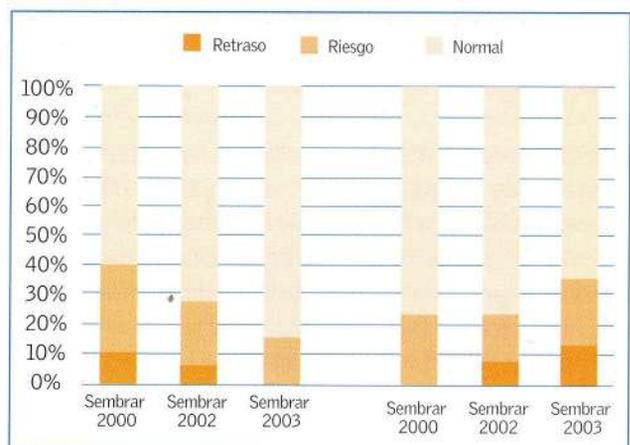
Estando las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), oficialmente en el sistema desde el año 2001, ya existen diversas experiencias de implementación curricular, a ni-

vel macro y micro. En el plano nacional, Fundación Integra ha elaborado un programa educativo para orientar el trabajo en forma más específica en sus salas cuna y jardines infantiles. A nivel micro, son muchas las salas cuna de instituciones públicas y privadas que se están orientando por este nuevo marco curricular. Lo mismo sucede en el plano de lo no convencional; diversos programas han reorientado su propuesta o se han construido basándose en las nuevas orientaciones. Ejemplos, el programa Conozca a su hijo, del Mineduc, que tiene un largo período de existencia, ha modificado sus guías de trabajo en función a las BCEP; a su vez, el programa Educando en los primeros años, del Mineduc, se hizo considerando totalmente las orientaciones de este currículo nacional.

En cuanto a evaluaciones, siendo aún muy pronto el período de implementación de este nuevo currículo, existen experiencias a nivel micro, en las diferentes salas cuna, y en las instituciones principales que atienden este ciclo (Junji e Integra), pero no de tipo nacional comparativo. El Mineduc está preparando un instrumento externo a las instituciones ejecutoras, que evaluará los "aprendizajes esperados" desde los 6 meses, y empezará a aplicarse a nivel nacional, en forma muestral, en 2007.

Una muestra interesante es la de la Fundación Educacional Arauco, que intervino en una comuna potenciando los diferentes programas existentes y los evaluó con un mismo procedimiento. En el caso de los niños de 0 a 2 años, detectó los siguientes resultados:

GRÁFICO N°8: NIÑOS DE 0 A 23 MESES ESCALA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOMOTOR



Fuente: Sembrar 2003.

LECCIONES APRENDIDAS EN LA ATENCIÓN AL CICLO DE 0 A 3 AÑOS

La importancia histórica de considerar el primer ciclo de vida.

El hecho de haber considerado el ciclo de 0 a 3 años como parte de la educación parvularia (0 a 6 años) en Chile, desde sus inicios históricos a comienzos del siglo XX, posibilitó una serie de hechos relevantes para su desarrollo actual, tales como mayor articulación interna del nivel; contar con una formación de educadores para todo el período; tener instituciones especializadas de atención que abarcaran todo el ciclo; haber sido parte de diferentes estudios e investigaciones del sector educacional y el haberse considerado siempre como una parte inicial y relevante en la elaboración de programas o currículos nacionales para todo el nivel.

El haber incorporado personal y un enfoque educativo en la atención del ciclo ha permitido que la mayoría de las experiencias tengan ese componente como elemento central, dentro de un enfoque integral.

Según los antecedentes expuestos, este nivel fue tempranamente (desde la década de los cuarenta) atendido por educadores de párvulos universitarios, lo que convirtió a las salas cuna de tipo asistencial en salas cuna de tipo educativas. Ello ha significado, entre otras cosas, desarrollar un concepto de atención integral y toda una línea de investigación y desarrollo curricular en este nivel expresado en diferentes implementaciones, además de estudios y publicaciones especializadas.

Haber desarrollado un gama de modalidades de atención formales y no formales, permite ofrecer un abanico de posibilidades para su expansión en la medida en que se focalicen adecuadamente según su demandante.

El hecho de contar actualmente con más de veinte modalidades para atender el ciclo de 0 a 3 años, permite disponer de una amplia gama de posibilidades en características y necesidades diversas de los niños de estas edades y de sus familias. Por ejemplo, en el caso de aquellas familias cuyas madres trabajan fuera del hogar, existen las modalidades formales de jornada completa ofrecidas por diferentes instituciones públicas y privadas (salas cuna). En aquellas familias, cuyas madres se desempeñan en su casa, se cuenta con modalidades al hogar de diverso tipo, según sean sus características: para zonas urbanas, o rurales con concentración de población o de

alta dispersión utilizando, además, diferentes medios de llegada en este último caso. Lo importante es que aquellas modalidades de mayor costo (de atención presencial, de todo el día) se orienten a quienes necesitan ese tipo de atención, y las demás a todos los sectores que requieren potenciar y optimizar su capacidad como primeros educadores de sus hijos.

Lo relevante es que todas estas experiencias tienen de respaldo un proyecto educativo definido, currículos desarrollados, materiales elaborados o seleccionados, que permiten una fácil extensión en caso que se requiera.

La importancia de haber considerado un mismo ideario pedagógico para la atención formal y no formal, resguarda la calidad de la oferta educacional en ambas modalidades.

Uno de los mayores avances de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia es que se hicieron considerando ambos tipos de modalidades: formal y no formal. De esta manera, se ha instalado un nuevo conjunto de ideas que responden a los planteamientos de una pedagogía de párvulos del siglo XXI, y que es la base de sustentación común para ambos tipos de modalidades. Así, se pretende evitar tener propuestas de calidad educacional diferentes para las dos modalidades, otorgándoles a ambas un mismo rango de validez, dependiendo de la población a la cual están focalizadas.

¿ATENCIÓN INTEGRAL EN O FUERA DEL HOGAR?

Un tema que corresponde debatir es la pertinencia de que los bebés de menos de seis meses tengan que salir de su hogar para ser atendidos a través de cualquier modalidad. La investigación sobre lo crítico que es este período desde el punto de vista de la salud, la nutrición, la formación de vínculos, el desarrollo cerebral, remarcan la relevancia de que el niño tenga una atención de calidad de su madre y otros familiares en el hogar. Ello implicaría extensión del postnatal, como lo ha hecho la mayoría de los países desarrollados, o Cuba en el caso de Latinoamérica, que se extiende durante todo el primer año de vida. También la flexibilización del horario de trabajo de las madres, para que puedan amamantar y estar con el niño en jornadas laborales más "humanas".

Otro tema para la discusión en la política de aumento de cobertura, es la vía por la que se pretende abrir la atención para este ciclo etario. Existen dos posiciones que se caracterizan por los siguientes parámetros:

Parámetros	Alternativa vía cuidado infantil	Alternativa de atención integral con componente educacional.
Principales organismos auspiciadores.	Servicios vinculados al trabajo femenino.	Organismos del sector educación.
Fundamentos principales	Otorgar posibilidades a una mayor incorporación de la mujer al trabajo. Generar mayor participación social.	Los primeros años de vida son claves desde el punto de vista del crecimiento y de lo formativo, lo que hay que aprovechar a través de una atención integral, oportuna y de calidad educativa.
Argumentos operativos	No implican mayores costos al Estado, porque se aprovechan recursos locales, como viviendas de los beneficiados.	Al estar en espacios públicos se puede hacer una adecuada evaluación, supervisión y fiscalización.
Otros argumentos	Son supuestamente programas más bajos en cuanto a su costo, y más flexibles.	La inversión en estos programas es menor al daño que se produce por negligencia, omisión, maltrato y altos costos personales y sociales, que generan otros programas que no tienen estas características.

cación básica a los niveles más próximos (5 a 6 años/4 a 6 años), o desarrollarse desde la base; es decir, desde los primeros meses de edad hacia arriba.

Hasta el momento, la tendencia ha sido siempre la de expandir la cobertura desde el nivel de educación básica, considerando a la educación parvularia fundamentalmente en el sentido de preparatoria para la primera. Siendo una realidad que la mayor atención está en el grupo de 5 a 6 años y que la tendencia es universalizarla, una propuesta radicalmente diferente sería privilegiar el ciclo de 0 a 3, considerando como argumento la importancia del crecimiento y desarrollo en general de esta etapa, y, en particular, del desarrollo cerebral (partes de las conexiones neuronales se forman en esta etapa) y de la formación emocional-social (apego, formación de vínculos, confianza básica, seguridad, apertura a los demás, etc.).

Esta última opción supondría una estrategia de instalación muy diferente a la que se ha empleado hasta el momento.

El tema se resuelve en la medida en que se decida cuál es el foco de la atención: la situación laboral de la mujer² o el desarrollo y aprendizaje del niño, considerando que éste último integra también el primero.

HOMOGENEIDAD VERSUS DIVERSIDAD

Hay sectores que consideran básicamente que deben ofrecerse una o dos modalidades a todos los interesados que permitan una más fácil instalación a nivel nacional; en cambio, otros sectores piensan que debe haber tantas modalidades como necesidades diferentes tengan distintos grupos de niños y sus familias. En este último caso es evidente que se produce una mayor complejidad administrativo-operativa, que ya se ha probado en las distintas instituciones públicas. Lo fundamental a considerar es que en la medida en que estas ofertas se planteen simultáneamente, posibilitan una mejor atención a las diferentes necesidades de los niños y sus familias.

DIRECCIONALIDAD DE LA PIRÁMIDE DE LA OFERTA

Otro aspecto a considerar dice relación con la direccionalidad de la ampliación de la cobertura: ello se puede realizar desde el sistema escolar ya instalado, lo que significa bajar desde la edu-

¿OFERTAS FORMALES MÁS COSTOSAS O NO CONVENCIONALES MÁS BARATAS?

Uno de los mayores debates que surgen sobre la extensión de la cobertura dice relación con el tema de los costos de las alternativas a instalar. Habitualmente se considera que las alternativas formales (salas cuna) son de un costo muy alto, que hace difícil su extensión; frente a ello surgen como supuesta opción las alternativas no formales, que tendrían costos menores.

La comparación entre ellas para una toma de decisiones no es tan fácil, ya que las matrices de costos no son comparables la mayoría de las veces. En las ofertas estatales-formales, por ejemplo, se incluye todo tipo de costos: lo administrativo, la inversión en infraestructura, la supervisión y lo operativo, considerando la alimentación, que es uno de los rubros más altos, junto con los sueldos del personal. En los programas no convencionales, que son muchas veces resultado de extensos proyectos de investigación y/o creación de diferentes grupos de especialistas, que

² Un ejemplo de esta posición es el Programa de atención infantil para trabajadoras (PAIT), que está impulsando el Servicio Nacional de la mujer, el que declara que el "principal objetivo es facilitar la incorporación y/o permanencia de las mujeres que trabajan remuneradamente, mediante la implementación de una modalidad infantil orientada a compatibilizar la vida laboral y familiar de estas trabajadoras" (2005).

emplean locales comunitarios o familiares, y que son administrados localmente, en general no se costean esos rubros, sino sólo lo operacional. Por ello, la comparación de costos siempre tiene desventajas para el sector formal, aunque los costos conocidos de los programas son muy relativos. Por ejemplo, en la actualidad, la subvención mensual que otorga el Mineduc para subvencionar la atención educativa de niños de 4 a 5 años en escuelas es de US\$ 48, y la del PAIT³ en comunitarios de media jornada⁴, es de US\$ 33 (agosto 2005).

Por otra parte, el costo de sustentabilidad de los programas, tampoco es considerado, por lo cual, muchas veces aquellos de tipo más emergentes, iniciados con algunos recursos externos o locales, empiezan paulatinamente a disminuirse o desaparecer, cuando los fondos bajan o son retirados.

¿FALTA DE OFERTA O FACTOR CULTURAL?

Un tema de alto nivel de debate es sobre el grado de demanda que existiría en las familias sobre servicios en este ciclo, y, en especial, por parte de las madres trabajadoras. Esta observación surge, en particular, frente a los porcentajes de baja cobertura existente en este nivel (0 a 3 años). Algunos sectores del país plantean que la demanda es altísima, y que se requiere una oferta que permita que más madres se incorporen al trabajo fuera del hogar. Sin embargo, los datos existentes señalan que no es mayormente el problema una falta enorme de oferta, sino un problema cultural de considerar que los niños son muy pequeños para asistir a un establecimiento fuera del hogar, como se observa en los datos siguientes:

GRÁFICO N°9: PRINCIPAL RAZÓN POR LA CUAL NO ASISTEN A ESTABLECIMIENTO

Principal razón por la cual no asiste	Urbana		Rural		Total	
No tiene edad suficiente	644.950	75,9%	116.640	80,4%	761.590	76,6%
No es necesario porque lo (a) cuidan en casa	157.748	18,6%	14.752	10,2%	172.500	17,3%
No existe establecimiento cercano	6.833	0,8%	9.642	6,6%	16.475	1,7%
Dificultad de acceso o movilización	1.240	0,1%	1.412	1,0%	2.652	0,3%
Dificultad económica	18.337	2,2%	1.145	0,8%	19.482	2,0%
No tiene dinero para financiar la movilización	482	0,1%	213	0,1%	695	0,1%
Requiere establecimiento especial	791	0,1%	135	0,1%	926	0,1%
Enfermedad que lo inhabilita	3.001	0,4%	450	0,3%	3.451	0,3%
Problemas familiares	1.018	0,1%	31	0,0%	1.049	0,1%
Otra razón	10.633	1,3%	691	0,5%	11.324	1,1%
No contesta	4.568	0,5%	17	0,0%	4.585	0,5%
Total	849.601	100,0%	145.128	100,0%	994.729	100,0%

Fuente: CASEN 2003.

Si se relaciona la cantidad de niños de 0 a 3 años que no asisten a ningún programa (633.382) con la respuesta sobre la razón principal por la cual no asisten (644.950), se observa que la mayoría corresponde a este ciclo. Ello lleva, por tanto, más bien a pensar en la necesidad de programas no formales al hogar, que potencien a la familia en su rol de educadora para aprovechar mejor los primeros años de vida.

El tipo de programa que cabría desarrollar es una política de ampliación de cobertura en función de los diferentes sectores de la sociedad. La pregunta es: ¿se deben focalizar los programas

no formales, de supuesto menor costo y calidad en los sectores más vulnerables?, o al contrario, teniendo en cuenta la equidad, ¿deben recibir los de mejor calidad los que en muchos casos son los de tipo formal? Esto último supone, a la vez, ¿aplicar programas no formales para los sectores más acomodados? ¿Serían aceptados por ellos?

EL RESGUARDO DE LA CALIDAD Y EL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS

Uno de los temas de mayor importancia, ya que tiene que ver con el propósito final de los programas, es sobre su calidad e impacto en el desarrollo y aprendizaje de los niños.

3 Programa de atención infantil para trabajadoras.

4 No se sabe si incluye alimentación.

La investigación señala que factores esenciales en la calidad de los programas en educación infantil dicen relación con:

- Inversión pública sustancial en servicios e infraestructura (OECD, 2001).
- Mejora de la formación del personal y condiciones de trabajo (OECD, 2001).
- Involucramiento de la familia, promoviendo actitudes positivas hacia el aprendizaje (OECD, 2001) mejorando el microclima cultural del hogar (Brunner, 2002 Casasus, 2002).
- El desarrollo de marcos de referencia pedagógicos apropiados para niños pequeños, cuidando condiciones estructurales favorables para su implementación (coeficiente de personal, cantidad de niños, etc.) (OECD, 2001).
- Calidad de las interacciones afectivas y cognitivas (Cassassus, 2002).



- Establecimiento de sistemas de controles y evaluaciones democráticas que incluya a los padres. (OECD, 2001).

Frente a todos estos factores de ca-

lidad cabe hacerse la pregunta, si se puede disminuir los costos en alguno de ellos en algún grado significativo, respuesta que no es fácil, ya que la mayoría de estos aspectos involucra recursos para capacitación, supervisión, monitoreo y mejoramiento de aspectos estructurales con un costo-base difícil de disminuir.

Por ejemplo, el trabajo con la familia para potenciar el ambiente educativo en el hogar, que es señalado como fundamental en el tema de calidad en las diferentes investigaciones. En el programa Sembrar se hizo un conjunto de acciones especialmente de capacitación destinadas a mejorar su participación, a lo que hay que agregarle el monitoreo y evalua-

ción. Todo ello demostró resultados bastante positivos, como se muestra en el gráfico a continuación:

GRÁFICO N°10: CAMBIOS EN EL AMBIENTE EDUCATIVO POR EFECTOS DE PROGRAMA SEMBRAR



LA DIFICULTAD DE EVALUAR A NIÑOS DE ESTE PERÍODO

Un último aspecto que cabría señalar dice relación con el tipo de evaluación, que correspondería realizar en este ciclo. La mayoría de los instrumentos que tradicionalmente se han aplicado, corresponden a "Pautas o Escalas de desarrollo sicomotor" de diferente grado de exhaustividad en cuanto a la cantidad y variedad de indicadores que emplean. Estas escalas están realizadas independientes del programa educativo que se aplique, y su enfoque es de sicometría básicamente.

En la actualidad, reconociendo siempre que el desarrollo está en la base de todo aprendizaje, se está relevando la evaluación de aprendizajes desde este ciclo de edad, entendiendo por ésta, aquella que es producto de una intencionalidad pedagógica determinada a través de un currículo educacional que se diseña e implementa. Esto implica que los indicadores evaluativos son escogidos en función de los aprendizajes que se desea favorecer, y hay una directa relación entre lo que se favorece y lo que se alcanza. De esta manera, se avanza en parte a la evaluación sicométrica, que va detectando lo que sucede con el desarrollo del niño, pero no necesariamente con lo que se intenciona.

En el presente documento hemos hecho una presentación de algunos de los principales problemas que surgen en torno a la atención de los niños de 0 a 3 años. La intención no ha sido la de cerrar los temas, sino más bien entregar antecedentes que sirvan para el análisis y la discusión para avanzar en este campo.

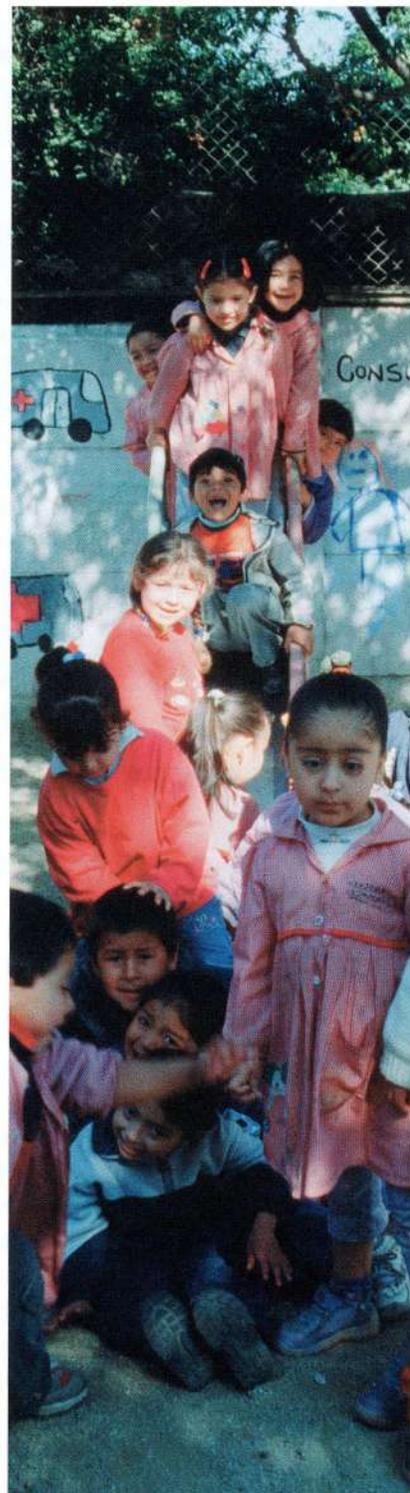
Del conjunto de antecedentes surge la necesidad de aumentar la atención del nivel vía formal para los niños sobre seis meses de madres que trabajan fuera del hogar, pero también la importancia de cumplir el derecho del niño de estas edades a tener una educación oportuna y pertinente, sin tener que salir de su casa. Esta última labor la podrían desempeñar diferentes programas de calidad de tipo no formal, de los cuales se tiene ya un amplio repertorio, y que podrían empezar a aplicarse desde el nacimiento.

Un sistema de evaluación nacional como el que está en diseño es necesario para constatar los avances en este sector; sobre el particular, el diseño de evaluar aprendizajes en esta etapa arrojará interesantes antecedentes.

En definitiva, se trata de focalizar en las necesidades y características de los niños de estas edades, sin dejar de lado las laborales de sus madres en especial y las de participación de la familia. La relevancia de esta etapa es tan fundamental en la formación humana, que toda la inversión que se pueda hacer en recursos, conocimientos y amor es la mejor inversión que una sociedad puede hacer en sus nuevas generaciones. ◆

BIBLIOGRAFÍA

- FUNDAR. Programa Sembrar. Informe final, 2003.
- Hogar de Cristo. "Línea base y seguimiento lactantes y preescolares salas cuna, área trabajo comunitario". Unidad de Estudio, 2001.
- Integra. "Evaluación del Proyecto de Jardines Experimentales de Fundación Integra". CEDEP, Stgo, 2003.
- JUNJI. "Evaluación de aprendizaje 2004". Depto. Técnico, Stgo, 2005.
- MIDEPLAN. "La educación parvularia: un análisis en base a datos CASEN". Agosto 2005. MINEDUC. "Bases Curriculares de la Educación Parvularia", UCE, Stgo, 2002.
- MINEDUC. "Programa de ampliación de cobertura". Unidad de Educación Parvularia, 2005.
- MINEDUC. "Potenciar el talento de nuestros niños". Serie Bicentenario, Stgo, 2005.
- OECD "Starting Strong". París, 2001.
- Peralta, Victoria. "Nacidos para ser y aprender". Ed. Infante/Juvenil, Bs. Aires, 2005. SERNAM. "Programa de atención infantil para trabajadoras". Agosto, 2005.





Acreditación de la calidad de salas cuna y jardines infantiles

PABLO MECKLENBURG*

La calidad implica estándares, que van más allá de un básico cumplimiento de condiciones de funcionamiento. En este sentido, una real política de calidad necesita establecer un sistema oficial de certificación que garantice, por una parte, un nivel mínimo en la prestación del servicio, y, por otra, identificar niveles de excelencia. La Junji ha iniciado el desarrollo de un Sistema de Acreditación de la Calidad del Servicio de Salas Cuna y Jardines Infantiles. En 2006 se comenzará cubriendo 200 establecimientos, y en plena opera-



ción llegará a cubrir 1.000 al año (3.700 en el período 2007 - 2010).

El nuevo Sistema de Acreditación de la Calidad del Servicio de Salas Cuna y Jardines Infantiles permitirá a los establecimientos públicos y privados de educación parvularia desarrollar procesos de mejoramiento continuo en los ámbitos de liderazgo; gestión de los procesos educativos; participación y compromiso de la familia y comunidad; protección y cuidado; gestión y administración de recursos humanos y financieros; y resultados.

En 2005, la Junji dispuso como objetivo principal la construcción de un Modelo de Gestión de Educación Parvularia

LA JUNJI ESTÁ DESARROLLANDO UN SISTEMA QUE REGULE SOCIALMENTE LA OFERTA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA, TANTO PÚBLICA COMO PRIVADA, PARA GARANTIZAR A LOS PADRES, MADRES O ENCARGADOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EL CUMPLIMIENTO DE LAS CONDICIONES BÁSICAS DE CALIDAD DEL SERVICIO.

* Vicepresidente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.



de Calidad, el que debe insertarse dentro del Sistema, que recoge y contiene la discusión de los servicios de educación parvularia pública y privada generada en 2003.

A partir de este Modelo surgieron los instrumentos y actividades de evaluación, los que permitirán fijar el nivel de gestión de calidad de cada establecimiento que se someta a dicha medición. Así, cada centro educativo podrá conocer los aspectos que deberá desarrollar en ciclos de mejoramiento continuo, para impactar en sus prácticas de gestión y cumplir con sus objetivos como institución de educación parvularia.

El Modelo de calidad planteado está orientado a instalar y apoyar fundamentalmente una cultura de mejoramiento continuo en los establecimientos; por tanto, se requiere visualizar el proceso como un todo integrado, en todas sus fases, siendo prioritario el desarrollo de tres etapas sucesivas: la autoevaluación, la validación y el plan de mejoramiento, apoyándose en un proceso de capacitación.

Para dar inicio a este sistema, la Junji capacitó a más de 315 funcionarias de 100 jardines infantiles de las regiones V, VI, VII y Metropolitana, y finalizó exitosamente en octubre. Como resultado general es factible afirmar que el modelo y sus diferentes componentes se encuentran plenamente validados.

Mediante la materialización de este proyecto, que aspira a que al 2010 el 80% de los establecimientos del sector público y privado esté en proceso de acreditación, se aportará a la construcción de una sociedad que responsablemente

se haga cargo de cautelar un servicio de calidad. Al mejorar las condiciones de desarrollo de la educación parvularia, también se contribuirá a ser más efectivo todo el sistema educacional.

El Sistema de Acreditación de la Calidad del Servicio de Salas Cuna y Jardines Infantiles les otorgará un reconocimiento público. Éste da cuenta del cumplimiento de requerimientos, procesos y procedimientos al interior de las unidades educativas, tendientes a garantizar la entrega de un servicio que responde a un conjunto de estándares de calidad conocidos y validados por la comunidad y contruidos colectivamente.

Regular la calidad de los servicios y la educación impartida permite una mayor transparencia de información respecto a las instituciones, en cuanto a las fortalezas y debilidades de cada cual, lo que, sin duda, favorece el desarrollo de políticas más adecuadas y pertinentes a las necesidades sociales. Contar con más y mejor información respecto a la educación parvularia es beneficioso para el Estado, en tanto decide las estrategias de políticas sociales, y también para que los padres escojan jardines infantiles de manera más informada, contando con ciertas garantías respecto a la calidad de los servicios entregados, la seguridad de sus hijos, etc.

PROPÓSITO Y CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE CALIDAD

El Sistema de Acreditación de Calidad del Servicio de Salas Cuna y Jardines Infantiles contribuirá a brindar a los niños chilenos mayores oportunidades para su integración social, entregando servicios educativos de calidad y a las madres más posibilidades de participación en el mundo laboral.

CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA

Las principales características que tendrá el Sistema de Acreditación del Servicio de Salas Cuna y Jardines Infantiles son:

- La participación en el sistema será de carácter voluntario para todos los establecimientos, tanto públicos como privados, que deseen acreditarse.
- La acreditación tendrá un carácter gradual, de acuerdo con los distintos niveles de cumplimiento de los estándares de calidad.

- El proceso de acreditación se entenderá como un ejercicio continuo, de forma tal que las instituciones actualicen y validen los resultados que han obtenido y/o acrediten sus progresos periódicamente.
- Será garante de los derechos de los niños.
- Se basará en procesos de autoevaluación y de validación externa.
- Tendrá un período de vigencia determinado y renovable.
- Será transparente y público, tanto en los procesos como en los resultados.
- Será administrado y regulado por el Estado.
- Otorgará un reconocimiento oficial a través de un sello de calidad.

ESTRUCTURA DEL MODELO DE CALIDAD

El Modelo de Calidad de la Gestión de los Establecimientos de Educación Parvularia se desagrega en 6 áreas, 19 dimensiones y 71 elementos de gestión.

El detalle de cada uno de estos componentes es el siguiente:

Áreas de la gestión de calidad

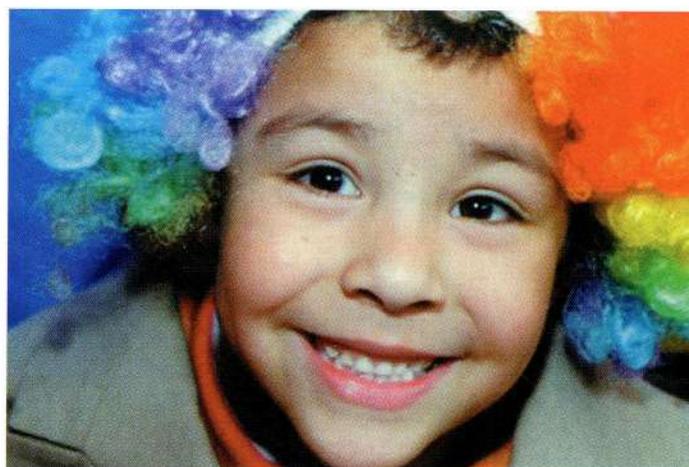
Las áreas son los ámbitos temáticos clave acordados para definir la gestión de calidad al interior de una sala cuna o jardín infantil. En este modelo se distinguen seis áreas.

Área 1: Liderazgo

Esta área analiza cómo las prácticas del equipo directivo orientan, planifican, articulan y evalúan los procesos institucionales y conducen a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales.

Área 2: Gestión de los procesos educativos

Esta área examina cómo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) refleja un sello e identidad propia, con lineamientos generales y estratégicos en los distintos aspectos de la gestión educativa (pedagógica curricular, organizacional, administrativo-financiera y comunitario-familiar). Asimismo, observa cómo la planificación periódica determina el trabajo pedagógico para el desarrollo integral de cada educando y, finalmente, cómo se asegura una evaluación periódica del proceso de aprendizaje y de las prácticas educativas para la retroalimentación del sistema y la toma de decisiones.



Área 3: Participación y compromiso de la familia y la comunidad

Esta área considera un conjunto de criterios, estrategias y mecanismos que utiliza el establecimiento para promover la participación, el compromiso y el diálogo con las familias. También de qué manera el vínculo de la sala cuna y/o jardín infantil con actores sociales y organismos del entorno aporta al mejoramiento de la calidad del servicio educativo que entrega.

Área 4: Protección y cuidado

Esta área verifica de qué manera la existencia de espacios físicos, validados por la normativa vigente, asegura ambientes funcionales para el desarrollo de los distintos procesos en el establecimiento. Cómo los espacios, mobiliario, equipamiento y material didáctico cuentan con condiciones de seguridad, que resguardan y promueven el bienestar y progreso de los menores. Además, cautela que el sistema de normas, procedimientos y estrategias que se han instalado funcionen en torno a la promoción de estilos de vida saludables. Finalmente, determina los procedimientos y estrategias utilizadas para prevenir y enfrentar situaciones de abuso y promover el buen trato infantil y el autocuidado.

Área 5: Gestión y administración de RRHH y financieros

Esta área se preocupa de que el centro educativo establezca reglas y procedimientos en la gestión de recursos financieros para cumplir los objetivos institucionales. Asimismo, está alerta para que la organización fomente el desarrollo de competencias y la evaluación de desempeño del personal, siempre alineado con los objetivos institucionales.

Área 6: Resultados

Corresponde a datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la efectividad de sus prácticas de gestión.

“Los procesos producen resultados. Los resultados dan cuenta de los procesos”, es un principio fundamental de calidad que relaciona las áreas de Proceso y el área de Resultados.



