

REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Volumen 12 (1) - 2015

ISSN 0717 - 3229

Director

Manuel Silva Águila

COMITÉ EDITOR

José Amar Amar
Universidad del Norte de Barranquilla
Colombia

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga
España

Marilyn Johnston-Parsons
Universidad de Illinois
U.S.A.

Juan Manuel Álvarez Méndez
Universidad Complutense
España

María Isabel Corvalán Bustos
Universidad de Chile
Chile

Mónica Llaña Mena
Universidad de Chile
Chile

Fabiola Maldonado García
Universidad de Chile
Chile

Christian Miranda Jaña
Universidad de Chile
Chile

Julia Romeo Cardone
Universidad de Chile
Chile

Hugo Torres Contreras
Universidad de Chile
Chile

Dina Alarcón Quezada
Editora

Secretaría: Julia Ramírez Villalobos
Logo: Gabriel Flores Abarca

CORRESPONDENCIA, CANJE Y SUBSCRIPCIONES

Departamento de Educación, Universidad de Chile
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile

Fonos: (56-2) 2978 7868 - 2978 7735

Código Postal 7800284 - Santiago - Chile

E-mail: revistaenfoqueseducacionales@facso.cl

Volumen y Número Nacional (1) \$ 5.000. Se recarga envío

INFORMACIÓN BÁSICA

La REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES es editada por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Difunde tanto los resultados obtenidos en investigaciones científicas y tecnológicas en el área de las Ciencias Sociales y la Educación, como las perspectivas y discusiones del conocimiento especializado en ellas. Los principales tópicos incluidos en este órgano de difusión corresponden a la educación en todos sus niveles y campos de implicancia. Se da preferencia a aquellos trabajos realizados en Chile y América Latina. Los artículos e investigaciones pueden ser publicados en idioma español e inglés.

El primer número apareció en 1998. Estuvo descontinuado desde el año 2010 al 2014. Ha reiniciado sus publicaciones el primer semestre 2015.

Representante Legal:
Decano Facultad de Ciencias Sociales
Roberto Aceituno Morales

Director del Departamento de Educación
Manuel Silva Águila

BASIC INFORMATION

This periodical publication is intended to divulge results on scientific and technological research in Social Sciences, specially in Education, as well as references and outlet of specialized knowledge in the field. The main topics refer to education in all its levels and related fields; preference is given to works originated in or referring to Chile and Latin America, whether in Spanish or English.

Founded in 1998. It was discontinued since 2010 through 2014. Publication is reinitiated at the first semester 2015.

Legal Representation:
Dean of Faculty of Social Sciences
Roberto Aceituno Morales

Head of Department of Education:
Manuel Silva Águila

ÍNDICE

Editorial	7
SECCIÓN I: SISTEMA DE EDUCACIÓN PARVULARIA	11
La Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), en el marco de la Reforma de la Educación Parvularia Chilena	13
<i>Desirée López de Maturana Luna</i>	
Integra, 25 años. El Camino a la Calidad Educativa	31
<i>Oriele Rossel Carrillo</i>	
La Educación Parvularia en la Universidad de Chile: Un Compromiso País	45
<i>Mónica Manhey Moreno</i>	
SECCIÓN II: TENSIONES ENTRE EL SISTEMA Y EL EJERCICIO PROFESIONAL	67
La Formación Docente Inicial (FID) en Educación Parvularia: Desatar Nudos	69
<i>Berta María Espinosa Vásquez</i>	
Colegio de Educadores de Párvulos de Chile A.G.	81
<i>Autores Varios</i>	
SECCIÓN III: LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARVULARIA	103
La Importancia de Realizar Investigación en Ciencias Naturales en el Nivel Preescolar: La Biofilia como una Oportunidad.....	105
<i>Hugo Torres Contreras</i>	
SECCIÓN IV: TRAYECTORIAS Y ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA	125
Ciento Cincuenta Años de los Inicios de la Educación Parvularia Pública en Chile	127
<i>M. Victoria Peralta Espinosa</i>	
Aportes de la Organización Mundial para la Educación Preescolar y su Comité Chileno a la Educación Parvularia en Chile	157
<i>Selma Simonstein Fuentes</i>	
In Memoriam Ethel Escudero Burrows	189
Instrucciones a los autores	193
Instructions to authors.....	201
Nómina de revistas recibidas en canje	209



EDITORIAL

Nuestra revista tiene como objetivo difundir tanto los resultados obtenidos en investigaciones científicas y tecnológicas en el área de las ciencias sociales y la educación, como las perspectivas y discusiones del conocimiento especializado en ellas. Este propósito lo hemos asumido con especial preocupación. No obstante, ha habido un periodo prolongado en que se perdió su continuidad. Con este número especial anunciamos con alegría su reapertura, en esta particular coyuntura histórica de la educación parvularia chilena.

