

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION
DIVISION DE EDUCACION GENERAL
UNIDAD DE EDUCACION PARVULARIA

La Reforma Curricular de la Educación Parvularia

UNA OPORTUNIDAD DE GENERAR
CAMBIOS SIGNIFICATIVOS PARA
UNA MEJOR CALIDAD



SERIE EDUCACION PARVULARIA 2002:
APORTES PARA LA REFLEXION Y ACCION



La Reforma Curricular de la Educación Parvularia:

**UNA OPORTUNIDAD DE GENERAR
CAMBIOS SIGNIFICATIVOS PARA
UNA MEJOR CALIDAD**



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE EDUCACIÓN PARVULARIA
División de Educación General
Ministerio de Educación
República de Chile

***La Reforma Curricular de la Educación Parvularia:
una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad***

R.p.i.: N° 123.884
N° de Ejemplares 3.000
Coordinación Editorial:
Patricia Mardesic S.
Marisol Verdugo R.
Autor:
María Victoria Peralta E.

Diagramación e Impresión:
Editora e Imprenta Maval Ltda.
Fonofax: *944 35 50

Marzo 2002

INDICE

Presentación5

1.- Repensando la teoría y práctica pedagógica de la educación parvularia, a partir de la reconstrucción del concepto de párvulo ...7

1.1.- Los grandes cambios en la pedagogía de párvulos en la perspectiva del siglo XXI7

1.2.- La reconstrucción de un concepto de párvulo más potente10

1.3.- La reconceptualización de las instituciones educativas12

2.- La Reforma Curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad de generar cambios significativos17

2.1.- Los factores que participan de los procesos de cambio en educación 18

2.2.- Características de centros que aportan al cambio en educación, y procedimientos que los favorecen26

3.- La Calidad en la educación parvularia. Un tema complejo pero posible31

3.1.- Abordando la calidad desde lo conceptual32

3.2.- La diversidad de criterios y estándares para la calidad y su perspectiva actual34

4.- Bibliografía38

PRESENTACIÓN

Generar cambios significativos y de calidad en educación, se ha constituido en la gran tarea de políticos, planificadores, curriculistas, sostenedores, administradores, supervisores, y de los propios educadores. La distancia entre el discurso y las prácticas docentes es el problema permanente y central que ha generado la inversión de muchos recursos tratando de develar qué produce resistencias, y a la vez, qué y cómo se facilitan los cambios deseados. Como todo en Educación, la calidad es un tema siempre complejo donde no caben recetas fáciles, pero a la par, se sabe cada vez un poco más sobre cómo avanzar en este campo. Por ello, sigue siendo un tema crucial en todas las Reformas Educativas en marcha en Latinoamérica y en las Reformas Curriculares que se desprenden a partir de ellas, como es nuestro caso. Se tienen mejores Currículos, Programas, más recursos, mejores condiciones laborales, pero la mayoría de las veces, todo ello no se traduce necesariamente en cambios significativos que permanezcan, que logren mejores aprendizajes, y que sean generativos de otras transformaciones, a la par con el desarrollo profesional de toda la comunidad educativa.

Las nuevas "Bases Curriculares de la Educación Parvularia" chilena, ofrecen una gran oportunidad de poder aportar sustantivamente a cambios significativos y de calidad en la educación de las niñas y niños. Proponen un concepto más potente de las posibilidades de los párvulos; relevan condiciones y escenarios diferentes que permiten y demandan nuevos aprendizajes, pero sobre todo, responden a las necesidades, intereses y fortalezas de niñas y niños del siglo XXI. Ello, lleva necesariamente a tener que mirar, repensar y reconstruir una pedagogía de párvulos mucho más potenciadora, esperanzadora y humanizadora que lo que se había podido desarrollar hasta ahora. Para este propósito la reflexión, investigación en la acción y la búsqueda permanente de mejores oportunidades es un foco central, asumiendo la complejidad de los cambios pero a la vez, la factibilidad de poder hacerlos. Hoy se cuenta con más investigación sobre cómo avanzar en este campo, y eso es lo que se pretende facilitar a través de esta publicación.

En tal sentido, a través de este documento se pretende abordar el tema de los ejes sustantivos de las nuevas Bases Curriculares, y en relación a ello, se tratan los temas de la calidad en educación parvularia y del cambio en educación. En este último caso, se **analiza** el cambio desde lo conceptual, hasta posibles **estrategias** que lo faciliten en una perspectiva sistémica donde tienen que concurrir un conjunto de factores interrelacionados, partiendo en todo caso de la convicción de lo importante que es el rol estratégico que debe realizar el educador a partir de su propio análisis crítico, como lo señalaba el gran maestro Pablo Freire.



Las "Bases Curriculares de la Educación Parvularia" que orientan el desarrollo curricular en lo esencial y que ofrecen a la vez amplios niveles de flexibilidad, requieren para su adecuada instalación que aporte a la calidad de las prácticas pedagógicas, de procesos de cambio planificados, significativos y reflexivos. Esperamos en tal sentido, que esta publicación ayude a las comunidades educativas comprometidas a avanzar en sus procesos de mejoramiento curricular, que conduzcan a más y mejores aprendizajes, dentro de un contexto de niñas y niños seguros, afectivos, creativos, pensantes y felices como todos deseamos para nuestros párvulos.

Repensando la teoría y práctica pedagógica de la educación parvularia, a partir de la reconstrucción del concepto de párvulo.

¹ Algunas de las principales obras desde el contexto anglo-sajón que abordan esta temática son:
- Abbot, L. Y H. Moylett. "Early Education transformed". Falmer Press, U.S.A, 1999.
- Dahlberg, G. Et al. "Beyond quality in Early Childhood and care. Post modern perspectives". Falmer Press, London, 1999.
- Hayden, J. (Ed.) "Landscapes in early childhood education. A guide for the new millenium". Peter Lang, N. York, 2000.
- James, A. y A. Prout. "Constructing and reconstructing childhood". Falmer Press, U.S.A., 2000.
- Lambert, B. Y M. Clyde. "Re thinking early childhood. Theory and practice". Social Science Press, Australia, 2000.
- Page, Jane. "Reframing the early childhood curriculum. Educational imperatives for the future". Routledge, London, 2000.
² En las "Bases Curriculares de la Educación Parvularia", este planteamiento es una idea central que atraviesa toda la propuesta curricular.

1.1.- Los grandes cambios en la pedagogía de párvulos en la perspectiva del siglo XXI.

Los paradigmas fundantes de la educación parvularia, establecidos por Comenio, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, por mencionar algunos de los principales autores que los establecieron, son universalmente reconocidos por su riqueza conceptual y gran validez práctica debido a que surgen históricamente a partir de la constitución misma de una pedagogía moderna, centrada en el niño como sujeto integral y constructor de sus aprendizajes. Sin embargo, no es menos cierto, que la pedagogía de párvulos actual, está perfilando nuevos paradigmas y criterios, que responden a los cambios culturales de esta época y a su propio avance, producto de la investigación y del repensar su teoría y práctica frente a muchas y distintas realidades. Dicho en otros términos, desde fines del siglo XX y con mayor énfasis a comienzos del presente, a nivel mundial, en todos los foros especializados, en la bibliografía que se produce,¹ y en los currículos nacionales que se han estado construyendo² se está planteando fuertemente **el reconstruir una pedagogía** que, recogiendo los valiosos aportes de su tradición, tenga a la vez la apertura para abrirse a nuevos desafíos permitiendo así generar mejores propuestas a las niñas y niños de hoy y del mañana, a la luz de los nuevos contextos, escenarios, actores y conocimientos que se tiene sobre su educabilidad y posibilidades de aprendizaje.

Latinoamérica en este contexto no es un conjunto aparte ya que comparte parte de su tradición pedagógica de la reflexión y estudio del mundo occidental; sin embargo, la aproximación a este repensar la educación en este nuevo siglo debería surgir desde una mirada dife-

rente a lo que ha sido lo más frecuente: la incorporación acrítica de modelos educativos construidos en otros ámbitos, que no siempre responden a las realidades y expectativas de las diferentes comunidades educativas de la Región.

Por ello, junto con el análisis crítico y a la vez constructivo de los aportes pedagógicos que surgen desde diferentes contextos culturales y que sin dudas pueden ayudar a una tarea tan compleja como es la formación del niño pequeño, es fundamental que se parta de las propias realidades y bases teóricas y prácticas, considerando las experiencias y orientaciones de gran valor surgidas en la Región. Entre todas ellas, sin dudas, la obra del gran Pablo Freire debería ser un relevante punto de partida.

Sin pretender hacer una síntesis del pensamiento de este gran maestro, cabe señalar algunos de sus planteamientos que iluminan los fundamentos ya presentados y orientan sobre el quehacer de un educador comprometido con avances significativos. En uno de sus múltiples diálogos referidos a "la educación en el fin de siglo"³, establece una importante base histórico-situacional al decir: "el hombre y la mujer hacen historia a partir de una circunstancia dada, concreta, de una estructura que ya existe cuando la gente llega al mundo. Pero ese tiempo y ese espacio tienen que ser un tiempo-espacio de posibilidades y no un tiempo-espacio que nos determina mecánicamente"⁴. Agrega: "el futuro no es también, por ejemplo, una pura repetición de un presente de insatisfacciones. El futuro es algo que se va dando, y ese "se va dando" significa que el futuro existe en la medida en que yo o nosotros cambiemos el presente"⁵.