DIMENSIONES DE LA GESTIÓN DE CALIDAD

Las dimensiones expresan el contenido técnico más específico de un área. Cada una de las seis áreas del modelo contiene una serie de dimensiones, que agrupan aquellos elementos de la gestión educativa con campos de interés común. Por ejemplo, el área Gestión de la educación parvularia se divide en tres dimensiones, que son:

- Gestión educativa
- Planificación curricular
- Prácticas educativas y ambientes positivos

En total el Modelo contiene 19 dimensiones, distribuidas en sus 6 áreas de la siguiente manera:

1. Liderazgo :

- Visión y planificación estratégica
- Conducción

Evaluación institucional

2. Gestión de los procesos educativos

- Gestión educativa
- Planificación curricular
- Prácticas educativas y ambientes positivos
- Evaluación

3. Participación y compromiso de la familia y la comunidad

- Relación entre el jardín infantil/sala cuna y la familia
- Redes sociales de apoyo

4. Protección y cuidado

- Construcción
- Seguridad
- Estilos de vida saludable
- Promoción del buen trato infantil

5. Gestión y administración de RRHH y financieros

- Estructura organizacional y administración de recursos
- Perfil del personal
- Evaluación de desempeño y desarrollo profesional

6. Resultados

- Resultados institucionales
- Resultados de aprendizajes
- Resultados de satisfacción de la comunidad ejecutiva

ELEMENTOS DE GESTIÓN

Cada una de las dimensiones del Modelo contiene un conjunto de preguntas, que interrogan al establecimiento de educación parvularia sobre sus prácticas de gestión. Cada una de estas preguntas recibe el nombre de elemento de gestión. El Modelo de Calidad contiene 71 elementos de gestión.

Los elementos de gestión están asociados a los estándares de calidad definidos en los procesos de análisis del sector, previos al diseño de este Sistema. Los estándares de calidad operan como base normativa, en cuanto a representar “el deber ser” de la calidad de la gestión educativa.

Ejemplo:

Área: 2. Gestión de los procesos educativos

Dimensión: Gestión educativa

Elemento de gestión: a) De qué forma el Proyecto Educativo Institucional incorpora y articula las dimensiones pedagógico-curricular, organizacional, administrativo-financiera y comunitario-familiar.

PRINCIPIOS INSPIRADORES DEL MODELO

El Modelo de Calidad de la Gestión de los Establecimientos de Educación Parvularia está sustentado en los siguientes principios:

• Liderazgo con visión de futuro

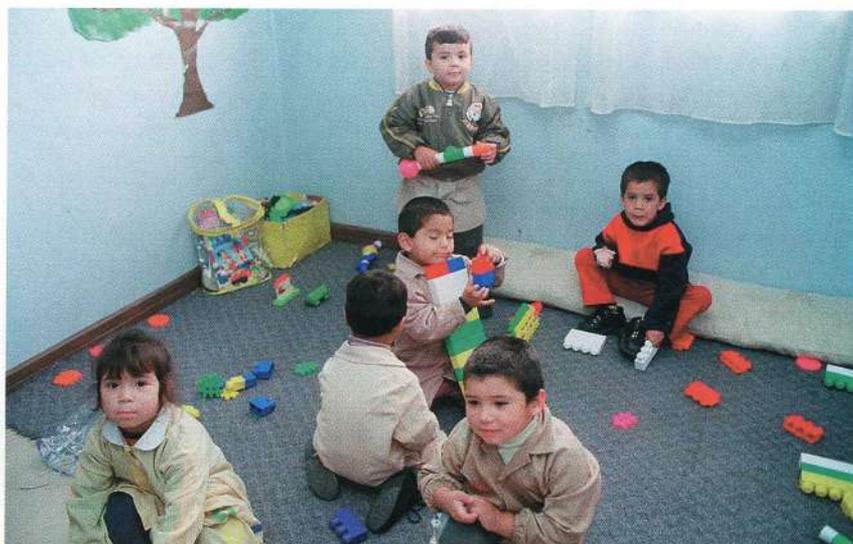
Los directivos de los centros parvularios han de dirigir y generar ambientes, que motiven al personal docente y no docente en el cumplimiento de los objetivos y metas de la institución, apoyando y controlando que las prácticas de gestión se efectúen con altos niveles de calidad.

• Orientación a la satisfacción de los menores y su familia

La institución educacional debe orientar todas sus acciones, de manera prioritaria, a identificar, satisfacer y superar las necesidades y expectativas de los miembros de su comunidad educativa, los escolares y su familia.

• Participación y compromiso

El colegio debe realizar sus actividades en un espacio donde se privilegie la participación y el compromiso de todos sus actores, a través de canales de comunicación, que fomenten el trabajo en equipo y la innovación como aspectos clave del mejoramiento continuo de sus procesos.



• Cultura de medición y mejoramiento continuo

El centro educacional debe llevar a cabo procesos de evaluación y revisión sistemáticos, que permitan medir el cumplimiento de metas y objetivos y el desempeño de sus prácticas y procesos. De esta forma se genera información para que los distintos actores del establecimiento aprendan de sus propias prácticas a mejorar continuamente.

• Responsabilidad social

La institución debe tener presente en todo momento si su estrategia de gestión responde de manera efectiva a su responsabilidad social, en la entrega de servicios de educación y protección del menor.

• Orientación a resultados

Todos los procesos al interior del es-

tablecimiento generan resultados y éstos deben ser medidos y registrados para evaluar el cumplimiento de los objetivos y metas de la institución y la eficiencia y efectividad en el desempeño de dichos procesos.

PROYECCIONES Y TEMAS PENDIENTES

Tal como ya ha sido señalado, la construcción de un Modelo de Gestión de Educación Parvularia de Calidad debe responder integralmente y por ello se inserta en forma lógica dentro de un Sistema de Acreditación de Calidad de los Servicios de Salas Cuna y Jardines Infantiles; sin embargo, aun cuando es factible determinar muchas de las características que debe contener un sistema, existen otras -no menos importantes- que escapan al ámbito de acción de la Junji.

El Sistema de Acreditación de la Calidad del Servicio de Salas Cuna y Jardines Infantiles requiere de la participación de todos los actores involucrados desde distintos escenarios. Sólo así es posible concretar e instalar dicho sistema en su totalidad, lo que significa más y mejores oportunidades de aprendiza-



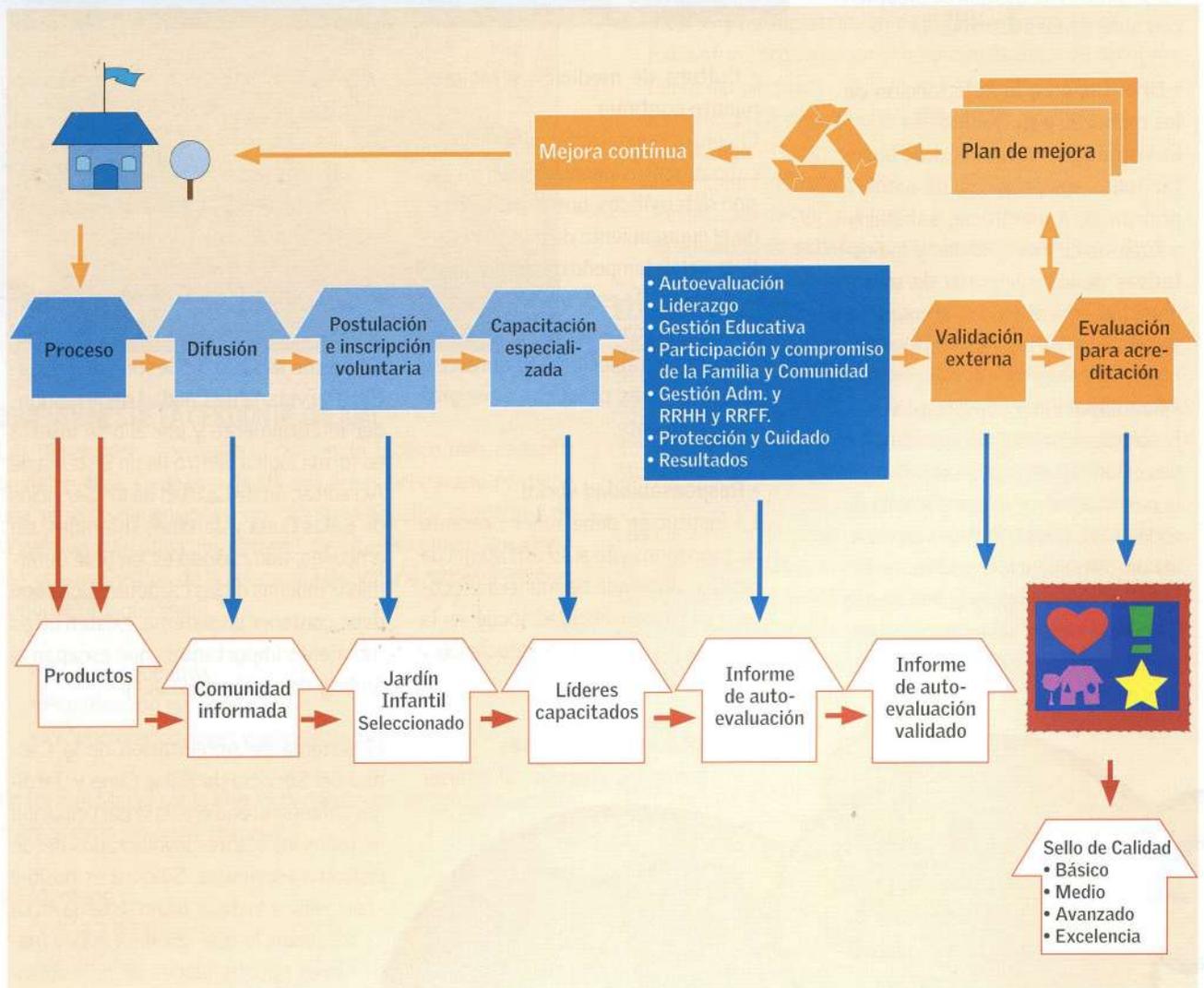
je y una atención de calidad con equidad para todos los niños del país. Por ello, el Sistema no sólo acredita sino que contribuye a un cambio cultural, altamente significativo para los jardines infantiles y salas cuna, como también a la oportunidad de lograr resultados educativos destacados con los menores, que tanto se necesita en nuestro país.

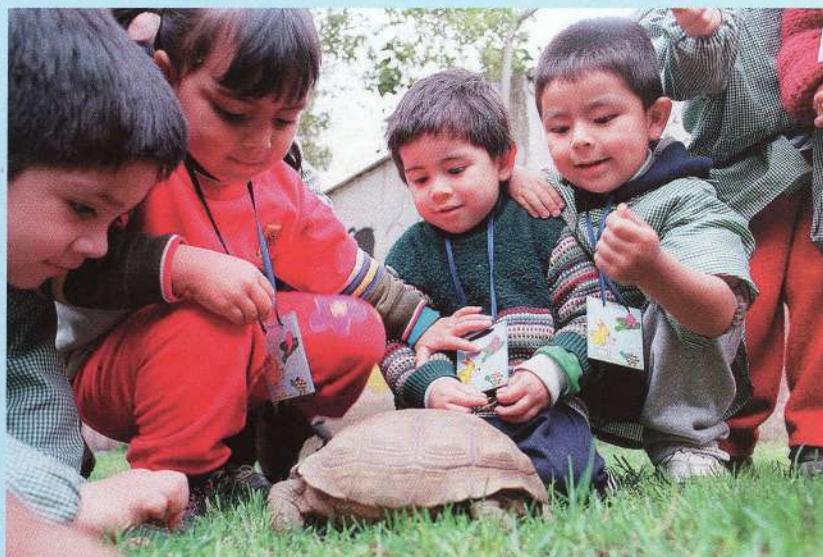
Poder asumir que el mejoramiento continuo es el centro y la razón de ser de su gestión y el camino seguro en el logro de la calidad y el reconocimiento ciudadano.

La instalación y operación del Modelo de Gestión de Educación Parvularia de Calidad precisa la participación y compro-

miso de las instituciones públicas y privadas, capaces de demandar y reconocer su urgente necesidad de insertarlas dentro de un sistema de acreditación de calidad, como una forma de progresar en el mejoramiento y la innovación institucional, sobre todo, comprender el valor estratégico que significa para el país una educación de calidad a temprana edad. 🐼

SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DEL SERVICIO DE SALAS CUNA Y JARDINES INFANTILES





TODO COMENZÓ EN PUNTA ARENAS

Desarrollo y aprendizaje infantil temprano desde el centro de salud

EN 1995, LA DIRECCIÓN REGIONAL DE MAGALLANES DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES PLANTEÓ UN PROYECTO DE ESTIMULACIÓN EN MENORES DE DOS AÑOS, JUNTO CON EL SERVICIO DE SALUD Y LA UNIVERSIDAD DE MAGALLANES. ESTA EXITOSA EXPERIENCIA SE ESTÁ INSTALANDO A LO LARGO DE TODO EL PAÍS EN LOS CENTROS DE SALUD.

MARÍA ANGELICA ANDRADE*

Ésta fue una experiencia no convencional para atender a bebés desde recién nacidos a niños de 23 meses que asistían a control sano en policlínicos de la ciudad de Punta Arenas. Durante ese periodo, una educadora de párvulos realizó una labor de estimulación temprana con participación activa de la madre, en forma sistemática, tendiente a potenciar el rol educativo de la familia. Esta labor estuvo dirigida a aquellos lactantes que no tenían atención en los jardines infantiles tradicionales.

Para llevar a cabo la estimulación se hizo una evaluación diagnóstica, la que posibilitaría, además, detectar precozmente retrasos o alteraciones en el desarrollo sicomotor, y efectuar las derivaciones necesarias en coordinación con los diferentes especialistas del equipo de salud.

En mayo de 1995 se concretó la participación de una alumna en práctica profesional de la Universidad de Magallanes, quien elaboró un diagnóstico para ver la factibilidad de aplicación y focalizar la necesidad de atención. Se crearon instrumentos de recolección de antecedentes, una propuesta inicial y, después del análisis, una propuesta definitiva.

Del resultado del diagnóstico se infirió que los sectores con más alto riesgo socioeconómico correspondían a la población atendida por los consultorios 18 de Septiembre y Carlos Ibáñez. *

En 1996 se inició al periodo de ejecución del proyecto en el Consultorio Carlos Ibáñez, a cargo de la educadora de la

* Directora Regional Junta Nacional de Jardines Infantiles XII Región de Magallanes y Antártica Chilena.

Junta Nacional de Jardines Infantiles Marisol Villegas N.

Objetivos generales del proyecto:

- prevenir el retraso del desarrollo sicomotor en menores de dos años a través de una atención educativa no convencional.
- ampliar la cobertura de atención a menores -desde recién nacidos a dos años- que presenten riesgo socioambiental y reciban atención de salud a nivel primario.
- potenciar el rol educativo de la familia a través de una participación activa en la educación de sus pequeños.

En el año 1997 se incorporó el Consultorio 18 de Septiembre, a cargo de la educadora M. Olvido Bahamonde con una matrícula de 75 menores.

En 1998 se integró el Consultorio Mateo Bencur, a cargo de la educadora Claudia Wuth O.

Ese año se validó el programa a nivel regional frente al Servicio de Salud, pasando a formar parte de los Programas Educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, denominándose a partir de esa fecha "Sala cuna en el consultorio".

En ese periodo, además, se implementó el programa en varias regiones del país.

Posteriormente, en 1999 se unió el Consultorio J. Damianovic de Punta Arenas, el Hospital de Puerto Natales y el Hospital de Porvenir.

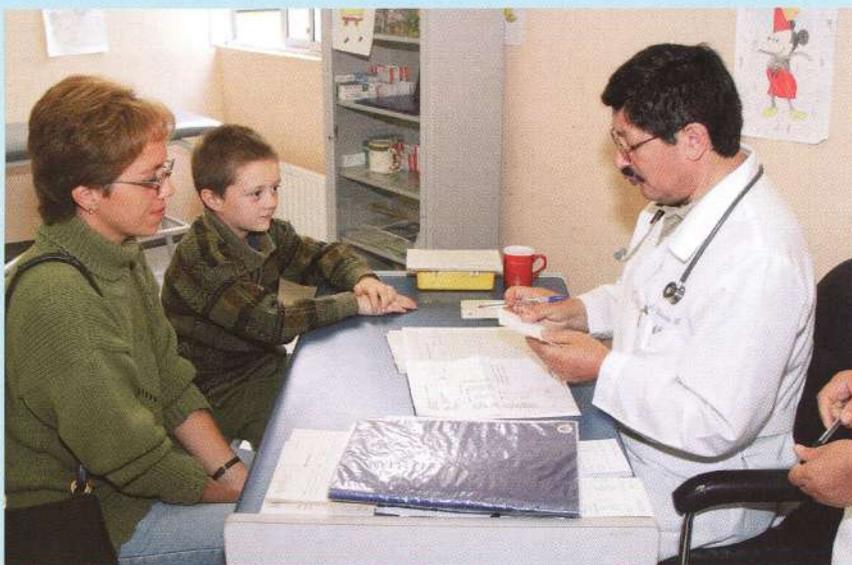
En 2003, a nivel regional, se realizó una evaluación de impacto, la que arrojó los siguientes resultados:

- Las familias, en general, reconocen y valoran el programa educativo y lo señalan como una instancia de aprendizaje, de generación de conocimientos nuevos y de retroalimentación de la propia experiencia de formación pedagógica y de crianza.

- Las familias, en su mayoría, han modificado las acciones educativas que realizan con sus hijos e hijas, mostrándose más flexibles, con un mayor manejo de conocimientos educativos, dedicándoles más tiempo y dando un sentido diferente a las actividades que ejecutan.

- Las familias que han pertenecido al programa tienen un mayor apoyo y compromiso en todo el proceso educativo, integrando -incluso- cargos directivos en cursos y escuelas.

- El personal de salud considera como uno de los aspectos más relevantes del programa la mejora en la pesquisa y prevención temprana de menores con factores de riesgo, que a futuro puede implicar un déficit en el desarrollo sicomotor. Se cuenta con el respaldo que arrojan las estadísticas regionales sobre las evaluaciones de desarrollo sicomotor, que maneja el Servicio de Salud Magallanes durante 1997 y 2002 en todos los establecimientos de salud de la región.



Los párvulos pertenecientes al programa presentan altos incrementos en sus aprendizajes, lo que avala la intervención educativa temprana como positiva y, a la vez, valida el currículum de tipo parental, donde las familias son las principales educadoras de sus hijos.

En la actualidad, esta modalidad de atención se realiza en 11 regiones del país, con 63 unidades educativas en distintos centros de salud y una cobertura de 5.759 menores de tres años. Recientemente se ha entregado material de apoyo para el educador-a y una guía de apoyo para el trabajo educativo de la familia. ●



Invirtiendo en los primeros pasos

AL INICIO DEL NUEVO SIGLO EN AMÉRICA LATINA, LA EDUCACIÓN DE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA HA IDO ADQUIRIENDO UN CRECIENTE PROTAGONISMO EN LA DEFINICIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. EL RECONOCIMIENTO DE LA INFLUENCIA QUE TIENEN LOS PRIMEROS AÑOS EN EL DESARROLLO HUMANO Y LOS POSITIVOS EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA TEMPRANA Y OPORTUNA, HAN DELINEADO EL ÚLTIMO TIEMPO UNA COMPLEJA Y AJUSTADA RUTA DE INICIATIVAS, ACCIONES Y ESTRATEGIAS QUE REFLEJAN LA NECESIDAD DE GENERAR UNA MAYOR INVERSIÓN EN EL GASTO PÚBLICO PARA LA PRIMERA INFANCIA.

MARIA ISABEL DÍAZ* Y JUAN LUIS GUMUCIO**

En Chile, la cobertura de educación parvularia al año 2000 era de 32,4%, de acuerdo con la encuesta Casen¹, existiendo una diferencia significativa en el acceso de los primeros quintiles. Los niños y niñas con mayores niveles de pobreza tenían menos posibilidades de asistir a un programa de educación parvularia que otros con mejores condiciones económicas y so-

ciales. Esta brecha de inequidad en el acceso tiene un impacto significativo en las oportunidades de aprendizaje de los individuos, como así lo han demostrado una serie de hallazgos en el campo de las neurociencias. Diversos estudios muestran que los niños que crecen en ambientes deprivados presentan mayores riesgos de desarrollar dificultades cognitivas, emocionales y sociales. Esto implicaría que en la primera etapa de la vida se gestan las desigualdades.

En la perspectiva de revertir las desigualdades desde el origen, el gobierno del Presidente Ricardo Lagos se propuso impulsar una política con un horizonte a largo plazo, aumentando la cobertura en la educación parvularia en 120.000 nuevos cupos, lo que se traduce en un 11% de incremento de matrículas al 2006, alcanzando un 43%² de cobertura a nivel nacional.

* Vicecoordinadora Nacional de Educación Parvularia, DEG, Mineduc.

** Asesor Depto. Infraestructura Escolar, Diplap, Mineduc.

1 Ministerio de Planificación: Mideplan. Casen 2003.

2 Ministerio de Educación: Mineduc. Estimaciones a partir de datos Mineduc. 2005.

El compromiso se focalizó en los sectores de mayor vulnerabilidad social, orientándose fundamentalmente hacia el tramo de los 4 y 5 años, proyectando la universalización de los niveles de transición (prekinder y kinder) al Bicentenario. La incorporación de estos niveles educativos implicaría, al 2010, incrementar a 14 años la escolaridad de los chilenos y chilenas.

Para un efectivo cumplimiento de este compromiso, el Mineduc estableció un marco operacional denominado Programa de Ampliación de Cobertura, donde define al menos cinco líneas de intervención. Al respecto cabe destacar que durante el transcurso de su aplicación, fue revelando las particularidades de un complejo sistema educativo que exigía simultáneamente la extensión hacia otras edades y la comprensión de nuevas formas de hacer pedagogía. A la luz de la experiencia podemos afirmar que la educación parvularia tiene una serie de distinciones que no siempre se visibilizan cuando se busca invertir en este nivel.

La incorporación de los niveles de educación parvularia en las escuelas ha significado un importante desafío, no tan sólo para los establecimientos, sino también para los encargados del diseño y la gestión de la política pública. En las etapas finales del desarrollo del Programa se evidencia un conjunto de lecciones que se describirán más adelante.

LOS FOCOS DEL PROGRAMA

Difusión

La difusión del Programa de Cobertura se constituyó en una línea estratégica que adquirió altos niveles de complejidad. Por una parte las familias debían sensibilizarse acerca de los bene-



ficios de la educación parvularia, superando las barreras culturales que refleja la encuesta Casen, cuando el 87% argumenta que los niños de 4 y 5 son muy pequeños para asistir a un establecimiento. Por otra parte, los encargados de gestionar los procesos debían instalar dispositivos de información ágiles y efectivos para responder en forma oportuna a los plazos y requerimientos. Finalmente, los equipos de gestión de los establecimientos debían anticipar las condiciones para incorporar un nuevo curso, lo que implicaba requerimientos específicos. Con estos propósitos diferenciadores se diseñaron diferentes mecanismos de información, que abarcaron desde afiches, trípticos, orientaciones, boletines e instructivos hasta seminarios y encuentros comunales y regionales para dar a conocer el Programa.

Incorporación y perfeccionamiento de las educadoras

La creación de nuevos cursos en las escuelas involucraba la contratación de educadoras de párvulos, quienes debían perfeccionarse en el nuevo marco curricular. El desafío no estaba centrado sólo en completar matrículas sino en desarrollar propuestas educativas de calidad, que respondieran a las actuales exigencias de aprendizaje. La instalación de diferentes vías de perfeccionamiento, tanto presenciales como a distancia, implicó un alto nivel de producción de textos, cuadernillos, videos, jornadas y asesoría en aula. La necesidad de contar con un seguimiento en terreno reveló importantes carencias en la cantidad de profesionales de supervisión dedicados al nivel.

Material didáctico

Los materiales didácticos son una pieza clave para el trabajo pedagógico con los niños y niñas, especialmente en las prime-



ras etapas. Con esa convicción se hicieron importantes aumentos de inversión, especialmente en los últimos años. La dotación de recursos atractivos, pertinentes y además durables para las nuevas salas que se abrían, exigía no tan sólo buenos materiales, como así han sido evaluados, sino que se instalaran además procesos de gestión altamente eficientes. El encadenamiento de las diferentes etapas que involucra la adquisición de grandes volúmenes de materiales, requiere de una serie de condicionantes que no siempre se logran cumplir, afectando los plazos y la llegada oportuna a los establecimientos.

Alimentación

El Programa también considera el beneficio de la alimentación como un componente central de la propuesta, especialmente por las características de las familias. El 100% de los niños y niñas que ingresan al primer nivel tienen derecho a una alimentación de calidad, de acuerdo con sus requerimientos nutricionales, beneficio que se traslada al segundo transición (kinder) párvulos. La nueva alimentación que reciben los párvulos que supera no siempre tiene positivos niveles de aceptabilidad, lo que implica un proceso gradual de adaptación que involucra a los niños y niñas y al conjunto de la familia, situación que debe ser abordada en el proyecto educativo. Para el año 2005, la inversión proyectada fue de M\$ 9.769.780 que involucraba al 1º y 2º nivel de transición y la cantidad de raciones distribuidas al mes de octubre supera a los 145.000 párvulos³.

Espacios educativos

El aumento de cobertura en el primer

nivel de transición se ha llevado a cabo mediante la utilización de los espacios disponibles, y en menor medida con la creación o habilitación de nuevos espacios educativos de acuerdo con los requerimientos de las bases curriculares. En este último caso la inversión en infraestructura se focalizó hacia los establecimientos municipales, que son los que atienden mayoritariamente a la población objetivo, correspondiente a la población perteneciente a los tres primeros quintiles de ingreso de cada región.

Las intervenciones en infraestructura para el primer nivel de transición se han abordado en forma gradual de acuerdo con la distribución regional de los cupos de subvención que han ido aumentando en forma paulatina y permanente a partir del año 2001, esta distribución

regional de cupos se ha realizado conforme a la estimación de población de cuatro años de los tres primeros quintiles de ingreso en cada región.

Durante los años 2004 y 2005, se ejecutaron proyectos de inversión en infraestructura en establecimientos municipales ubicados en sectores vulnerables. Para la ejecución de estos proyectos de inversión se realizó un diagnóstico regional, por parte de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, lo que determinó el grupo de comunas de cada región con población de los tres primeros quintiles que no estaba siendo atendida por falta de capacidad en los establecimientos municipales. Posteriormente se asignó un marco presupuestario regional, correspondiente a un número de proyectos que podían ser financiados en cada región, utilizando el

PROYECTOS DE INFRAESTRUCTURA PARA PRIMER NIVEL DE TRANSICIÓN

Región	TERCERA ETAPA		CUARTA ETAPA	
	Monto en M\$	Proyectos	Monto en M\$	Proyectos
1	91.197	2	45.369	1
2	59.364	2	68.560	3
3	92.760	2	71.975	4
4	157.612	5	105.250	4
5	45.452	2	222.912	12
6	94.944	2	120.002	11
7	69.311	2	149.485	5
8	304.221	7	426.663	17
9	136.689	3	1654.632	9
10	259.615	6	191.789	8
11	39.937	1	48.200	2
12	3.758	1	44.200	1
13	533.262	13	733.579	36
Total	1.920.121	48	2.382.416	113

Fuente: Mineduc 2005

3 Fuente. JUNAEB Documento: "Raciones asignadas y costo 2005" noviembre 2005.

mismo criterio de focalización empleado para la distribución de cupos de subvención, este criterio asigna los recursos en directa relación con la importancia de la población regional de cuatro años perteneciente a los tres primeros quintiles que no está atendida.

El marco presupuestario total definido para las etapas tercera y cuarta del programa de ampliación de cobertura para el primer nivel de transición fue de M\$ 3.400.000; sin embargo, en ninguna de estas etapas se utilizó el máximo de recursos disponibles, lo anterior debido a múltiples factores, como la dificultad de realizar un diagnóstico de mejor calidad, que incluya los antecedentes de capacidad de atención de los establecimientos de todas las instituciones, la menor prioridad de los sostenedores para realizar inversiones en prekinder considerando que tiene mucho mayor cantidad de alumnos en kinder, y la poca disponibilidad de personal adecuado para preparar los proyectos de inversión en infraestructura.

En la ejecución de los proyectos de inversión en infraestructura se elaboraron bases con los antecedentes necesarios para la postulación, donde se privilegian soluciones de infraestructura de calidad, seguridad y costo eficientes.

COMPORTAMIENTO DE LA POBLACIÓN Y PROYECCIONES

La cobertura en el primer nivel de transición, medido como el porcentaje de la población de cuatro años que está atendida en el sistema educativo, ha tenido un importante incremento desde 1990, este incremento, que se muestra en la tabla siguiente, se ha visto reforzado entre los años 2000 y 2003.

Iquique



Collipulli

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, los porcentajes de cobertura son aún muy diferentes entre los distintos quintiles de ingreso. En particular se puede apreciar que la cobertura del quintil más pobre es más de 50% inferior a la del quintil más rico.

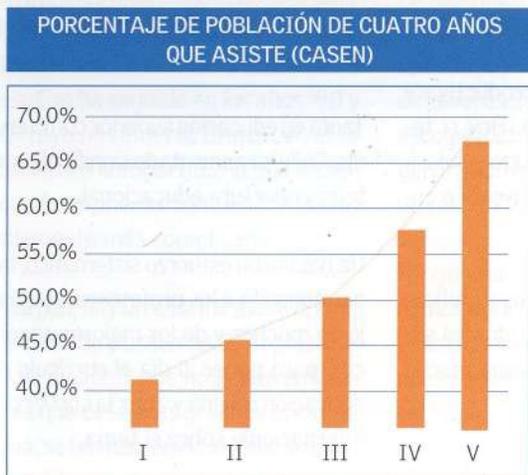
El fuerte aumento de la cobertura del primer nivel de transición se verá incrementado en el futuro por la sola disminución de la población correspondiente; sin embargo, aún queda un porcentaje relevante de la población pertenecientes a los tres primeros quintiles de ingreso que no es atendida por el sistema

NIÑOS DE CUATRO AÑOS (CASEN)			
Año	Total	Asisten	%
1990	260.353	74.522	29%
2000	275.859	112.483	41%
2003	249.398	124.207	50%

Fuente: CASEN

PRIMERAS LECCIONES

Instalar una línea de trabajo comunicacional para el nivel de educación parvularia, dirigida al conjunto de los actores involucrados en el proceso, que permita difundir, sensibilizar y apoyar los mecanismos de instalación que se requieren para la ampliación de cobertura.



Fuente: CASEN

Desarrollar estudios de redes educativas que permitan visualizar la localización de la población vulnerable no atendida, para ampliar la capacidad de los establecimientos cercanos donde pueden ser atendidos.