Sostenemos que la educación tiene como substancia los valores y principios que la humanidad ha acrisolado a través de la historia, que sostienen la convivencia, orientan nuestras acciones y dan sentido a la existencia. No nos referimos solo a la civilización occidental, sino a todos los grupos humanos que a lo largo del tiempo, y en distintas latitudes, han creado sistemas de creencias, visiones del mundo, relaciones entre los micro y macrocosmos. Bauman (2008) escribió un opúsculo que se denomina *Muchas culturas, una sola humanidad*.

Lo propio de la educación es la comunicación de este acervo de una generación a otra, porque su substancia es perenne.

En el momento que los grupos humanos se complejizan, y dan paso desde las comunidades a las sociedades (de las relaciones cara a cara a las relaciones impersonales, más hoy en nuestra civilización digital) este proceso de transmisión cultural intencionado se institucionaliza, transformándose en un aparato político del estado a través de la escolaridad. En esta dirección muchas veces entran en tensión la educación

y la escolaridad. De estos puntos no se ocupa la econometría (o no se debería ocupar como base disciplinaria para la toma de decisiones, en desmedro de otras dimensiones), sino deben ocuparse, por razones de las finalidades de la formación humana, la filosofía, la ética, las ciencias sociales y la historia, la música, el arte, la pintura, las humanidades.

Estas expresiones formativas no se miden porque son inconmensurables (los ISI no pueden comunicar la belleza de los juegos kaweskar, los mitos aimaras, las leyendas huilliches, la lingüística mapuche, la música quechua, la visión cósmica pehuenche, la escultura rapa nui). Esto valora, aprecia, reconoce: allí está la humanidad. ¿Cuánto de estos conocimientos, cuántas de estas voces son seleccionadas por el curriculum prescrito para ser transmitidos por la escolaridad?. En el juicio del sentido común lo que se incluye en los planes y programas de estudio tiene valor, lo que se omite no vale la pena ser enseñado y aprendido por las jóvenes generaciones al interior de las instituciones del estado.

Es posible identificar en el sistema educacional formal cuatro procesos, que de manera independiente inciden en los fines que se propone, a saber el entrenamiento, que busca la asimilación de habilidades para el desempeño de funciones; la instrucción, cuya meta es la adquisición de información; la iniciación, cercana a la socialización primaria, cuya función es familiarizar a los aprendices con las normas y los valores sociales, que incluye la competencia para interpretar el entorno social y anticiparse a la reacción de las acciones personales; y la inducción, que orienta la inserción crítica a los sistemas de pensamiento, de la(s) cultura(s), y se traduce en la habilidad de reconocer y abstraer relaciones y juicios, para posteriormente asumirlos y expresarlos por sí mismos.

De cierta forma estos procesos están presentes en la vida cotidiana de los jardines infantiles, a través de las actividades formales planificadas que traducen las prescripciones desprendidas de las Bases Curriculares por una parte, que es lo visible, y por la otra por medio de los aprendizajes no planificados, emergentes, productos del denominado Curriculum Oculto, observado en las modificaciones conductuales y actitudinales de los sujetos de la educación formal, consecuencias de las múltiples interacciones vividas en la vida cotidiana del jardín. Allí se encuentran y vinculan las redes de relaciones que se establecen entre los párvulos, entre las educadoras/es, entre las/os técnicas, entre el personal de apoyo, entre el equipo directivo, al interior de las comunidades educativas.

En esta dirección, el aprendizaje y la posibilidad de compartir los valores y principios de la comunidad, a través de las actividades cotidianas al interior del jardín, crean las condiciones para construir de manera colaborativa las bases de la convivencia, estructura basal de la vida social. De esta forma, el jardín infantil, entidad intermedia entre la familia y la comunidad se transforma en un puente que media la inserción de los/as párvulos/as en la comunidad mayor presente en la sociedad.