A partir de este pensamiento, es que Freire plantea la posibilidad de **una pedagogía de la esperanza**, haciendo la salvedad que la esperanza por sí sola no puede transformar el mundo ya que ello sería una ingenuidad, pero "prescindir de la esperanza en la lucha para mejorar el mundo, como si la lucha se pudiese reducir a pura científicidad, es frívola ilusión"⁶. Agrega que: "en cuanto a necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para convertirse en concreción histórica"⁷. De esta manera, como interpreta H. Giroux: "para Freire la esperanza era una práctica de testimonio, un acto de imaginación moral que permite a los educadores progresistas y a otras personas pensar de modo diferente para actuar en forma diferente. La esperanza exige comprometerse, desarrollando unas prácticas transformadoras, y uno de los cometidos del educador progresista consiste en "develar las oportunidades de esperanza, con independencia de los obstáculos que pueda haber"(Freire, 1994)"⁸.

³ En: Freire, Paulo. "Educação na cidade". Cortez Editora, São Paulo, 1991. pág. 89.

⁴ *Ibid.* pág. 90

⁵ *Loc. cit.*

⁶ Freire, Paulo. "Pedagogia da Esperança". Paz e terra, Brasil, 1994. pág. 10.

⁷ *Ibid.* pág. 11.

⁸ Giroux, Henry. "Una vida de lucha, compromiso y esperanza", en: Cuadernos de Pedagogía N° 265, España, Enero 1998, pág. 42.

Pone Freire especial énfasis en el **rol que debería desempeñar un educador “progresista”**; expresa que éste tendría “a través de un análisis político serio y concreto, que develar sus posibilidades sin importar los **obstáculos**, ya que sin **esperanza difícilmente** se lucha y cuando se lucha desesperanzados o desesperados es una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente negativo”⁹.

Agrega que “una de las virtudes indispensables para una o un educador progresista es la **coherencia entre el discurso y la práctica**. Disminuir la distancia entre una y otra es un ejercicio que se nos impone. Una cosa es hablar y escribir sobre las relaciones democráticas y estimuladoras entre profesores y alumnos, y otra es reprimirlos porque hacen una pregunta incómoda al profesor”¹⁰. Por ello señala estar convencido “que una de las más importantes tareas en que la formación permanente de los educadores debería centrarse, sería invitarlos a pensar críticamente sobre lo que hacen. **Pensar la práctica**”¹¹.

El cambio en las relaciones de poder, aparece como uno de los ejes principales de esta propuesta. El “empoderamiento” de los estudiantes en función a desarrollar habilidades, conocimientos, hábitos inquisitivos y curiosidad crítica sobre la sociedad, las formas del poder, la inequidad, el cambio y la construcción efectiva, son los propósitos centrales de una pedagogía “empoderadora”. Shor (1992) plantea como algunas características de esta propuesta el ser: participativa, afectiva, situada, multicultural, dialógica, democrática, investigadora, interdisciplinaria, activa y abordadora de problemas¹².

Por tanto, comprender histórica, y críticamente los contextos a partir de la propia reflexión de las relaciones de poder y dominancia en lo social y en el propio actuar, construir un diálogo común entre voces distintas, buscar la coherencia entre el discurso y el actuar a fin de transformar efectivamente la realidad y no continuar siendo un reproductor de inequidades y exclusiones sociales, buscando el empoderamiento de todos para un mejor desarrollo humano en un marco de respeto y de valores compartidos, son las ideas centrales de algunos de los planteamientos de esta importante corriente pedagógica, que también puede nutrir a una educación parvularia que pretende generar mayores oportunidades a las niñas y los niños. Ello implica construir una pedagogía para la inclusión de todos los párvulos.

Las exclusiones son aún muchas, y los programas y currículos que se llevan a cabo en este nivel al igual que otros, van reproduciendo

⁹ Freire, Paulo. "Pedagogia da esperanca". *Opus cit.* pág. 11.

¹⁰ Freire, Paulo. "A Educacao na cidade". *Opus cit.* pág. 122.

¹¹ *Ibid.* pág. 123.

¹² Shor, Ira. "Empowering Education". *The University of Chicago Press, Chicago y Londres, 1992.* pág. 17.

estas inequidades de muchas formas disfrazándose detrás de la supuesta “ingenuidad” de las propuestas. Cuando los recursos y currículos son de mejor calidad en los sectores más acomodados en oposición a propuestas débiles y poco sostenibles para los medios más vulnerables; cuando se excluye de los currículos infantiles la diversidad de grupos y situaciones que constituyen un país o el mundo, cuando se generan pocas oportunidades de ambientes enriquecidos a importantes grupos de párvulos desde sus primeros meses de vida, cuando se desarrollan currículos que mantienen actitudes pasivas, solo responsivas, sin dar lugar al pensamiento y a la creatividad propias, sin dudas que se está lesionando seriamente el desarrollo de esas niñas y niños.

Por ello, el repensar la educación parvularia que se está haciendo y los proyectos a implementar, surge como un llamado urgente a realizar considerando nuestras variadas y críticas realidades. Sin embargo, a la par de ello, el mundo y nuestro país se está movilizándose también en enriquecer el ideario y las prácticas de este nivel, tema que cabe revisar como otra fuente a la configuración de una “pedagogía de las oportunidades”.

1. 2.- La reconstrucción de un concepto de párvulo más potente.

La reconstrucción de un concepto de infancia y de párvulo en particular mucho más potente, es uno de los ejes en torno al cual se está buscando reelaborar una pedagogía para el siglo XXI. Para ello se ha comenzado por revisar críticamente los conceptos anteriormente construidos, partiendo de la base como señalan Prout y James (2000) que la “inmadurez de los niños es un eje biológico, pero las formas en que esta inmadurez es entendida y se les da significados es un hecho de la cultura”¹³. Por tanto, **la infancia es una construcción social críticamente afectada por las ideas, modas y tecnología con que se cuenta**. A ello habría que agregar, que estos conceptos han sido definidos hasta ahora exclusivamente por los adultos, sin ninguna participación de las propias niñas y niños.

Si se revisan las construcciones que se han manejado en las últimas décadas, tales como: “un niño inocente, natural, reproductor del conocimiento, la identidad y la cultura, socialmente pasivo, con un conjunto de necesidades “como parte de un modelo estandarizado en

¹³ Prout, A. y James, A. "Constructing and reconstructing childhood". Falmer Press, London, 2000. pág. 7.

el cual la infancia es definida por relaciones proteccionistas adulto-niño en las cuales los adultos son proveedores dominantes y los niños consumidores pasivos¹⁴, es evidente la restricción que se ha establecido de ellos, y cuánto ha determinado esta conceptualización las prácticas de crianza y los sistemas educativos que se han creado para ellos.

En cambio, las visiones que están surgiendo de la niña y del niño actualmente como un “co-constructor de conocimiento, identidad y cultura”¹⁵, o como una persona “rica en potencialidades, fuerza, poder, competencia y sobre todo, conectada a los adultos y otros niños”¹⁶, entregan una concepción de ellos como actores sociales mucho más integral, potente, y explícita de los sesgos que los adultos les asignamos acorde a nuestra construcción social actual.

Sobre el aporte de los mismos niños en cuanto a cómo se visualizan, aún son escasos los trabajos en este campo, siendo por tanto un área importante de abordar, y en especial en Latinoamérica, donde muchas niñas y niños asumen desde temprano roles que más bien hacen referencia a grandes fortalezas, a capacidad de resiliencia, a creatividad, ingenio, sin desconocer que también están presentes el sometimiento y la inseguridad que afecta su autoimagen y desarrollo.

Por ello que el **cuestionarse cómo se concibe socialmente a los párvulos a nivel nacional y en los diferentes tipos de comunidades, aparece como una actividad fundamental** para la

construcción de una pedagogía que realmente aporte a su desarrollo. Esta actividad es fundamental en función a sectores vulnerables, ya que el estigma de la pobreza concebida como una carencia total de todo, como generalmente se ha considerado en muchos estudios e investigaciones, en los programas “compensatorios”¹⁷ y en la cotidianidad, con el cual se etiqueta a la población mayoritaria de Latinoamericana, sin dudas ha dejado huellas de sensación de incapacidad, y de no-revertibilidad de las situaciones, por lo que posiblemente más que ayudar, ha configurado en muchos casos dependencias y limitaciones permanentes. Una vez más Pablo Freire nos aporta al respecto: “democratizar la escuela es absolutamente imposible sin superar los preconceptos contra las clases populares, contra esos niños llamados “pobres”, sin superar los preconceptos contra su lenguaje, su cultura, y el saber con que llegan a la escuela”¹⁸.