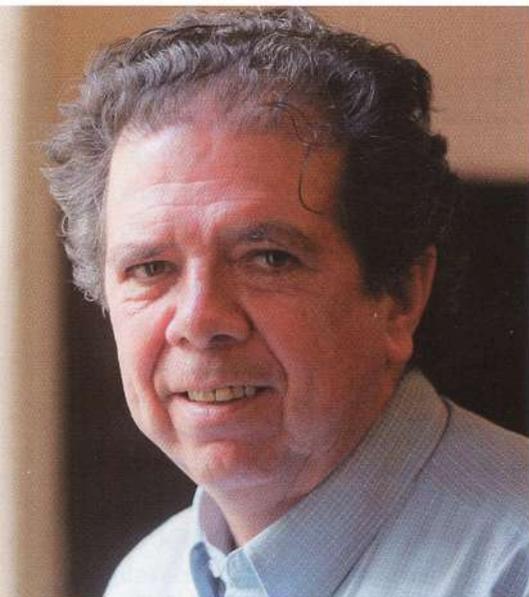
Generar un sistema descentralizado y altamente eficiente que permita ejecutar las diferentes etapas de licitación, compra y distribución de material didáctico a los establecimientos.

Instalar un sistema de información en línea que integre el conjunto de variables involucradas en la ampliación de cobertura para educación parvularia: establecimientos, familias, programas, material didáctico, modificaciones de infraestructura, etc.

Desarrollar un estudio de seguimiento y monitoreo de la cobertura en Educación Parvularia que permita conocer en profundidad las demandas, fortalezas y debilidades del Programa. Estos estudios aportarán en las eventuales proyecciones de jornada completa para los cursos de transición en las escuelas. ◆



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas



JUAN EDUARDO GARCÍA HUIDOBRO

"Estos 15 años muestran una cara alegre y otra preocupante"

ESTE EDUCADOR LLEGÓ AL MINISTERIO EN 1990, JUNTO AL ENTONCES MINISTRO Y HOY PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA RICARDO LAGOS, PARA PONER EN MARCHA EL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS Y CONducIR LAS TRANSFORMACIONES QUE EN EL MARCO DEL PROGRAMA MECE SE IMPULSARON PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. DURANTE LOS SEIS AÑOS DEL GOBIERNO DEL PRESIDENTE EDUARDO FREI DIRIGIÓ LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL. ACTUALMENTE ES EL DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, TAREA QUE LE PERMITE COMBINAR LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y EL TRABAJO DIRECTO CON LAS ESCUELAS.

Usted fue un actor importante en las decisiones de educación en los dos primeros gobiernos de la Concertación y se ha mantenido ligado al sector desde lo académico, ¿cuál es su visión de la educación de estos últimos 15 años?

Estos últimos 15 años muestran una cara alegre y una cara preocupante.

Comencemos por la alegre. En 1990, la educación no era prioridad nacional ni se la consideraba un elemento estratégico para mover al país hacia mejores logros de vida social, capacidad productiva y profundización democrática. Hoy sí tenemos una visión de largo plazo y prioritaria de la educación y una inversión coherente con esa prioridad.

Hay, al menos, seis elementos significativos que hacen que la geografía del sistema educativo actual no tenga mucho que ver con el de los '90.

Con el Estatuto Docente se devolvió a los profesores y profesoras de Chile una dignidad que habían perdido. Éste, al menos,

fija condiciones de trabajo y sueldos mínimos para todos.

En términos de equidad, se comenzó con el Programa de las 900 escuelas y con el de Educación Básica Rural; ahora está en curso el Liceo para Todos y se implementa la subvención de refuerzo educativo. Con esto se da la posibilidad de tener una política orientada a producir más equidad. Desgraciadamente, ésta no ha sido ni tan amplia ni tan continua como se necesita, pero sí ha constituido un aporte fundamental.

Tanto en educación superior como en media, Chile ha aumentado significativamente su cobertura educacional.

Ha habido un esfuerzo sistemático, largo, con consulta a los profesores, con trabajo de muchos y de los mejores académicos, para poner al día el currículo de la educación chilena y abrir la conversación internacional sobre el tema.

Por último, tenemos la jornada escolar completa, que implica una expansión de

las oportunidades educativas. Esto era insospechado en los '90. Para algunos era una quimera volver a tener a los niños tiempo completo en las salas de clases y el país lo está logrando. La provisión de insumos, en general, ha sido extraordinaria, y lo más significativo, y tal vez más promisorio, es la Red Enlaces, que ha permitido al país no quedarse atrás y achicar la brecha digital de manera importante.

Yendo ahora al lado preocupante. Si examinamos la educación no sólo desde 1990, sino desde 1980 hasta ahora, vemos una dolorosa continuidad en dos problemas que se generaron en los ochenta con la reforma administrativa de ese momento y que no sólo no se han resuelto sino que se han agudizado. Me refiero a la creciente segmentación de la educación chilena, lo que limita las posibilidades de lograr calidad, y al progresivo deterioro de la educación pública, lo que indudablemente es una seria cortapisa a la equidad.

Entre el '81 y el '90 se comienzan a instalar tres tipos de educación: una educación para los más elegantes, otra para los de clase media, y empieza a verse la municipal como la educación de los más pobres. Eso ha seguido en los años '90 y 2000. Tuvo un refuerzo brutal con el financiamiento compartido, lo que ha hecho que la segmentación se haya vuelto notablemente más complicada.

En resumen, hay un enorme avance, limitado y frenado por temas de segmentación y de equidad, que no se han enfrentado, ya que pese a las grandes obras de reforma, se ha mantenido incólume el sistema institucional y de regulación, que dejó instalado el régimen militar y que hoy sigue cobrando la cuenta.

Los avances que usted destaca, ¿cómo se expresan en términos de calidad?

Yo no me compro para nada la idea de que se han invertido miles y miles de millones y no se ha mejorado la calidad; al contrario, debemos que seguir invirtiendo.

Aquí tenemos dos elementos importantes. En primer lugar, si uno examina los resultados atendiendo a que ahora son más los alumnos evaluados, puede concluir que estar igual es estar mejor. En efecto, hoy se evalúa a muchos más estudiantes y los nuevos alumnos evaluados son los más pobres, que antes no se medían porque no estaban en las escuelas y porque el SIMCE no lograba llegar a los lugares más alejados.

El otro elemento igualmente importante y que es una pregunta no resuelta, ¿cuántas generaciones se necesitan para que la calidad de la educación mejore masivamente? Los más variados datos de investigación muestran que -al menos- de la mitad del logro en rendimiento escolar se explica por factores sociales y culturales de la familia. Una proporción muy considerable de los actuales alumnos y alumnas son hijos de padres o madres que no completaron su escolaridad. Ahora bien, cuando miramos los resultados SIMCE de quienes son hijos de padres con más escolaridad, advertimos que la segunda generación escolarizada está alcanzando un resultado bastante mejor.

Tengo una clara percepción de que tenemos oportunidades de lograr mejores resultados, pero que la segmentación de nuestro sistema educativo impide aprovecharlas. En este sistema hay escuelas malas y escuelas buenas; escuelas para los niños que han sido echados de muchos colegios y que tienen problemas de aprendizaje y escuelas para los niños que

no presentan estas complicaciones; escuelas para los pobres y escuelas para los ricos. Esto hace que la capacidad de aprendizaje del país no se esté aprovechando. Hay muchos niños pobres talentosos, que están rindiendo mucho menos de lo que debieran, porque en estas condiciones no se les exige, no tienen posibilidades de un suficiente intercambio con otros. En general, nuestro sistema de educación pública no ha sido exigente.

¿El financiamiento diferenciado, vía subvención preferencial, ¿logrará superar esta situación?

La subvención preferencial encarna un viejo anhelo de muchos: dar más a los que tienen menos, para lograr resultados educacionales más justos. Sin embargo, lo que conozco del proyecto me plantea algunas interrogantes y críticas que hacen temer que no se logre por esta vía el objetivo esperado.

El proyecto apuesta por la subvención individual y no está claro que este mecanismo individual sea preferible a un apoyo a las escuelas que poseen, dadas las características del entorno donde están situadas, un número mayor de alumnos en riesgo educativo.

El mecanismo de subvención por alumno define "el problema" a resolver como un asunto individual de ciertos niños. La entrega de una subvención diferenciada estará basada en la determinación precisa de los alumnos prioritarios, considerados como la población objetivo. Son conocidos los efectos estigmatizadores de este tipo de prácticas, que obligan a sacar carné de pobre para acceder a un derecho. Además, el mecanismo crea una distinción arbitraria y artificial en una realidad que es continua y más compleja: desde el punto de vista educativo, la po-

breza en Chile es mucho más extendida que la población focalizada por esta subvención, los alumnos no prioritarios que asisten a escuelas de alta concentración de pobreza se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad educativa que los alumnos prioritarios que asisten a escuelas socialmente más heterogéneas. Aunque no se eliminan, todos estos efectos perversos se minimizan si los recursos adicionales se focalizan a nivel de escuelas y no de alumnos.

Las escuelas, para recibir la subvención diferenciada, deberán demostrar cierto nivel de efectividad escolar, medida por el SIMCE. La mayor evidencia del SIMCE es la altísima correlación de sus resultados con los antecedentes socioculturales de los alumnos; por tanto, las escuelas con más puntaje son mayoritariamente las más selectivas, por lo cual se puede llegar a "premiar" a escuelas, cuyo único mérito ha sido ser exitosas en la exclusión de los niños con mayores desventajas. Además, el proyecto descansa en la apuesta a que una mayor subvención para los niños más pobres los convertirá en clientes atractivos para las escuelas que tradicionalmente no se han interesado en ellos.

Esta perspectiva es injusta en términos históricos, porque no premia a las escuelas que se han dedicado a enseñar a los más pobres. Y es inapropiada en términos educativos. Si bien puede considerarse la cantidad de alumnos pobres como un mecanismo para calcular los recursos adicionales a entregar, el problema educativo que una escuela y sus docentes enfrentan es cualitativamente diferente cuando se trata de escuelas con alta concentración de pobreza. Es a estas escuelas a las que se debe considerar el foco prioritario de la política, más que a algunos

alumnos dispersos en escuelas predominantemente no pobres.

Además, el proyecto aísla el tema de la educación de los más pobres y no aprovecha mirar el problema de modo sistémico. Es claro que un momento en el cual se discute la posibilidad de más recursos para los más pobres, es un momento de privilegio para preguntarse cómo se restablece en el país una educación pública gratuita no discriminatoria ni segmentada de calidad. Es claro también que no parece posible invertir más recursos para los más pobres sin enfrentar antes, o, al mismo tiempo, la grave crisis institucional de la educación municipal y la falta de regulación de la educación particular.

¿Cómo asegurar más recursos para las escuelas más pobres?

Yo me la jugaría de frentón por empezar a mejorar sustancialmente las escuelas que tienen porcentajes más altos de vulnerabilidad, entendiendo que si yo las mejoro estoy dándoles atención a los más pobres y también a algunos poquitos menos pobres que están ahí y que es importante que no se vayan.

Si se trata de gastar más recursos con un destino asegurado a los más pobres, yo partiría por generar sistemas educativos potentes, escuelas de mucha calidad en los municipios que tienen mayores niveles de pobreza. La meta es que la educación pública, hoy día en manos de los municipios, sea de mucha calidad. Una educación donde los sectores medios puedan elegir mandar a sus hijos. A través de eso se podrá pensar en una educación municipal que tenga voz en la sociedad, que tenga gente que la defienda.

¿Está en condiciones el municipio de sacar adelante estas escuelas? Se vislum-

bra una fuerte crítica a la gestión municipal, que redunde en los resultados.

La crítica de gestión se puede hacer de dos maneras. Una, seguir suponiendo que la educación municipal tiene que "competir" en el mercado y ganar los recursos para atender sus obligaciones en la lucha mercantil. Otra, es entender que dada la peculiaridad de las responsabilidades municipales en educación ellos deben estar, por definición, fuera del mercado educativo y darse una gestión orientada a mejorar el cumplimiento de sus obligaciones.

¿Obligaciones de los municipios? Atender a todos los que golpean a su puerta porque no tienen una escuela para sus hijos. Esto implica crear una escuela en puntos donde no la hay, aceptar a quienes han sido expulsados del sistema privado tiene un precio diferente. No se puede responder a la enorme obligación de equidad, tener buena educación para todos y, al mismo tiempo, un mismo pago. Eso presenta un problema de asimetría.

Pero también hay un problema de organización del sistema. Para un millón 750 mil alumnos, tenemos 340 o más entidades de administración de la educación. Obviamente, hay una pérdida de recursos y la imposibilidad de contar con equipos técnicos de calidad, que den un apoyo de supervisión real a las escuelas. Para lograrlo se requiere un esquema distinto. Algunos proponen hacer consorcios de municipios o corporaciones que reúnan a los diferentes municipios de cada provincia. Es prematuro decir cómo se hace, y claramente es un tema para los próximos años.

¿Qué significado les atribuye a los doce años de escolaridad para todos?

Tiene un enorme significado que simboliza dos cosas. En primer lugar establece

un derecho. Eso permite a los ciudadanos exigir algo que les pertenece. En segundo lugar, es la comunidad nacional la que -a través de los organismos políticos establecidos- ordena que lo que se requiere para todo chileno o chilena son 12 años de escolaridad. Esto es una alerta a las familias, en términos de señalar que hoy, en la sociedad de la información, quien no tiene 12 años de estudio cuenta con pocas oportunidades.

Hay actores clave en este proceso, los profesores y su formación. ¿Cuánto se ha avanzado y qué esta pendiente en esta materia?

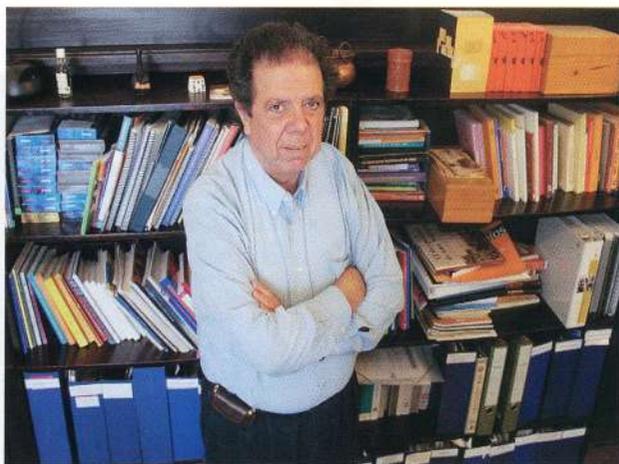
Me parece que el Programa de Fortalecimiento Inicial Docente pegó un campanazo importante en las universidades e institutos dedicados a formar profesores. Esto ha servido también para mos-

trar nuevas pistas en el sentido de que una buena formación requiere más vinculación a la práctica. Las instituciones se han puesto al día en sus currículos; en muchos casos se ha fortalecido la formación disciplinaria y han balanceado mejor la conversación entre didáctica y disciplina.

Hay problemas que solucionar. En general, las instituciones de formación de profesores se han establecido y han crecido desvinculadas del sistema escolar, entonces hacer estos puentes no es simple. Se ve también una separación al interior de la instituciones entre lo disciplinario y lo didáctico, estoy pensando especialmente en enseñanza media, donde la persona saca una licenciatura en Matemática y después sigue Pedagogía

y no siempre se logra que las dos formaciones se unan.

El tema está puesto, las instituciones han reaccionado, entonces la cosa se va moviendo en el buen sentido, lo que implica tener profesores con más formación general, más ligados a la práctica y con una mejor integración entre didáctica y disciplina.



Por último, es importante felicitar los esfuerzos del Ministerio, el Colegio de Profesores y también de varias universidades, que ya han firmado compromisos con el Ministerio para terminar con estos programas de formación a distancia o de fin de semana, que no aseguran calidad de los profesionales egresados.

Chile se prepara para celebrar el Bicentenario. Con ese horizonte al frente, ¿cuáles son, desde su perspectiva las tareas prioritarias?

El Bicentenario lo tenemos encima y hay que celebrarlo ampliando cobertura, mejorando calidad y superando las desigualdades.

En términos de cobertura ya está en la agenda la ampliación de atención pres-

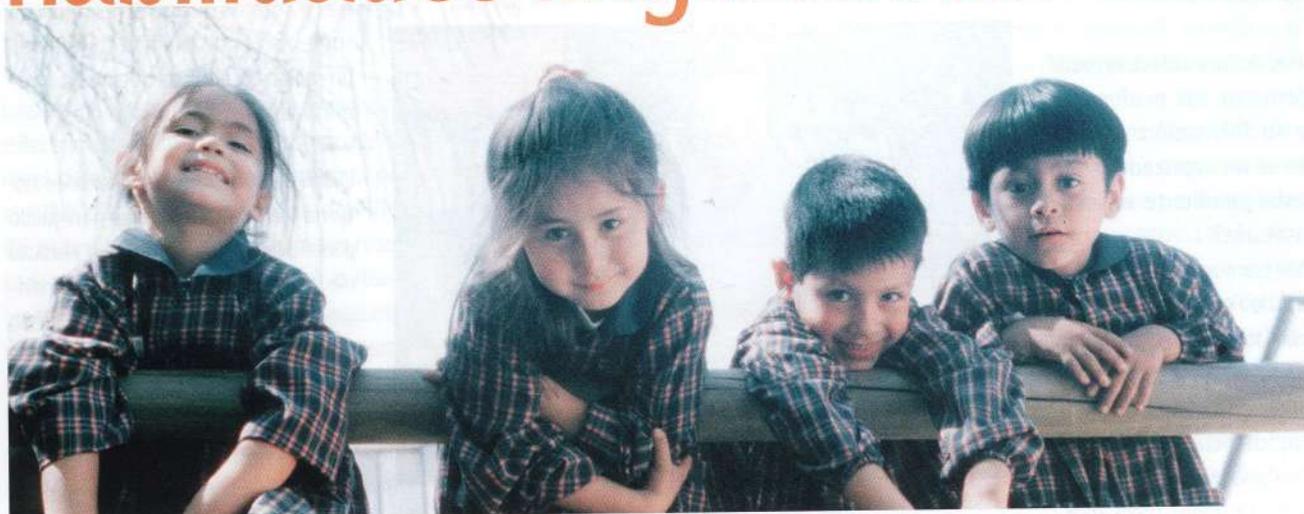
colar, asegurándola para los hijos de mujeres trabajadoras y a los que provienen de familias más pobres. Otra meta de cobertura está en el sector rural. Tengo la impresión de que aún estamos perdiendo una cantidad importante de niños de zonas aisladas, donde se requiere un esfuerzo focalizado para asegurar la educación de doce años que hemos comprometido. Tenemos un grupo considerable de jóvenes y adultos que no se escolarizan en su oportunidad. Es más de un millón de adultos que no han terminado la enseñanza media.

Dicho esto, la otra meta sería un sistema más equitativo, que a mi juicio pasa por el mejoramiento radical de la enseñanza pública, una revisión del sistema de financiamiento compartido, donde creo que lo mejor es expandirlo. Me explico: el país tiene que decidir entre dos alternativas. La primera, que personalmente considero más justa, es tener un sistema en que toda la educación

sea gratuita y en el que demos el nivel de impuestos requeridos para ello. La segunda opción -a lo mejor más viable- es que todos paguen, pero que cada uno lo haga de acuerdo con su ingreso. Con esto, los recursos se redistribuyen y el Estado incrementa su aporte a aquellas escuelas y liceos que no cuentan con aporte privado. Hoy, el sistema restringe las posibilidades de los municipios para allegar más recursos, y no existen mecanismos compensatorios adecuados para superar esta diferencia.

Finalmente, puedo decir que veo con optimismo lo que se nos viene en educación. Hay que reconocer que en estos años se han dado pasos importantes y tenemos grandes lecciones que cimientan las transformaciones del futuro. ◆

Para fortalecer las habilidades lingüísticas



DESDE EL NACIMIENTO, EL PEQUEÑO ESCUCHA VOCES, RUIDOS, SONIDOS, MELODÍAS, PALABRAS QUE GRADUALMENTE VAN ADQUIRIENDO UN SIGNIFICADO, TODOS CARGADOS DE EMOCIONES Y AFECTOS, QUE INCIDIRÁN DE DIFERENTES MANERAS POSTERIORMENTE.

BLANCA HERMOSILLA M.*

Junto con considerar el juego como la estrategia de "base" para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje es necesario también señalar que en la educación parvularia el acrecentamiento de las habilidades lingüísticas está mediado por el desarrollo emocional y afectivo de los niños y niñas.

No es posible pensar en estrategias que estimulen en los niños sus competencias comunicativas, sin considerar los aspectos clave del desenvolvimiento afectivo y emocional, pues a través de él construyen su imagen personal, condición básica para aprender, hablar, comunicar. En este sentido, el lenguaje como herramienta de comunicación les permitirá ampliar iniciativas creadoras en diferentes campos de acción, lo que, a su vez, favorecerá el crecimiento de sus potencialidades.

* Directora de Educación Parvularia, Universidad Alberto Hurtado. Consultora del BID y Banco Mundial para América Latina y el Caribe.

Un escenario donde se promuevan las relaciones positivas, la aceptación, el respeto y la comunicación, en el que se aceptan las diferencias y la solución creativa de problemas, y se crean vínculos sólidos, constituye el espacio educativo desde el cual se pueden emprender estrategias para el desarrollo del lenguaje.

El lenguaje nace desde la interacción social entre los seres humanos. Toda relación con el menor es de lenguaje, de palabra.

A medida que crecen los niños, sus procesos madurativos les llevan a acceder a nuevas posibilidades de expansión reflejados en la rapidez con que pasan del estado de dependencia en que nacen al desarrollo de crecientes competencias motrices, lingüísticas, sociales en el curso del primer año o año y medio de vida. Por ejemplo, durante el primer año, los bebés, antes de aprender palabras, ya usan un repertorio de so-

nidos para expresar sus necesidades y relacionarse con otros. Comienzan a aprender su lengua materna mediante ciertas funciones del lenguaje y aparece un rango progresivo de significados dentro de cada función.

Ya al final del segundo año amplían las funciones del lenguaje y son capaces de hacer preguntas, dar explicaciones e imaginar. Esto último constituye un cambio cualitativo, ya que se dan cuenta de que el lenguaje también puede ser utilizado para contar algo referido a otro tiempo, a otro lugar y a otras personas reales o imaginarias.

Es en esta relación con el medio en la cual el niño va a ir desplegando crecientemente sus competencias lingüísticas, siempre y cuando la interacción sea promotora de desarrollo, es decir, le ayude a avanzar en sus aprendizajes a partir de lo que sabe y le vayan entregando herramientas para estable-

cer comunicaciones en contextos significativos y lúdicos.

Así, mientras lo sensorio-motor está fuertemente canalizado (determinado por los procesos de maduración) a lo largo de toda su evolución, el de otras conductas complejas como el lenguaje, exige una dosis considerable de estimulación social y lingüística.

Al ingresar los niños al jardín infantil o escuela llegan con diferentes grados de apropiación de la lengua, influenciados por los factores biológicos, culturales y sociales. En este sentido, es responsabilidad de la institución escolar abordar estas diferencias, con experiencias de aprendizajes desafiantes, que les permitan dominar, generalizar y retener lo que aprenden y relacionarlo con experiencias previas, pues estas últimas son las que determinan las formas en que los niños se comunican y se hacen entender.

Como el desarrollo del lenguaje en la educación inicial es oral, es necesario que los educadores planifiquen situaciones educativas en las cuales se promueva la interacción social entre niños y entre éstos y el adulto, posibilitando progresivamente mayores grados de protagonismo y autonomía en los procesos de aprendizaje, dándoles variadas y ricas oportunidades de aprendizaje.

Los niños entienden un contenido cuando éste se relaciona con lo que ellos ya saben. Esto significa que su conocimiento sobre un tema influencia la extensión y profundidad de lo que ellos comprenden.

Los educandos frente a un nuevo aprendizaje traen consigo un conjunto de factores, de índole personal y social, adqui-



ridos a través de las relaciones con su medio y del contacto con el mundo que los rodea. Es así que al ingresar al jardín cuentan con un desarrollo de su autoestima, aprendizajes motores, conocimientos de normas, valores, actitudes, explicaciones, procedimientos, conocimiento de su medio e intereses.

Por ejemplo, los conocimientos e intereses que una educadora registró con un grupo de pequeños de cuatro años con respecto a los insectos fueron los siguientes:

¿Qué sabían sobre los insectos?

Son bichos, son de la naturaleza, algunos insectos tienen alas, los grillos saltan, algunos bichos caminan, algunos tienen muchas patas, algunos pueden hacer trampas y atrapar a los demás, algunos bichos trabajan en grupo, las hormigas para ver bajan sus antenas, las hormigas caminan en fila.

¿Qué querían saber?

¿Por qué las cuncunas cambian de cuerpo? ¿Por qué pican los insectos? ¿Cómo lo hacen las hormigas para buscar su alimento? ¿Cómo se esconden los caraco-

les? ¿Cómo las arañas tejen sus telarañas? Las mariposas ¿tienen patitas?

¿Qué sabían sobre las abejas?

Llevan el polen en sus patitas. Cuando las abejas pican se mueren, la abeja reina nunca sale a buscar polen, la reina nunca vive con el rey, las abejas pican fuerte.

¿Qué querían conocer?

¿De qué están hechas sus casas? ¿Cómo se hace la miel? ¿Cómo sacan el polen? ¿Cómo nacen las abejas? ¿Por qué pican las abejas? ¿De qué porte son los huevos?

Los ejemplos anteriores ilustran que los niños, al ingresar al jardín infantil o escuela, poseen un conjunto de conocimientos que hay que tener en cuenta al comenzar el aprendizaje de un contenido para poder organizar y planificar su enseñanza.

Los niños y niñas aprenden no de manera aislada sino cuando se involucran afectivamente en un contexto con significado y a través de experiencias vivenciales y activas.

Los párvulos necesitan entender los sentidos de las actividades y contenidos que les propone el educador, para adquirir el conocimiento a través de situaciones reales y no ficticias. Muchas veces se les enseñan poesías sin explicarles el significado, sin decirles cómo es su estructura, sin contarles quiénes son los poetas.

Una educadora realizó una experiencia poética con chicos de cinco años. Después de conversar con un poeta, y conocer antecedentes de Pablo Neruda, respondieron las preguntas del poeta:

¿Por qué los inmensos aviones no se pasean con sus hijos?

Porque los aviones malos los pueden robar (Pedro). Porque los hijos se pueden caer (Cristóbal).

¿A quién le puedo preguntar qué viene a hacer a este mundo?

A algún grande, a mi hermano (Pedro). A la Sofía, porque es mi mejor amiga (Valentina).

¿A quién le sonríe el arroz con infinitos dientes?

A la boca (Emilia). A la comida (Federico).

¿Cuántas abejas tiene el día?

Muchas, como veinte (Sofía). Millones, porque existen muchas (Sol).

¿Cuántas iglesias tiene el cielo?

Una, porque es donde vive Jesús.

Los niños aprenden cuando se respeta su lengua materna y su entorno cultural.

Al ingresar a un centro educativo, los niños son usuarios de su lengua materna. Alrededor de los cinco años ya conocen la estructura lingüística y perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y han ejercitado la mayoría de sus funciones.

Las experiencias educativas que ellos tienen al ingresar al jardín les permiten expandir progresivamente su lenguaje, ya que necesitan compartir, colaborar y comunicar sus conocimientos, emociones, deseos, opiniones de manera distinta a como lo hacían habitualmente. Esta nueva situación los estimula a usar el habla con diferentes interlocutores, en distintas situaciones comunicativas.



"En la medida en que necesiten expresar nuevos y más complejos significados, van adquiriendo nuevas y más complejas formas de lenguaje, variándolas según sus propósitos y los contextos donde ocurra la comunicación".¹

Un ejemplo ilustrativo es la experiencia de una educadora con niños de cinco años, a quienes les pidió que opinaran sobre sus abuelos. Las siguientes fueron algunas de sus respuestas:

Tan lindos y queridos. Me gusta regalarles fotos, y sobre todo regalinearles.

Yo soy Ignacio; Ignacio querido y a cada uno les doy un beso regalón.

Pedro opinó; Yo tengo tres abuelitos de sangre y un abuelito de corazón.

El tata Carlos que me gusta que venga y me enseñe de fósiles y sobre los dinosaurios en extinción.

Otra educadora conversa con los niños sobre el fin de semana y les pide que relaten lo que hicieron.

Paola (4 años) opinó sobre el fin de semana:

Fui con mi mamá y mi papá al templo. todos cantaban y rezaban, mi mamá lloró, mi papá la abrazó, cuando salimos me compraron un helado de chocolate.

Para que los niños desarrollen su lenguaje los educadores deben realizar una medición eficiente (andamiaje); es decir, ordenar, enmarcar, sistematizar los estímulos de manera que puedan focalizar su atención y así favorecer el aprendizaje de acuerdo con su propio ritmo.

Dado que los niños aprenden por medio de sus propias experiencias y descubrimientos, ¿qué andamiajes puede ofrecer un educador? En el sentido más amplio, los adultos son un apoyo para el desarrollo y, como tales, deben favorecer el aprendizaje activo del niño.

Los adultos debieran diseñar situaciones de aprendizaje desafiantes, permitiendo que los menores tomen iniciativas y control del aprendizaje a través de actividades que promuevan la creatividad, la imaginación, la investigación, el descubrimiento y la construcción de respuestas comunes. Estrategias como crear adivinanzas, metáforas y diccionarios poéticos desarrollan el pensamiento, la creatividad, con la ayuda y mediación del adulto. La siguiente es una muestra que realizó una educadora con niños de cinco años.

CREACIÓN DE ADIVINANZAS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS

Hay harta gente, hay flores, se dan beso, hay un curita y se van felices a su casa. Valentina. (Una boda).

Tiene cuatro patas, tiene collar, tiene correa, le doy comida y agua. Crescente. (El perro).

METÁFORAS SOBRE MI FAMILIA

Mi familia es como un jardín (Martín)
Mi familia es como una estrella brillante (Soledad)

Mi familia es como la sede vecinal (Pedro)

DICCIONARIO POÉTICO

Dinosaurio: Abuelo de la lagartija

Resbalín de niños

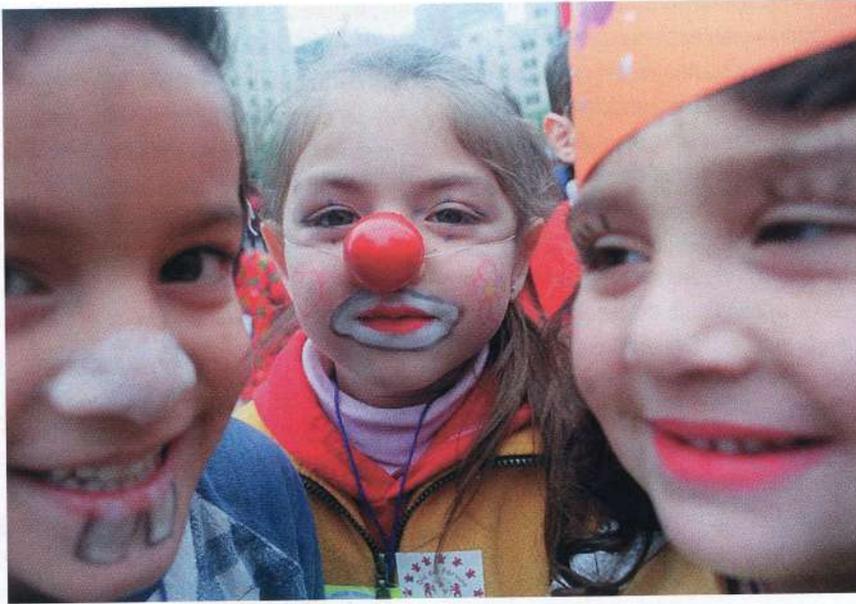
Árbol: Escoba de un gigante

Hogar de una ardilla

Lugar de los pájaros

CONSIDERANDO QUE	LA EDUCADORA DEBE CONOCER
Los niños no aprenden en un vacío cultural.	Las costumbres de su comunidad. El lenguaje que utilizan los escolares y sus capacidades de expresión verbales y no verbales.
Los conocimientos se construyen a partir de la reelaboración de las experiencias y los conocimientos de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Los saberes de los niños y las experiencias más significativas que viven diariamente. • El vocabulario de uso diario de los niños. • Los términos que usan para identificar su entorno.
Los conocimientos se construyen a partir de la reelaboración de las experiencias y los conocimientos de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se comunica el niño con su familia. • Cuáles son las situaciones familiares o de su comunidad en la cual participa cotidianamente. • En qué situación le interesa participar.
Las capacidades y competencias de los niños son el punto de partida para aprendizajes posteriores.	Cuáles son sus capacidades y competencias lingüísticas, perceptivas, emocionales, afectivas y cognitivas.