Una de las misiones centrales de nuestra universidad es generar y distribuir el conocimiento en las distintas esferas de la sociedad. La educación parvularia es en substancia una instancia central que contribuye al desarrollo humano en una etapa crucial de la existencia. Su atención requiere una mirada comprensiva que nos permita visualizar sus necesidades, potencialidades, sueños. Por tal razón hemos concentrado nuestros esfuerzos en este número en relevar su importancia, valorando su rol al interior del sistema educacional, y aportando múltiples enfoques a su comprensión y alcance.

Las señales que han dado las políticas públicas en el momento actual, plasmadas en una nueva institucionalidad constituida por una subsecretaría y una intendencia, nos interpelan a realizar nuestro aporte para contribuir a su instalación pertinente, a través de la presentación de un panorama actualizado de su situación actual.

En esta dirección, nuestra revista se enfoca a describir y reseñar las tareas que asumen las diversas instituciones que se ocupan de la educación de párvulos. También se comunican ejes históricos que identifican los aportes específicos de la misma en el desenvolvimiento del sistema educacional chileno.

Manuel Silva Águila
Director



SECCIÓN I
SISTEMA DE EDUCACIÓN
PARVULARIA



LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI), EN EL MARCO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION NATIONAL BOARD (JUNJI),
ON THE FRAMEWORK OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHILEAN REFORM

Desirée López de Maturana Luna
Especialista en Mediación Pedagógica
Vicepresidenta Ejecutiva
Junta Nacional de Jardines Infantiles
dlopezdematurana@junji.cl

Resumen: La Reforma de la Educación Parvularia crea una nueva institucionalidad para el nivel, separando los roles que por Ley estaban delegados a la JUNJI, quien debe asumir dos nuevas grandes tareas: ampliar cobertura para párvulos de 0 a 4 años y garantizar calidad en el servicio educativo encomendado. En este sentido se crea una Subsecretaría y una Intendencia de Educación Parvularia, quienes asumen los roles de diseño de política y de fiscalización respectivamente. Todo ello en el contexto del “Fortalecimiento de la Educación Pública”.

Palabras claves: Reforma Educacional, Nueva Institucionalidad, JUNJI, cobertura y calidad.

Abstract: The Early Childhood Education Reform creates a new institutional framework for this level, separating the roles delegated by law to JUNJI, who must have two new major tasks: expand the coverage for babies and toddlers (ages 0-4 years old), and guarantee quality of educational services entrusted. In this new Institutionalism is created a Secretariat and Administration of Early Childhood Education offices, who assumes the roles of policy design and oversight respectively. All this in the context of "Strengthening Public Education".

Keywords: Educational Reform, New Institutionalism, JUNJI, coverage and quality.

INTRODUCCIÓN

Hoy nuestro país atraviesa por grandes reformas y, entre ellas, una de las reformas educacionales más profundas de la historia, cuyo principal objetivo es fortalecer el rol del Estado como actor activo, tanto en la entrega directa de servicios educativos como en una estricta fiscalización del sistema. Para ello, el Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet ha establecido principios básicos y objetivos que son necesarios para lograr alcanzar este salto cualitativo; ¿a saber¹:

- La Educación debe ser reconocida como un derecho social fundamental.
- La necesidad de otorgar garantías explícitas para los ciudadanos en materia educativa, respecto de acceso, calidad y financiamiento.
- El fortalecer la Educación Pública como motor y sello del proceso de la Reforma Estructural.
- Un sistema educativo que promueva la integración y la inclusión social en todos los niveles.
- El situar al centro de las políticas públicas el proceso educativo y los aprendizajes.
- El generar la igualdad de oportunidades educativas desde la cuna.
- El establecer el carácter global de la Reforma Educacional, incluyendo a los niveles Parvulario, General y Superior, de manera de integrar y cubrir a todo el ciclo de la Educación.

Con este propósito, se han propuesto diversas acciones en las que es necesario avanzar: la extensión de las garantías de acceso gratuito a sala cuna y jardín infantil de jornada extendida, o modalidad equivalente; el aumento de la cobertura en 90 mil niños y niñas (0 a 2 años), con la construcción de 4.500 nuevas salas cuna, y 34 mil niños y niñas en el caso de 2 a 4 años (con 1.200 nuevas salas en jardines infantiles); la obligatoriedad de pre-kínder, el acceso a sala cuna y jardín infantil de jornada extendida a todo hijo e hija de madre trabajadora, junto con la opción de jornada extendida en párvulos de 4 a 5 años y de 5 a 6 años; el mejoramiento del coeficiente técnico; la instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad y la modernización de la institucionalidad de la educación parvularia.