Esta situación paulatinamente está cambiando, ya que en algunos de los currículos “nacionales” que actualmente se han estado

¹⁴ Woodhead, Martin, "Psychology and the cultural construction of children's needs", en: Prout y James. Opus cit. Pág. 78.

¹⁵ Dahlberg, G. et al. Opus cit. pág. 48.

¹⁶ Malaguzzi, Louis (1993), citado por: Dahlberg, G. Opus cit. pág. 48.

¹⁷ Hacemos un especial llamado de alerta ante este concepto, que pudiéndose haber planteado con una intención de aportar, deja fijada además una percepción de carencias y falta de fortaleza en las personas.

¹⁸ Freire, Paulo. "A Educacao na cidade". Opus cit. pág. 127.

elaborando en Latinoamérica, como son los casos de Chile, Ecuador, Brasil, Nicaragua, por mencionar algunos, se ha planteado explícitamente un concepto más potente de los párvulos que reafirma su carácter de persona-sujeto, con derechos, pensamientos, necesidades pero también fortalezas y con muchas potencialidades que favorecer donde ellos tienen un rol central en su desarrollo y en su sociedad. Esta concepción no significa un desligarse de las responsabilidades que se tiene como sociedad y adultos hacia las niñas y niños, o hacerlos asumir situaciones que están fuera de sus posibilidades, sino que implica más bien una actitud más respetuosa de ellos, con mejores expectativas de sus capacidades.

También cabe señalar, que el planteamiento de reconstrucción de un concepto de párvulo más potente, no significa un acelerar aprendizajes, ni mucho menos anticipar comportamientos que las niñas y niños van a desarrollar más adelante. Explicitamos este planteamiento, ya que a veces, impulsado por algunos medios de comunicación, se observan actividades donde los párvulos imitan a adultos sin resguardarse la delicada etapa de vida en que están, y que sólo va a durar cinco o seis años de toda su existencia. El resguardo del delicado “ser del párvulo” a partir de sus potencialidades, es uno de los ejes centrales de toda propuesta pedagógica del siglo XXI.

1.3.- La reconceptualización de las instituciones educativas.

El reconocimiento del concepto de párvulo como una construcción social, necesariamente lleva a asumir que las instituciones educativas también responden a ello, siendo importante revisar qué concepciones han existido, y cómo sería adecuado concebirlas en función a impulsar una pedagogía e instituciones más potenciadoras¹⁹.

Dahlberg et al. (1999) identifican varios tipos de conceptualizaciones sobre las instituciones educativas para la primera infancia, las que según Moss (2001) no son “auto-evidentes”. Según estos autores “la construcción dominante ha sido como un productor de cuidados y de salidas de los niños predeterminadas y estandarizadas”, lo que se correspondería con una concepción de los niños como “reproductores de conocimientos, identidad y cultura”, lo que implica que las instituciones son “productoras para llenar estos vasos vacíos como los niños pequeños han sido a menudo

¹⁹ Dahlberg, G. Et al. *Opus cit.* Pág. 63.

entendidos”²⁰. Señalan entre las “salidas” (outcomes) más frecuentes, el estar “listos para leer”, “la reproducción cultural incluyendo valores”²¹, o la producción de “salidas sociales” como la socialización o reducir futuros problemas de escolarización, de desordenes sociales u otros peligros (drogas, arrestos) que podrían llevar a altos costos sociales. En todos estos últimos casos, las instituciones de atención a párvulos, son concebidas como “intervenciones sociales”.

Otros tipos de conceptualizaciones de las instituciones que estos autores identifican, son como “negocio”, donde se ofrece un producto a partir de ciertos estándares aplicándose tecnología para su logro, donde se compite con otros. Otra propuesta que también existe, es la de los centros como “resguardo” del cuidado infantil para las fuerzas laborales actuales y del futuro.

Frente a los conceptos de niñas y niños más potentes que las sociedades están construyendo y con relación a los nuevos desafíos que se plantean educacionalmente, estos autores proponen una **nueva construcción social de las instituciones infantiles**. Señalan que pueden ser entendidas como “foros situados en la sociedad civil en la cual los niños y adultos participan juntos en proyectos de significancia económica, política, social y cultural”²². Explicitan que un foro es un *locus* para una participación ciudadana activa donde se practica la democracia, y que es fundamental que se reconozcan como tales y asuman la tarea. Agregan que debe concebirse como un propiciador de oportunidades y posibilidades, no siempre conocidas desde el comienzo, a partir de ciertos propósitos y salidas predeterminados y conocidos.

Lo central de estos foros son los “proyectos de trabajo pedagógico y de aprendizaje”, donde los niños son constructores de conocimientos de identidad, lo que se hace entre ellos, con los adultos y en relación con el mundo. Más específicamente, las instituciones proveen los instrumentos y recursos para facilitar la exploración, la resolución de problemas, la capacidad para negociar con los demás y la construcción de significados.

²⁰ Loc.cit.

²¹ Loc.cit.

²² Ibid, pag. 73.

²³ *Experiencias en comunidades indígenas, de educación personalizada, o de currículos de autodeterminación desarrolladas en diversos países, son algunos ejemplos de ellas.*

Esta descripción de los tipos de institución de educación infantil vista desde Latinoamérica, guarda muchas similitudes con el desarrollo de ellas en la Región, y coexisten todas, incluyendo las concebidas como foros, aunque aún son las menos²³. Dada la situación mayoritaria de la población infantil que pertenece a sectores vulnerables donde son atendidos por programas de financiamiento

estatal o producto de préstamos o donaciones, el enfoque que ha prevalecido en muchos casos es el de “resguardo social”, debiendo responder a metas de eficiencia muy determinadas, que evalúan retención de los niños en los programas, nutrición, funciones básicas y otros aspectos muy específicos, que no se condicen necesariamente con los sentidos mayores y mas propios de una pedagogía de párvulos potenciadora. Entre ellos, el desarrollo de la identidad y de las fortalezas, la capacidad de formular proyectos, la iniciativa, la creatividad, el pensamiento propio, la relación abierta con los demás, etc.

Esta situación lleva a que, sin desconocer los aportes que pueden hacer las instituciones de educación infantil a problemas relevantes en la Región como son los de salud, nutrición y cuidado, se asuma un enfoque mas integrador y formador, y se aprovechen los grandes recursos con que se cuenta: la variedad y riqueza humana de las personas, la bio-diversidad, y los espacios y actores culturales tan diversos.

Sobre esto último, nuevamente es aportador el legado de Paulo Freire cuando se refiere a los “centros culturales”²⁴. Dice que éstos deben albergar bibliotecas itinerantes, presentaciones teatrales, actividades recreacionales, eventos deportivos, donde debe tener lugar la enseñanza y el aprendizaje en una relación dialógica, no para transferir conocimientos que se imponen a los aprendientes, sino donde el conocimiento es producido como nuevas hipótesis para leer el mundo.

En síntesis, la experiencia educativa desarrollada en Latinoamérica y en particular en nuestro país, el mayor conocimiento de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, los mejores escenarios naturales y culturales que la Región puede ofrecerles, sustentado en un concepto mas enriquecido sobre las niñas y niños en cuanto a sus derechos y potencialidades en ambientes más democráticos que pretenden generar cambios efectivos, lleva necesariamente a un reconstruir una pedagogía de párvulos diferente a la que por lo general se ha implementado.

En ello, **el rol de educador infantil es clave** ya que debe partir por su propio análisis de su postura frente a la temática de plantearse como un verdadero agente transformador de las condiciones que mantienen las inequidades y exclusiones, o por lo contrario, de reproductor de las inequidades sociales y culturales que detienen el desarrollo de las

²⁴ Freire, Pablo. "Letters to Christina: Reflections on my life and work". Routledge, London, 1966, pág. 121.

personas y del país. A ello se debe sumar el asumir plenamente lo que implica ser un **profesional de la educación infantil**, que es capaz - junto con su comunidad educativa- de diagnosticar sus requerimientos y generar propuestas específicas de calidad, que permitan más y mejores aprendizajes para los párvulos y un mejoramiento de las prácticas pedagógicas para el propio desarrollo profesional.

Una “**pedagogía de las oportunidades**” es por tanto, un proceso de construcción que debe realizar cada comunidad educativa, en función a las necesidades y fortalezas de las niñas y niños, para aprovechar y generar mayores oportunidades de aprendizajes oportunos, relevantes y significativos para ellos, a partir de un proyecto de desarrollo humano de todos, que ha sido discutido y consensuado en un ambiente democrático.

Por tanto, no consiste en reproducir “modelos determinados”, ni en una transferencia de conocimientos “intocables”, ni en aplicar estrategias “exitosas”. Al ser una construcción de cada comunidad educativa, es un proceso único en su ideario y en su práctica.

A esa reflexión, a ese proceso de búsqueda, de encuentros, de saberes de cada comunidad educativa, se espera aportar con los antecedentes expuestos.



La Reforma Curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad de generar cambios significativos.

"Cambiar es difícil, pero posible y urgente".
Pablo Freire, primavera
1991.