1 Condemarín, M. *Serie de Educación Parvularia 2001: Aportes para la reflexión y acción Desarrollando el Lenguaje y Comunicación de niños y niñas.* Mineduc Chile 2001.



Mar: Casa de la ballena
Calle llena de barcos
Casa de la sirenita

Los niños aprenden cuando el educador les provee de espacios donde ellos se den a conocer, se expresen a través de diversas maneras, indaguen, descubran, manifiesten sus ideas, emociones e informen a los otros, hagan preguntas a los adultos y a los otros niños.

Los intereses de los niños dependen de sus experiencias, y de las posibilidades que les brinde el medio en el cual se desenvuelven para acceder a las respuestas que ellos necesitan. Un ejemplo ilustrativo es el ejercicio que realizaron treinta educadoras que preguntaron a los niños qué querían aprender. Respondieron así:

¿Son de verdad los murciélagos? ¿Cómo se llega al arco iris? ¿Cómo se hacen las olas? ¿Cómo es el planeta tie-

rra? ¿Cómo vuelan los pájaros? ¿Cómo nacen los pájaros? ¿Cómo nacen los caballos? ¿Por qué se murieron los dinosaurios? ¿Por qué los trenes llevan carros? ¿Cómo se coloca una bandera arriba de una torre? ¿Se moja el Sol cuando se esconde en el mar? ¿Cómo es el cuerpo por dentro?

El corazón ¿es como el de mi mamá, redondo y calentito? ¿Cómo es ser grande?

En síntesis, para estimular en los niños y niñas el desarrollo del lenguaje es necesario que la educadora conozca aspectos significativos, los que a continuación se describen:

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL

Como se ha planteado en los párrafos anteriores, los niños llegan a la educación parvularia con diferentes grados de apropiación de la lengua. Por lo tanto, ca-

da jardín o escuela debe considerar desde su proyecto educativo cómo abordar esas diferencias, tomándolas como valiosas, porque son las formas en que los chicos se comunican y se hacen entender, pero también analizando las maneras de intervención que permitirán el enriquecimiento de la comunicación oral. Es esencial tomar decisiones didácticas para valorar la lengua materna de los niños, la que han aprendido en su hogar. A su vez, es necesario promover la apropiación de otras variedades lingüísticas².

HABLAR

- *Describir láminas, objetos, ambientes.* En el trabajo con las distintas unidades de trabajo presentar a los niños láminas grandes, que representen fielmente las características de lo que se pretenden que describan.

- *Observar procesos y comentarlos* (crecimiento de una planta, evaporación del agua, etc.). En estas actividades, la educadora debe procurar que los niños se expresen en oraciones completas y nombren las características del fenómeno en estudio.

- *Conversar con otros niños y adultos no habituales a través de paseos, vistas y celebraciones.* Es importante que los menores tengan la oportunidad de interactuar con diferentes interlocutores: maestros de otros grados, madres y padres de sus compañeros, personajes de su comunidad, etc.

- *Comentar dibujos animados, noticias.* En las actividades diarias es recomendable que las educadoras tengan un momento en el cual los niños



opinien sobre sus programas favoritos, qué ocurrió con ellos, qué piensan de la trama de la historia, de las acciones que realizan sus personajes, etc.

- *Expresar con claridad opiniones, sentimientos y argumentos.* Diariamente, los niños

deben tener experiencias que les den oportunidades para expresar sentimientos, aumentar su autoestima, estimarse a sí mismos, desarrollar habilidades sociales, reconocer emociones en los otros y aceptarlas. Este tipo de actividades pueden ser planificadas para el desarrollo emocional, como el lenguaje oral. Por ejemplo: armar redes de palabras u oraciones para expresar y describir cómo se sienten. Por ejemplo: una educadora presentó a los niños la palabra alegre y les preguntó qué les evocaba. Éstas fueron las respuestas: cumpleaños, cuando voy donde mi abuelita, cuando mi mamá me viene a buscar al jardín, feliz, cuando salgo de paseo.

- *Relatar cuentos o historias en grupo o individualmente:* Es recomendable incluir sistemáticamente en las unidades didácticas o en los proyectos de aula actividades en las cuales los niños puedan relatar un cuento conocido, una historia previamente escuchada, organizándose en grupo o en forma individual. Este tipo de actividades, además, desarrolla en los niños las capacidades para trabajar en equipo, respetar normas, escuchar a otros, etc.

- *Reproducir rimas, poesías, canciones.* Enseñar rimas, canciones, adivinanzas relacionadas con el tema que se está tratando y solicitarles que se las aprendan y repitan frente al curso, ya sea en forma individual o grupal. Es una buena estrategia para ejercitar la pronunciación, aprender palabras nuevas y comunicar mensajes orales de manera distinta.

- *Utilizar cuentas para realizar experiencias permanentes o cotidianas, por ejemplo repartir la colación, los útiles, ponerse de acuerdo, etc.* Este tipo de actividades les permiten reconocer sonidos, jugar con los sonidos, jugar con los ritmos.

- *Exponer temas elegidos relacionados con el contenido que se está tratando.* Las disertaciones o exposiciones que los niños realizan les ayudan a desarrollar una autoestima positiva. A través de ellas, los niños sienten que se les aprecia y valora. Este tipo de experiencias son una oportunidad también para involucrar a la familia en la preparación de las exposiciones.

- *Expresar las ideas centrales de un texto leído.* La lectura diaria de cuentos, relatos, noticias o historias familiares es una excelente oportunidad para el aumento de su imaginación, creatividad y sus competencias cognitivas y lingüísticas.

- *Contar sus experiencias de fin de semana.* Valorar las experiencias cotidianas de los niños, sus costumbres, ritos, hábitos es ayudarlos a reforzar su identidad personal y familiar, es apreciar su cultura y las formas como se relacionan. Incluir dentro del horario de actividades de los preescolares un momento donde hablen de sus vivencias del fin de semana, oportunidad para que desarrollen sus capacidades de comunicación oral y también acepten y aprendan a valorar la diversidad de experiencias que viven sus compañeros.

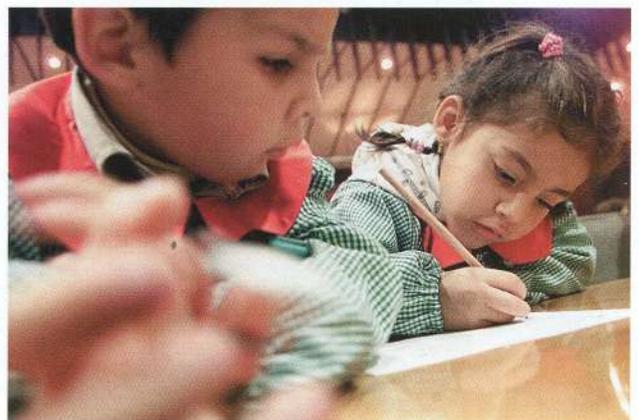
RESPONDER

- Responder a preguntas sobre lo escuchado.

- Responder a instrucciones orales en actividades de rutina diaria. Por ejemplo: cuántos niños vinieron hoy día; cómo está el día de hoy; quién es el responsable del turno de aseo, etc.

ESCUCHAR Y CONVIVIR EN ARMONÍA

- *Esperar el turno para hablar; pedir la palabra para hablar* es un



aprendizaje donde los niños tienen que aprender a controlar sus impulsos y aprender a escuchar. Este tipo de actividades deben ser trabajadas en las situaciones naturales de la vida escolar. Es importante que la educadora incentive en las diferentes actividades normas de cortesía y convivencia. Ejemplos naturales son saludar al iniciar la jornada de trabajo, dar las gracias, pedir por favor, pedir disculpas, dar explicaciones, llevar un recado.

- *Escuchar relatos* sobre el fin de semana, cuentos, rimas, poesías, novedades del centro educativo, de la familia, del país, de la comunidad. En este tipo de actividades, los niños toman conciencia auditiva, discriminan sonidos, aprenden nuevos conceptos y palabras.

JUGAR CON LAS PALABRAS

Jugar con las palabras ayuda a los niños a darse cuenta de la relación entre el sonido de una palabra y su homóloga escrita. Por lo tanto, les ayuda a desarrollar la conciencia fonológica, condición básica para el desarrollo de la lectura.

- Buscar palabras con sonidos similares, iguales, diferentes, palabras cortas, largas, separar sílabas acompañándolas de percusión o movimientos gestuales, de forma rápida, lenta, pausada, cansada, etc.
- *Jugar a adivinar nombres o significados de acuerdo con las características sonoras o la referencia de lugares.* Por ejemplo: ¿Cómo será un personaje llamado Mototito? ¿Cómo será un país llamado Famaconía? ¿Qué le sucedió a Mototito en Famaconía?
- *Inventar su propio vocabulario:* Este tipo de actividad posibilita a los menores



jugar con sonidos y palabras, creando su propio vocabulario.

- *Crear sus propios chistes y contarlos a sus compañeros.* Instalar el humor en el aula es una experiencia gratificante para los niños porque aprenden un aspecto importante del desarrollo y, además, acrecientan el lenguaje oral y la creatividad.
- *Reproducir rimas o poesías cortas:* En estas actividades es valioso enseñarles lo que es una rima. Una forma de ayudarlos es jugar primero a buscar palabras de su entorno que tengan sonidos similares finales.
- *Cantar canciones expresando estados de ánimo:* El énfasis lúdico en las actividades es un aspecto central para el aprendizaje y desenvolvimiento de la lengua, jugar a cantar constituye una buena estrategia para lograr este objetivo, cantar tristes, cantar alegres, cantar desganados, cantar despacio, cantar fuerte, etc.
- *Recrear cuentos rimados:* Este tipo de actividades son una buena estrategia para que los niños progresivamente jueguen a asociar y producir palabras que rimen. Es necesario que el adulto ayude a los niños dándoles ejemplos y pistas para que encuentren las palabras similares.

También explicarles que lo fundamental es pensar en palabras que suenen igual y que no importa si están relacionadas entre sí. Por ejemplo:

- Este es el cuento del pantalón, se saca un botón, se pone un cajón
- Este es el cuento de la hormiga, se come una miga, se pone una amiga
- Este es el cuento del ratón, se mete en un cajón, se come un botón
- *Formar oraciones con palabras significativas de un texto.* Planificar este tipo de experiencias de aprendizaje ayuda a los niños a escuchar, a ejercitar la metacognición y a aumentar su vocabulario.

Es recomendable que estas oraciones se construyan una vez que la educadora haya finalizado el relato, conversado sobre lo leído, realizado preguntas acerca de lo que más les gustó, etc. Es necesario recordar que los niños crean oraciones siempre y cuando le encuentren sentido al relato.

- *Realizar competencias de palabras:* Quién dice más palabras con un mismo sonido. Organizar experiencias de aprendizaje en las cuales puedan competir utilizando su

lengua y sus conocimientos es una oportunidad para que los niños -junto con desarrollar el lenguaje- aprendan a ponerse de acuerdo, a trabajar en grupo a respetar normas.

- Discriminar sonidos similares y formar conjuntos o categorías de palabras que comiencen con el mismo sonido. Por ejemplo: Carmen, Carlos, Carolina, Catalina.

Jugar a repetir trabalenguas. Este tipo de actividades ayuda a los niños a ejercitar el sentido rítmico, la memoria la articulación y la fonética. Es recomendable que este tipo de actividades se inicie gradualmente con los niños primero con trabalenguas simples para aumentar gradualmente su complejidad. Por ejemplo;

- ¿Usted no nada nada? No, no traje traje.

- Un tubo tiró un tubo y otro tubo lo de tubo. Hay tubos que tienen tubos pero este tubo no tuvo tubo.

PRODUCIR TEXTOS ORALES

Crear partes de un cuento: inicio de cuentos, cuentos, finales de cuentos. Crear rimas, poesías, canciones. Este tipo de actividades ayudan a los niños a aumentar su imaginación y el lenguaje, en sus diferentes dimensiones o aspectos. Es conveniente que la educadora registre las producciones orales de los niños y éstas puedan formar parte de los textos escritos que conforman. Por ejemplo: la biblioteca de aula.

En síntesis, planificar experiencias educativas donde los niños puedan preguntar, responder; pedir, manifestar necesidades y sentimientos; relatar, escuchar relatos de la vida cotidiana; emplear expresiones de tipo social como las fórmulas de cortesía; interpretar consignas; exponer acerca de lo que saben; opinar; convencer; recrear oralmente el mundo imaginario, inventar, jugar con las palabras, crear mundos imaginarios son estrategias indispensables para el desarrollo del lenguaje. ◆

BIBLIOGRAFÍA

- Lerner, D; Levy, H.; Lobello, S.; Lorente, E.; Lotito, L.; Natali, N.
- Bikandi, Uri; Valls, Amparo. "Hablar en clase". Presentación. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N°3. Ediciones. Graò. Barcelona, enero 1995.
- Condemarín, M. Serie de Educación parvularia 2001: aportes para la reflexión y acción. Desarrollando el Lenguaje y Comunicación de niños y niñas. Mineduc. Chile, 2001.
- Herrera, V. El folclore Chileno: Juegos, adivinanzas, recitaciones y otros. Ediciones Santiago Herrera, Santiago Chile, 2003.
- Hermosilla, B. Módulo de actualización pedagógica. Secretaría de Educación, República Dominicana. Santo Domingo, 2003.
- Bello, A. Holzwarth, M. Materiales de apoyo curricular doc. sin editar, Argentina, 2002.
- Galdamez, V. Desarrollo del lenguaje oral y escrito doc. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile, 2004.



A la hora de evaluar

LA EDUCACIÓN PARVULARIA NO SE EXIME DE LA EVALUACIÓN. ESTE NO ES UN PROCESO FÁCIL Y SOBRE ÉL EXISTE PREOCUPACIÓN POR LOS EFECTOS QUE PUEDA TENER EN NIÑOS Y NIÑAS. SIN EMBARGO, ES NECESARIO PARA ACOMPAÑAR EL PROCESO DE DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y COGNITIVO.

M. SOLEDAD CAMPO*

La evaluación tradicionalmente ha sido un tema con el que muchas educadoras de párvulos mantienen cierta "distancia" o frente al cual sienten aprensiones. En distintos seminarios y cursos de perfeccionamiento o de actualización para educadoras aparece como el tema que todos esperan y que, sin embargo, se expone al final de las sesiones de trabajo. Para empeorar la situación, suele pasar que a la hora de abordarlo se hace de manera muy general o el tiempo es escaso, quedándose en enunciados teóricos o, simplemente, no se responde a las expectativas de los participantes al curso.

Por otra parte, las educadoras de párvulos expresan que les gustaría ser más rigurosas en la evaluación de los niños/as de sus cursos, pero por las múltiples tareas propias del quehacer educativo, el alto número de niños y, en consecuen-

cia, sus demandas de atención y apoyo, además de las debilidades que perciben en su propia formación en el área de la evaluación, están impedidas de realizar este proceso como sería deseable o como cada una profesionalmente esperaría llevarlo a cabo.

Es así que la invitación es a reflexionar y dialogar entre pares, de tal forma de facilitar esta tarea y comprender algunos alcances y sentidos de la evaluación, en coherencia con la Reforma Educacional y en particular con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

Las BCEP, en su capítulo IV, señalan algunas orientaciones generales que justamente por el carácter general, sólo sirven como punto de referencia o de partida a la hora de pensar en la evaluación en la Educación Parvularia. Así, este documento tiene como propósito responder a algunas interrogantes, de manera de profundizar en aspectos planteados en el documento curricular del nivel.



* Educadora de Párvulos. Magíster en Planificación y Gestión Educacional. Directora de Educación Parvularia, Universidad Mayor.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN?

"Es un proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o de alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y *contrastada con un referente claramente establecido*, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educativos y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión". (Himmel E, Zamorano O, Zabalza J; 2000)

En la educación parvularia, la evaluación se caracteriza por ser global, integral, continua, cooperativa, flexible y subjetiva. Su función principal es conocer las habilidades, los procesos en construcción y también las limitaciones de un niño o niña en un momento de su desarrollo, a fin de potenciarlo y apoyarlo, tanto en su propia evolución como en el aprendizaje.

La evaluación es global porque está referida a un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que están expresadas, por una parte, en los aprendizajes esperados de las B CEP y, por otra, en las definiciones que ha realizado la educadora responsable de este proceso.

Es integral porque el niño se concibe como un ser único e indivisible, cuya potencialidad se manifiesta en una gama compleja de dimensiones, independientemente de que en el momento de evaluar se tomen como referentes algunos énfasis de estas dimensiones por sobre otros.

La característica de continua está dada porque se espera que sea permanente durante el proceso educativo; ambas, integralidad y continuidad, van estrecha-

mente relacionadas, puesto que los párvulos están en un proceso de cambio.

El carácter de cooperativa se relaciona con la necesidad de generar espacios de participación en el proceso de evaluar, dando la oportunidad para que los distintos actores involucrados en este proceso aporten, por una parte, con su visión y, por otra, para que se constituyan en instancias de aprendizaje, no sólo para



los párvulos, sino que para la familia y otros adultos cercanos y significativos para estos niños.

La flexibilidad es una característica deseable de toda evaluación, puesto que se necesita que exista una constante adaptación, se introduzcan los ajustes, de tal manera que se respete la individualidad de cada niño en particular, como las necesidades del grupo y del propio contexto.

La evaluación es un proceso que, en un grado u otro, siempre estará expuesto a la subjetividad, porque es realizado por las personas, con sus historias de vida, sus conocimientos, sus experiencias y sus propias motivaciones.

El proceso de evaluación se divide en tres etapas o subprocesos. A continuación se detalla cada uno de ellos:

Medición: Se refiere a la recolección de información. Su propósito es constatar, registrar y llegar a cuantificar el nivel de desarrollo de un determinado aspecto. La información proveniente de diferentes procedimientos es sólo el inicio del proceso evaluativo.

Evaluación: Corresponde, dentro del proceso de evaluar, a emitir un juicio valorativo del desarrollo y del aprendizaje del niño. Es imprescindible que dicho juicio esté lo suficientemente fundamentado para que sea lo más objetivo posible. En este momento es importante tener referentes claros; por ejemplo, la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños, el perfil del niño en el marco de ese contexto sociocultural, entre otros.

Durante la evaluación, la reflexión y la interpretación deben permitir dar respuesta a preguntas como :

- ¿Por qué son esos los resultados?
- ¿Qué factores han incidido en los resultados?

- ¿Qué es lo mejor logrado? ¿Por qué?
- ¿Qué no se ha logrado? ¿Por qué?
- ¿Qué es necesario enfatizar?
- ¿Qué medidas son posibles y necesarias?
- ¿Cómo se puede mejorar el proceso?
- ¿Cómo se pueden mejorar los resultados?, entre otras.

Toma de decisiones: Esta parte del proceso descansa en la medición y la evaluación, y posibilita introducir adecuaciones al proceso pedagógico en su conjunto.

La toma de decisiones abarca desde aspectos que dicen relación directa con la práctica educativa como otros del propio establecimiento, que, de una u otra manera, afectan el proceso de aprendizaje. También incorpora toma de decisiones en función de la familia, entendiendo que son los padres o adultos responsables los que pueden fortalecer o apoyar lo que el educador realiza para lograr mejores aprendizajes.

¿POR QUÉ SE HABLA DE DISTINTOS TIPOS DE EVALUACIÓN?

Porque efectivamente existen diversos criterios que permiten clasificar la evaluación de los aprendizajes. El tipo de evaluación dependerá de los criterios que adopten los educadores en el momento de planificar el proceso en su conjunto.

El cuadro que se presenta a continuación sintetiza algunos de estos criterios y los asocia a los distintos tipos de evaluación:

Criterio	Tipo de educación	Breve descripción
Intencionalidad	Diagnóstica	Permite explorar, verificar conocimientos previos, actitudes, expectativas al momento de iniciar una experiencia educativa.
	Formativa	Ayuda a detectar logros, avances y dificultades para reorientar la práctica y es beneficiosa para el nuevo proceso de aprendizaje, ya que permite prevenir obstáculos y señalar progresos.
	Sumativa	Se aplica en procesos y productos terminados. Es el resultado en un determinado momento, siendo uno de éstos al término de la experiencia de aprendizaje o una etapa importante del mismo.
Momento	Inicial	Es la que se efectúa al inicio y posibilita el conocimiento de la situación de partida. Permite decidir sobre el punto de partida y para posteriormente establecer los verdaderos logros y progresos de los niños, atribuibles a su participación en las experiencias de enseñanza aprendizaje formal determinada.
	Procesual o intermedia	Permite hacer un juicio o valoración, sobre la base de un proceso continuo, de los aprendizajes de los niños en un período determinado.
	Final	Faculta que al término de un período previsto, ya sea para desarrollar un tema, unidad u otro, se determinen los aprendizajes que los niños deberían lograr en relación con los objetivos propuestos.
Agente evaluador	Heteroevaluación	La realiza el adulto, planificándola, implementándola, aplicándola; el niño sólo responde a lo que se solicita.
	Autoevaluación	Es el mismo sujeto evaluado quien realiza la evaluación. La autoevaluación más adecuada sería aquella en que el niño determina qué aprendizaje desea valorar en sí mismo, cómo hacerlo y llevar a cabo las acciones necesarias.
	Coevaluación	La evaluación se genera y desarrolla en conjunto entre el adulto y el niño. Ambos participan en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados.
Modalidad	Internas	Son realizadas por las personas que participan directamente de la experiencia educativa.
	Externas	Son preparadas y desarrolladas por quienes pertenecen al centro educacional.
	Combinada	Se efectúa con la participación, tanto de miembros de la institución como de agentes externos de la misma.
Extensión	Normativa	Se dispone de algún grupo de comparación previamente establecido, a partir del cual se definen los estándares o normas con los que se comparan los resultados obtenidos para cada niño del curso.
	Criterial	Se establece previamente el estándar o patrón deseado. Por ejemplo, cuando se juzga el aprendizaje de un niño a partir de la respuesta que ha dado y se determina si ha logrado o no alcanzar o superar el estándar o patrón establecido.



Además de los criterios señalados, se puede decir que una evaluación es educativa cuando persigue y logra efectos positivos ya previstos para los menores. Que es proactiva si logra impulsar acciones educativas en los niños. Que es auténtica si no altera el desarrollo regular del proceso de enseñanza-aprendizaje, e implica a los niños de manera natural en el contexto de las acciones cotidianas.

¿POR QUÉ EVALUAR?

Para contestar, lo primero que se debe tener presente es que la evaluación "tradicional" debe cambiar. Para ejemplificar qué significa una evaluación tradicional, se presenta una experiencia observada en aula. Ésta fue registrada con una pauta de observación, para determinar la forma y el tiempo destinado a realizar actividades con intencionalidad pedagógica. Para este ejemplo se describirá solamente la última parte, que correspondía a lo que la educadora realizó con el grupo de niños y lo manifestado respecto a su forma de evaluar:

"Los niños, después de haber coloreado una lámina con un barco con color azul y haber pegado papeles cuadrados de colores en la hoja, fueron entregando su trabajo a la educadora. Ella los tomaba y los iba dejando ordenados sobre su mesa; mientras hacía esto, apuraba a los niños que continuaban trabajando. A los que terminaban les daba indicaciones para que sacaran juguetes y se entretuvieran mientras tanto.

Esto ocurrió hasta que ella, con palmoteos de manos, les dijo que el tiempo se había acabado. Retiró los trabajos a medio terminar y los ordenó sobre el montón que tenía en la mesa.

Luego continuó con la siguiente actividad, que era servirse la colación.

Al preguntarle, de acuerdo con la pauta, por la evaluación de la actividad, ella contestó que la hacía después, al finalizar la jornada, porque así no 'perdía tiempo y mantenía mejor el control del grupo'. El instrumento que utilizaría sería una hoja de cotejo, donde registraría al que pintó con azul, quién pegó los papeles cuadrados, quién terminó el trabajo y quién no se salió del margen del dibujo central al colorear".

Este ejemplo se podría utilizar para muchas reflexiones, más allá del tema en revisión. En esta oportunidad, la evaluación es el eje; por lo tanto, las primeras preguntas que surgen son:

- ¿Cuál es el aprendizaje a medir?
- ¿Qué experiencias de aprendizaje tuvieron los niños?
- ¿Recordará la educadora lo que observó después de tres horas, si no tomó -al menos- un apunte que le permita recrear o recordar algún aspecto relevante?
- En realidad, ¿qué estará evaluando esta educadora? ¿El producto final? ¿Si pintaron o no pintaron? ¿El color azul?, o ¿cuál era el objetivo de este trabajo?
- Si fuera eso último, ¿qué va a evaluar del color azul, si todos los niños tenían un lápiz azul y la instrucción era "pintar de azul el mar"?

Está claro que esta práctica o cualquiera similar debemos cambiarla, y quie-

nes la desarrollan -como sería de esperar- siempre tendrán la posibilidad de mejorar.

En la educación parvularia, la evaluación debe ser abordada desde una perspectiva procesual, en el marco de una estrategia globalizadora, para obtener información de distintas dimensiones, de modo que la valoración sea justa y equilibrada acerca de aquello que se aprende o que está en desarrollo en el párvulo.

En este proceso interesa no sólo recoger la información a través de un procedimiento, vaciando dichos datos en un instrumento, sino que se necesita analizar la información, reflexionar sobre los resultados y correlacionar distintos aspectos, para tomar decisiones oportunas y fundamentadas, que permitan mejorar cualitativamente el proceso educativo de cada niña y niño involucrado.

La toma de decisiones abarca los diferentes componentes, que inciden o pueden incidir en el currículo y en el contexto de la evaluación. Como todo proceso, es dinámico; por lo tanto, se requiere que esté en constante revisión y readecua-





ción para asegurar la calidad de todo el proceso pedagógico.

Una evaluación que se enmarca en la Reforma debe orientarse a:

- Percibir los logros y avances que presenta cada niño y niña en relación con los aprendizajes esperados.
- Conocer los procedimientos que utilizan los párvulos para aprender, sus debilidades y cómo, a partir de sus fortalezas, pueden revertir esas debilidades paulatinamente.
- Identificar las necesidades e intereses de los niños para tomar medidas pedagógicas y favorecer los aprendizajes de todos los párvulos.
- Permitir que los niños reflexionen sobre sus propios aprendizajes y progresos, reconozcan sus capacidades y valoren sus avances.

¿QUÉ EVALUAR?

La evaluación, como ya se señaló, permite detectar logros, provocar y posibilitar nuevos aprendizajes en los niños, dar luces de los procesos y de la pertinencia de la planificación y orientar los pasos siguientes, de tal forma de aumentar la efectividad y eficacia

de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Muchas veces existe la convicción de que todo debe ser evaluado y, por lo tanto, debemos evaluar en todo momento. Efectivamente, como es un proceso continuo, es necesario evaluar en diferentes momentos y con variados énfasis. Pero se debe tener claridad en cuál o cuáles aspectos centrar la atención, para que la evaluación no sea un acto rutinario y mecánico por "cumplir" con ciertas exigencias.

En este contexto, se requiere evaluar una serie de aspectos que, en su conjunto, permitirán tomar decisiones adecuadas para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Si se revisan dichos aspectos, se puede señalar que los más relevantes son los siguientes:

- Niños (as): Se evalúan sus aprendizajes y desarrollo.
- Educador(a): Se evalúa su práctica pedagógica, su forma de intervención en las experiencias de aprendizaje, cómo diseña el ambiente, los materiales educativos y su manera de evaluar.
- Recursos educativos: Se requiere eva-

luarlos en relación con la pertinencia, significación y posibilidades de interacción que se establece con los niños.

- Ambiente del aprendizaje: Evaluar los ambientes y espacios donde se desarrolla la experiencia educativa es de la mayor importancia, puesto que se constituyen en el contexto donde se desarrolla el aprendizaje.

¿CÓMO EVALUAR?

Para llevar a cabo el proceso de evaluación es importante tener en cuenta los procedimientos que se utilizarán, el ambiente y los instrumentos que se aplicarán. Esto, sin menospreciar algo aún más importante, que es la actitud del educador y la disposición de los propios niños involucrados en el proceso de evaluación. Para este efecto, el clima afectivo debe favorecer el proceso; por lo tanto, las condiciones deben ser lo más naturales posibles, de acuerdo al ambiente educativo cotidiano, para que las interacciones durante el proceso se orienten desde la confianza, la seguridad y la cooperación.

Como ya se señaló, dependiendo de los criterios e intencionalidad serán los procedimientos para realizar un proceso educativo. Sin embargo, parece relevante detenerse en aspectos orientadores de la evaluación cotidiana, actividad que según el ejemplo reseñado muchas veces se efectúa de manera incompleta o con énfasis difusos; por lo tanto, el desafío es replantearse, en forma reflexiva, la concepción de evaluación que integramos en la práctica educativa.

Al evaluar cotidianamente el desarrollo y el aprendizaje, se han de conside-



fundamental que los grupos aprendan a autoevaluarse como parte de este proceso.

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA: UNA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO AUTÉNTICA

En general, cuando se habla de una evaluación de desempeño, se alude, según la mayoría de los educadores y autores en este campo, a una modalidad específica de procedimientos.

A esta forma de aproximarse a la evaluación también se la denomina auténtica, porque el tipo de tareas y experiencias que los niños realizan coincide estrechamente con los problemas de la vida real y de la cotidianidad.

La evaluación auténtica se caracteriza, por lo siguiente:

- Conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje, que contribuye a regularlo; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones. Esta característica implica que la evaluación no debe considerarse como un proceso separado de las actividades diarias o sólo como el resultado al terminar una unidad, tema o trabajo.

La evaluación, al ser vista como una parte natural del proceso de aprender, tiene lugar cuando los niños conversan, juegan, realizan actividades planificadas por ellos o por la educadora, etc.

- Concibe la evaluación como un proceso cooperativo y multidireccional, en el cual los niños se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por la educadora, y és-

ta, a su vez, aprende de y con sus niños. La consideración de la evaluación como un proceso cooperativo implica que los niños participan en ella y se responsabilizan de sus resultados.