ALGUNAS REFERENCIAS CONTEXTUALES

Para comprender mejor el contexto de esta reforma, es oportuno revisar algunos aspectos que han ido modificando el escenario político y social para la Educación Parvularia, específicamente iniciados durante el primer gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, quien en su agenda política (2006 – 2010), impulsa el aumento de la inversión en educación para ampliar la cobertura, principalmente en salas cunas y niveles medio, poniendo énfasis en la calidad de la oferta educativa en los primeros años de vida, como una estrategia central para abordar la inequidad social. Para ello, se analizaron distintos elementos y comportamientos históricos de los cuales podemos mencionar algunos, como:

- Prioridad no constante en materia de Educación Parvularia (histórica).
- Política pública en salud materna infantil, exitosa.
- Institucionalidad importante e histórica.
- Avances en materia curricular, e incipientes procesos de seguimiento y evaluación.
- Falta de coordinación entre las Instituciones que gestionan los recursos públicos para la ampliación de cobertura.
- Jardín Infantil asociado más al cuidado que a la Educación.
- Rol de la comunidad y la familia aún es incipiente en el quehacer cotidiano de la comunidad educativa.
- País sin disposición de un sistema validado de seguimiento y evaluación para determinar la efectividad de la intervención (calidad).
- Modelo de estimulación temprana, insuficientemente desarrollado.
- Publicación de la ley, sin política pública integral y sustentable de este sector.
- Presencia de una mirada interesante para superar la inequidad y la pobreza.
- Disposición de una voluntad política “expresa” del Gobierno, para el sector Educación y, en particular, para el nivel parvulario.

Con todos estos antecedentes, en Junio de 2006 se establece la necesidad de constituir un Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las Políticas de Infanciaⁱⁱ.

Sin duda que el énfasis social de esta política abarcaba otros beneficios, específicamente para las madres: facilitar su inserción laboral, aumentar el

ingreso económico familiar y su desarrollo personal. Era la premisa para romper con el círculo de pobreza y contribuir a su dignidad. A esa fecha, un 50% de las mujeres que no trabajaban pertenecían a los quintiles más bajos. Por lo tanto, la tarea de velar por una Educación Parvularia más equitativa y de mayor calidad era ineludible.

Los resultados del trabajo de este Consejo, junto al de Reforma Previsional, formaron parte de la meta presidencial (2006-2010) de instalar un sistema de protección social que protegiera a los chilenos desde la cuna hasta la vejez, dado que como señaló la Presidenta, era y es fundamental empezar desde que se está en el vientre materno, porque un verdadero sistema de protección social tiene que estar disponible y ser apto desde la primera infancia, porque ahí se van a sentar las bases del desarrollo futuro de una persona.

Entre los resultados presentados por este Consejo, encontramos los siguientes:

- Es urgente atender, en primer lugar, las diferentes necesidades de la población infantil entre 0 y 10 años. Más de 2 millones 700 mil niños y niñas, equivalente a más del 18% de nuestra población.
- Se debe garantizar la atención educativa de los niños y niñas de hogares pertenecientes al 40% más pobre de la población, haciéndolo extensivo a los hijos e hijas de madres que trabajan fuera del hogar, de manera de facilitar su inserción laboral.
- Se hace necesario focalizar las acciones en aquellos niños y niñas que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad. 1.600.000 mil niños y niñas, que representan el 57% del universo nacional
- Se debe propiciar, con urgencia, el acceso universal de los niños y niñas de 4 a 5 años y de 5 a 6 años a los niveles respectivos de la Educación Parvularia.
- Se deben presentar medidas complementarias referidas a prestaciones de salud, nutrición, apoyo a los padres, prevención de violencia intrafamiliar, estimulación inicial, educación formal y otras intervenciones que hoy se encuentran dispersas en diversos organismos públicos.

La convicción expresada por la Presidenta es que la estratificación socioeconómica que ocupa el hogar en que una persona nace, no puede

ser el predictor del lugar en la estratificación socioeconómica que ocupará durante toda su vida. Sobre esta base se establecieron las razones que explican la necesidad de contar con un sistema de protección integral a la infancia:

- Los niños y niñas tienen derechos. La ratificación de la convención los derechos del niño (1990), es un Instrumento jurídico internacional de compromiso público que requiere que Chile cuente con un sistema de protección integral a la infancia.
- La integración de derechos, civiles y políticos, con derechos económicos sociales y culturales, deben apuntar a la protección integral del niño y la niña.
- La primera infancia ofrece grandes oportunidades (y riesgos) para el desarrollo humano. La Influencia intencionada externa posibilita el perfeccionamiento de las funciones mentales superiores.
- Todos los niños y niñas deben tener iguales oportunidades de desarrollo. Este es un imperativo ético y de desarrollo humano.
- Los niños y niñas tienen derecho a cuidado, estimulación y educación adecuada mientras sus padres trabajan o estudian fuera del hogar. Su cuidado y su educación es de responsabilidad social y materia de política pública. Se relaciona con la creación de condiciones adecuadas para la protección de las personas en el ámbito social, cultural y económicoⁱⁱⁱ.
- La inversión en el desarrollo infantil es estratégica para nuestro país. Todos los procesos nacionales de desarrollo exitoso, están acompañados por un incremento creciente en la educación y competencias de la población. Dinámica de cambio económico y social y consolidación de los mismos.

El Consejo opinó que era indispensable que se promovieran las acciones de información y educación en la comunidad en que los niños y las niñas viven (barrio; sociedad civil) como, los derechos de la infancia; la conciencia de que los menores son sujetos de derecho y no objetos de protección; que existe corresponsabilidad Estado-Sociedad, por lo que los derechos de la infancia deben estar presente en congresos y parlamentos; al mismo tiempo de promover los cabildos infantiles.

De este mismo modo, se establecieron temas urgentes que son la base de las distintas medidas que han dado origen a leyes y reformas para

la Educación Parvularia en ambos gobiernos de la Presidenta Michelle Bachelet. Al revisarlos, queda clara la coherencia y el correlato que existe entre los énfasis que se han dado a la primera infancia en las políticas públicas de los periodos 2006 – 2010 y los del actual Gobierno, donde se produce un salto estructural, creado una nueva institucionalidad que otorga rango ministerial al nivel, reconociéndolo como el primero del sistema educacional chileno. Entre los temas que el Consejo catalogó como urgentes, podemos mencionar los siguientes:

- Las políticas de salud para niños y niñas donde persista el énfasis biomédico; se pretende avanzar hacia una forma más integral de desarrollo, prevenir Ej. La malnutrición, los problemas de salud mental y el déficit en el desarrollo psicosocial.
- Los espacios en general están pensados para los adultos, a excepción de jardines infantiles y colegios. Se debe considerar en el espacio cotidiano el tramo etario de los niños y niñas.
- Las madres embarazadas, no cuentan con espacios adecuados para su descanso y conexión con su bebé, no tienen privacidad, ni silencio.
- La ausencia de institucionalidad y funciones claras, de estándares exigibles, de garantías de acceso y de mecanismos de financiamiento coordinados que dificultan la coordinación y priorización de los esfuerzos en el ámbito de la Educación Parvularia.

Se deja claro que las garantías para los niños y niñas del Sistema de Protección Integral a la Infancia, propuestas por el Consejo, no pueden ser satisfechas por un conjunto de medidas aisladas. Se propone la existencia de un espacio institucional adicional que cumpla con el rol de coordinar las políticas y programas orientados a la población infantil. La generación de un espacio de gestión coordinada que optimice los conocimientos, aprendizajes y esfuerzos sectoriales, complementándolos eficiente y eficazmente entre sí, garantizando la integración final de los diferentes factores que determinan los resultados del desarrollo infantil.

LA JUNJI Y LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

Actualmente, en la Educación Parvularia, existe una institucionalidad pública que se ha catalogado como dispersa, dado que en la práctica la Junta Nacional de Jardines Infantiles aún concentra las facultades mandatadas en la ley N° 17.301 de abril de 1970^{iv} que son las de proveer

Educación Parvularia, empadronar u otorgar reconocimiento a los establecimientos privados y supervigilar a todos los establecimientos que otorguen Educación Parvularia del país, además de fijar políticas en el sector; mientras que el Ministerio de Educación ha focalizado su rol de diseño de políticas en los niveles de transición de las escuelas. En este sentido, se entiende que existe duplicación de roles, falta de coordinación y marcos regulatorios que no son uniformes para todos los establecimientos, afectando la equidad y la calidad educativa.

Cabe mencionar que lo anterior se establece sobre los mismos pilares de la Reforma Educacional propuestos en el Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, que se relacionan con promover la calidad educativa; acabar con la segregación y potenciar la inclusión; avanzar en la gratuidad universal y fin al lucro en el sistema. Estas metas programáticas se sustentan en los principios de que “la educación se entiende como un derecho social”.