INTRODUCCIÓN

El cambio es un proceso común en todos los fenómenos naturales y sociales. El ser humano, sus escenarios, y creaciones son por tanto, parte de estos procesos de permanente transformación. La educación como proceso social que básicamente busca el perfeccionamiento humano **debería** ser concebida en esta perspectiva en una búsqueda siempre perfectible, como lo es la propia persona y sus obras.

Sin embargo, este “transitar” que debería invitar a una revisión permanente del quehacer en todo plano, y a acercar las distancias entre los discursos y las acciones no siempre sucede con la frecuencia y en la forma deseada en educación. Frente a las posibles explicaciones de este actuar **inmovilizador** pueden haber muchas explicaciones posiblemente válidas en gran parte de ellas; pero hay un hecho central que debe llevar a romper estas situaciones: el desarrollo de los párvulos en una etapa donde se sabe que las experiencias que se ofrecen no sólo producen nuevos aprendizajes, sino que constituyen la arquitectura cerebral y las estructuras afectivas y cognitivas que aún no están del todo establecidas. Dicho de otra forma, **si los niños no tienen oportunas y adecuadas oportunidades educativas desde el nacimiento, se empiezan a producir diferenciaciones cruciales en sus posibilidades de aprendizaje, que llevan a inequidades desde temprana edad.** Por ello, es que la mala calidad en educación parvularia se constituye en **un problema ético**, ya que se está afectando las posibilidades de los niños en una etapa que es altamente receptiva y flexible para el establecimiento de las redes neuronales y de las estructuras básicas de aprendizaje.

El tema de la calidad en educación parvularia es de suma complejidad, ya que intervienen muchos factores tanto del medio familiar como de los centros educativos. Sin embargo, la institución educativa tiene un rol crucial, ya que en la complementación familia-educadores profesionales, es quien debe concurrir con el saber científico sobre la educación de los niños pequeños.

Por ello, es que la pregunta central en los casos de instituciones educativas inmovilizadoras, se conciben como reproductores de inequidades y favorecedores de exclusiones o verdaderas transformadoras sociales y culturales, interrogante que es la base para generar los cambios que se desean. A ello es importante sumar, el análisis sobre cómo hacer que las condiciones político-socio-culturales y educacionales que también tienen lugar sean favorables, como es lo que permiten las Reformas Educacionales, al abrir nuevas posibilidades de acción, y ofreciendo más recursos.

Por otra parte, a estas mayores posibilidades de cambio, cabe agregar el análisis de las oportunidades que tienen las niñas y niños en el Chile de hoy, lo que es crucial, ya que comparado con décadas anteriores, hay mejores condiciones de vida, desarrollo y aprendizajes para ellos. Todo ello permite avanzar en la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia a través de la construcción de currículos que den cuenta mejor de las características, necesidades, fortalezas e intereses de nuestras niñas y niños.

Una “pedagogía de las oportunidades” debe aprovechar estos períodos históricos y estos nuevos escenarios que generan marcos curriculares nacionales más actualizados y los recursos de perfeccionamiento e implementación que conllevan.

Al tema del cambio y los diversos factores que lo facilitan, está dedicado centralmente este documento, con el propósito de incluir en la reflexión de las comunidades educativas este tema que es crucial para avanzar significativamente en los proyectos educacionales.

2.1.- Los factores que participan de los procesos de cambio en educación.

Uno de los mayores problemas de los administradores y planificadores en educación ya sea a nivel macro, como serían los gobiernos nacionales, regionales o locales, o a nivel micro, a través de

los centros educativos, es el poder generar cambios significativos en el ideario y en las prácticas pedagógicas de las comunidades educativas, de manera que se instaure una cultura institucional de mejoramiento permanente del quehacer educativo.

Todos los intentos de Modernización o de Reformas Educativas o de mejoramiento curricular propenden a ello, siendo quizás más las dificultades que se han encontrado en estos procesos, que los éxitos alcanzados.

Siendo un tema en permanente estudio, sobre el cual no podrían darse “recetas”, existen sin embargo ciertas “luces” que aportan a abordar esta problemática de mejor forma. Entre estas “lecciones aprendidas”, hay una orientación que es central: **el considerar todo cambio significativo como un proceso complejo en el cual intervienen muchos y variados factores, unos más conocibles y planificables que otros.** Por ello, los intentos de generar cambios relevantes no pueden reducirse a intervenir en uno u otro elemento como se ha tratado de hacer en muchas experiencias fallidas en todo el mundo, ni tampoco a aplicar cualquier tipo de estrategias, sino de abarcar este problema con una visión más amplia e integral.

Diversos autores han ido aportando a tratar de avanzar en este tema. Whithaker (1998) estableció un “mapa conceptual” en el que identificó como factores principales del cambio, el entorno externo y las personas. A partir de estos dos factores, se ofrece a continuación un esquema que pretende relevar nuevas dimensiones que han surgido de últimos estudios al respecto:

ENTORNO EXTERNO DE TIPO GENERAL Y A NIVEL LOCAL
Tendencias sociales hacia la conservación o el cambio
Tipos de legislaciones o regulaciones: rígidas o flexibles
Políticas Educativas, Currículos y orientaciones técnicas
Redes de apoyo general y especializadas
Condiciones laborales
Dirección y Gestión Administrativo-Educacional

PERSONAS

Compromiso social
Capacidades y potencialidades
Autoconcepto
Formación familiar, escolar y profesional
Capacidad de reconstrucción conceptual y práctica.
Teorías explícitas e implícitas
Creencias
Aspiraciones

Respecto de estos factores, cabría señalar en general que deben ser considerados como aspectos que pueden facilitar o generar resistencias, pero como todo proceso humano, **no deben enfocarse como determinantes**, ya que la experiencia muestra que muchas veces a pesar de existir condiciones muy adversas o favorables, la incidencia de algunos de ellos con grados de motivación muy altos, supera el conjunto de las demás condiciones. Por otra parte, cabe considerar, que **todo factor es susceptible de modificarse**, para lo cual es fundamental identificar la condición o nivel de partida con que se inicia el proceso de transformación para generar un plan de desarrollo.

Sobre los factores **externos**, sin dudas que las **tendencias generales de las sociedades hacia conservar lo existente o hacia abrirse a los cambios** como una actitud permanente tiene incidencias en facilitarlos o no, ya que actúa como el contexto o escenario general donde éstos pueden darse. A nivel nacional y local se pueden distinguir culturas más tradicionales y otras más dinámicas, aunque ello tiene variaciones según el segmento de edad, el estrato económico, los grupos étnicos y otras situaciones más específicas, como el resguardo o la urgencia de cambio de ciertos valores o creencias.

Las formas de manifestarse estas tendencias socio-culturales son muchas: manifestaciones de líderes, expresiones de la “opinión pública”, asociaciones de diverso tipo a favor o en contra, tendencias editoriales de los medios de comunicación, etc. Vinculando este factor con lo educacional, sin dudas que tiene incidencia si una sociedad o grupos significativos de ellas, valoran o no el rol de los educadores en la sociedad y los nuevos proyectos educacionales que se planteen. En

este último caso, se sustenta el planteamiento que los períodos de Reforma Educacional generan mejores condiciones a los cambios, ya que se supone que implican una mayor conciencia social de la importancia de generar transformaciones en este campo.

A nivel local, estas tendencias tienen alta incidencia. La disposición de la autoridad comunal, municipal y en mayor grado del Director educacional o de un Centro Educativo influye notoriamente en la búsqueda de nuevas alternativas o en la mantención de lo mismo. El tipo de liderazgo que éstos ejerzan -autoritario o propiciador de iniciativas- va a afectar significativamente en uno u otro sentido.

En este contexto, **las características y tipos de legislaciones, regulaciones o normativas** existentes también tienen incidencia, ya que hay países o grupos de gran “cultura legal” en cuanto a que sólo existe lo normado, y dependiendo de lo que éstas establezca se facilitará en diversos grados la generación de proyectos innovativos. Esta situación nuevamente se distingue en los procesos de Reforma Educacional, donde en muchos casos, como sucede en Latinoamérica, se sustentan en una Ley de amplia aceptación nacional que “señala” que es un período propicio a los cambios.

Muy vinculado con lo anterior son las **Políticas Educativas, los Currículos y orientaciones técnicas a nivel nacional y local**, por el peso que tienen en la dirección de las acciones y en la asignación de recursos. Políticas que propician los temas de calidad y equidad son facilitadoras de avances importantes. El contar con Currículos Nacionales, y orientaciones técnicas de calidad que propicien la relevancia y creatividad apoyarán importantemente las iniciativas en este campo.

Fundamental es también el **apoyo de redes nacionales y locales** para las innovaciones educativas. Estas inciden desde propiciar nuevos proyectos, hasta facilitar los diversos recursos que todo proyecto requiere, pasando por la participación, valoración y difusión de éstos. Dentro del **apoyo más especializado**, una alta incidencia tiene el tipo de participación de las comunidades educativas, el tipo y calidad del perfeccionamiento que se planifique, y el tipo de asesoría y seguimiento que se establezca. Una **asesoría técnica** de calidad que estimule a las comunidades educativas, que entregue herramientas cuando lo requieren, que oriente en forma pertinente cuando se requiera, y que acompañe el proceso, será un factor clave en todo proceso de generación de cambios significativos.