Esta perspectiva también implica la evaluación entre pares. La evaluación como un proceso cooperativo favorece el dominio de estrategias metacognitivas por parte de los niños, las cuales les permiten tomar conciencia sobre qué y para qué están aprendiendo.

- Focaliza su atención sobre las fortalezas de los niños, las que se visualizan cuando se evalúan sus reales desempeños, sin limitarse a identificar sus habilidades verbales o lógico-matemáticas de manera descontextualizada. El énfasis sobre las fortalezas favorece el desarrollo de la autoestima de los educandos.

- Constituye un proceso fundamentalmente multidimensional o plural, dado que a través de la evaluación auténtica se pretende tener variadas informaciones referidas tanto al producto como al proceso de aprendizaje. Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, como la observación directa, pautas, lista de cotejo, registro anecdótico, entre otras.

- Considera los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores y plantea la necesidad de dejar que éstos aparezcan para trabajar a partir de ellos. Vistos así, los errores son interesantes señales de los obstáculos que el niño debe enfrentar para aprender, y constituyen indicadores y analizadores de los procesos intelectuales en juego.

rar algunas características que pueden servir para orientar este proceso:

- Los niños son seres únicos, por lo tanto la enseñanza y la evaluación deben responder a las características de cada uno de ellos.
- La evaluación ocurre durante la práctica diaria; es por esto que cuando se planifica y se lleva a cabo la labor pedagógica, la evaluación es parte constitutiva de la misma.
- Para que la evaluación sea más objetiva debe darse la posibilidad de participar a los padres o adultos responsables de ellos y a los técnicos, puesto que conocen y son personas significativas para los niños, además de ser una forma de comprometerlos en el aprendizaje.
- Los párvulos, de acuerdo con sus características, pueden participar en el proceso de evaluación. Esto les permitirá conocerse mejor y aprender, además de descubrir caminos para avanzar en el proceso de autoaprendizaje.
- Los procesos de aprendizaje se dan en relación con otros; por lo tanto, es

- Destaca el rol profesional de la educadora, al valorar la subjetividad como parámetro evaluativo y al ofrecerle la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto que producen sus propias prácticas educativas en los niños.

- Constituye un procedimiento oportuno, ya que permite retroalimentar a los niños sobre sus progresos individuales y grupales en el mismo momento o situación.

Una evaluación auténtica supone variadas técnicas, entre ellas: mapas conceptuales, observación, lista de cotejo, proyecto de aula, portafolios, etc.

¿QUÉ PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS SON MÁS APROPIADOS PARA LA EVALUACIÓN DE NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS?

Lo primero que se debe destacar es que los mejores procedimientos e instrumentos son aquellos que para el educador responden a las características de

su grupo de niños y niñas. Ahora bien, siempre debido a las interpretaciones personales se corre el riesgo de equivocar las elecciones; por este motivo, a continuación se plantean algunas ideas que pueden servir de orientación.

Un procedimiento es el medio por el cual se puede realizar la evaluación. En este caso, si bien se le reconoce a la observación su utilidad como instrumento, es necesario aclarar que en la observación no puede descansar todo el proceso educativo. Más bien se trata de entender la observación como el medio por el cual se puede aprender sobre el contexto cotidiano, lo que vemos y lo que percibimos a través de nuestros sentidos.

En cada observación se focaliza la atención en determinados aspectos, pero no en el todo. Por esto, es importante explicitar desde qué escenario observamos, pues influyen nuestros paradigmas, teorías, supuestos e historia de vida, lo que en ocasiones puede hacernos cuestionar aquello que por ser obvio, de acuerdo con

nuestra experiencia, permanece visible o invisible, aspecto que puede ser muy disímil entre una persona y otra.

Se ha de considerar la observación como procedimiento de evaluación donde es necesario distinguir entre la observación formal y la informal.

La observación informal ha tenido mucha relevancia en nuestro nivel educativo, porque es a través de ella que podemos conocer más a los niños, no sólo en cómo establecen las interacciones sociales, sino en cuanto a tener una visión más clara de sus estilos de aprendizaje, de sus intereses y de las necesidades particulares en las situaciones de aula, las que muchas veces son emergentes.

La observación formal es útil en aspectos determinados en la planificación de aprendizajes, lo que permite ser más sistemático respecto a qué observar y cómo registrar dichas observaciones.

Ambos procedimientos son complementarios para el trabajo de la educadora.

Por ningún motivo se puede pensar que uno es más importante que el otro; las diferencias radican más bien en los propósitos y en el tipo de registro que se utilizará de manera intencionada.

A continuación se presenta un cuadro comparativo con algunas características de las observaciones formales e informales:

Ahora que se han aclarado algunos aspectos relativos a la observación, se presentará una breve reseña de los instrumentos más utilizados por las educadoras de párvulos. Entre ellos se ha excluido la hoja o lista de cotejo, por ser un instrumento



Observación formal	Observación informal
Permite observar aprendizajes esperados. Por este motivo se debería contar con instrumentos previamente elaborados por el educador.	Permite observar procesos o aprendizajes que ocurren espontáneamente o de manera emergente.
Se planifica dentro del quehacer con los párvulos para observar a la mayoría de ellos, lo que indica que se puede recoger evidencia de aspectos determinados, los que pueden ser contrastados con un referente común.	Al no ser planificada, posibilita recoger evidencia muy particular de cada niño o niña, la que puede ser muy variada entre uno y otro.
Como se tiene un referente, hay un grado mayor de objetividad.	Lo que se observa en cada niño o niña es muy diverso, tiene un grado mayor de subjetividad.
Los resultados de la observación se pueden presentar a través de categorías o valoraciones.	Los resultados son más bien descripciones de lo observado, que pueden permitir la generalización de un conjunto de respuestas del menor.
La observación se registra y se informa.	No siempre se registra la observación.

que, si bien ayuda a registrar una serie de características o secuencias de acciones sobre lo que interesa determinar su presencia o ausencia, en su construcción se emplean sólo dos categorías de medición, por ejemplo: sí o no, lo hizo o no lo hizo, lo trae o no lo trae, lo logra o no lo logra. Este aspecto de su construcción tiene la limitación de no permitir registrar procesos o aspectos en proceso de logro, lo que es central en el trabajo con párvulos.

REGISTRO ANECDÓTICO

Este tipo de registro consiste en un cuaderno o ficha para anotar un hecho significativo tal como sucedió. Estos registros se pueden constituir en un foco de atención, porque reflejan un rasgo relevante del niño o niña observado.

Pese a que este tipo de registro demanda tiempo al educador, no es suficiente con registrar una anotación. Lo valioso

es realizar varios registros para hacer un análisis de ellos y emitir las respectivas conclusiones o sugerencias.

Al construir el registro anecdótico se han de tener presente cuatro aspectos: la identificación del niño o niña observado, el contexto donde se observó, la descripción objetiva del hecho y la interpretación que da la educadora respecto a lo observado.

ESCALA DE APRECIACIÓN

Este instrumento consiste en una serie de características, cualidades, aspectos, etc., sobre los que interesa delimitar el grado de presencia, lo que se expresa mediante categorías que pueden ser cualitativas o cuantitativas. Esto último depende de lo que se quiere evaluar.

Al precisar las categorías es importante elaborar una descripción de cada una con el fin de establecer qué es lo que se espera como respuesta.

MAPAS CONCEPTUALES

Son una representación visual de un modelo mental. En sí mismos, son un procedimiento y un instrumento de evaluación que da un sentido integral a los aprendizajes. Los mapas conceptuales permiten reconocer las estructuras conceptuales de los niños, así como sus aprendizajes o conocimientos previos y sus progresos.

Un mapa conceptual, también denominado mapa cognitivo, se construye con "nodos", que representan conceptos. En el caso de la educación parvularia, estos conceptos están referidos a elementos concretos, que dependiendo de la edad de los niños se pueden graficar a través de ilustraciones (dibujadas o impresas) o construyendo el concepto con materiales, como plastilina, greda, etc. El mapa, además, tiene "líneas" que unen los nodos, las que expresan las relaciones entre los conceptos. Con los niños de nivel de transición es posible escribir las "denominaciones", que explican en una palabra la relación entre conceptos.

Un mapa conceptual en los niveles de transición se debe trabajar en torno a una actividad de inicio o de término; en el primer caso permite conocer qué saben los niños de determinados conceptos a abordar, o cómo piensan en ello. En el segundo caso, ayuda a saber cuánto han aprendido, cómo piensan después del trabajo realizado o cuál o cuáles han sido los progresos después de un proceso de aprendizaje.

Concretamente, se puede completar un mapa en el que sólo se han dibujado los nodos (parecidos a óvalos); completar un mapa a partir de un conjunto de conceptos para llegar a una nueva estruc-

tura para que los niños hablen y expliquen sobre lo que hacen o de las nuevas formas de organización dadas.

LAS CARPETAS O PORTAFOLIO

El portafolio consiste en colecciones de trabajos de los niños en donde se organizan evidencias; es decir, trabajos de los niños, evaluaciones, fotografías, videos, casetes de audio, etc. El propósito fundamental de este tipo de instrumento es proporcionar información acerca del nivel de desarrollo y progreso de los pequeños a lo largo del tiempo.

Es necesario establecer que un portafolio no es la carpeta de trabajos de los niños, esa que acumula una serie de producciones gráficas de los niños elaboradas durante el semestre o año de actividades. Por el contrario, el portafolio recoge una selección de medios de verificación, que en lo posible, abarca los diferentes ámbitos de aprendizaje, orientando a la educadora de párvulos a la hora de emitir un juicio evaluativo y tomar decisiones.

Un aspecto que es necesario cautelar al incorporar el portafolio como instrumento de evaluación es hacer partícipes a los niños para que reconozcan los productos seleccionados en el portafolio como una colección de su propio trabajo. Esto favorece los procesos de autoevaluación, aspecto que se puede potenciar a través de la revisión periódica y la conversación respecto a los cambios que se aprecien.

El portafolio representa una forma de evaluación cooperativa, puesto que posibilita la coevaluación tanto de los niños, como de sus padres y de la educadora de párvulos, vinculando estrechamente el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación como un proceso constructivo.

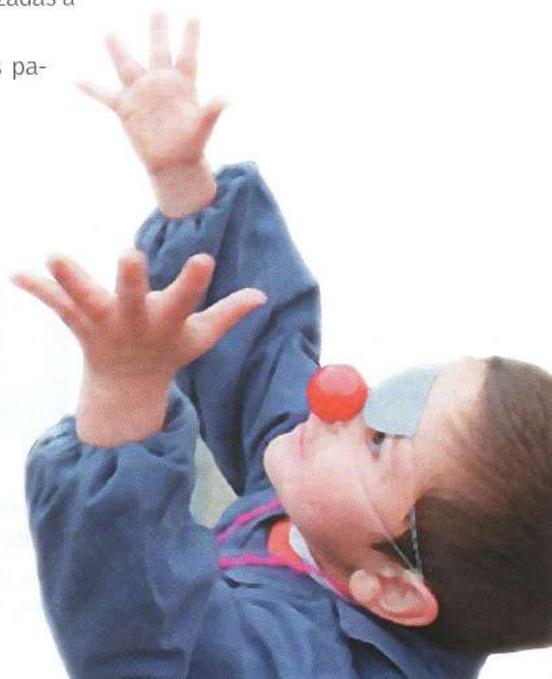
En este sentido, es preciso enfatizar la importancia de involucrar a los padres desde el inicio, informándoles respecto al sentido y beneficios de utilizar el portafolio, además de invitarlos a revisar periódicamente las muestras incluidas en el portafolio de sus hijos y las respectivas evaluaciones, como una forma de comprometerlos a apoyar los aprendizajes de los párvulos.

Los contenidos del portafolio se pueden determinar al inicio de un semestre, al comenzar un eje temático, una unidad o proyecto; por ejemplo, una tabla de contenidos de un portafolio puede ser el siguiente:

- Tabla de contenidos o del tipo de evidencias
- Dibujo de los menores
- Grabaciones (video y audio)
- Registro fotográfico
- Creaciones artísticas
- Recortes, plegados, otros
- Ejercicios grafomotores
- Informes de registro de observaciones
- Registro de los mapas conceptuales
- Registro de evaluaciones realizadas a los niños y niñas
- Registro de entrevistas a los padres. ◆

BIBLIOGRAFÍA

- Boerr R. Ingrid y Condemarin G. Mabel. Talleres Comunes de Perfeccionamiento Primer ciclo básico. Lenguaje y comunicación. CPEIP, P-900. Mineduc, Santiago de Chile, 2001.
- Himmel K. Erika, Olivares Z. María, Zabalza N. Javier y colaboradores. Hacia una evaluación Educativa 2000. Volumen I, Mineduc. PUCCh. Santiago de Chile, 2000.
- Rodríguez C. La práctica educativa en el nuevo currículo para la enseñanza media. Mineduc. Santiago de Chile, 1999.
- Vargas C. Evaluar para aprender. DEG. Mineduc. Santiago de Chile, 1998.



Atención integral a menores de 4 años

Existe consenso nacional respecto a la necesidad de ampliar la atención escolar a niños y niñas menores de 4 años. El gobierno del Presidente Lagos dio un fuerte impulso a la atención preescolar, ampliándose la atención entre 2000 y 2006 a menores de 6 años, especialmente de sectores más pobres.

Las propuestas programáticas de los candidatos a la presidencia de la República han incorporado este tema como eje central de políticas públicas para los próximos años.

En el marco de esta discusión se desarrolló en septiembre un seminario organizado por la JUNJI y UNICEF. En este encuentro se presentaron experiencias internacionales de atención a menores, y estudios nacionales relacionados con el cuidado infantil.

A continuación se dan a conocer los resultados de dos estudios que aportan antecedentes para las decisiones que sobre la materia se deberán tomar a partir de 2006.



Alternativas de atención integral a la niñez menor de 4 años¹

Desde 1990 hasta la fecha, la atención parvularia -entendida como la asistencia de los menores a una unidad educativa- ha crecido y expandido su cobertura. Esta expansión se ha concentrado en niños y niñas mayores de 3 años y no en edad temprana. Prácticamente, la totalidad de los niños entre 0 y 3 años no asiste a un establecimiento educacional, no existiendo casi diferencias según quintil de ingreso del hogar. Estas se hacen notorias a partir de los 3 años de edad, y se manifiestan

en diferencias en asistencia entre familias del quintil más alto y el 80% restante de las familias (tabla 1). Al preguntar a las madres sobre las razones de no tener al niño menor en sala cuna o jardín infantil, dos concentran la mayor parte de las respuestas: "no tiene edad" y "no es necesario porque lo cuidamos en la casa". La asistencia de los menores a instancias de cuidado externas al hogar se ha estudiado en la literatura desde dos perspectivas: la inserción de la madre en un empleo o actividad pro-

PORCENTAJE DE MENORES DE SEIS AÑOS QUE NO ASISTEN A SALA CUNA O JARDÍN INFANTIL O ESTABLECIMIENTO ESCOLAR SEGÚN EDAD Y QUINTIL DE INGRESO FAMILIAR, AÑO 2003

	Edad del menor					
	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6
1 más bajo	99%	98%	91%	76%	56%	30%
2	100	98	90	75	54	21
3	98	94	88	73	47	23
4	99	91	91	73	45	18
5 más alto	95	90	74	58	25	11
Total	99	95	88	73	48	22

Fuente: Encuesta CASEN 2003, tabulaciones entregadas por Fernanda Melis de MIDEPLAN y por Marcela Peticara de la Universidad Alberto Hurtado.

1 El estudio fue coordinado por Dagmar Raczynski, de Asesorías para el Desarrollo, y contó con la colaboración de María Angélica Kotliarenco (CEANIM), Pablo González (UNICEF), Angélica Bosch, Javiera Correa, María Ignacia Larraín y Daniel Salinas; y el apoyo permanente de la contraparte técnica del estudio: Carlos Herrán y Blanca Hermosilla del BID y Egidio Crotti, Carlos Marzuela y Francisca Morales de UNICEF.

ductiva; y el aporte de estas instancias al desarrollo integral del niño. El estudio se enmarca en esta última línea. Lo que preocupa en este estudio, y es objeto de análisis, se relaciona con el desarrollo integral del menor de 4 años, centrando la atención en el 40% más pobre de los hogares.

El estudio recoge y sistematiza información disponible sobre (1) el nivel de desarrollo infantil en sectores de pobreza; (2) la oferta de programas e instancias de apoyo al desarrollo infantil que existen para esta población (metodologías, estrategias, agentes educativos); (3) la efectividad de estos programas e instancias, esto es, sus resultados para el desarrollo infantil; (4) los costos de las principales modalidades de atención; y (5) explora cualitativamente en las pautas de crianza, necesidades y demandas de apoyo para la crianza de los niños y alternativas de cuidado infantil que tienen las madres.

El estudio pone su foco en la "atención integral" de niños menores de 4 años y no sólo en su acceso a instancias de cuidado infantil. Vale decir, la atención recae sobre las políticas y programas dirigidos a dar apoyo a las madres o tutoras en la crianza de los niños, y no sólo en las modalidades de atención directa a párvulos y preescolares fuera del hogar. La motivación final del estudio es identificar la costo-efectividad de las políticas, programas e instancias de atención al niño menor y concluir sobre alternativas de políticas pertinentes y viables y costos-efectivas para que cada niño crezca en un entorno que apoye y estimule al máximo su desarrollo

como persona y sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

El estudio se planteó en dos fases: una primera de sistematización de la información disponible y definición de prioridades/necesidades de estudio, que serían cubiertas en la segunda fase. Este informe sintetiza los resultados de la primera fase, que tuvo una duración de dos meses y consistió en (a) una recopilación de lo existente en cuanto a experiencias, estudios e información, y (b) una indagación cualitativa en las necesidades y demandas de atención y de apoyo en la crianza de sus hijos menores que expresan las madres de niños menores de 4 años de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.



Para la primera tarea se consideraron documentos y estudios, y se entrevistó a informantes calificados y personeros de instituciones que han desarrollado programas dirigidos al desarrollo y cuidado infantil.

Para la segunda tarea, la exploración en las pautas de crianza, demandas y necesidades de las madres, se realizaron 8 entrevistas grupales a madres con niños entre 0-2 años y 2-4 años de edad de nivel socioeconómico medio bajo y bajo, 2 a madres adscritas al Sistema de Protección Social Chile Solidario (situación de extrema pobreza); y 2 a madres embarazadas, una de adolescentes (menores de 19 años) y otra de embarazadas primigestas de más edad. Las entrevistas grupales fueron del tipo focus, siguiendo una pauta de temas a conversar con las madres y embarazadas.

PRINCIPALES RESULTADOS Y HALLAZGOS

Desarrollo infantil en Chile

Insuficiencia en la crianza y aprendizaje a temprana edad en niños de hogares que viven en condiciones de pobreza:

Estudios dispersos realizados entre fines de los 80 y en 2005 verifican que a los 2 años de edad porcentajes significativos (entre 16 y 25%) de los niños de estos hogares muestran déficit en su desarrollo psicomotor, cifra que crece al avanzar la edad de los niños alcanzando al 40% en el grupo etario 4-5 años. En zonas muy pobres y rurales la magnitud del déficit a los 2 años puede llegar hasta el 35%, y al entrar a primero básico más del 50% de los menores presentan un notorio atraso en el desarrollo del lenguaje.



No existe en el país una medición consensuada del desarrollo infantil, ni tampoco un estudio nacional, que permita diagnosticar el desarrollo infantil y sus diferencias según sectores sociales.

De esta forma, no se cuenta con un panorama del perfil de desarrollo infantil en la población nacional ni las variaciones de este perfil según características de la familia (pobreza en ingreso, escolaridad paterna, número de hermanos, edad de la madre, inserción laboral de la madre); residencia rural o urbana y características de la comunidad (redes sociales, cohesión, oferta de servicios, participación); asistencia del niño o su madre a servicios de salud e instancias de cuidado infantil.

Los distintos estudios que evidencian acerca del desarrollo infantil se apoyan en instrumentos diferentes. Para niños menores de 2 años existe un instrumento relativamente consensuado que mide el desarrollo psicomotor. Para niños preescolares mayores de 2 años los estudios aplican instrumentos disímiles, sólo a veces estandarizados, que examinan distintos aspectos del desarrollo infantil: lenguaje, habilidades sociales, autoestima, desarrollo cognitivo, bienestar socioemocional.

La segunda fase del estudio se va a beneficiar de una iniciativa del Ministerio de Salud y la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes han diseñado un módulo de desarrollo infantil a la encuesta de calidad de vida que se aplicó en octubre pasado. Este año, este mó-

dulo incluye información sobre el desarrollo del lenguaje y de habilidades sociales en los menores de 6 años, diferenciados por edad. De esta forma, en la segunda fase de este estudio se dispondrá de una primera aproximación a las diferencias en desarrollo infantil entre distintos sectores sociales, características de la familia, inserción laboral de la madre y asistencia del niño a sala cuna o jardín infantil.

Demanda y necesidades de apoyo a la crianza infantil de las madres

Las madres se describen como las más adecuadas y responsables cuidadoras de sus hijos, y, al mismo tiempo, expresan inquietudes, dudas y temores frente a la educación que ellas y sus familias entregan a sus niños:

Las madres y familias de los niños de estrato medio bajo y bajo, siguiendo los resultados de la exploración cualitativa realizada en el contexto de este estudio, están convencidas de que nadie como ellas puede cuidar al menor. Este resultado, en coherencia con otros estudios, corrobora la importancia que en Chile, y con más fuerza en los estratos bajos, se adjudica al rol tradicional de la madre.

Sin embargo, concomitantemente, una parte de las madres de estos estratos expresan inquietud y dudas en torno a la crianza que ellas están entregando a sus niños. Plantean que nadie les ha enseñado cómo hacerlo y que aprendieron con los años, cometiendo errores

con los hijos mayores. Entre los temas que mencionan como problemáticos resaltan tres:

- Apego exagerado del niño a la madre, definiéndose ella como aprehensiva y sobreprotectora.
- Desconcierto frente a conductas cotidianas básicas de ella en relación con el niño: cómo hacerlo comer, cómo inculcarle disciplina, cuándo castigar, cuándo premiar, cómo hacerlo, qué hacer cuando llora, desobedece, grita y patalea, cómo manejar los celos entre hermanos.
- Dificultades para acceder a información y herramientas para estimular a los niños y manejarlos en el plano emocional.

Situaciones del contexto comunitario y del hogar interfieren y dificultan la crianza de los niños:

Las madres experimentan conflictos en el hogar en relación con la crianza y educación de su hijo y tienen temores. Destacan las situaciones siguientes:

- Tensiones y conflictos que derivan del hacinamiento y falta de lugar para que el niño juegue, haga ruido, explore el mundo, situaciones que se dan con mayor frecuencia cuando la familia vive allegada.
- Conflicto de autoridad en el hogar por la presencia de la madre o suegra, la hermana o cuñada y otros integrantes adultos, cada uno con una opinión distinta sobre la educación del niño o niña.

- Escaso involucramiento del padre y preocupación por la forma brusca y a golpes con que el padre juega con el niño (cuando lo hace), situación que afecta, en particular, a las madres en extrema pobreza (adscritas al Sistema Chile Solidario).

- Temor frente a la posibilidad de que algún integrante del hogar abuse del hijo, en particular de la hija.

- Temor a salir y aprovechar los espacios públicos, que es menor cuando hay amistad entre vecinos y no existen pandillas de adolescentes y jóvenes que puedan pasar a llevar al hijo o hija.

La mayoría de las madres embarazadas entrevistadas no tiene conciencia de que esta etapa de la vida conlleva importantes implicancias para el desarrollo futuro del niño:

La mayoría de las madres embarazadas no visualiza el embarazo como una posibilidad de comenzar a estimular al bebé y de establecer un vínculo con él. Cuando siente que cuenta con el apoyo de la familia, este vínculo se hace más probable, y también ella logra un manejo personal más adecuado de los cambios en su estado de ánimo (mayor sensibilidad, tristeza e irritabilidad). Las embarazadas adolescentes entrevistadas presentan algunas características que las diferencian del resto de las embarazadas. Para ellas resulta relevante contar con sus propias madres como fuente de apoyo, aunque éste les resulta, algunas veces, imprudente. Muchas de ellas tratan de mantener al padre del bebé al margen del embara-

zo. Ellas presentan una fuerte preocupación por el tema del vestuario y les cuesta aceptar los cambios que experimentan en cuanto a su imagen corporal, al punto que algunas refieren tener conductas alimenticias inadecuadas, sabiendo que éstas no son las óptimas para el desarrollo del bebé.

Las madres tienen necesidad y buscan más información sobre el desarrollo y educación de los niños:

Algunas, las más escolarizadas e inquietas, indican que conversan con amigas, intentan obtener el consejo de personas profesionales (parvularias), leen libros y revistas, juntan juegos y materiales y tratan de informarse sobre temas vinculados al desarrollo de los niños. Al mismo tiempo, plantean sentirse cansadas y agobiadas por el hecho de estar todo el día con los hijos, demandando un espacio para comunicarse, para socializar con más gente, intercambiar experiencias e ideas. Algunas agregan "aspirar a más" y "no quedarse estancadas". En este contexto valoran charlas y talleres y grupos que tengan estos fines. Quienes han accedido a estas actividades a través de su iglesia, organización comunitaria, ONG, consultorio de salud, las consideran positivamente. Incluso, señalan que estarían dispuestas a pagar por asistir a actividades de este tipo.

Las madres enfrentan dificultades en la interacción que tienen con sus hijos/as, que probablemente frenan el desarrollo de ellos:

Atendiendo a las narraciones de las madres -desde la perspectiva de la psicología del desarrollo infantil- destacan



los siguientes elementos como posibles factores negativos para el desarrollo del niño:

- Las madres pasan bastante tiempo con sus hijos pequeños, pero este tiempo no lo utilizan para interactuar con ellos ni para estimularlos. Juegan con ellos, pero rara vez realizan actividades con intencionalidad educativa específica, como desarrollar su motricidad, el ámbito socioemocional, lenguaje, desarrollo cognitivo, etc. Es común que el tiempo con los niños lo utilicen para ver televisión juntos, programas que son de interés de las madres; otras veces, las madres ponen programas para que los niños las dejen hacer tareas domésticas.

- Muchas madres no tienen estrategias adecuadas para enfrentar situaciones específicas de los niños: llantos y pataletas, contención emocional, disciplina y horarios, castigos y premios, etc.

- Muchas madres tienen una actitud aprehensiva y de sobreprotección, lo que se traduce en la creación de lazos muy estrechos, lo que dificulta el desarrollo de la necesaria diferenciación e independencia entre el niño y la madre a medida que éste crece.

- Asociado a lo anterior, ellas muestran dificultad para reconocer y diferenciar entre sus propias necesidades y las del hijo.

- El amamantamiento es una conducta de mucha importancia para las madres que ellas -por distintas razones- prolongan hasta los dos y hasta tres años, edad en la cual el niño debiera alimentarse de modo independiente. Es-

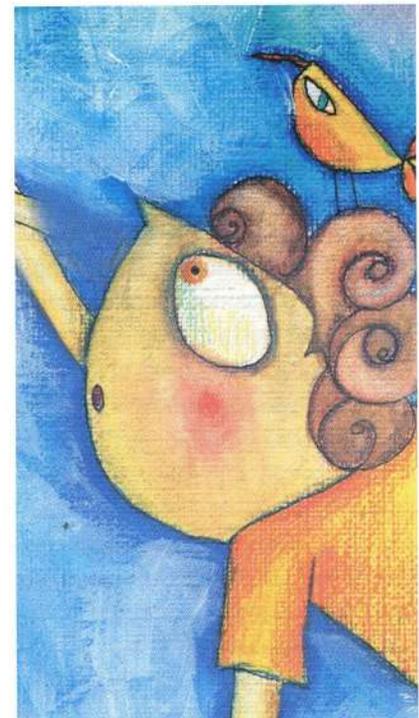
to, tanto por la necesidad de autonomía e independencia que presentan los niños mayores de 16 meses como también por el aspecto nutritivo y la formación de la dentadura.

La forma más frecuente y deseada de cuidado del niño cuando la madre sale a trabajar o hacer trámites es el apoyo de una integrante de la familia:

La madre, la suegra, una hermana son las personas de confianza más frecuentes. En caso de necesidad extrema puede ser la hija mayor, la que -incluso- puede faltar al colegio para que se quede con el niño. Una vecina no es una alternativa fiable y se recurre a ella en casos excepcionales o cuando son amigas hace largo tiempo. En general, existe desconfianza hacia cualquier persona externa a la familia para que cuide al niño. No obstante, en variadas ocasiones, las madres no tienen otra alternativa que poner al hijo al resguardo de alguien fuera del hogar, sea ésta una persona natural o un centro de cuidado infantil.

Las madres muestran desconfianza y rechazo a la posibilidad de que el hijo o hija asista a sala cuna o jardín infantil hasta que éste no muestre dominio del lenguaje y pueda contar en casa lo que hizo en el día y cómo lo pasó:

Las madres de niños muy pequeños muestran desconfianza frente a las salas cuna y jardines infantiles, a no ser que estén cerca del lugar de trabajo o residencia y que puedan visitarlos sin obstáculos cuando ellas puedan y lo deseen. A medida que crece el niño y cuando ya habla valoran positivamente el jardín in-





fantil, porque "le enseñan cosas", "el niño se hace más independiente", "aprende a compartir", "conoce más gente", "conoce el medio ambiente y le enseñan a respetar normas, reglas, etc."

Acceso, uso e imágenes acerca de los jardines infantiles:

Cerca de la mitad de las madres de niños de 2 a 4 años de edad, que participaron en las entrevistas grupales, llevan o han tenido a sus hijos en jardín infantil o sala cuna. Unas pocas indican que no acuden al jardín por dificultades de acceso: quedan lejos, son caros y el perfil de la familia no cumple con los requisitos para acceder a ellos. Otras, también pocas, señalan que los llevarían, pero que el niño no quiere ir, "traté y no se acostumbró", "no se separa de mí", "tiene problemas de salud", "el padre/esposo no deja que lo lleve".

Las que confiaron al hijo a una sala cuna o jardín infantil, en general han tenido buena experiencia. Sin embargo, muchas saben de historias dramáticas sobre estas instancias de cuidado, que les han contado las vecinas y amigas, así como de denuncias en la televisión². Muy pocas han tenido una mala experiencia personal.

Las características de la sala cuna o jardín infantil que son importantes para las madres tienen que ver con la calidad del cuidado que recibe el niño. Ellas destacan los siguientes elementos:

- Seguridad, infraestructura e higiene, siendo central que cada sala ten-

ga sus baños independientes (unas pocas, más influidas por la televisión, señalan que cada sala tenga "una cámara oculta").

- El desayuno y almuerzo.
- El trato que las tías dan a los niños y que el niño esté a gusto.
- El número de niños por adulto a cargo (no más de 20 dicen algunas).



- Perfil profesional del personal: que tengan vocación, paciencia y sean confiables (algunas señalan que el personal debiera contar con evaluación psicológica).

- Posibilidad de la madre de visitar el jardín o sala cuna a cualquier hora, de colaborar, en la medida de su tiempo, en turnos y tareas.

- Tener reconocimiento oficial o respaldo de una institución.