La JUNJI, en sus 45 años de existencia, se ha caracterizado por ser una institución en donde se desarrollan contenidos y prácticas pedagógicas de calidad en cada uno los establecimientos que administra, a través de distintos programas educativos que se llevan a cabo para dar respuesta a las demandas sociales, cuyas características son cultural y territorialmente, particulares.

En este sentido la nueva institucionalidad separa los roles de diseño de política, de fiscalización, y de provisión del servicio, creando para ello una Subsecretaría y una Intendencia de Educación Parvularia, la que deberá acreditar la calidad en la formación de profesionales y técnicos que se desempeñan en este nivel educacional, como el proveer de programas públicos especiales para avanzar en la capacitación y el perfeccionamiento de directores, educadores y técnicas de Educación Parvularia, y en la implementación de programas educativos complementarios y elaboración de una política para que las familias participen y colaboren en el proceso educativo^v.

Propósitos del proyecto de ley:

- Avanzar a un nuevo modelo de gestión de alta especialización que supere deficiencias de regulación, coordinación, financiamiento y

eficiencia, de este nivel educativo, poniendo en marcha un sistema más ordenado y eficiente para asegurar el buen funcionamiento de los jardines infantiles.

- Asegurar la calidad educativa de los establecimientos a partir del momento en que se instala una sala cuna o un jardín infantil, con marcos regulatorios exigentes y con estándares de calidad.

Con esta nueva estructura, los jardines infantiles podrán contar con marcos regulatorios más exigentes y equivalentes para todos, por lo que se podrán aplicar efectivamente, todas las facultades fiscalizadoras a los establecimientos, como también, contar con apoyo más sistemático en los procesos pedagógicos. Con esta reforma, al sector, el MINEDUC asume a la educación parvularia como un tema central en el desarrollo de sus políticas públicas.

Medidas del proyecto de ley:

- La creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, cuya fuerza política y técnica permite diseñar, coordinar y gestionar las políticas públicas para el ciclo de 0 a 6 años.
- Incorporación del nivel de Educación Parvularia en la Superintendencia, a través de la creación de una Intendencia de Educación Parvularia que asume la fiscalización de los establecimientos públicos y privados que impartan Educación Parvularia.
- La Junta Nacional de Jardines Infantiles asume como rol fundamental, la provisión de una educación de calidad para los niños y las niñas de Chile, apoyando la gestión y el desarrollo técnico pedagógico de sus jardines infantiles.

Beneficios de esta nueva institucionalidad^{vi}:

- Se contará con una institución especializada que tendrá como propósito asegurar niveles esenciales de calidad educativa, para todo el ciclo de la Educación Parvularia (0 a 6 años).
- Implicará la puesta en marcha de esta nueva institucionalidad que se contará con la facultad para fiscalizar y aplicar sanciones en el caso que corresponda a todas las salas cunas y jardines infantiles, de acuerdo a normativas comunes.
- Se eliminarán las duplicaciones de funciones institucionales, respecto

al diseño de políticas públicas: la definición de normas, la fiscalización, la evaluación, la provisión del servicio. Cada institución cumplirá las funciones específicas que les corresponda.

- Ingresará en forma activa al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el nivel de Educación Parvularia resguardando las particularidades del nivel educativo.
- Se unificarán estándares para la provisión del servicio educativo, los que deberán responder a las particularidades y desafíos específicos para el funcionamiento de los establecimientos de educación parvularia.
Podrá la JUNJI centrarse en su rol fundamental, que es proveer educación pública de calidad para la etapa de 0 a 4 años. Tendrá el desafío de ser un modelo referencial de la Educación Parvularia, consolidando las mejores prácticas pedagógicas.
- Facilitará el desarrollo de planes efectivos para mejorar la calidad en este nivel, como: equiparar los recursos públicos para los establecimientos de Educación Parvularia, a fin de garantizar un buen servicio educativo a los niños y niñas del país; definir marcos de desempeño específicos para la Educación Parvularia, apoyar una carrera docente para las educadoras de párvulos.
- Contribuirá la nueva institucionalidad al desarrollo de competencias de alta especialización para los tramos de 0 a 6 años, en ámbitos curriculares, de arquitectura, de recursos didácticos, evaluativos, entre otros.