Otro factor externo que es fundamental sobre todo en los países “en desarrollo”, son las **condiciones laborales de los educadores**. En efecto, se supone que un educador para dedicarse plenamente a ser un permanente investigador -en la acción- que lo lleve a mejorar sus prácticas, debe tener ciertas condiciones laborales a lo menos básicas, atendidas. Ello no sólo hace referencia a su sueldo, sino al apoyo a sus necesidades de salud, vivienda y educación de su familia. Este factor es un tema crítico en América Latina, ya que en muchos países, los educadores tienen sueldos inferiores a US 100, lo que hace difícil que puedan concentrarse en los problemas educacionales de su centro educativo. En estos casos, sólo el compromiso político-social, puede revertir estas situaciones, a fin de poder romper el “círculo de la pobreza.”

Además de lo salarial, **las condiciones físicas y humanas** donde se desenvuelven los educadores juegan un rol importante. Escuelas o Centros Infantiles deprimentes, con malísimo mobiliario, con escasos materiales y en especial, con un ambiente humano poco enriquecedor, genera también situaciones difíciles de superar, aunque también puede en algunos casos generar motivaciones relevantes de cambio y superación de las dificultades. En ello, el peso de un buen ambiente humano, de aceptación y respeto a la diversidad, de trabajo en equipo, de relaciones horizontales, de apertura, valoración y apoyo a las iniciativas, es gravitacional y puede generar situaciones propicias a proyectos interesantes, como se observa en toda América Latina. Experiencias en escuelas rurales, o de ciertos sectores urbano-marginales, o en comunidades indígenas, muestran proyectos innovativos importantes, motivados por el ambiente humano que existe en esas comunidades.

Fundamental, en el caso de los educadores a nivel de aula, es **la dirección y gestión que realice el director o grupo directivo del centro educativo en que se encuentra**. Un liderazgo positivo y apoyador, claridad en la misión que se tiene, el desarrollo de interacciones respetuosas y dialógicas, una gestión que busque las condiciones y recursos necesarios para el desarrollo de proyectos educativos, es crucial para el desarrollo de proyectos innovadores.

A su vez, entre los **factores internos** que dependen de las **personas**, está el **compromiso social-cultural del educador**, como lo aportan distintas bases teóricas, entre ellas, la pedagogía crítica. El analizar la postura personal que se tiene frente a su rol, a sus posibilidades de mejorar las condiciones de su comunidad y de sus

niños a pesar de las dificultades, es sin duda un aspecto clave y de gran poder motivador de los cambios.

Las **capacidades y potencialidades de las personas**, como en toda situación generan mejores condiciones para generar iniciativas, relacionarse con otros, hacer autocrítica, aceptar las de otros, revisar el quehacer realizado y crear. Sin embargo, estas capacidades en algunos casos y potencialidades en otros si es que no se han desarrollado lo suficiente, se hace necesario mirarlas a la luz de los aportes actuales de la sicología, en cuanto a que todas las personas tienen más de una “inteligencia” o fortaleza, y que se puede avanzar en ellas.

El **autoconcepto** que el educador tenga de sí mismo es también otro factor relevante y está estrechamente relacionado con la conciencia de las capacidades o fortalezas que se tengan. Una educadora o educador con poca autoestima de sus capacidades lo que genera inseguridades, sin dudas será un factor obstaculizador de sí mismo y de su trabajo. Lo difícil de cambiar en este caso, es que es una “percepción” de uno, lo que no va necesariamente ligado a una efectiva incapacidad que nunca por lo demás es total; sin embargo, esto mismo, es lo que hace que cada persona pueda trabajar con otras, a partir de un inventario de sus capacidades autopercebidas y a través de la mirada y apoyo de los demás.

La **formación familiar, escolar y profesional** del educador tiene también una importante incidencia, no siempre fácil de identificar en especial, en lo menos explícito como serían las primeras formaciones. Nuevamente cabe destacar, que una persona formada en un ambiente muy conservador, de pocas variaciones y presentadas éstas como amenazas, estará menos dispuesta a buscar lo nuevo, a cambiar las formas “ya probadas”. A su vez, el haber sido parte de una educación escolar a través de sus diferentes niveles de tipo “tradicional” o más abierta, también juega un rol apoyador de una u otra tendencia.

Lo mismo sucede con la formación profesional; las escuelas formadoras de maestros, tiene a su vez diversas tradiciones, contenidos y metodologías. Si la formación ha sido básicamente de transmisión de conocimientos con escasa oportunidad de hacer propuestas propias o de buscar otras alternativas a ciertas prácticas docentes, sin dudas que la actitud va a ser por lo general de mantener ese “conocimiento bancario”.

Respecto a estos tres tipos de formación, es evidente que muchas veces no hay concordancia entre ellos, en especial cuando no hay posibilidades de elección, lo que puede ser positivo en muchos casos, para ser parte de otros tipos de experiencias. Sin embargo el problema mayor está en la poca conciencia de la incidencia de esta formación en el quehacer profesional, siendo el revertir esta situación un factor fundamental para el cambio.

Esto último, se vincula con la **capacidad de reconstrucción conceptual y práctica** que tienen las personas en diferentes grados y tipos según su formación y actitudes personales. Personas que ejercitan el reconceptualizar sus pensamientos, creencias y prácticas, serán más facilitadoras que otras que más bien sustentan su seguridad en ciertos conceptos y prácticas que se enfocan como inmutables. En todo caso, la posibilidad de cambio, está en todas las personas, con procedimientos y tiempos diferentes en cada caso.

Este tema se une con la consecuencia de estas formaciones y capacidades en **las teorías y creencias que se tienen sobre la vida en general y la educación en particular**. Sobre las teorías, los especialistas hacen distinciones importantes entre las **teorías explícitas y las implícitas**. Las explícitas son aquellas declarativas, que sintetizan conocimientos supuestamente acabados y válidos y que tienen una organización interna manifiesta. Las implícitas según Rodrigo et al. (1993) son aquellas que se constituyen “como un conjunto de experiencias en torno a un dominio en lugar de constituirse como abstracciones elaboradas”²⁵, cuyas unidades representacionales son episódicas y que se aplican “para diferentes propósitos en determinados momentos”²⁶, según las necesidades del sistema. Entre ambas, algunas de las diferencias importantes a tener presente según Anderson (1976) son que estas últimas se adquieren en forma “gradual, mediante la ejecución de tareas”, y que tienen bajo nivel de conciencia, “por lo que no se pueden comunicar fácilmente”²⁷.

¿Qué peso tienen estas teorías en el actuar de una persona? Diferentes autores apuntan a las tensiones que se dan entre ellas, y que es lo que explica muchas veces la distancia entre el discurso de lo que debe ser la pedagogía y la práctica que efectivamente se hace. Ello es lo que se trata de develar con todos los estudios sobre el “currículo oculto” que realizan los educadores en aula.

Paulo Freire (1991) expresaba que el currículo oculto “nos revela

²⁵ Rodrigo, M. José et al. "Las teorías implícitas". Visor, España, 1993, págs 104 y 105.

²⁶ *Ibid.*, pág. 111

²⁷ Citado por Rodrigo et al. *Ibid.* Pág. 112.

que la intimidad se haya cargada de un sin número de preconceptos que terminan, por una parte, de opacar la realidad sobre lo que trabajamos o hablamos, y por otra, nos hace un tanto miopes, lo que dificulta nuestra visión de la realidad. Es por eso mismo que un currículo oculto es mas fuerte a veces que el explícito en la ejecución”²⁸. La explicación a esta aparente contradicción la entiende en cuanto a que “un educador, por ejemplo, puede estar teóricamente claro sobre el respeto que debe a sus alumnos, a su identidad cultural, mas el poder de la ideología autoritaria que está introyectada es tan fuerte que lo vence”²⁹. Agrega que “por esa razón está convencido que una de las más importantes tareas en que la formación permanente de los educadores se debería centrar sería convidarlos a pensar críticamente sobre lo que hacen”³⁰.

A su vez, Rodrigo et al. (1993) resaltan la importancia de estas teorías implícitas, ya que “las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.”³¹.

Por tanto, el develar estas teorías implícitas, pareciera ser una tarea central de un proceso de cambio, para lo cual las etnografías, han demostrado ser una técnica importante junto con cuestionarios que recojan estos planteamientos.

Con relación a las **creencias**, implican también estructuras cognitivas, con una mayor carga subjetiva, que orientan el actuar. Su característica es que “no responden a un conocimiento convencional por lo que no requieren demostración empírica, ya sea porque la convicción del sujeto que la adopta es tan fuerte que no admite duda porque su demostración empírica no es posible”³². Entre ellas habría también diferencias de antigüedad, rango y complejidad, como las que sustentan religiones o valores, y otras menores que movilizan comportamientos que tienen que ver con la cotidianidad.