Para algunas madres son importantes la cercanía del jardín a la casa o el lugar de trabajo y que el horario sea flexible, lo que incluye extensión horaria. Otras mencionan que el jardín prepare al niño para el colegio, que entregue los aprendizajes y aprestos necesarios para la escuela.

Los jardines que más conocen las madres son los de la JUNJI o de la Fundación Integra. Las que fueron entrevistadas tenían poco conocimiento de alternativas de atención no convencionales y jardines comunitarios. Las que reconocían estas alternativas, las valoraban igual que a los jardines tradicionales, siempre que tuvieran apoyo y supervisión técnica de una institución reconocida y con personal seleccionado y capacitado. Varias madres señalan que el proceso de selección debiera contemplar un test psicológico a la "monitora", "agente educativa" o "educadora comunitaria".

La opinión es distinta y de mayor recelo frente a "madres cuidadoras", que por un pago reciben algunos niños en su casa. El recelo es frente a la madre que cuida y a los otros integrantes de ese hogar (el marido, el hijo mayor, el allegado). Las madres dudan de la ecuanimidad de la "cuidadora" para tratar a los niños y no privilegiar el propio; del número de niños que recibe (5 ó 6 se califican como demasiados para una persona); de las condiciones de menor

2 En los últimos años ha habido reportajes y noticieros en la televisión que han denunciado maltratos y accidentes en salas cuna y jardines, infantiles, así como los riesgos de abuso sexual en el hogar y entorno comunitario a que están expuestos los niños.



seguridad física en una casa que en un centro; de la menor disponibilidad de recursos didácticos y juegos; de la ausencia de control sobre la alimentación que recibiría el niño. Algunas madres señalan que esta modalidad es pagada y, en ese caso, ellas prefieren costear a un familiar de confianza para que cuide al menor.

Las madres entrevistadas tienen una disposición favorable para ayudar a la crianza de sus niños a través de tareas y obligaciones hacia el jardín. Una parte de ellas -incluso- indica que estaría dispuesta a pagar algo por una buena atención del niño:

La mayor parte de las madres no paga por llevar al niño al jardín infantil, aunque sí realiza algún tipo de aporte mensual, ya sea a través de dinero, materiales o trabajo. Esto, por lo general, les parece adecuado. Estas colaboraciones son más difíciles en los casos de las madres adscritas al Chile Solidario. Aportar al jardín con su propio trabajo, en el caso de las madres que no trabajan jornada completa, es visto como posi-

vo principalmente porque permite a la madre sentirse involucrada con el jardín y saber cómo éste funciona.

Las madres que pagan a un familiar, vecina, jardín infantil o sala cuna por el cuidado del hijo pagan alrededor de 20 mil pesos al mes, incluida la alimentación.

Algunas madres prefieren un jardín particular o uno gratuito (municipales, de JUNJI o Integra) y otras son enfáticas en señalar que no habría diferencias, y unas pocas incluso piensan que los jardines gratuitos de la JUNJI o Integra son mejores. Las que valoran más los jardines pagados señalan que en ellos hay menos niños por parvularia, que como ellas pagan es lícito reclamar y hacer valer sus derechos.

Crianza de los niños: centralidad y límites del consultorio de salud:

Las madres entrevistadas, casi sin excepción, llevan a sus hijos a control en el consultorio de salud, accediendo a las vacunas, suplementos alimenticios, control de peso y talla y demás actividades regulares, que incluye el programa control del niño sano y lo llevan también en caso de enfermedad, aunque en este último caso cuando pueden prefieren el sector privado. Ellas saben de la importancia de estos controles y la necesidad de llevar al niño en caso de enfermedad. Sin embargo, expresan fuertes críticas referidas a la demora en la atención, las pocas explicaciones que entregan a la madre y el trato que reciben.

Un pequeño grupo de madres, principalmente aquellas adscritas al Programa

Chile Solidario, se pronuncian más favorablemente sobre el consultorio, porque ahora último están obteniendo información respecto a la alimentación, el desarrollo y cuidado del bebé, y señalan que existen salas especiales "para los niños que no van a jardín infantil, ahí les enseñan e incluso nos dan charlas a nosotras".

Otras entrevistadas recuerdan que en el hospital, al nacer el hijo, les entregaron un libro con canciones para hacer dormir a la guagua y que mostraba las etapas y necesidades en su desarrollo. Otras, que en la parroquia u otra instancia invitaron a los padres del niño a talleres. No cabe duda de que complementar las acciones que entrega el consultorio con este tipo de actividades, por mínimas que sean, favorecería la imagen que las madres tienen del consultorio y les entregaría información para un mejor desarrollo del niño. Las entrevistadas también valoran talleres y reuniones de intercambio de experiencias entre madres, charlas informativas, videos y la entrega de material para trabajar con el niño en la casa.

OFERTA DE PROGRAMAS E INSTANCIAS DE CUIDADO Y APOYO AL DESARROLLO INFANTIL

Segmentación y desarticulación de las políticas y programas hacia la población parvularia y poca oferta para la niñez menor de 4 años:

Existe una variada oferta pública de políticas y programas, parte de ella antigua, otra nueva (de la década de 1990) y otra que está en fase de diseño. Esta oferta -en general- persigue uno de tres objetivos, cada uno vinculado específicamente a un sector o ministerio:

- a) Atención de salud y nutrición de la embarazada, la madre y el niño;
- b) Preparación de los menores para una inserción exitosa y mayor rendimiento en la escuela, y
- c) Facilitación de la inserción laboral de la madre.

No obstante, no existe una política coordinada intersectorial dirigida a la niñez menor de 4 años y la oferta que existe, exceptuando el sector salud, beneficia preferentemente a párvulos de 4 y más años de edad.

Oferta del sector salud: centrada en crecimiento físico, salud y nutrición de la madre embarazada y el niño menor de 6 años:

El país tiene una larga y exitosa tradición de políticas e intervenciones en el área de salud materno-infantil como consecuencia de las cuales casi la totalidad de las madres cuentan con controles de salud y aporte en alimentos durante el embarazo. Los niños nacen en un hospital con atención de médico o matrona y posteriormente tienen controles regulares gratuitos a nivel del consultorio de atención primaria, que incluyen las vacunaciones requeridas y la entrega de suplementos alimenticios para la madre embarazada y nodriza y para el niño menor de 6 años. Esta política, de larga data, no se ha adecuado a la nueva realidad de la salud infantil, específicamente al problema creciente de

sobrepeso y obesidad en embarazadas y niños. Los programas del sector salud no han acogido tampoco acciones educativas y formadoras de conductas de crianza de los niños, asociadas a su estimulación, afecto, interacción y comunicación con otros, protección, modelaje apropiado, etc.

El Ministerio de Salud inició hace más de tres décadas un programa de estimulación psicosocial para recién nacidos y menores de 2 años, que no tuvo continuidad. En la actualidad, los menores se diagnostican, pero no hay acciones preventivas y de tratamiento si fuese necesario, y los resultados de los diagnósticos no se sistematizan ni la información se consolida a nivel central. En el nivel local existen algunas iniciativas interesantes impulsadas por ONGs, fundaciones e instancias de Iglesia y, a veces, municipalidades y servicios de salud que entregan apoyo en esta dirección. Pero lo más frecuente es que el sector salud visualice el apoyo a la embarazada y al niño menor en una dimensión importante pero restringida. En es-



ta perspectiva, la iniciativa de la JUNJI "Sala cuna en el consultorio" es un camino posible que amplía la visión restringida, que debiera ser evaluado cuidadosamente en cuanto a su costo e impacto en el desarrollo infantil.

Oferta desde el sector público de educación: salas cuna y jardines infantiles convencionales con una expansión lenta, pero creciente de instancias no convencionales de atención:

Las modalidades de atención que tienen origen en el sector educación se han ampliado en los últimos años, pero llegan preferentemente a los niños de más de 4 años y sólo excepcionalmente a los de menor edad, como se aprecia en la tabla 1. La modalidad de atención que llega a más niños menores de 4 años es la de sala cuna y jardín infantil convencional. Esta modalidad a partir de 1990, en el caso de la JUNJI, se complementa o amplía con jardines alternativos de carácter comunitario y con programas dirigidos hacia el apoyo de las madres, sin dejar a los hijos en un jardín. Entre estas últimas iniciativas destaca la "sala cuna en el consultorio", porque construye un puente con el sector salud, privilegia la atención de niños de muy corta edad, fortalece el rol parental, y se ha ido expandiendo gradualmente desde 1999 hasta la fecha, acogiendo ya cerca de seis mil niños.

También la Fundación Integra ha expandido modalidades de atención no convencionales, jardines rurales, jardines sobre ruedas y las veranadas pehuenches. Estas últimas destacan porque su concreción obligó a crear vínculos de colabora-

ción con más de seis servicios públicos de la Región de la Araucanía.

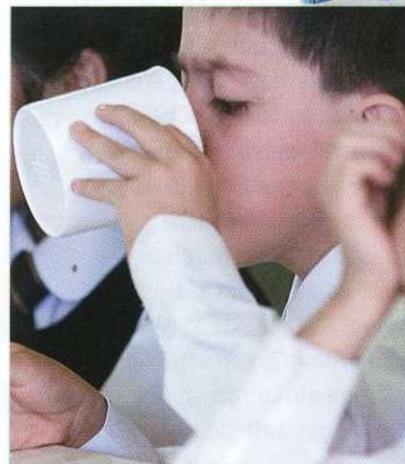
La oferta pública no convencional se encuentra en expansión, tanto en la JUNJI como en la Fundación Integra. Estas modalidades tienen origen muchas veces en adaptaciones locales indispensables para responder a las necesidades y problemas específicos del entorno, en particular en zonas rurales, con población dispersa y sin cobertura de jardín infantil convencional.

Los Centros de Cuidado Diario del Servicio Nacional de Menores (SENAME), por otra parte, muestran cómo es posible trabajar con modalidades no convencionales y con la colaboración de las madres y la comunidad en la provisión de servicios de cuidado infantil, como también lo verifican las experiencias privadas no gubernamentales revisadas en este estudio.

El MINEDUC, JUNJI e Integra junto con la ampliación de cobertura de instancias de cuidado infantil, en los últimos años han priorizado elevar la "calidad de la atención" que entregan y el aprendizaje que logran los niños.

En 1998, el Ministerio de Educación definió las bases curriculares de la educación parvularia que diferencia aprendizajes según edad del niño desde los 0 a los 5 años.

JUNJI e Integra han realizado ajustes a sus programas, coherentes con las bases curriculares. La Fundación Integra hizo una revisión y adaptación completa de su currículo a las bases ministeriales, preparando nuevos materiales, esti-



mulando el liderazgo de las directoras, la conformación de comunidades educativas, el desarrollo de actividades de planificación, estrechando lazos con las familias de los niños, cambiando las expectativas y las prácticas de trabajo de las educadoras, técnicas y asistentes de párvulos. La Fundación se sometió a una evaluación del impacto de su nuevo currículo, materiales y formas de trabajo, con resultados altamente positivos, tanto en la dimensión desarrollo o aprendizaje de los niños, como en la de satisfacción y modificación de prácticas de trabajo de las "tías".

La JUNJI, por su parte, ha reordenado sus programas e intensificado actividades de planificación y de formación de comunidades escolares en cada jardín y sala cuna. Simultáneamente, ha dedicado esfuerzos en diseñar una propuesta de certificación y mejora continua de calidad del servicio que entregan las instancias convencionales de cuidado infantil. Esta propuesta está actualmente en una fase piloto de capacitación y aplicación.

El MINEDUC, por su parte, ha subcontratado un estudio para definir estándares de aprendizaje por edad del niño, coherentes con las bases curriculares que, en el mediano plazo, serán insumos para la medición de los aprendizajes adquiridos por los párvulos.

En conjunto, estas iniciativas constituyen avances fundamentales en la dirección de asegurar calidad de atención que provee el sector público y potenciar el desarrollo/aprendizaje de los niños.

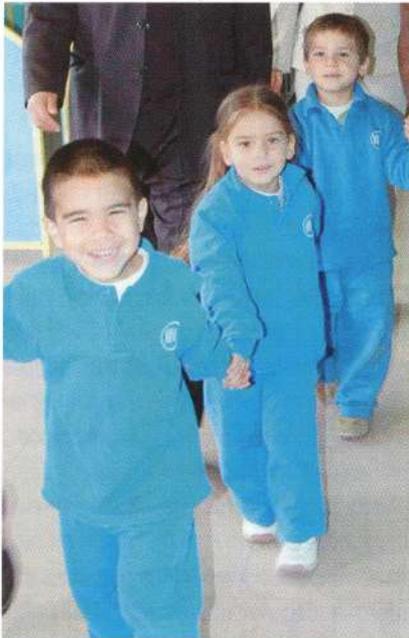
La oferta privada y no gubernamental es variada, de asiento local, minoritaria en matrícula (en lo que se conoce), trabaja con agentes de la comunidad, mujeres, seleccionadas y formadas para ser "monitoras", "agentes educativos", "educadoras comunitarias", que asumen una o más de las siguientes tareas: administrar "jardines o salas cuna comunitarias", formar una "sala cuna en el hogar", redes locales en torno al tema infantil y sensibilizar a la comunidad sobre los derechos de los niños y sus necesidades de desarrollo y cuidado. A esta oferta se suma una oferta no cuantificada de "madres guardadoras", que reciben niños en su hogar a cambio de un pago y no se encuentran respaldadas por alguna institución:

Si bien la mayor parte de las salas cunas y jardines de la JUNJI y de la Fundación Integra son de administración directa, una parte del sector privado cuenta con apoyos de la JUNJI o Integra. A veces, por el camino de la "administración delegada", y otras a través de apoyo en alimentación y/o útiles o materiales. No obstante, parte de la oferta no tiene relación con JUNJI o la Fundación Integra. En el cuerpo del trabajo se describen las experiencias principales: salas cuna convencionales, sala cuna familiar y centros comunitarios del Hogar de Cristo; los centros de cuidado diario de la Fundación Cerro Navia Joven; los Centros Comunitarios de Atención Parvularia del CEANIM y las actividades de capacitación de monitores y madres que realiza la misma institución; diversas experiencias centradas en apoyar el rol parental, como el programa Padres e Hijos del CI-

DE y el programa comunitario de apoyo a la paternidad adolescente de la Vicaría Pastoral Social.

Todas estas experiencias trabajan con madres o monitoras de la comunidad, seleccionadas, capacitadas y formadas rigurosamente para esta tarea y sometidas, casi sin excepción, a la supervisión regular de alguna institución u ONG que aporta materiales y recursos didácticos. Estas iniciativas a veces se dirigen a grupos específicos de madres (adolescentes, de campamentos, jefas de hogar solas), a veces focalizan su labor en lactantes y menores de 2 ó 3 años, mientras que otras veces acogen a niños mayores. Algunas tienen por objetivo facilitar la inserción laboral de las madres, mientras que otras se dirigen a educar a las madres y la familia para que potencien el desarrollo infantil, casos en los cuales entregan atención individualizada al hogar vía visitas domiciliarias, en las cuales se observa la interacción madre/hi-





plementa en la comuna de Los Álamos, provincia de Arauco, región del Bío Bío. Tiene la particularidad de ser una iniciativa privada, que trabaja horizontalmente con el municipio, consultorios de salud, escuelas y jardines infantiles, sensibilizando en torno al tema de la atención infantil y creando redes de trabajo. Al mismo tiempo, realiza con las otras instituciones actividades de apoyo con la madre para fortalecer su rol en la crianza del niño. Representa un trabajo potente, riguroso, con resultados positivos, no necesariamente sustentables en el tiempo, debido a las inercias institucionales del sector público y a la precariedad de la organización municipal. Esta experiencia entrega aprendizajes y debe ser evaluada en cuanto a su costo-efectividad.

También se han desarrollado redes locales de infancia, que sensibilizan en el tema, desarrollan acciones y fomentan el control ciudadano en la materia.

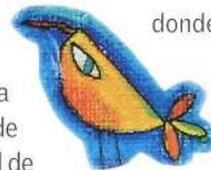
Ofertas en proceso de diseño o en etapa piloto con origen en distintas unidades del aparato público y en el sector privado. Dos de ellas tienen por propósito compatibilizar dos objetivos: crear empleo para mujeres que viven en condición de pobreza y entregar atención infantil de calidad. La tercera se propone fortalecer el rol parental dando apoyo a mujeres embarazadas adscritas al Sistema Chile Solidario.

Las tres iniciativas son:

- El programa piloto de SERNAM para madres trabajadoras, que propone multiplicar instancias de cuidado infantil comunitarias a nivel comunal, con el apoyo de los municipios, certificadas así como

“crear” y “certificar” el oficio de cuidadora de niños en la comuna, pudiendo emplearse, ya sea en jardines comunitarios o en jardines en casa particular. Este proyecto, diseñado con detalle, está en este momento en fase de coordinación y compromiso de algunos municipios de la Región Metropolitana. Superada esta etapa iniciaría la selección y capacitación de las madres.

- Un proyecto de la Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza que tiene como objetivo absorber la desocupación femenina apoyando la capacitación y creación de empleos del tipo de servicios comunitarios. Dentro de éstos contempla servicios de cuidado infantil. Para ello ha convocado a ONGs de la Región Metropolitana y la V Región para que capaciten mujeres/jóvenes en las áreas de su competencia. Es así como CEANIM (Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer) ha iniciado la capacitación en atención integral infantil (cuidado infantil) para 100 mujeres, las cuales se insertarán en distintos lugares de trabajo donde puedan desarrollar una labor en beneficio de niños y niñas de comunidades pobres.



- MIDEPLAN y FOSIS están trabajando en el diseño de un proyecto de apoyo al desarrollo infantil integral de Familias Puente (en extrema pobreza) y sería parte del Sistema de Protección Social Chile Solidario. La idea es entregar apoyo integral a la madre beneficiaria del Programa Puente, que se iniciaría durante la fase de embarazo.

jo y se intercambian ideas relacionadas con la crianza y necesidades de desarrollo del hijo/a, incorporando a veces al padre. Son programas de apoyo a la familia. En estos casos, el camino para alcanzar a madres con hijos pequeños es el consultorio de salud de determinado sector, a lo que se suman actividades comunitarias de difusión, sensibilización e invitación a participar.

A estas iniciativas se agrega una oferta privada familiar de cuidado infantil que no ha sido y es difícil de cuantificar. Se trata de madres que por iniciativa propia deciden cuidar niños en su casa a cambio de un pago.

El Programa Sembrar de la Fundación Arauco es una iniciativa privada de alta calidad, evaluada y monitoreada rigurosamente, cuyo propósito era crear un modelo comunal de atención integral de la infancia. El modelo se desarrolla e im-

El cuadro general de la oferta y sus características revela una diversidad rica de experiencias, tanto en el sector público como en el privado. Éstas se han implementado con entusiasmo y mucha voluntad. En general, una aisladamente de la otra. No está claro si existen o no aprendizajes y cuáles serían los más importantes:

Salvo excepciones, no hay análisis rigurosos que señalen el impacto que tiene una experiencia o programa sobre el desarrollo infantil. Tampoco están los elementos y no se han hecho esfuerzos por comparar los resultados que obtienen programas de distintas instituciones o de modalidades variadas de atención de una misma institución. Es cierto que no son pocos los estudios que evalúan las diferentes modalidades de atención y experiencias. Éstos tienden a centrarse en el análisis de procesos, en recoger opiniones, en el cumplimiento de actividades y no en los resultados en el desarrollo infantil. Ello constituye un gran vacío de conocimiento, que como se verá en el punto 21 dificulta estimaciones de costo-efectividad, insumo importante para la toma de decisiones.

ALGUNOS LINEAMIENTOS PRELIMINARES DE PRIORIDADES POLÍTICAS

Es prematuro detenerse en definir lineamientos de política cuando sólo se ha completado la primera fase del estudio y no se tiene un conocimiento, al menos aproximado, de las diferencias en el perfil del desarrollo infantil según sectores sociales, características de la familia, trabajo de la madre y acceso a programas de apoyo y cuidado infantil, ni se cuenta con suficiente información sobre costos y efectividad de las distintas modalidades de atención a desarrollarse a base de los resultados de la segunda fase que, como se ha señalado, apunta precisamente a cubrir las tres lagunas de información/conocimiento más importantes detectadas, que constituyen insumos clave para una toma de decisiones informada.

A continuación se plantean de modo preliminar algunos temas de política que serían importantes de explorar dentro de una estrategia más global. Las prioridades que debieran abordarse se ordenan bajo tres temas: institucional, reformulación o reorientación de lo que hay,



y el papel que los medios de comunicación de masas pueden tener en el fortalecimiento del rol parental en el desarrollo infantil.

Institucionalidad, intersectorialidad y desarrollo infantil integral:

Resulta imprescindible que la política empuje e incentive la intersectorialidad de las acciones, favorezca la articulación de la oferta disponible en salud y educación así como entre lo privado y lo público, y las instancias que trabajan directa y presencialmente con los niños y las que lo hacen de modo indirecto, con la madre y las familias. Las ofertas, como se vio, rara vez se coordinan y articulan entre sí.

En todas las modalidades de atención y apoyo (salas cuna, jardines infantiles y apoyo a lo parental) es posible y pertinente que madres monitoras, adecuadamente seleccionadas, capacitadas y supervisadas técnicamente, sean agentes formadores.

Se necesita una política intersectorial coherente, pertinente y costo-efectiva, cuyo eje ordenador sea el desarrollo infantil en sus distintas etapas y dimensiones, privilegiando el apoyo a los niños y a la familia de los hogares más vulnerables y pobres. Lo anterior requiere que los agentes que participan y aportan al desarrollo infantil tomen cierta distancia de los intereses organizacionales de su institución y enfoquen

su labor en función de la entrega que la institución hace al desarrollo infantil.

Posiblemente, un paso previo indispensable es la construcción de una visión más sistémica y común del desarrollo infantil y sus ingredientes fundamentales, definiendo la contribución que hace cada institución, y en ese contexto, los ingredientes imprescindibles que están ausentes.

La envergadura de esta tarea requiere de voluntad política, que se exprese en claridad y legitimidad para quien asuma la responsabilidad de dirigir y velar por el conjunto de la política y autoridad para tomar las decisiones que correspondan. Lo anterior supone ordenar la institucionalidad existente, en términos de responsabilidades, funciones y dependencias administrativas y revisar la normativa y reglamentación vigente.

Reformulaciones a lo que hay, con mayor énfasis en acciones preventivas y de apoyo a lo parental y una mirada al desarrollo integral infantil:

Las madres entrevistadas reconocen los beneficios y dificultades de JUNJI e Integra. Plantean elementos importantes que apuntan a un jardín confiable y que de estar presentes lo harían más atractivo para la familia. En esta línea, como se vio, hay avances e iniciativas en curso (bases curriculares, definición de estándares de aprendizaje, acreditación de la calidad del servicio).



La evidencia reunida señala la necesidad de sumar a lo anterior la definición e implementación de iniciativas preventivas, a muy temprana edad, en lo posible desde el

embarazo, que apunten al fortalecimiento del rol parental. Pareciera ser valioso que estas políticas y programas combinen atención individual, visitas domiciliarias y talleres y actividades grupales para las madres, sin dejar de lado actividades que involucren a los padres en la crianza del menor.

Es fundamental buscar mecanismos que permitan a las madres compartir sus inquietudes, debilidades, fortalezas y reforzar sus conocimientos sobre la trascendencia de la interacción con el niño (el apego), la nutrición, la higiene, la estimulación, entre otros.

En todas las modalidades de atención y apoyo (salas cuna, jardines infantiles y apoyo a lo parental) es posible y pertinente que madres monitoras, adecuadamente seleccionadas, capacitadas y supervisadas técnicamente, sean agentes formadores, lo que, además, permitiría compatibilizar oportunidades de empleo para la madres con el fortalecimiento del desarrollo infantil.

La evidencia sugiere que existe un quiebre, tanto por el lado de la oferta como por el de la demanda, que apunta a la necesidad de diferenciar las políticas y programas según la edad del niño: entre 0 y 3 años

(cuando ya habla) y 3 y 4 años (antes de entrar a la enseñanza prebásica).

- El segmento de niños de 0-3 años es en el presente el más desprotegido por los programas y las modalidades de apoyo existentes, siendo la etapa en el desarrollo de los niños que si falla es más difícil de recuperar. Las madres de estos niños muestran una actitud más reacia a instancias de cuidado fuera del hogar y estas instancias tienen, en general, un costo mayor que los jardines infantiles. Una vía de acceso a este segmento de niños, según lo corroboran las experiencias revisadas, es el sector salud. En esta perspectiva, los antecedentes reunidos sugieren la conveniencia de reactivar la evaluación del proceso psicomotor de los niños, desarrollando actividades con las madres en los casos en que el hijo o hija muestre atraso de algún tipo, aportando material de apoyo específico, organizando charlas y talleres, apoyando con visitas domiciliarias, etc. El consultorio de salud es un espacio desaprovechado al que las madres recurren en forma regular, que puede utilizarse como lugar de la entrega de información general sobre crianza y desarrollo infantil: folletos, afiches, videos cortos (el Programa Sembrar entrega importantes pistas en esta área). Estas actividades podrían iniciarse desde el control del embarazo, en particular cuando se trata de madres adolescentes. El tema se conecta también con la necesidad que tiene la población adulta joven de educación sexual y de mejorar la comunicación y relaciones de pareja. El tema no es ajeno y debiera unirse con la forma en que los colegios dan información y abordan comunicación y construcción de relaciones de pareja y la educación sexual.

- Para el segmento de niños de 3-4 años habría que aumentar la oferta de jardines infantiles, con alternativas convencionales y no convencionales, previa revisión y análisis de la efectividad y costo-efectividad de las modalidades más importantes. Otra área de acción que debe explorarse es la habilitación en los barrios de salas/lugares donde las madres asisten con el propio niño/a, de manera de aprender nuevas formas de jugar, interactuar y estimularlo, promoviendo una sana relación entre madre e hijo. Este tipo de espacios posiblemente contribuiría, al mismo tiempo, a fomentar el uso de otros espacios públicos menos protegidos (plazas, parques), ampliando las posibilidades de interacción con el medio y con otras personas del niño.

En el área de la salud es oportuno actualizar y flexibilizar el Programa de Alimentación Complementaria (PNAC) y en el área de educación el Programa de Alimentación Escolar de modo que respondan y frenen el problema en expansión de sobrepeso y obesidad infantil, sin dejar de lado el apoyo en alimentos que puedan requerir algunas familias. La actualización de estos programas requiere un enfoque que vaya más allá de los sectores de educación y salud en la medida en que ellos se vinculen a conductas aprendidas y nuevos estilos de vida.

El papel de los medios de comunicación:

Las madres entrevistadas se mostraron altamente sensibles frente a noticias y reportajes en los medios de comunicación, en particular la televisión. En esta perspectiva, se sugiere estudiar la posibilidad de aprovechar estos medios pa-

ra sensibilizar y formar a la población en temas de desarrollo infantil. Algunas de las experiencias revisadas muestran lo provechoso que puede ser trabajar en programas radiales. Éstos tienen una importante audiencia en los sectores pobres, son de bajo costo, resultan familiares, amenos y comprensibles a la madre, y los profesionales acuden cuando son invitados a dar entrevistas en estas emisoras. Su impacto se percibe, puesto que se forman grupos de padres, en especial de madres, que van a la radio para saber si pueden conversar con la o el profesional que dio la entrevista.

La televisión es un medio costoso. No obstante, se podrían estimular reportajes positivos (y no sólo denuncias, como es en la actualidad) y pensar en mensajes cortos, bien diseñados, llamativos, que muestren "buenas prácticas", tanto en los hogares como en salas cuna y jardines infantiles, convencionales y no convencionales. ◆



Oferta laboral femenina y cuidado infantil¹

En Chile, históricamente ha existido una enorme brecha entre la tasa de participación laboral masculina y femenina. Estas diferencias se han reducido en el tiempo por un doble efecto: disminución en la tasa de participación masculina y aumento en la tasa de participación femenina. Pero las diferencias entre ambos sexos siguen siendo sustanciales. La problemática de la baja participación laboral femenina es particularmente aguda en Chile. En comparación con otros países de América Latina, presenta una tasa de participación por debajo del promedio de la región. Desde el punto de vista de la política pública, interesa incorporar a la mujer al mercado laboral. Para los hogares que viven en situación de pobreza, su incorporación puede marcar el camino de salida de esa situación. La brecha de participación laboral femenina no sólo se da entre hombres y mujeres, también entre mujeres con distintas características personales y nivel socioeconómico.

En este contexto, con tasas de participación femenina claramente influen-

ciadas por el número de hijos, acceso a tecnologías ahorradoras de tiempo en tareas del hogar y valores culturales, la pregunta relevante es qué características culturales, tecnológicas y/o relacionadas con políticas gubernamentales hacen que las mujeres chilenas sean menos propensas a participar en el mercado laboral que sus iguales latinoamericanas. Interesa evaluar también si son políticas gubernamentales específicas las que han logrado aumentar la participación laboral femenina en los otros países. En particular, desde el punto de vista de la política pública, es de especial relevancia determinar la importancia de las políticas y arreglos informales de cuidado infantil sobre las decisiones de oferta laboral de las mujeres e identificar aquellas políticas públicas y/o arreglos privados que han sido exitosos a la hora de promover la participación laboral femenina.

El objetivo de este estudio es identificar y analizar las causas de la baja tasa de participación laboral femenina en Chile en comparación con otros países de América Latina y proponer medidas de política pública para aumentar la inserción de la mujer en el mercado laboral. En especial, se quiere determinar si el apoyo al cuidado infantil es una variable determinante para la brecha entre países y evaluar la viabilidad de implantar políticas sociales sobre el tema en Chile.

Entre los objetivos específicos de este informe se busca primero encontrar y analizar las diferentes causas, tanto por el lado de las condiciones del

1 Este informe ha sido elaborado por Elaine Acosta, Marcela Peticar y Claudio Ramos Zincke, académicas de la Universidad Alberto Hurtado.

mercado de trabajo (oferta) como por el de la demanda, que originan la baja tasa de participación laboral femenina en Chile respecto al resto de Latinoamérica y otros países comparables. En segundo lugar se pretende conocer cuáles son los elementos que determinan la decisión de participación laboral femenina en Chile y realizar un análisis sobre los mismos.

El tercer propósito es conocer cuál es la experiencia internacional en relación con las políticas de inserción laboral femenina y examinarla comparativamente, en especial vinculadas con políticas de apoyo al cuidado infantil y a su viabilidad de implementación en Chile. Por último, se proyecta conocer el tipo de cuidado infantil que utilizan actualmente las mujeres con hijos en edad preescolar, en especial observar las diferencias existentes en el uso de distintas opciones entre aquellas madres que tienen un trabajo remunerado y las que no lo tienen, así como la disponibilidad de estos servicios.

A continuación se presentan los principales hallazgos agrupados en función de las lecciones que se derivan de los análisis realizados y de la revisión de la experiencia internacional en relación con las políticas maternas y de apoyo al cuidado infantil. Adicionalmente se identifican las principales características y nudos críticos de la inserción laboral femenina, así como la oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Chile. Se concluye presentando un conjunto de recomendaciones que deberá tener en cuenta el diseño y gestión de la política pública en la materia.