Si duda que esta reforma afecta internamente la estructura original de la JUNJI y obliga a efectuar una revisión y estudio de la Ley N° 17.301 y la normativa que la vincula, en relación al nuevo contexto y de la misión que asume en su rol de principal actor estatal en la prestación de educación parvularia. Lo anterior en el contexto del “Fortalecimiento del rol del Estado, como actor activo en la entrega directa de servicios educativos”.

HITOS DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE.

Las reformas profundas a la institucionalidad, sin duda se van generando a través del tiempo, de la historia propia de las instituciones y de la lectura que los Gobiernos van haciendo de ella, a la luz de sus

convicciones y definiciones sobre los temas centrales de las mismas y de la política pública. Por esta razón es que viene al caso hacer un rápido paneo histórico para revisar los grandes hitos que son los que constituyen a la JUNJI hoy y los que nos permiten visualizar el rol que debe desarrollar en el nuevo escenario educativo. A saber^{vii},

- 1966: Se organiza el comando Pro – Jardines Infantiles. Esfuerzo desplegado por la CUT, la Unión de mujeres, centros de madres, parlamentarios, regidores, médicos, abogados y educadoras de Párvulos.
- 1967: Presenta el comando un Proyecto refundido de las diputadas María Maluenda y María Inés Aguilera. Este establecía entre otras cosas la obligatoriedad de que el sistema educacional acogiera a niños y niñas en salas cuna y jardines infantiles y se les brindará asistencia social, psicológica y dental.
- 1970 Se crea la JUNJI y, se comienza a entregar una atención integral. Ello comprendía aspectos educacionales, asistencia a párvulos con problemas sociales y económicos; se comienza una alimentación adecuada, permitiendo con el paso de los años terminar con la desnutrición infantil, además del fomento y prevención de la salud médica y odontológica gratuitas.
Del mismo modo, se enfatiza la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo de los niños y las niñas y se plantea la necesidad de proteger la edad de más alto riesgo y se reconocen los efectos de la estimulación temprana en el desarrollo de las funciones cognitivas de las personas. Todo esto avaló la existencia de jardines infantiles y salas cuna, siendo reconocido por la legislación chilena, además por ser un aporte a la creciente incorporación de las mujeres y madres al mundo del trabajo.
- 1972 Atendía la JUNJI a unos 4.300 niños y niñas. De ellos cerca de 2.000 provenían de la Fundación de Guarderías y Jardines Infantiles, 300 traspasados de la Fundación Irene Frei, 1.000 de otros convenios con instituciones y había 900 cupos por cubrir.
- 1976 Pasa la JUNJI a depender del Ministerio del Interior, a través de la División de Organizaciones Sociales y Comunitarias. Las políticas asistenciales contrastaban marcadamente con las orientaciones universalistas y redistributivas de la política pública que habían informado la creación de la JUNJI.
- 1989: Se introduce una nueva modificación en la Ley Nº 17.301,

determinándose la relación con el gobierno nuevamente a través del Ministerio de Educación.

- 1990: Aumenta en esta década, significativamente la cobertura a través de la implementación de diversos programas alternativos de atención con criterios de calidad y ajustados a la focalización social.
- 1991: Incorpora la JUNJI el Programa de atención a párvulos de comunidades indígenas.
- 1999: Recibe la JUNJI el Premio Nacional de la Calidad de los Servicios Públicos y el reconocimiento del Fondo de la Discapacidad (FONADIS). Se destaca el trabajo desarrollado por la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE).
- 2006: Se desarrolla el Programa “Salas Cuna para que Estudie Contigo” (PEC). Experiencia que se transforma en una línea de acción institucional para entregar un servicio educativo de calidad y gratuito a los hijos e hijas de padres adolescentes, apoyando así, la continuidad de estudios, en salas cuna ubicadas en liceos o lugares cercanos a ellos.
- 2008: Se trasladan a Haití, para integrarse a la comunidad de Aquín, tres profesionales chilenas de JUNJI y Fundación Integra con el fin de contribuir a la formulación de una política pública de atención a la primera infancia de Haití, a partir de la implementación de un modelo de atención en un centro piloto e iniciar un trabajo en directa relación con autoridades locales. Se pone en marcha el primer “Centre de la Petite Enfance”.
- 2010: Se gestiona en 1.460 días, entre JUNJI y Fundación Integra, la construcción de 3.500 salas cuna y 1587 salas de niveles medio. JUNJI paralelamente, despliega acciones tendientes a mejorar la calidad del servicio educativo para la totalidad de la oferta de su dependencia.
- 2011: Forman parte del programa educativo de JUNJI, a partir de este año, los Centros Educativos Culturales de Infancia (CECI), esta modalidad alternativa de atención se enmarca en el convenio suscrito con el Ministerio de Planificación MIDEPLAN; actual, Ministerio de Desarrollo Social. Los CECI son una propuesta pedagógica innovadora de educación artística sobre la base de proyectos, que buscan potenciar el desarrollo de las habilidades a través de la cultura, las artes, la expresión creativa interdisciplinaria, de los niños y las niñas entre 2 y 5 años 11 meses, incorporando a las familias y el entorno comunitario.
- 2012: Este año se inicia la implementación en los jardines infantiles