La importancia de las creencias está dada porque explican en lo más profundo comportamientos que no se comprenden del todo a partir del análisis más racional. Por ejemplo, aplicándolas a la educación, creencias como “para qué hacer cosas sino se puede cambiar nada” o “no hay nada nuevo, es lo mismo de otra forma”, pueden tener un enorme peso en las prácticas pedagógicas, incluso mas allá que teorías explícitas o implícitas.

²⁸ Freire, Paulo. "A Educacao na cidade". Opus cit. pág. 122.

²⁹ *Ibid.*. págs. 122 y 123.

³⁰ *Ibid.*. pág. 123

³¹ Opus cit. pág. 244

³² Friandis, 1972 y Woods, 1996, citados por: Sánchez, Tatiana, en: "Creencias acerca del proceso educativo, en alumnas de la Carrera de Educación de Párvulos, Universidad Católica de Temuco". Tesis de Grado al Programa Magister en Estudios Psicológicos. U. De la Frontera. 2001, pág. 31.

Las **aspiraciones** a su vez, que tienen que ver con expectativas, motivaciones, son un factor de movilización importante. Personas que aspiran a tener un buen reconocimiento con sus pares o social, o que pretenden ascender en sus trabajos, o generar experiencia que le permitan asumir mayores responsabilidades, van a estar más en la búsqueda de situaciones que les permitan avanzar significativamente en sus campos.

En síntesis, a través de este conjunto de factores tanto externos como internos que hemos expuesto, a los cuales habría que agregar **el tipo y forma de gestión de los cambios**, se explica en parte importante, la complejidad del tema. Pretender hacer innovaciones con las características que se han señalado anteriormente, sin que se pueda hacer un análisis de los elementos que las favorecen u obstaculizan para generar los procedimientos de cambio pertinentes, es asumir el tema superficialmente. En ello, más que las declaraciones y los discursos, pareciera fundamental como lo señala Freire comenzar “pensando críticamente la práctica” y a partir de ello, buscar las causas y factores que pueden promover cambios significativos. Si a ello se agrega, asumir lo que implica ser verdaderamente un profesional de la educación, es decir un permanente estudioso de las situaciones contextuales y educativas para poder hacer propuestas de enseñanza-aprendizaje válidas para y con las diferentes comunidades educativas, ciertamente que se puede generar escenarios más propicios al tipo de cambios que se pretende favorecer.

Como señalan Stoll y Fink (1999) “para mejorar las escuelas habría que cambiar las concepciones, la gestión y las prácticas”³³, todo lo cual requiere ciertas características y procedimientos pertinentes que los estudios e investigaciones han ido decantando. A ese tema, se desea aportar a continuación.

2.2.- Características de centros que aportan al cambio en educación, y procedimientos que los favorecen.

En la bibliografía especializada, se ha ido reuniendo un grupo de antecedentes que dan “luces” de lo que algunos han llamado “escuelas eficaces” y que nosotros denominaríamos “centros educativos facilitadores de aprendizajes significativos y relevantes”. Stoll y Fink (1999) identifican como “características de las escuelas eficaces”³⁴:

³³ Stoll, L. y D.Fink.
“Para cambiar nuestras escuelas”. Octaedro, España, 1999. pág.12

³⁴ *Ibid.*, págs, 50 y 51.

- ❑ Una **misión común** que constituye una visión compartida y comunicada sobre las metas y **prioridades**, y que abarca: **liderazgo instruccional y creencias y valores comunes**.
- ❑ **Énfasis en el aprendizaje**, caracterizado por aquellos profesores que tienen y transmiten grandes expectativas a sus estudiantes, y que utilizan una amplia variedad de estrategias de enseñanza y supervisión, y que trabajan juntos para crear materiales curriculares relacionados con los objetivos de la escuela.
- ❑ **Un clima estimulante** para el aprendizaje, expresada en participación de los niños y padres, coherencia, y reconocimiento, entre otros.

A su vez, diferentes investigadores Reynolds (1991) Rosenholtz (1989) han llegado también a identificar ciertas características de escuelas “ineficaces”. Entre ellas señalan:

- ❑ La falta de compromiso a nada o nadie.
- ❑ El liderazgo **desenfocado**, es decir donde los **directivos se centran en acciones rutinarias sin importancia**.
- ❑ **Disfunciones en las relaciones del personal**.
- ❑ Prácticas de aula ineficaces caracterizadas por pocas expectativas, énfasis en la supervisión de prácticas rutinarias, malas interacciones.

Como procedimientos para favorecer transformaciones, cambios que impliquen mejoramientos, los autores especializados señalan como aspecto de partida fundamental, la importancia de “**entender el cambio**” en cuanto a su complejidad y diversidad, elaborando cada comunidad educativa, su propio significado. Junto con ello, se sugiere **planificar el cambio**, considerando que éste como proceso tiene ciertas fases generales como las que se derivan del trabajo de Miles (1986) y Fullan (1991) que se presentan a continuación, aunque se reconoce que **puede haber trayectorias diferentes e igualmente válidas**.

- Fase de **iniciación**, donde se debe analizar la relevancia, factibilidad y complejidad del posible mejoramiento, la disposición del equipo a implicarse y la disponibilidad de recursos y apoyo.

- Fase de **puesta en marcha**, donde se debe considerar los medios para **instrumentalizar**, el control de la experiencia, el desarrollo continuo de los involucrados y los apoyos e incentivos permanentes.
- Fase de **institucionalización**, destinada a insertar las innovaciones en la práctica. Ello involucra: el compromiso de la dirección, la movilización de un amplio y permanente apoyo, la generación de un grupo **reflexivo-crítico**, la eliminación de otras prioridades competitivas, la evaluación inherente.

A modo de ejemplo, en la experiencia de implementación de las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” en su etapa de pre-piloto³⁵, se han empleado principalmente las siguientes fases y procedimientos:

→ **Primera etapa: Iniciación.**

- Fase previa de lectura de las Bases Curriculares, con documento de apoyo, que relevaba las mayores claridades y posibles dificultades del análisis de éstas para su discusión.

Primera convocatoria:

- Fase de invitación a un trabajo en común y constitución del grupo, en un marco de confianza y de respeto a las diferencias de las experiencias.

- Fase de puesta en común de los propósitos de la experiencia de **implementación**.

- Fase de fortalecimiento del grupo, en temáticas pertinentes: calidad, cambio educacional, criterios fundamentales de las Bases Curriculares.

- Fase de diseño de un pre-proyecto de implementación, en todos los componentes de los contextos de aprendizaje de las Bases, y de algunos “aprendizajes esperados” más relevantes para los niños.

- Fase de sugerencias de inicio del proyecto a partir de la definición de algunas prioridades: remirar el concepto de niño con la comunidad, búsqueda de redes de apoyo y reforzamiento del equipo como grupo de estudio, reflexión y creación.

³⁵ Realizada entre Septiembre y Diciembre del 2001 en once establecimientos de la Región Metropolitana pertenecientes a Mineduc, JUNJI, Integra y Centros privados. Comprende educadores a nivel de aula y sus supervisores.

En cada comunidad educativa:

- Distribución de material didáctico de incentivo.
- Fase de enriquecimiento del pre-proyecto con los aportes de toda la comunidad educativa, constituyéndose en proyecto del centro.
- Discusión del concepto de párvulo y de algunos “aprendizajes esperados relevantes” con el equipo y las familias de los niños.
- Primera visita del equipo de apoyo, con registro visual de los espacios físicos y de las interacciones adulto-niños.

→ Segunda etapa: Desarrollo.

Segunda convocatoria:

- Fase de análisis de los proyectos en curso.
- Proceso de remirar los espacios físicos y las interacciones que se desarrollaban a partir de los videos, con una pauta que focaliza el análisis, y con el aporte de los grupos de pares.
- Fase de fortalecimiento de las interacciones y de los espacios físicos con nuevas sugerencias y aportes por parte del equipo de apoyo.
- Fase de afinamiento del proyecto y de suscripción de compromisos de trabajo en base a prioridades.

En cada comunidad educativa:

- Implementación de proyectos a partir de las prioridades establecidas.
- Segunda visita de equipo de apoyo y registro visual de los cambios que se están produciendo.

Reunión intermedia:

- Puesta en común de los avances implementados.
- Observación de los cambios que se están produciendo a partir de los videos.
- Retroalimentación del grupo y de equipo de apoyo.
- Entrega de material técnico de apoyo.

En cada comunidad educativa:

- Continuidad de instalación de los proyectos de innovación.
- Auto-evaluación de las experiencias.
- Última visita del equipo de apoyo, y registro de los cambios instalados.

→ Tercera etapa: Primera finalización y evaluación integral.

Tercera convocatoria:

- Presentación de las evaluaciones de los proyectos implementados.
- Observación de registros visuales de situaciones finales de las experiencias.
- Suscripción de compromisos para la continuidad de las experiencias.