INSERCIÓN LABORAL FEMENINA. FACTORES CRÍTICOS

En Chile, la participación laboral de las mujeres ha experimentado un notable crecimiento en el período 1986-2005. En particular, la participación laboral ha aumentado en forma muy importante entre las madres de hijos pequeños. Los cambios, sin embargo, no han sido lo suficientemente drásticos como para alinear la tasa de participación del país con la de economías desarrolladas e inclusive con muchas de las economías latinoamericanas.

Los discursos de las mujeres y la evidencia empírica señalan una fuerte tensión entre el rol activo de la mujer en el mercado laboral y su tradicional función de cuidadora del hogar. La estructura del mercado laboral chileno, orientado hacia el trabajo a tiempo completo, con largas jornadas laborales sumado a una legislación protectora de la maternidad sumamente rígida desincentivan tanto la oferta como la demanda laboral de las mujeres. En este contexto se identifican siete factores críticos.

Existencia de un modelo de sociedad con predominio fuerte del hombre como proveedor principal de recursos y la familia concebida de manera tradicional (hombre proveedor-madre cuidadora).

El Estado interviene (o se abstiene de intervenir) para fomentar un reparto específico de tareas entre hombres y mujeres. En cuanto a la división del trabajo se constata una fuerte diferenciación entre las prácticas laborales y familiares asignadas a hombres y mujeres. Las mujeres (casadas o madres de familia) se



dedican prioritariamente a las labores domésticas y familiares. En ocasiones trabajan, pero sus trayectorias laborales suelen interrumpirse con la maternidad y crianza de los hijos.

Tensiones entre la vida laboral y familiar.

Las mujeres valoran positivamente el trabajo remunerado al otorgarles la posibilidad de generar ingresos propios, desarrollarse en un ámbito ajeno al doméstico y potenciar su autoestima. Pero la valoración positiva se reduce en la medida en que el trabajo se superpone con el rol doméstico y de cuidadora tradicionalmente asignado a la mujer. Los cambios producidos en el último tiempo en la familia han tenido un impacto importante sobre la inserción laboral femenina. Las mujeres perciben que la red de apoyo familiar ya no es un recurso disponible tan fácilmente como en el pasado.

Rigidez en la estructura de las jornadas laborales.

Los esquemas flexibles de trabajo en Chile están muy poco desarrollados. La legislación laboral no sólo establece cuántas

Los discursos de las mujeres y la evidencia empírica señalan una fuerte tensión entre el rol activo de la mujer en el mercado laboral y su tradicional función de cuidadora del hogar.

horas a la semana a lo máximo se puede trabajar, sino que también legisla sobre la duración diaria y en días de la semana laboral. Frente a esta realidad, la opción de las mujeres es optar por trabajo en el sector informal o por cuenta propia. Estas modalidades les permiten compatibilizar más fácilmente trabajo remunerado y familia. Chile, en relación con América Latina y los países industrializados presenta una baja proporción del empleo en jornadas parciales. La inserción laboral de las mujeres en el sector informal es también baja.

Bajas remuneraciones.

Las mujeres se integran principalmente a ocupaciones relacionadas con las ventas, administrativas y servicios personales. En estas ocupaciones, las remuneraciones son particularmente bajas, por lo que el trabajo remunerado no compensa los costos de abandonar el hogar. En los quintiles de ingresos más bajos hay una visión ambigua de la conveniencia de trabajar fuera del hogar, en particular cuando hay niños pequeños y el trabajo remunerado tiene que cubrir también el costo del cuidado infantil.

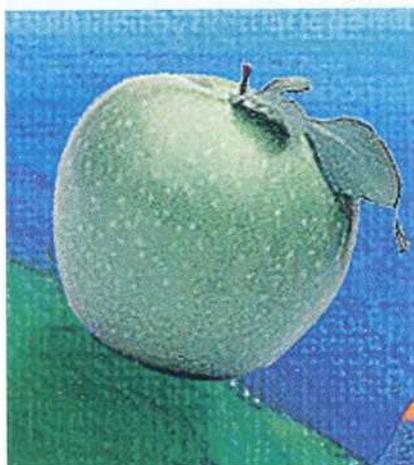
Escasa provisión de servicios de cuidado infantil.

Los servicios infantiles gratuitos o de bajo costo son escasos o incompatibles con el trabajo a tiempo completo. Existe siempre la necesidad de com-

plementar el cuidado formal con cuidado informal. Al final del día, si el niño se enferma o el sistema de cuidado falla, es la madre la que tiene que cuidar al niño. Las mujeres de quintiles superiores utilizan extensamente la opción del servicio doméstico para el cuidado de los hijos. Las mujeres de los primeros quintiles no tienen esta opción y hacen uso principalmente de la asistencia de familiares o el pago de servicios informales.

Políticas maternas rígidas.

Las políticas maternas en Chile contemplan un fuero maternal de 12 meses luego de cumplido el postnatal, una licencia por maternidad de 18 semanas (6 preparto y 12 postparto), derecho a sala cuna por dos años, derecho a dos medias horas diarias por 2 años para alimentar al niño y derecho a licencias especiales por enfermedad del niño menor de un año o por enfermedad grave de un hijo menor de 18 años. No existe flexibilidad, como en otros países, para pactar con el empleador trabajo a jornadas parciales y/o flexibilización de los descansos pre y postnatal. Así, una política diseñada para proteger la estabilidad laboral de la mujer termina perjudicando su inserción laboral. En sus discursos, las mujeres (de mayores ingresos) reconocen abusos en el uso de los permisos maternos que -en definitiva- generan una visión desfavorable hacia todo el género.



Cultura laboral machista.

Las mujeres se sienten discriminadas en el mercado laboral por edad, maternidad, cuidado de los niños, independientemente de su nivel de ingreso. Al percibir que en el mundo laboral no se dan condiciones que favorezcan la conciliación del trabajo remunerado con las labores de crianza y cuidado de los hijos y al enfatizarse los costos en la vida familiar asociados al trabajo remunerado de la mujer, especialmente en el caso del cuidado de los hijos, las mujeres, cuando pueden, se reservan fundamentalmente para el espacio privado (la familia, los hijos), y los hombres continúan ejerciendo su rol de proveedor en plenitud, en el espacio público. El trabajo remunerado de la mujer fuera del hogar se sigue considerando como un complemento o apoyo al marido, quien ejerce la función de proveedor principal.

La confluencia de estos factores determina tasas de participación bajas para las mujeres casadas y en particular para las mujeres con niños pequeños (menores de 5 años). Aun mujeres con fuerte apego al mercado laboral optan por pasar a la inactividad con el nacimiento de los niños. Según las estimaciones realizadas, la presencia de niños en el hogar es –lejos– la variable que tiene mayor efecto sobre la participación laboral femenina. Los problemas de inserción laboral son más agudos en las mujeres de estratos socioeconómicos bajos, de bajo nivel educativo, las que, en general, sólo pueden insertarse en trabajos no calificados, mal remunerados y carecen de redes gratuitas de ayuda familiar.

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA DEMANDA Y LA OFERTA DE CUIDADO INFANTIL EN CHILE: LOS NUDOS CRÍTICOS

Predominio de un modelo de máxima responsabilidad privada.

Las características de la oferta y la demanda actual de los servicios de cuidado infantil en Chile obedecen a este tipo de modelo según el cual las políticas de apoyo al cuidado y la educación infantil se plantean como soluciones a nivel privado y familiar. La familia es la que decide el cuidado de los niños y escoge la organización encargada de la provisión de este servicio a través de los mecanismos de mercado. El acceso a este esquema está determinado, fundamentalmente, por el ingreso del hogar y los valores culturales de los padres. Los países cuyos sistemas de cuidado infantil de acuerdo con la participación del Estado responden a este mo-

delo, consiguen tasas medias de participación laboral femenina.

Las opciones de cuidado y educación que pueden promover la reconciliación entre trabajo remunerado y tareas de cuidado son relativamente escasas en Chile, costosas o percibidas como de un cuidado de menor calidad.

En los discursos se identifica el uso de estrategias múltiples, en ocasiones de carácter mixto, para el cuidado de los hijos. No se evidencia una necesidad sentida de enviar a los niños a instituciones de cuidado y educación, a no ser que la madre tenga que inevitablemente trabajar por honorarios fuera del hogar.

Aproximación conceptual insuficiente y confusa respecto de la oferta de cuidado y educación para la infancia temprana en Chile.

Los criterios de formalidad de la oferta se definen desde un punto de vista restrictivo. Las tipologías en uso no dan cuenta

de la complejidad y variedad de los servicios de educación y cuidado infantil existentes en el país, complejizando las posibilidades de realizar comparaciones con otros sistemas de cuidado infantil existentes en el mundo. Una parte considerable de los tipos de cuidado infantil se encuentran fuera de las mediciones. Uno de los vacíos más considerables se ubica en los tipos de cuidado informal, o dentro de los formales descentralizados, aquellos que se ofrecen a través de modalidades no convencionales.

Oferta insuficiente en términos de cobertura, poco flexible y ajustada a la



realidad de participación creciente de la mujer en el mercado laboral.

Poca disponibilidad de lugares de cuidado y educación cercanos al domicilio, problemas de movilización, económicos y de salud son algunas de las limitaciones o dificultades que presenta la oferta. Sin embargo, las razones de mayor peso para no asistir a un establecimiento educacional se relacionan más con la demanda que con la oferta.

Escasa evidencia sobre la calidad de la oferta.

Existen pocos puntos de consenso en relación con la evaluación de la calidad de la educación y el cuidado infantil. Los expertos no han logrado acuerdo sobre las bases teóricas sobre las cuales diseñar y generar las mediciones, particularmente de las modalidades no convencionales. No obstante, se consideran como mínimos indispensables para medir la calidad de los servicios de educación y el cuidado infantil los siguientes indicadores; a saber, a) el rol del agente educativo; b) el ambiente educativo orientado a una función social de protección, participación y educación, y c) la educación flexible con currículos pertinentes.

La demanda por los servicios formales de cuidado infantil no es una necesidad sentida hasta alrededor de los cuatro años de edad.

La edad ideal para que los niños asistan a un centro de cuidado y educación infantil está relacionada íntimamente a factores de origen cultural, en particular con la creencia en el cuidado insustituible de la madre. Como resultado existe una valoración ambivalente acerca de los servicios de cuidado infantil en vir-

tud del mencionado factor y las dificultades de conciliación del rol materno con el de trabajadora. En general, las mujeres agradecen los espacios institucionales, que permitan el cuidado y educación de sus hijos mientras ellas trabajan, pero, al mismo tiempo, si tuvieran que optar preferirían que sus hijos fueran cuidados por ellas.

Fuerte predominio del cuidado informal.

Atraviesa todos los sectores de la sociedad chilena. La amplitud de su uso se explica por los problemas de cobertura de la oferta y/o sus altos costos, por las tensiones entre el rol materno y el rol laboral, así como factores culturales. Dentro del cuidado informal, el tipo de cuidado infantil más utilizado, sin distinciones significativas entre edades y niveles de ingreso, es el proporcionado directamente por la madre. Después de la madre, las redes informales basadas en la reciprocidad constituyen los proveedores de cuidado más importantes.

El cuidado informal se encuentra ampliamente extendido, pero poco estudiado.

Aparece como una alternativa menos costosa, más flexible y que otorga más confianza; sin embargo, es difícil conocer a fondo su funcionamiento e impacto sobre la participación laboral femenina por la falta de estudios sobre el tema y porque usualmente no es considerado dentro de las clasificaciones referidas al cuidado y educación infantil, a no ser como un dato anexo otorgado por las encues-

tas a nivel nacional o los censos. Se trata, además, de un servicio poco controlado o supervisado a pesar de su amplia utilización.

El tipo de cuidado infantil influye sobre la participación laboral de la mujer, con variaciones importantes, dependiendo del nivel de ingreso.

A pesar de las diferencias entre los quintiles de ingresos, las mujeres que mejor logran insertarse en el mercado laboral son los que cuentan con algún tipo de apoyo para el cuidado de sus hijos. En los quintiles más altos se consigue una mayor participación de las mujeres que declaran ser las principales cuidadoras de sus hijos, más que duplicando la participación de sus pares del primer quintil de ingreso. Estos resultados permiten suponer que probablemente las mujeres de los quintiles altos



cuentan con mayores niveles de flexibilidad para insertarse en el mercado laboral, al tiempo que continúan haciéndose cargo del cuidado de los hijos.

La oferta pública de cuidado y educación inicial para la infancia temprana responde a prioridades de las políticas públicas focalizadas en la atención de los niños de escasos recursos entre 4 y 6 años.

En función del logro de estos objetivos, los proveedores han tenido que flexibilizar su oferta, a través de la inclusión de modalidades no convencionales, compensando la escasez de cobertura y la creciente demanda. El incentivo a la participación laboral de la mujer no ha sido un objetivo prioritario, explícitamente buscado con los programas de educación y cuidado infantil. Por ello se encuentran pocos programas de atención a la infancia destinados a resolver también el problema de las madres trabajadoras o a aumentar la participación laboral femenina. Existen valoraciones negativas sobre la oferta pública en lo que se refiere a las dificultades en cuanto a responder a las necesidades de la mujer trabajadora, con matices, según sea formal centralizada o descentralizada.

Modalidades no convencionales de cuidado infantil poco conocidas, extendidas y valoradas.

En Chile no se registran estudios sistemáticos o comparativos acerca de la calidad del servicio de educación y cuidado ofrecido por las modalidades no convencionales. Sin embargo, se reconoce un conjunto de ventajas, dentro de las cuales se encuentra su mejor capacidad de llegada a sectores de extrema pobreza o dispersos geográficamente, así como

mayor flexibilidad para adecuarse y responder a las necesidades y realidades de los usuarios.

La cobertura de la educación parvularia se ha convertido en una preocupación creciente en la agenda pública, pero aún persisten fuertes desigualdades.

Chile posee una baja cobertura a nivel preescolar en relación con otros países, a pesar de que este indicador ha experimentado un crecimiento sostenido en los últimos años. Sin embargo, persisten brechas entre el sector urbano y rural y entre los quintiles de ingreso. Al mismo tiempo, persisten diferencias significativas entre los tramos etarios, produciéndose el déficit mayor en los niños entre 0-2 años.

Institucionalidad relacionada con las políticas de apoyo al cuidado infantil dispersa al interior del sector público, escasamente articulada, con problemas de coordinación.

Los componentes y actores del sistema funcionan fragmentada y descoordinadamente, generando ineficiencias y dificultando la articulación de políticas integrales de atención de la infancia y de incentivo a la participación laboral femenina. Se observa un asistencialismo fragmentado con intervenciones parceladas y rígidas, preocupadas fundamentalmente de los indicadores de cobertura y entrega de servicios, sumado a un bajo aprovechamiento de las capacidades físicas y humanas instaladas en la comunidad y los territorios.

Gestación incipiente de un cambio cultural en la valoración positiva del cuidado y la educación para la infancia temprana.

Cuando las madres han tenido la posibilidad de utilizar espacios formales de





ante

cuidado y educación infantil, la valoración positiva sobre ellos aumenta. En particular, las mujeres de menores ingresos valoran positivamente la asistencia de sus hijos/as a estos espacios como una contribución a su futuro desarrollo como personas que de otra forma no conseguirían.

LAS LECCIONES DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON POLÍTICAS PROINSECIÓN LABORAL FEMENINA

Se han identificado cuatro puntos clave a la hora de diseñar políticas en pro de la inserción laboral femenina.

Flexibilización de licencias maternales.

Los sistemas de protección de la maternidad vigentes en los países europeos se basan, fundamentalmente, en una combinación de licencias maternales, subsidios monetarios y permisos para el cuida-

do de los niños. Hay una gran variabilidad entre países en lo que respecta a la generosidad de los beneficios (monetarios y en especie), duración de las licencias maternales y duración y permisividad de las licencias especiales para el cuidado de los niños pequeños. En general, se nota que largas duraciones en las licencias maternales son combinadas con ciertos incentivos impositivos o subsidios para incentivar a la mujer a volver al trabajo remunerado. Esto es, se da la opción de la mujer de tomar un largo período de licencia o retornar al trabajo remunerado luego de un tiempo. Adicionalmente, la mayoría de los países no establece restricciones sobre cómo estructurar los períodos de pre y postnatal, política que ha sido muy criticada en Chile. Finlandia y el Reino Unido, por ejemplo, restringen qué tan pronto puede empezar el prenatal, pero no establecen una duración mínima para el mismo. En Irlanda, el prenatal no puede ser menor a 4 semanas pero puede extenderse hasta 10. En Dinamarca o Italia, por ejemplo, las mujeres pueden optar por tomar el total de la licencia o sólo algunos días con un mínimo exigido; pueden alargar el período reduciendo las remuneraciones o tomando licencias en bloques. En América Latina, la mayoría de los países dan plena libertad para trasladar tiempo del pre al postnatal, lo que permite a la madre acomodar su descanso de acuerdo con sus necesidades laborales y personales.

Integración de licencias maternales con políticas expresas de cuidado infantil y esquemas de reducciones horarias.

La integración de las políticas maternales con políticas expresas de cuidado infantil es esencial para garantizar el retorno de las madres al trabajo luego de

la licencia maternal. Ciertas madres pueden desear combinar el trabajo a tiempo parcial o el trabajo en su casa con el cuidado de los niños. En España, por ejemplo, los padres pueden reducir su jornada hasta en un tercio y percibir el salario proporcional a su dedicación hasta que el niño cumple los 6 años. Italia permite a los padres extender la licencia postnatal hasta 10 meses con una tasa de recuperero del salario del 30%.

Promoción de esquemas flexibles de trabajo.

Las horas y el lugar de trabajo son factores decisivos a la hora de determinar la compatibilidad del trabajo remunerado con la familia o con la vida fuera del trabajo. En las últimas décadas se han desarrollado formas de trabajo remunerado que buscan compatibilizar las tareas familiares con la vida laboral, las cuales involucran la reducción del énfasis en el tiempo de trabajo, instrumentación de jornadas parciales, reducción de las semanas de trabajo en el año, horas de entrada y salidas flexibles, teletrabajo, entre otras. Este tipo de modalidades flexibles se han introducido en países como Australia, Francia, Alemania, Japón y Estados Unidos. En Estados Unidos, por ejemplo, donde la licencia maternal es sin goce de sueldo, muchas empresas han instrumentado el teletrabajo durante las 12 semanas reglamentarias de licencia maternal o inclusive períodos alternados de teletrabajo y trabajo regular durante el primer año de vida del niño.

Instrumentación de subsidios al cuidado infantil versus subsidios monetarios familiares.

El uso de subsidios al cuidado infantil puede ser efectivo para promover la parti-

cipación laboral en países en los que la gran compresión en la estructura salarial limita la oferta de servicios de cuidado infantil a costos razonables. Una opción alternativa dice relación con que el Estado otorgue subsidios infantiles, es decir, una transferencia monetaria a todas las familias con hijos en determinadas edades y con cierto nivel socioeconómico. Los subsidios infantiles generan un efecto ingreso neto que reduce la oferta laboral y, en general, también pueden gatillar sustitución entre formas de cuidado infantil formales e informales. La recomendación es focalizar los subsidios en el cuidado infantil si el objetivo de la política es fomentar la participación laboral femenina.



LAS LECCIONES DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS DE APOYO AL CUIDADO INFANTIL

Relevancia de la noción de cuidado en el análisis de la participación laboral femenina y los sistemas de protección social.

La investigación sobre regímenes de cuidado infantil en Europa considera definiciones más amplias al estudiar el cuidado, incluyendo las manifestaciones formales e informales, remuneradas y no remuneradas, así como el cuidado de todas aquellas personas "dependientes", esto es, niños, ancianos, enfermos y discapacitados. Ello permite el análisis y comparación entre países con distintos niveles de desarrollo y regímenes de bienestar.

Se potencia la infancia como categoría estructural.

El análisis de la infancia como categoría estructural incorpora su interrelación con los procesos productivos, políticos y demográficos e incluye variables tales como clase, raza, etnia y género. Facilita, además, la elaboración de escenarios para apoyar la toma de decisiones sobre las políticas públicas. Reconoce la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo futuro de las personas desde una perspectiva de derechos. Admite evaluar la sintonía y pertinencia de los servicios ofrecidos a este grupo social con los principios declarados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Hacia una nueva conceptualización que combine cuidado y educación, permitiendo un análisis integrado de las políticas públicas.

En los países de la OECD existe consenso en utilizar la noción de educación y cuidado para la infancia temprana (Early Childhood Education and Care, ECEC). Con ella se consideran todos los tipos de provisión de cuidado y educación para los niños que no tienen edad para asistir en forma obligatoria a establecimientos educacionales, independientemente del lugar, del tipo o modos de financiamiento, de los horarios y contenidos de programas en que se ofrezca el servicio. Facilita una aproximación coherente e integrada de las políticas y provisiones que involucran a todos los niños/as y a todos los padres, independientemente de su condición de empleo o nivel socioeconómico, disminuyendo su dependencia del sistema educativo. Esta aproximación reconoce también que todo tipo de modalidades o arreglos puede contemplar un amplio rango de objetivos, dentro de los que se incluyen los referidos al cuidado, el aprendizaje y el bienestar social.

Los análisis comparativos internacionales entre los países de la OECD han permitido constatar algunas tendencias en la formulación e implementación de políticas de educación y cuidado para la infancia temprana.

- la expansión de la provisión hacia el logro del acceso universal;
- el aumento de la calidad de la provisión;
- la promoción de coherencia y coordinación de las políticas y los servicios;
- la exploración de estrategias que aseguren una adecuada inversión en el sistema;
- el mejoramiento de la capacitación de los cuerpos técnicos y las condiciones de

trabajo en que ellos se desenvuelven;
 f) el desarrollo de marcos pedagógicos adecuados para el trabajo con los niños, y
 g) la participación y compromiso de los padres, familias y comunidades.

Surgimiento y promoción de iniciativas privadas y comunitarias de cuidado infantil en América Latina (modalidades no convencionales).

Han estado enfocadas a superar el problema de la cobertura y a responder a las necesidades propias de cada contexto. Han jugado un importante rol en el debate público, instalando la necesidad de generar estrategias alternativas de cuidado y educación infantil más pertinentes y flexibles a la realidad de la región. También se han propuesto ser más incluyentes y de menor costo que las modalidades tradicionales, combinando educación y cuidado.

LOS DESAFÍOS DE LA POLÍTICA SOCIAL EN CHILE: ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA CON APOYO A LA PARTICIPACIÓN LABORAL FEMENINA. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Flexibilización del descanso maternal y modificación de permisos especiales.

Es necesario transitar hacia un descanso maternal flexible, removiendo la obligatoriedad de tomar períodos de pre y postnatal de duración definida. La necesidad de proteger los derechos de la mujer hace necesario mantener la obligatoriedad del descanso. Esta es una política común en la mayoría de los países Europeos. Pero la obligatoriedad del descanso maternal puede relajarse, poniendo cotas a la longitud mínima de la licencia por maternidad y permitien-

do la acumulación de semanas de pre y postnatal para utilizarse como licencias especiales en el futuro. La flexibilización debe instrumentarse, en particular para mujeres de niveles educativos altos, profesionales y en cargos gerenciales. Actualmente, la ley obliga a estas mujeres a tomarse el descanso maternal, aun cuando este derecho atenta contra su carrera profesional. Es poco probable que estas mujeres vean vulnerada su posición de poder por la flexibilización de las licencias maternales. La realidad de otros países, estudios y experiencias en empresas chilenas demuestran que medidas como éstas facilitarían el cuidado infantil, la lactancia, mejorarían la salud de los niños, disminuirían las licencias médicas de las madres e, incluso, aumentarían su productividad laboral. Entre las medidas que pueden proponerse para flexibilizar la duración de las licencias están:

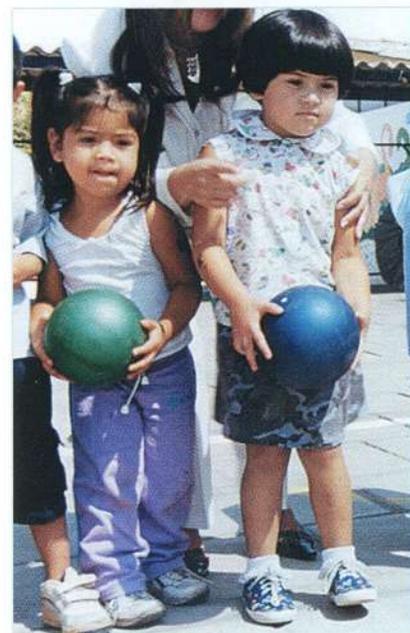
- a) Facilitar la acumulación de semanas no tomadas de post y pre natal para ser utilizadas en el futuro.
- b) Permitir el trabajo a tiempo parcial o teletrabajo durante los períodos de descanso.
- c) Flexibilizar el descanso obligatorio para mujeres de ingresos altos.

Cambios en la duración y cobertura del subsidio maternal.

Actualmente existe una propuesta de ley que ampliaría la duración de las licencias maternales. Hay abundante evidencia empírica, que muestra cómo la longitud de las licencias maternales impacta negativamente sobre los niveles de empleo y salarios agregados de las mujeres. Sin embargo, el aumento en la longitud de las licencias materna-

les se ve como necesario a la hora de asegurar una atención temprana adecuada e integral del niño. La ampliación de las licencias maternales no debe hacerse bajo ningún concepto en ausencia de políticas complementarias, que incentiven a la mujer a reintegrarse al mercado laboral. La instrumentación de esquemas impositivos y/o subsidios adecuados puede generar los incentivos adecuados. Por ejemplo, puede pensarse en un postnatal más prolongado durante el cual las madres tienen la opción entre duración y tasa de recuperación salarial. Las madres pueden optar por descansos maternales más prolongados, pero a tasas de recuperación parciales o solamente combinados con trabajo a tiempo parcial.

Adicionalmente, la legislación debe comenzar por enviar un mensaje aún más fuerte en pos de la equiparación de las responsabilidades familiares entre hombres y mujeres. La obligatoriedad de pro-



veer sala cuna SOLO a las mujeres, por ejemplo, es una muestra de que desde el Estado no se reconoce el rol dual de hombres y mujeres como proveedores y cuidadores. Además, podría permitirse que parte del postnatal pudiera ser tomado por los hombres. Ciertamente, no muchos hombres han optado por tomar licencias por enfermedad del niño menor a un año, aunque hoy día la legislación lo permite. Pero el Estado debe ser coherente entre sus acciones y discursos. Las pautas culturales imperantes, madre cuidadora y padre proveedor, no cambiarán a menos que la legislación comience por reconocer el rol compartido de hombres y mujeres en la crianza y cuidado de los/as hijos/as.

Flexibilización de la jornada laboral.

Los esquemas alternativos de jornadas laborales flexibles instrumentados por países industrializados no deben verse como una manera encubierta de precarización de las relaciones laborales. Esquemas de trabajo flexibles pueden constituirse en el motor fundamental para introducir a la mujer en el mercado laboral. En ausencia de esto, la mujer puede optar por insertarse en el sector informal o ser "cuentapropista" en condiciones bajo las cuales escasamente contará con cobertura de seguridad social. Entre las medidas de flexibilización que pueden proponerse están:

- Reconocer como jornadas parciales semanas laborales de menos de 30 horas.
- Instrumentar la posibilidad de trabajo a tiempo parcial y/o con flexibilidad horaria durante el pre y postnatal. Otorgar la posibilidad de que todo día de la licencia pre o postnatal no utilizado puede usar-

se a cuenta de las reducciones de jornadas pactadas. Una vuelta al trabajo más flexible puede ayudar a la mujer a conciliar su rol de madre y trabajadora, incentivando al mismo tiempo su permanencia en el mercado laboral.

c) Posibilitar el acuerdo entre madres y empresas de reducción de jornadas laborales durante el período de fuero maternal, con adecuamiento acorde con los salarios.

Mejorar la caracterización y clasificación de la oferta de cuidado y educación para la infancia temprana en Chile.

Considerar los resultados de investigaciones europeas, ampliando los criterios de lo que se define como servicio formal o informal. Al respecto se sugiere tomar en cuenta las dimensiones relevantes identificadas por este estudio, a saber,

- el tipo de oferta,
- el nivel de formalización,
- el tipo de financiamiento,
- los soportes institucionales,
- los objetivos,
- el tipo de población en la que se focaliza, y
- el control y supervisión sobre su desempeño en términos de calidad. Contar con un diagnóstico claro permitiría conocer el potencial de eventuales programas formales descentralizados no convencionales. La mayoría de estos programas se han instalado sobre la base de experiencias exitosas de cuidado informal.

Profundizar en el estudio y conocimiento de la oferta informal de cuidado infantil.

Por la amplitud de sus servicios en Chile, la complejidad que reviste en cuanto a las relaciones sociales que implica, por la



realidad cultural que entrafía y por constituir una fuente de generación de modalidades no convencionales se hace en extremo necesario su diagnóstico más exhaustivo. Su estudio puede ser una eficaz herramienta para diseñar y generar iniciativas de cuidado y educación infantil, de carácter participativo, que permitan aprovechar el capital humano y social existente en el territorio, al mismo tiempo que puede crear fuentes de empleo para las mujeres.

Transitar hacia un modelo corporativo de apoyo al cuidado infantil de acuerdo con la participación del Estado.

Actualmente, la obligatoriedad de proveer sala cuna a mujeres trabajando en empresas con 20 ó más trabajadores mujeres discrimina contra la contratación de mujeres. Es práctica común el emplear a lo más 19 mujeres con el objeto de evitar el pago de este beneficio. El Estado chileno debe transitar hacia un acuerdo social cuyo objeto final sea el de proveer al niño/a acceso a cuidado formal y facilitarle a la madre su inserción laboral. El derecho al cuidado infantil es un derecho familiar, que de ninguna ma-

nera debe asignarse exclusivamente a la mujer. Para ello necesita redefinir y reestructurar la división de las responsabilidades de cuidado, buscando establecer un nuevo balance entre los proveedores (familia, mercado y Estado). El rol subsidiario del Estado ha de consignarse en exclusividad a garantizar el acceso a cuidado infantil de calidad. La prudencia en materia de costos demanda una focalización efectiva de estos programas hacia las madres de menores recursos.

Expandir y diversificar la provisión de servicios de cuidado y educación para la infancia temprana hacia el logro del acceso universal.

Ampliar la cobertura, particularmente en el grupo de 0-3 años, pero considerando criterios flexibles que permitan promover y legitimar el uso de modalidades no convencionales allí donde la propia comunidad ha desarrollado este tipo de iniciativas o existen condiciones adecuadas para instalarla. Los esfuerzos prioritariamente deberán concentrarse en los niños más pobres y vulnerables, así como en aquellos hogares donde la mujer desea o requiere trabajar.

Aumentar la calidad de la provisión.

Necesidad de estudiar con más profundidad los sistemas y estrategias de cuidado infantil que se utilizan en el país, su magnitud, ventajas y desventajas, identificando experiencias exitosas e indicadores que permitan medir la calidad, considerando la multiplicidad de modalidades de cuidado y educación existentes en Chile. Instalar evaluaciones periódicas y participativas de las distintas provisiones de cuidado y educación, incluyendo al sector privado. Mejorar la capacitación de los cuerpos técnicos y las condiciones de

trabajo en que ellos se desenvuelven. Desarrollar marcos pedagógicos adecuados para el trabajo con los niños.