Como resultado de esta experiencia, cabe señalar que desde la primera etapa se desarrollaron cambios en las estrategias y contenidos en el trabajo con los equipos, y con la familia, como igualmente en la ambientación física de los espacios de aprendizaje, y en la selección de aprendizajes esperados con los niños a partir de las Bases Curriculares. Sin embargo el factor más relevante, es que los educadores han podido realizar un proceso de distanciamiento de sus prácticas habituales y de remirarlas con otros elementos de análisis, iniciándose la búsqueda de situaciones de aprendizaje enriquecidas.

Por tanto, cabe concluir que el cambio es posible, cuando existen comunidades comprometidas y un conjunto sistémico de factores coordinados en práctica. A este trabajo esperamos de que el cambio es factible si se busca, planifica y evalúa como todo proceso importante, se espera haber aportado con este documento.

La calidad en la Educación Parvularia Un tema complejo pero posible

*"La calidad es un concepto históricamente ubicado:
se construye en el tiempo y el espacio y es distinto en diferentes con-
textos".*

Vital Didonet, 2000.

Uno de los temas de mayor debate en educación en general, y en educación parvularia en particular, es el de su calidad. Debido quizás a la inversión que implican los programas de este nivel, al aún poco conocimiento y valoración en general de sus significados y aportes más profundos, y a su complejidad teórica y operativa, está frecuentemente este tema en la palestra de los debates y en los análisis de las evaluaciones y estudios que en relación a ello se realizan.

El reciente y relevante informe sobre educación infantil difundido por la "Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo"³⁶ (O.E.C.D), explicita que "después del acceso, aumentar la calidad en educación parvularia es la vanguardia en las prioridades políticas en los países de la O.E.C.D"³⁷. Muchas investigaciones recientes enfatizan que la calidad es importante en los años preescolares. Los niños que reciben cuidados y educación de alta calidad en los años tempranos, muestran mejores habilidades cognitivas y de lenguaje que aquellos con bajas condiciones de calidad"³⁸.

Esta problemática que para los países desarrollados se plantea como fundamental a pesar de los mayores recursos y mejores condiciones de todo tipo que tienen respecto a los países en desarrollo, en Latinoamérica adquiere una crucial importancia. Muchas veces la posibilidad de las niñas y de los niños de revertir situaciones desventajadas, radica en su posibilidad de poder participar de programas de calidad, que signifiquen un efectivo avance en su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

³⁶ OECD. "Starting Strong. Early Childhood Education and Care", Francia, 2001.

³⁷ Organización mundial formada por 30 países, en especial del sector desarrollado. Por Latinoamérica sólo está México.

³⁸ Opus cit. pág. 62.

Sin embargo, la solución a este problema no es fácil ya que “el concepto de calidad difiere entre los países y acorde a las prioridades, visiones, y perspectivas de diferentes grupos de decisión: autoridades de gobierno nacional y locales, padres, niños, empleadores y sostenedores”³⁹. Por ello, las respuestas a qué es calidad no es un tema de fácil abordaje. Por lo contrario es de alta complejidad, incidiendo muchos factores no siempre de clara identificación, control y con posibilidades de rápido cambio. Inciden por mencionar algunos de ellos: las condiciones laborales y las personales de los educadores y los niños; las características físicas de los espacios de aprendizajes, la calidad y tipo de interacciones que se establecen, las teorías y creencias implícitas de los educadores, los recursos y redes con que se cuenta, y en especial, el apoyo de las familias, que es crucial en la educación de los niños pequeños. Por ello las respuestas simples a este tema son peligrosas. Muchos planificadores, administradores y sostenedores piensan -a veces- que basta con dotar los programas de vistosos materiales para desarrollar una oferta de calidad, o que el contar con una rica infraestructura, es suficiente.

La calidad en definitiva, es inherente al hecho educativo, pero a la vez es tan dinámica y compleja como lo es la educación en sí, por lo que convoca los análisis más profundos sobre el tema.

Acorde a lo expresado, en este trabajo, se hace una revisión de este tema en sus aspectos más sustantivos y que podrían servir de base a comunidades educativas que deseen velar porque las propuestas que implementen, tengan condiciones y criterios de calidad básicos, pero a la vez relevantes, según las orientaciones de los referentes curriculares nacionales y nuestras fortalezas y posibilidades.

Una “pedagogía de las oportunidades” debe velar por condiciones de calidad, de otra manera sólo reproduce inequidades. Calidad para las niñas y niños latinoamericanos es un desafío crucial a implementar en este siglo XXI, lo que es posible, ya que se tiene un mayor conocimiento, experiencias y condiciones para hacerlo. A ello, pretende aportar este documento.

3.1.- Abordando la calidad desde lo conceptual.

El concepto de calidad, surge inicialmente en el ámbito de la educación con parámetros extra-educacionales⁴⁰, que enfocaron el tema con simpleza y una equívoca generalización de ciertos

³⁹ *Ibíd.*, pág.63

⁴⁰ Para mayores antecedentes, consultar de: Peralta, V. y R. Salazar (compl..) "Calidad y modalidades alternativas en educación inicial". CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia, 2000.

parámetros a todo contexto y situación. Paulatinamente, diversos autores como Inés Agüerrondo, Martín Woodhead, Vital Didonet han señalado la importancia de ir abordándolo desde una perspectiva educacional, lo que implica asumir toda su complejidad y diversidad. De esta manera, los principales especialistas en el tema, han avanzado a un conjunto de criterios a tener presente, que se sintetizan en los siguientes puntos:

- a) Que la calidad hace referencia a un **conjunto de propiedades o cualidades inherentes, esenciales y complejas en función al concepto de educación que se aspira**, por lo que en su conjunto pueden favorecer la generación de un proceso educativo propiamente tal, que favorece aprendizajes relevantes y significativos.
- b) Que involucra de una u otra forma una **perspectiva normativa** que puede variar en cuanto a su enfoque y amplitud según sea la concepción educativa que se tenga, y el contexto en que se desarrolle, pero **que pretende siempre orientar sobre lo importante**.
- c) Que **algunas de estas propiedades serían generalizables a todo proceso educativo, aunque también habrían otras propias de lo distintivo de las situaciones en que se produce el proceso educativo, y de la diversidad de actores que están involucrados en dicho proceso**.
- d) Que **la calidad se expresa a través de criterios más generales** que abarcan toda la propuesta educacional, **como también a través de orientaciones específicas** para los diversos factores a través de los cuales se operacionaliza.
- e) Que la calidad **tiene que visualizarse en una perspectiva dinámica** o “en desarrollo” de permanente evolución y mejoramiento, como lo es todo proceso humano, y por tanto, la educación. Ello implica que deben fijarse etapas que abarquen diferentes procesos que evidencien esta construcción permanente.
- f) Que la **definición de estas propiedades debe ser dialogada**, en lo que cabe reconocer el aporte especializado del saber pedagógico, a lo que debería incluirse otros criterios - de otros actores- tanto extrínsecos como intrínsecos a

la educación. Ello implica que se debe asumir la negociación como parte del proceso de construcción, en una línea de distribución del poder de decisión, sin desmerecer los aportes técnicos y de la investigación.

- g) Que la calidad es un **proceso que se construye a diferentes niveles** (macro a micro), debiendo haber niveles de concordancia importantes entre ellos para una mutua retroalimentación.
- h) Que **la calidad involucra un juicio valorativo** que se construye socialmente y donde interviene la subjetividad y las particularidades, pero que no es absolutamente arbitraria, por lo que hay posibilidades de negociación, de encuentros y de consensos.
- i) Que su operacionalización podría hacerse a través de **criterios generales y estándares que se establezcan, que deben ser lo suficientemente flexibles**, para adaptarse a diversas situaciones.

Este conjunto de consideraciones, permiten llegar a una propuesta de concepto de calidad educacional, tratando de responder a una posición teórica de tipo “integradora”, en los siguientes términos:

La **calidad educacional**, comprendería un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación, que permiten valorar y normar lo deseado tanto en lo general de la propuesta, como en lo específico al **operacionalizarse** en ciertos estándares orientadores. Al ser construidas con la participación de los diferentes actores involucrados en contextos diferentes, adquieren una dimensión de particularidad y mayor flexibilidad, pero que al ser contrastadas con otras experiencias, evidencian abarcar aspectos esenciales de todo acto educativo.

3.2.- La diversidad de criterios y estándares para la calidad y su perspectiva actual.

Al hacerse la revisión de la bibliografía en el tema, se detecta a través del tiempo, que hay criterios relativamente comunes y otros diversificados a diversas situaciones. Entre ellos, por ejemplo los

postulados por Peralta (1985, 2001): actividad, integralidad, participación, pertinencia cultural y relevancia de los aprendizajes⁴¹, han recogido algunos principios fundantes de la educación parvularia (los tres primeros) en una versión actualizada, y los dos restantes, han comprendido énfasis más propios de Latinoamérica como respuesta a sus problemáticas educacionales más particulares. En todo caso, esa propuesta realizada en función a la calidad de la educación parvularia se ha hecho en términos de “criterios” y “considerandos” que han permitido contextualizarla y relativizarla en función a las diversas y variadas situaciones que se pueden presentar en este nivel, más que señalar estándares o indicadores precisos; todo ello, con el propósito de acercarse a una perspectiva más postmoderna del tema que permita un mayor enriquecimiento de su enfoque.