Promover e incentivar la coordinación de las políticas y los servicios destinados a la educación y el cuidado para la infancia temprana.

La introducción de mecanismos flexibles de cuidado y educación infantil, acordes con la realidad territorial, social y familiar exige más y mejor articulación entre las distintas instituciones y niveles de toma de decisiones involucrados. Se necesita diseñar una fórmula institucional más

adecuada y coherente a los nuevos desafíos y complejidades del escenario actual de cambios en la infancia y participación laboral de la mujer que a su vez puede responder con rapidez a las distintas iniciativas y propuestas que surgen en este ámbito. En el diseño de esta fórmula se deberá procurar un sano equilibrio de aquellos aspectos (financiamiento, estándares de calidad, monitoreo y seguimiento, supervisión y control, etc.) que requieren centralizarse y los que deben mantenerse en forma descentralizada.

Promover la participación y compromiso de los padres, familias y comunidades, sentando las bases de un cambio cultural.

La comunidad organizada juega un papel fundamental en la sensibilización de

las familias acerca de la importancia de la educación en la infancia temprana. La socialización de experiencias exitosas de las modalidades no convencionales es clave en la multiplicación de iniciativas que permitan conciliar las necesidades de la mujer que trabaja con la atención integral del niño/a.



Difundir en los distintos medios de comunicación masiva la importancia de la atención integral de la infancia y la conciliación de la vida laboral y familiar en el desarrollo humano del país.

Socializar los be-

neficios que para la sociedad en su conjunto generan las políticas de apoyo al cuidado infantil y de incentivo a la participación laboral femenina. Difundir experiencias exitosas de cuidado y educación para la infancia temprana, haciendo énfasis en las modalidades menos conocidas, a saber, las no convencionales. Diseñar y promover campañas para la paternidad y maternidad responsable en distintos espacios: consultorios, escuelas, servicios públicos, municipios, entre otros. ◆





PROYECTO PÁRVULOS

"Pintados para el arte"

Culminó con una exposición que disfrutaron los usuarios en la estación Quinta Normal del Metro. Montadas en entretenidos módulos que asemejaban los carros de un tren, fueron expuestas 120 pinturas, cada una acompañada del retrato fotográfico de su incipiente autor.

La singular muestra pictórica reunió las obras realizadas por los niños de jardines infantiles de la Fundación Integra que participaron en un gran taller al aire libre en el Parque Quinta Normal. Guiados por doce connotados artistas visuales chilenos, los pequeños incursionaron en una experiencia pedagógica única que los acercó a la plástica y la expresión artística de la mano de los adultos.

También quienes acudieron a visitar la muestra, pudieron "vivir" lo que fue esa jornada a través de un video que registró la gozosa mañana en que los niños pintaron junto a los artistas.



Al inaugurarla, el Ministro de Cultura, José Weinstein, destacó la preocupación de Integra por entregar una educación de calidad, que incorpora la expresión artística para enriquecerla -y de paso- elogió la creatividad en el montaje y el gesto de que la pintura de cada niño-autor fuese acompañada con su fotografía: "Eso los dignifica. Y a pesar de que el taller duró sólo una mañana, estoy seguro de que será una experiencia inolvidable en la vida de estos niños y niñas".

PARA LA POSTERIDAD

La actividad fue immortalizada en un libro titulado *Pintados para el Arte*, donde los artistas, Bruna Truffa, Ismael Frigerio, Voluspa Jarpa, Fernanda Levine, José Ignacio León, Malú Stewart, Josefina Guillisasti, Magdalena Atria, Consuelo Lewin, Patricio Voguel, Camilo Yáñez y Catalina Tuca, grafican sus interpretaciones, a partir del trabajo con los niños. Esta antología será regalo de Navidad para los pequeños y sus familias.

"*Pintados para el Arte* constituye también un hito de la gestión institucional 2000-2006, que se ha caracterizado por el desarrollo de un innovador programa educativo y que pone a los 72 mil párvulos que atendemos en el centro del proceso pedagógico. Este currículo ha arrojado excelentes y alentadores resultados, que demuestran que todos los niños y niñas, si tienen posibilidades de una educación y alimentación de calidad temprana, pueden revertir los efectos de la pobreza", escribe en el prólogo Patricia Poblete, directora ejecutiva de la Fundación Integra. Y luego agrega: "Cada tarde estos niños regresan felices a sus casas, con ganas de seguir aprendiendo. Los invito a dar vueltas estas páginas y a recrearse con su colorido e imaginación".



DESDE LOS ARTISTAS

"El trabajo del artista es muchas veces solitario y elitista. Para mí es importante tener la oportunidad de compartirlo y usarlo como una herramienta para la educación".

Catalina Tuca

"En un espacio blanco está este pequeño príncipe, junto a su casa, una ventana afuera negra, un pequeña colina y su gran flor plantada sobre un pasto azul. Un avión recortado de la Amanda y una lluvia de círculos de colores te acompañan en tu sueño de libertad".

Malu Stewart



Chile educa para el siglo XXI

A FINES DE NOVIEMBRE FUE LANZADO EL LIBRO "EDUCACIÓN NUESTRA RIQUEZA: CHILE EDUCA PARA EL SIGLO XXI", QUE RESALTA CÓMO, A TRAVÉS DE LA REFORMA INICIADA EN LOS 90, CHILE VIENE PREPARANDO SU EDUCACIÓN PARA ENFRENTAR LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE SIGLO. SU AUTOR, EL EX MINISTRO DE LA CARTERA SERGIO BITAR, DESCRIBE EN SU PRÓLOGO LOS CONTENIDOS Y LA IMPORTANCIA DE ESTA GRAN TRANSFORMACIÓN, QUE HA PUESTO A LA EDUCACIÓN EN EL CENTRO DEL DESARROLLO NACIONAL.

La Reforma Educacional, como todas las grandes reformas, surge de una visión de la sociedad a la que aspiramos, más democrática, que promueve valores de solidaridad y cooperación, y avanza en ciencia y cultura. Este proceso de cambios trasciende una perspectiva técnica. Es parte de un proyecto político integral.

El lector apreciará en estas páginas la compleja variedad de temas, actores, opiniones e intereses que confluyen en el diseño de las políticas educativas. El texto abarca desde párvulos hasta doctorados, desde padres y apoderados hasta profesores, trata de la cobertura y de la calidad, se extiende desde la escuela unidocente hasta la universidad compleja.

Cada uno de los temas es visto en tres momentos: los principios que han inspirado las políticas; las metas, programas y acciones al culminar el gobierno del Presidente Lagos, y el camino trazado hacia 2010.

Desde el advenimiento de la democracia, en 1990, la educación fue concebida como el gran vehículo para la igualdad y la movilidad social.

Consecuentemente, las políticas educacionales han perseguido dos metas: ampliar el acceso y elevar la calidad de los aprendizajes de todos los niños y jóvenes.

Este libro contiene la posición oficial del Ministerio de Educación, expresada por el Ministro de Educación (que escribe) en distintos documentos elaborados entre 2003 y 2005, y es fruto del trabajo serio y comprometido de todos los funcionarios de esta institución.

Sólo al final de estos dieciséis años de gobiernos democráticos podremos avizorar la integralidad de la política educativa. Al finalizar la administración del Presidente Ricardo Lagos legamos una plataforma sólida, para que el próximo gobierno pueda alcanzar metas auspiciosas para el Bicentenario de la Independencia".

Comenta Egidio Crotti*

"Quisiera decir que este es un libro necesario, con un exhaustivo recuento de la política educacional de los tres gobiernos que Chile ha tenido desde el restablecimiento de su democracia en 1990, y da cuenta de la solidez, perseverancia y continuidad de esa política.

Apoyados en el principio de que la educación es una herramienta de promoción del desarrollo y de la equidad social, los gobiernos democráticos han dado una indiscutible prioridad al mejoramiento de la educación chilena en los últimos quince años.

Coinciden en 1990 dos hitos que ratifican consensos internacionales muy importantes: La Convención de los Derechos del Niño y la Conferencia Mundial de Educación para Todos. La primera propuso una definición de la educación como herramienta para lograr el pleno desarrollo de los niños y adolescentes, basada en los principios de respeto a la dignidad del niño, no discrimi-

nación e igualdad de oportunidades. Aquí es fundamental destacar la coincidencia en el espíritu de la reforma educacional chilena y la Convención de los Derechos del Niño.

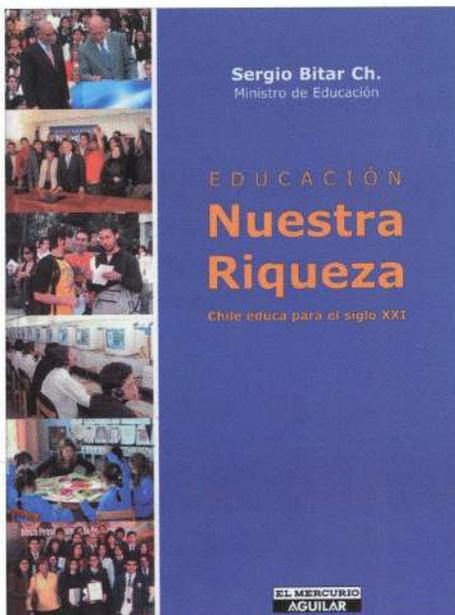
Por su parte, la Conferencia Mundial redefinió los objetivos y estrategias prioritarios de las políticas educativas, y un redescubrimiento del rol central de las políticas públicas como instrumentos para promover la calidad y la equidad educativas.

En esta coincidencia del año 1990 yo agregaría para el caso Chileno un elemento más: la recuperación de la democracia.

La Reforma Educacional ha tenido tres componentes centrales:

- 1) el aumento de las oportunidades educativas de los niños y adolescentes,
- 2) el mejoramiento de los aprendiza-

jes alcanzados por los alumnos, y
3) la conformación de un sistema escolar más inclusivo y no discriminatorio.



* Director UNICEF.

Haré breves comentarios a los tres ejes centrales.

1) LA GRAN TRANSFORMACIÓN: EL AUMENTO DE LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Una de las señales más claras en cuanto a la voluntad política y la firmeza de las medidas asumidas desde 1990, ha sido el gasto público en educación. Pasó de 18,2% en 1990 a 26,9% del gasto social en 2004.

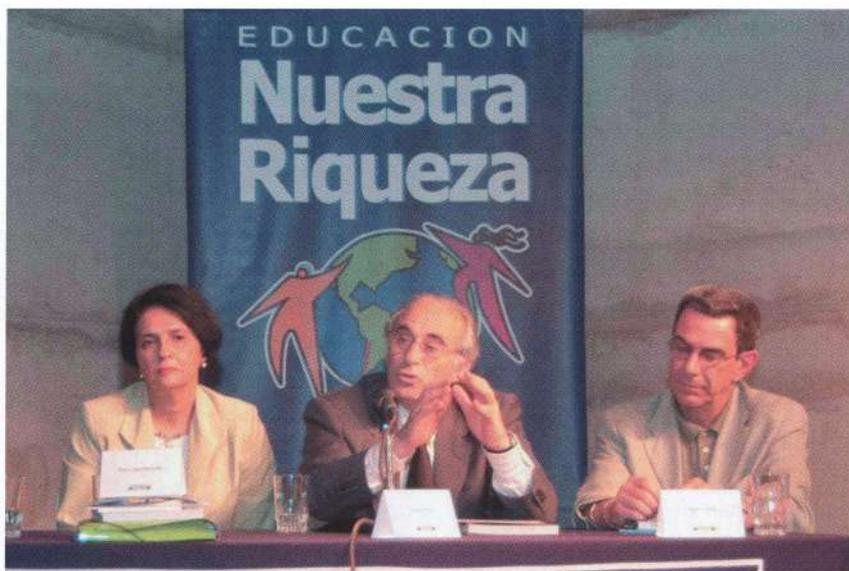
La inversión total que ha realizado el país en educación prácticamente se duplicó entre 1990 (4% del PIB) y 2002 (7,7% del PIB).

La subvención promedio por alumno ha crecido desde \$11.712 en 1990 a \$34.675 en 2005, como se señala en el libro. Estos mayores recursos son la base de que los niños chilenos, especialmente los más pobres, tengan hoy una experiencia educacional mucho más prolongada que las generaciones previas.

La cobertura educativa entre los niños y niñas de 4 y 5 años aumentó significativamente, pasando de 41,1% en 1990 a 64,7% en 2003.

En la educación básica, el mayor aumento se dio entre los niños y niñas de las familias del quintil más pobre, cuya cobertura pasó de 95,5% en 1990 a 98,5% en 2003.

La población de 14 a 17 años que no asiste a la educación media cayó de 19,7% a 7,4% y en el quintil más pobre de 26,7% a 12,5%. Este avance favoreció especialmente a los jóvenes de menores ingresos, pues la propor-



Sr. Sergio Bitar junto a comentaristas de su libro, Egidio Crotti, UNICEF y Ana Luisa Machado, OREALC UNESCO.

ción de adolescentes del quintil más pobre que termina la educación media se duplicó, pasando de 1 de cada 4, a 2 de cada 4.

En el contexto del debate actual sobre desigualdades, podemos decir que en el ámbito del aumento de las oportunidades educativas sí hay una importante disminución de la desigualdad. En 1990, la probabilidad de que una persona del quintil más rico terminara la educación media era 3,2 veces la de un joven del quintil más pobre. Hoy, esta relación se ha estrechado a 1,8 veces. Este es un buen ejemplo de cómo una política pública decidida puede disminuir las grandes desigualdades de un país como Chile.

2) EL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES ES UNA TAREA QUE RECIÉN COMIENZA

Una concepción contemporánea del derecho a la educación obliga a definirlo ligado a la adquisición de apren-

dizajes y capacidades relevantes por parte de los alumnos, y no sólo por la mera asistencia a clases. Garantizar el derecho a la educación supone entonces un compromiso por asegurar estándares de calidad en la experiencia formativa de niños y adolescentes. A pesar del esfuerzo realizado en estos últimos años y que el libro que comentamos describe prolijamente, se debe perseverar en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Una proporción significativa de niños especialmente los de hogares más pobres—llegan a la escuela con importantes retrasos en su desarrollo cognitivo y lingüístico, arriesgando sus oportunidades de aprendizaje posterior. Las evaluaciones del Simce muestran que muchos niños y niñas no alcanzan los aprendizajes mínimos en lenguaje y matemáticas a pesar de los esfuerzos desplegados.

Y es aquí donde me parece fundamental reflexionar sobre la medición de la calidad. ¿Qué estamos midiendo? ¿Qué se debe medir y no lo estamos haciendo? ¿Cómo se miden los otros aprendizajes? Me refiero a cómo medir la convivencia, la participación, la construcción de la ciudadanía, los valores democráticos, la inclusión social.

Unicef está convencida de que todos los niños pueden aprender. Esta es un premisa que no admite discusión. A pesar de sus diferencias, del contexto social del cual provienen, del capital educativo de sus familias, si tuvo o no acceso a la educación preescolar, todos los niños y niñas pueden aprender. En Unicef no creemos en el concepto de ineducabilidad.

Como decía un colega francés en el seminario Políticas Educativas y Equidad, realizado en octubre de 2004 en Santiago: 'La escuela no lo puede todo, pero seguramente puede más de lo que está haciendo'.

Un estudio realizado por Unicef y Mineduc muestra que hay escuelas que enfrentadas a las mismas situaciones que otras utilizan para justificar su parálisis y fracasos escolares, logran sistemáticamente llevar a todos sus alumnos a alcanzar altos niveles de aprendizaje. El estudio '¿Quién dijo que no se puede?' Escuelas efectivas en sectores de pobreza muestran que hay claves casi universales que confirman decenas de investigaciones en otros países: la centralidad está en los aprendizajes; liderazgo de los directores; altas expectativas respecto al aprendizaje de los alumnos por parte de docentes y apoderados; evaluación y retroalimentación permanente; buen uso del tiempo; nueva concepción en el manejo de la disciplina, entre otros.

3) HAY UN TERCER EJE DE LA REFORMA QUE ME PARECE FUNDAMENTAL, Y AHORA TAN ACTUAL CON LOS SUCESOS INTERNACIONALES: LA INCLUSIÓN Y NO DISCRIMINACIÓN

Esta es una prioridad que ha tenido avances parciales. La Convención de los Derechos del Niño no sólo consagra el derecho al acceso a la educación, sino a un trato digno y no discriminatorio en ella, y a tener un proceso formativo en condiciones de igualdad de oportunidades.

Una gran debilidad del sistema escolar chileno es que se encuentra social y académicamente segmentado, lo que implica que la diversidad al interior de las escuelas y liceos es en general baja.

Muchas de las causas de esta situación -como la segmentación residencial- escapan al control del sistema escolar; pero existen ciertas prácticas de los colegios y liceos que tienden a reforzar la segmentación en la educación.

Las dos más importantes son los cobros a las familias, y la selección y expulsión de alumnos. Por una parte, los colegios particulares pagados cobran aranceles muy altos, fuera del alcance de la inmensa mayoría de las familias chilenas. Al interior del sistema financiado con recursos públicos, la ley permite a las escuelas y liceos cobrar cuotas obligatorias a las familias; seleccionar a los alumnos mediante la aplicación de pruebas de admisión, requisitos de notas y entrevistas a los padres; y luego expulsar a un alumno que consideran no está rindiendo de acuerdo a lo esperado o que está teniendo problemas de comportamiento. Este tipo de prácticas dificulta la satisfacción del derecho a la educa-

ción y a la no discriminación de niños, niñas y adolescentes.

Recién a partir de 2000 el gobierno comenzó a asumir éste como un problema relevante. Se ha intentado terminar con algunas de las prácticas abusivas y discriminatorias en los procesos de admisión, haciéndolos más transparentes y no discriminatorios; se han prohibido las expulsiones y otro tipo de sanciones abusivas a los alumnos durante el año escolar por razones económicas o de rendimiento académico; y, finalmente, para evitar la segregación extrema de los establecimientos subvencionados, se ha hecho obligatorio que todos ellos tengan al menos un 15% de sus alumnos provenientes de condiciones sociales vulnerables.

Preocupación especial merece el hecho de que casi un tercio de las adolescentes entre 14 y 17 años de edad abandonan su educación debido a la maternidad o al embarazo. Desde inicios de la década anterior, el Ministerio de Educación ha dado orientaciones a los establecimientos educacionales para que apoyen especialmente a las alumnas embarazadas y a las madres adolescentes para terminar sus estudios. El año 2000 se dictó una ley que prohíbe la discriminación de las estudiantes embarazadas en los colegios y recientemente se creó una sanción para los colegios que incumplan esta normativa. Asegurar que las jóvenes madres continúen estudiando es hacer efectivo un derecho consagrado, pero es también mejorar las oportunidades de sus hijos, quienes serán criados por una madre más educada.

Es también destacable que el sistema educacional haya ampliado sustantiva-



mente la oferta para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar su derecho a la educación. Sin embargo, una proporción importante continúa estudiando en escuelas segregadas del resto de los alumnos, lo que no sólo les resta oportunidades educativas sino también de socialización e integración social. Adicionalmente, existe un número importante de niños y adolescentes con discapacidades severas, que no tienen acceso al sistema escolar.

Creemos que los recientes eventos en algunos países de Europa son un llamado de atención respecto a la rabia que se puede acumular en los sectores que no se sienten integrados al resto de la sociedad.

Estos hechos reiteran la necesidad de pensar integralmente una sociedad y su proyecto educativo. Muy bien lo decía el ministro francés Jacques Lang: "Repensar las escuelas nos lleva necesariamente a repensar las ciudades". No se puede apostar sólo a la escuela en los

modelos de integración; debe ser también reflejo de una vocación política de integración que lo permea en políticas públicas de vivienda, de ordenamiento urbano, de salud, de empleo.

Compartimos, pues, la visión integral del ser humano que nos da el libro del ministro Sergio Bitar. La promoción de una vida saludable y la temprana formación ciudadana son necesarias, como también lo son programas adecuados de educación sexual para los adolescentes y el respeto e integración de la diversidad.

Destacamos también la importancia asignada a la modernización del Ministerio de Educación, que debe desempeñar un rol acorde con la magnitud de la inversión del país en este ámbito.

Permítanme ahora referirme a algunas reflexiones de Unicef en el ámbito educacional, algunas de las cuales son muy coincidentes en espíritu con las formuladas en el propio libro.

En primer lugar, la prioridad de la primera infancia. El acceso a la educación preescolar y/o a servicios de cuidado infantil continúa siendo muy desigual: mientras entre los niños menores de 6 años del quintil más rico de la población 1 de cada 2 tiene acceso a estos servicios, en el quintil más pobre sólo 1 de cada 6 recibe este tipo de atención. La edad anterior a los seis años es la etapa crucial del desarrollo y una ventana de oportunidad para compensar todas las desigualdades. Es necesario mejorar las herramientas de las familias para estimular y formar adecuadamente a sus hijos antes de la escolarización, para lo cual Chile cuenta con una gran puerta de entrada que es la elevada cobertura de su sistema de salud. Al mismo tiempo, es preciso que las madres tengan acceso a servicios de cuidado diario de calidad, que garanticen un adecuado desarrollo infantil, que faciliten su inserción laboral y que los hermanos mayores no sean utilizados para suplir estas carencias.

Respecto a la integración y el respeto a la diversidad, nos parece importante eliminar toda selección y expulsión arbitraria de alumnos en el sistema financiado con recursos públicos y profundizar en el debate en torno a los cobros obligatorios en establecimientos con recursos públicos.

Las desigualdades de origen deben ser compensadas con mayores recursos y el financiamiento compartido asegura exactamente lo contrario. El proyecto de ley de subvención preferencial apunta en este sentido, corrigiendo uno de los problemas de diseño del actual sistema de financiamiento.

Esperamos que este proyecto permita un amplio debate en torno al sistema de financiamiento de la educación, y a la administración municipal de la educación. ¿Es la subvención el mecanismo más conveniente para financiar la integración, la atención de la diversidad y las distintas discapacidades, la eliminación de las discriminaciones por origen étnico o social, o que afecta a las adolescentes embarazadas o los niños con problemas de aprendizaje? ¿Es la forma actual del financiamiento compartido la forma más apropiada de allegar recursos privados al sistema de educación pública? ¿Es el tamaño actual de los municipios el adecuado para dar apoyo técnico y administrativo a sus escuelas? ¿Promueve la regulación que actualmente rige la educación pública la profesionalización docente y la buena gestión de los recursos humanos y financieros?

La ley que garantiza 12 años de escolaridad para niños y adolescentes nos da también la oportunidad de abrir la

discusión y generar los mecanismos que permitan a los grupos más marginados acceder a sus beneficios. Me refiero a los jóvenes que han desertado del sistema escolar o los que tienen retrasos y requieren de proyectos de reescolarización para que se mantengan en el sistema educacional. También aquellos adolescentes que estarán privados de libertad y que con la nueva ley, aprobada recientemente, tienen penas privativas de libertad de entre 5 y 10 años.

Hay un último tema que nos parece un desafío insoslayable para el tiempo que viene: es el tema de la disciplina y el autoritarismo en las escuelas chilenas. La Convención de los Derechos del Niño hace explícita referencia a esto:

"Los estados parte adoptarán cuantas medidas sean necesarias para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño".

En todas las escuelas que participaron en la investigación de las Escuelas Efectivas, el factor de la disciplina era un elemento central en el éxito alcanzado. Todas las escuelas reconocen un cambio en la forma de gestionar la disciplina, desde un marcado autoritarismo a una reglamentación pero compartida por profesores, alumnos, padres y apoderados, lograda a través de la conversación y el razonamiento, con reforzamientos positivos y construida sobre valores como la no violencia, la solidaridad, responsabilidad y respeto.

Chile tiene un gran activo en tener una política educacional que es política de Estado y mucha claridad respecto a su prioridad. Celebramos todos los avances de los que este libro da cuenta. Porque los resultados en educación toman tiempo, la continuidad de estas acciones es necesaria, como también lo es, a futuro, la profundización de las políticas en los ámbitos que hemos destacado".



"Cuando yo salí de este Ministerio, me dijo que era valiente.

Hoy yo le digo a Ud. que es doblemente valiente.

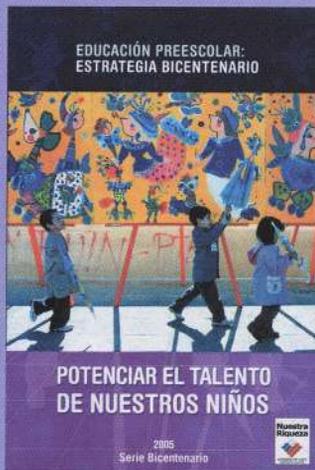
Nadie puede alejarse de Educación. Quienes pasamos por aquí, quedamos comprometidos con el futuro de nuestra patria.

Ministro ésta sigue siendo su casa".

Palabras de despedida de la Ministra de Educación, Marigen Hornkohl a don Sergio Bitar.

Serie Bicentenario

DAMOS A CONOCER LA RECIENTE PUBLICACIÓN, SERIE BICENTENARIO, MINEDUC, 2005. SON CINCO TEXTOS, QUE TRATAN SOBRE EDUCACIÓN PREESCOLAR, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, EL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA GESTIÓN ESCOLAR, EVALUACIÓN Y RECOMENDACIONES SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL Y EL INFORME DE LA COMISIÓN FORMACIÓN CIUDADANA.



EDUCACIÓN PREESCOLAR:
ESTRATEGIA BICENTENARIO

Potenciar el talento de nuestros niños

Este libro expone los beneficios de la educación preescolar. Aporta los avances en materia de cobertura y equidad, con datos comparativos, nacionales e internacionales, respecto de cobertura preescolar, calidad (gastos, insumos y estudios sobre el tema) e institucionalidad. Se incluyen diversos modelos de criterios de evaluación utilizados en diversos países, resultados, ventajas y desventajas.

Por último, se reseña una estrategia de educación preescolar para Chile.

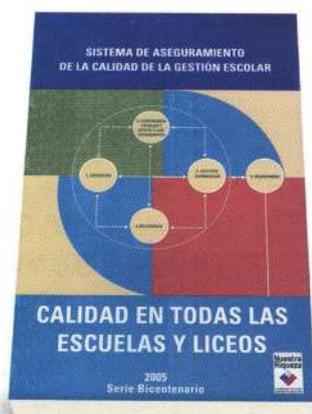
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Nuestro compromiso con la diversidad

Documento trascendental por cuanto constituye un avance en esta materia en el sentido de elevar la calidad de la educación especial. En este proyecto nacional participaron docentes especializados, sostenedores, padres, personas con discapacidad, académicos de universidades y otros expertos en la materia.

En sus páginas se examina la evolución de la educación especial, necesidades, adaptación del currículo, principios, objetivos y estrategias a impulsar.



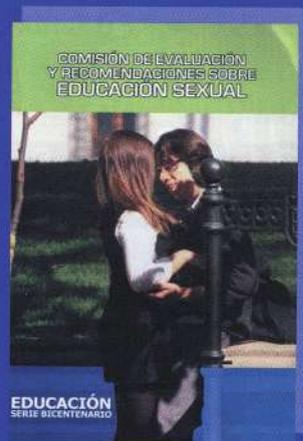


SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Calidad en todas las escuelas y liceos

El texto se orienta a que cada escuela del país llegue a ser un centro de calidad, una escuela efectiva, con procesos de apoyo al quehacer educativo, interés por mejorar los estilos de trabajo, de reorientar las capacidades y prácticas de la gestión, fortalecer el liderazgo. Se revisan los conceptos y los procesos del Modelo de Calidad y los aprendizajes de la experiencia de aplicación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión 2003-2004 en 430 establecimientos escolares.

Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre educación sexual



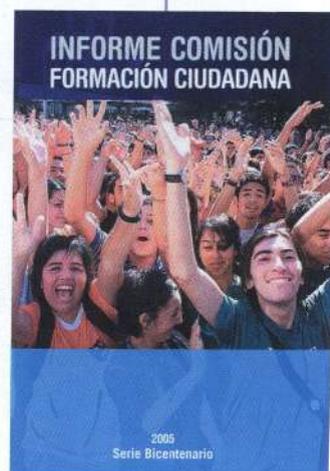
Informe final del trabajo realizado por la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual. Primero se evalúan los avances y dificultades acerca de la implementación de la Educación Sexual. En segundo lugar se analizan algunos temas que están impactando el desarrollo de la educación sexual. Por último, se incluye un plan de acción propuesto por la Comisión para la educación sexual en el sistema escolar.

Informe Comisión Formación Ciudadana

El 27 de julio de 2005, el Ministerio convoca a una Comisión para analizar las necesidades formativas de la educación y cómo son abordadas.

El trabajo de la Comisión (compuesta por personas de distintos credos religiosos, académicos,

legisladores, diversos profesionales, y otros) aporta su opinión sobre la relación educación y ciudadanía en el currículo y sistema escolar, e indica siete propuesta sobre énfasis y va-cíos temáticos, formación ciudadana en la escuela, evaluación y desarrollo profesional.



Había una vez una nube

Texto bellamente ilustrado para prelectores. Sus gruesas páginas atraerán a los más pequeños a descubrir lo que encierran las bellas imágenes, a crear historias, relacionarlas con su entorno, disfrutar y maravillarse con las nubes navegantes, grises y gordas, con la lluvia, los truenos, el brillo del sol, la luna, los animales, las plantas. Por supuesto, es ideal que el profesor o los padres acompañen al menor en esta aventura.

Autoras: Graciela Montes y Claudia Legnazzi, Alfaguara, Buenos Aires, 2005.

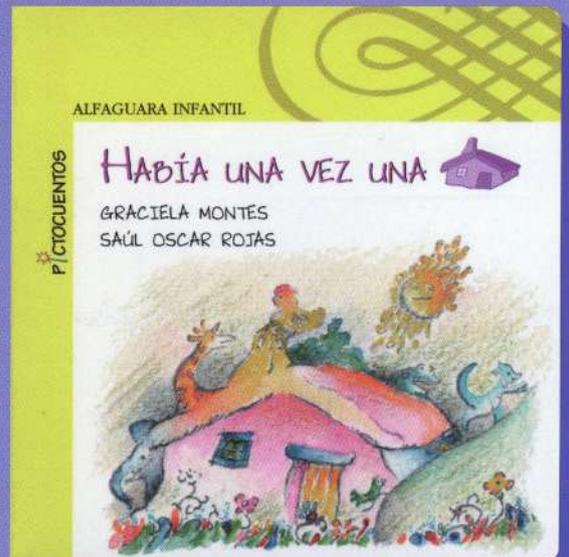


Había una vez una casa

Graciela Montes y Saúl Óscar Rojas son autores de este libro ilustrado, que relata en muy pocas palabras y hermosos dibujos en color, la historia de una casa grande donde caben animales de todo tamaño, el gigante bueno y a veces malo, que habita el jardín, y otros personajes.

Los colores, los dibujos, el tamaño de las letras podrán acoger en sus páginas a los "más" niños.

Edición Alfaguara, Buenos Aires, 2005.



Biblioteca Mineduc



00025279

Conozca a su Hijo

Un Programa de Educación
Parvularia orientado a las
madres de sectores
rurales