En efecto, la tendencia que ha tenido el tratamiento de esta problemática en los últimos veinte años, que ha tratado en función a la supuesta objetividad de la modernidad de encasillar la calidad en “estándares racionales y universales, definidos por expertos sobre la base de un conocimiento incuestionable y medido en formas que reducen la complejidad de las instituciones de educación parvularia a criterios estables de racionalidad”⁴², con “métodos que han enfatizado y priorizado a expensas de la filosofía el “cómo” por sobre el “qué”⁴³, debería ir cediendo el paso a una mayor apertura sobre el tema, como lo manifiesta la bibliografía más reciente.

El problema central radica en **cómo reconceptualizar la calidad educacional considerando la diversidad, la subjetividad, las múltiples perspectivas de los actores y de los contextos espaciales y temporales, sin desviarse de lo importante**. Sobre el particular, algunos autores dan “pistas” en este sentido. Dahleberg et.al. (1999) señalan que la salida estaría en “buscar los sentidos”. Ello significa, abordar primero los razones o entendimientos que busca cada institución de educación parvularia y sus proyectos con sus respectivos significados. Sobre la base de ello, podrían hacerse “juicios” sobre el trabajo en sus distintas etapas, tratando finalmente de buscar ciertos acuerdos con otros sobre esos juicios. En el fondo, la idea central es “co-construir” con otros los sentidos y juicios sobre el valor de una experiencia educacional para definir su calidad.

Para realizar un proceso de este tipo, estos autores señalan que es fundamental construir con toda la comunidad educativa, y a través de un proceso **crítico y reflexivo, la búsqueda de los sentidos básicos de la propuesta educativa que se desea**. En la aplicación de las ideas,

⁴¹ Peralta, Victoria. “Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana”. Documento mimeografiado, JUNJI, Stgo, 1992.

⁴² Dahlberg, G. Et al. Opus cit. pág. 99.

⁴³ Loc. cit.

es fundamental la **problematización** sobre la base de buena documentación pedagógica, donde el encuentro y el diálogo son fundamentales. También ayuda la participación de facilitadores que apoyen al grupo-base en su camino de búsqueda, análisis y construcción a partir del contexto histórico-espacial de cada experiencia.

Esta forma de analizar la calidad de la experiencia educacional que se desarrolle, significa que ¿invalida la posibilidad de utilizar ciertos parámetros comunes y tener ciertos referentes comparativos?

Las investigaciones más recientes sobre el tema indican que salvaguardando estas características de construcción y de análisis de la calidad señaladas, es posible encontrar ciertos parámetros amplios, comunes, que deben ser siempre contextualizados. Por ejemplo, el clásico criterio de relación “cantidad de adultos-niños” habitualmente considerado como factor clave, debe ser “interpretado con los significados de cada país sobre los medios pedagógicos que son adecuados para los niños, junto con la contraparte financiera y organizacional”⁴⁴. Es sabido, y lo han recogido investigaciones transculturales de educación parvularia, que en algunos países del Oriente, se busca intencionalmente los grupos más grandes para facilitar la adaptación a sociedades de alta población, donde los espacios individuales son más excepcionales.

Por tanto, es posible tener presente ciertos parámetros o criterios de calidad, que al respetar los sentidos de cada proyecto, el dinamismo de ellos y la diversidad de actores y opiniones, den cuenta de aspectos centrales e importantes del tema. Al revisarse la investigación mundial al respecto, estos aspectos son de una u otra forma señalados por estos estudios, aunque se interrelacionan criterios de calidad curricular con otros referidos a administración y gestión. Tratando de hacer una integración final de estos criterios en función a toda la puesta en práctica de un programa, se hace la siguiente propuesta para la búsqueda de la calidad educacional en educación parvularia:

→ Definición de los sentidos y líneas básicas del proyecto educativo que se plantea, que sirva como marco orientador para revisar su aplicación y definir los focos de la evaluación. En ello, es básico el diálogo, y el establecimientos de ciertos consensos sobre qué es lo mejor para cada grupo de niñas y niños en particular, definiendo propósitos básicos y criterios de calidad curricular.

⁴⁴ O.E.C.D. Opus.
Cit.pág.65.

- Definición de aspectos de gestión básicos, que permitan una administración democrática y en función al proyecto pedagógico, y que provea los recursos necesarios que le den sustentabilidad a la propuesta, generando la flexibilidad necesaria para hacer las decisiones y readecuaciones del caso.
- Definición, socialización y explicitación de los aprendizajes más relevantes que se plantean para el grupo y para cada niña o niño en particular. Asumir con claridad los aspectos que se ocultan o anulan curricularmente, y las razones para ello.
- Definición coherente de ciertos aspectos **estructurales** con relación al proyecto educativo, (forma de organizar los grupos, adultos que participan, espacios que se van a utilizar y su organización, organización y buen aprovechamiento del tiempo diario, formas de encuentro del equipo y perfeccionamiento, etc.)
- Definición de criterios vinculados al **proceso** de implementación tales como: forma de participación de la familia, tipo y calidad de interacciones de los adultos con los niños; tipo de respuestas de los adultos frente a determinadas situaciones.
- Formación y mantención de redes de apoyo profesionales, comunitarias y nacionales en función al proyecto educativo que se pretende desarrollar.
- Definición e implementación de un sistema de seguimiento y documentación de la aplicación, coherente, factible y aportador, que permita revisar y evaluar **permanentemente** el proyecto y los aprendizajes deseados, para su **mejoramiento**.

En síntesis, se trata de abordar el tema del mejoramiento de la calidad educacional como un proceso de construcción, que debe centrarse en lo fundamental, tanto en lo administrativo como en lo curricular del proyecto pedagógico a desarrollar, buscando la coherencia y el avance progresivo en función a mejores y mayores aprendizajes para las niñas y niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüerrondo, Inés. "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación", en "La Educación" N° 116. O.E.A., 1993.
- Assaél J., e I.Guzmán."Aportes a la reflexión sobre las políticas de modernización de la educación". (Documento de trabajo) 2da Conferencia Internacional sobre las políticas de Modernización de la Educación. Colegio de Profesores, Stgo, Enero 1995.
- CEPAL/UNESCO/OREALC. "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". N.U., Stgo, 1992.
- Dahleberg, G. Et al. "Beyond Quality in Early Childhood Education and Care". Falmer Press. London, 1999.
- Didonet, Vital. "Criterios de calidad de la participación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño". Ponencia presentada en II Simposio Latinoamericano. OEA/Ministerio de Educación. Perú, Noviembre 1994.
- Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. "La calidad de la educación". C.S.I.C., Madrid, 1981.
- Fujimoto, Gaby. "Factores que inciden en la calidad de la educación". Ponencia presentada en Curso Regional de gestión Social organizado por O.E.A., Buenos Aires, 1994.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (Varios autores). "Desafíos para el desarrollo integral del párvulo en el Chile actual": Equidad, Calidad y Cobertura. Primer Simposio Nacional. JUNJI/UNICEF, Stgo, 1990.
- Ministerio de Educación. "La Reforma en marcha". Stgo de Chile, 1996.
- Ministerio de Educación. "Bases Curriculares de la Educación Parvularia". U.C.E., Stgo, 2001.
- Moss, Peter. "Beyond Childhood Education and Care". Conferencia en O.E.C.D, Estocolmo, Junio, 2001.
- O.E.C.D. "Starting Strong", Francia, 2001.
- Peralta, Victoria. "El currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico". Ed. Andrés Bello, Stgo, 1992.
- Peralta, Victoria. "Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural". Ed. Andrés Bello, Stgo, 1994.
- Peralta, V. y Gaby Fujimoto. "La atención integral de la primera infancia en América Latina". O.E.A., Stgo, 1998.
- Peralta, V., y Roxana Salazar. (compl.) "Calidad y modalidades

- alternativas en educación inicial”. CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia, 2000.
- Rodrigo, M.José et al. “Las teorías implícitas”. Visor, España, 1993.
 - Schmelkes, Sylvia. “La desigualdad en la calidad de la educación primaria”. Cuadernillos de Educación N° 1, Instituto estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, 1994.
 - Stoll, L. y D.Fink. “Para cambiar nuestras escuelas”. Octaedro, España, 1999.
 - UNESCO. “Qualitative aspects of educational planning”. International Institute for Educational Planning, Bélgica, 1969.
 - UNESCO “Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación”. Stgo, 1990.
 - Woodhead, Martin. “In search of the rainbow. Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children”. Early Childhood Development: Practice and reflections. Number 10. Bernard Van Leer Foundation, Holanda, 1996.
 - Wilson, John. “Cómo valorar la calidad de la enseñanza”. Paidós, Barcelona, 1992.
 - Zabalza, Miguel. “Calidad en la Educación Infantil”. Narcea, Madrid, 1996.