de las bibliotecas de aula y la capacitación a las funcionarias en el Plan de Fomento Lector “Lee Chile Lee”. Política pública de promoción y fomento de la lectura. Es implementado a través de un convenio de colaboración entre MINEDUC, JUNJI e Integra.

A partir de 2014, y en el marco de la Reforma, JUNJI ha debido asumir dos grandes tareas necesarias para implementar la política pública de Educación Parvularia y orientar su quehacer en el nuevo escenario institucional, que si bien aún no entra en vigencia ya está trabajando para ello. Estas tareas son la ampliación de cobertura y la calidad en el servicio educativo, dos pilares que dan origen a la actual misión institucional:

“Otorgar Educación Parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años, priorizando aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado, tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos, con una perspectiva de territorialidad, desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos, y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes”.

De esta misión se desprenden 5 ejes de la gestión:

- **Calidad:** apunta a desarrollar procesos educativos de calidad que favorezcan en los párvulos el logro de "aprendizajes significativos" en el marco de los énfasis de la política pública de educación, a través de la provisión de servicio educativo, diseño e implementación de programas educativos, trabajo con familia, supervisiones, capacitaciones, entre otros.
- **Bienestar integral:** orienta a promover ambientes bien tratantes y favorables para el desarrollo integral de los niños y niñas; y el bienestar laboral de las funcionarias y funcionarios, a través del mejoramiento de climas, desarrollo de capacitaciones y estrategias específicas para el buen trato. En JUNJI, la promoción del bienestar integral se orienta a generar ambientes saludables para el desarrollo de los niños y niñas, y el desempeño de los funcionarios y funcionarias. Específicamente, se orienta a generar espacios físicos, ambientes y relaciones de trabajo basados en el buen trato, el respeto, el cuidado mutuo y la dignidad de las personas.

- **Gestión integrada:** se relaciona con el desarrollo de una gestión técnica y administrativa integrada (a nivel nacional, regional y territorial), la que pone en el centro las necesidades y demandas de los programas y jardines infantiles; se orienta a procesos y resultados sostenibles en el tiempo. Implica desarrollar e implementar un sistema de administración que incorpora los aspectos administrativos y técnicos en la toma de decisiones y conducción, asegurando que los procesos, procedimientos y herramientas que se utilizan en el ámbito de la administración de la institución, respondan y se articulen consistentemente con los lineamientos y prioridades técnicas, asegurando su calidad, pertinencia y coherencia, y el cumplimiento de las metas y resultados.
- **Aumento cobertura:** apunta a avanzar en el acceso universal hacia una educación inicial de calidad para todos los niños y niñas, en espacios educativos enriquecidos y que respondan a las particularidades y necesidades de las familias, párvulos y territorios, a través de la ampliación de cobertura y construcción de nuevas salas cuna y niveles medios
- **Liderazgo técnico pedagógico:** se orienta hacia el potenciar el liderazgo educativo de los equipos directivos y pedagógicos, a partir de la experiencia y saber institucional acumulados, contribuyendo al fortalecimiento de la educación inicial pública y de calidad, generando estudios, publicaciones, conocimientos y capacitaciones a terceros. También hacia el fortalecimiento de la capacidad de conducir técnicamente a las comunidades de aprendizaje, en las unidades educativas, hacia un proceso reflexivo y crítico de la práctica pedagógica en el aula, buscando contribuir con la experiencia en la toma de decisiones, y en el diseño de política pública en esta materia. Para ello es necesario crear mecanismos para que los responsables de la conducción de los establecimientos educacionales desarrollen su gestión e incorporen en sus prácticas, herramientas que aseguren la efectividad de las acciones a implementar en las unidades educativas.

COBERTURA

Particularmente, en materia de Educación Parvularia, los desafíos se enmarcan en lo que fue la implementación del Sistema de Protección a la Infancia “Chile Crece Contigo” que garantiza el acceso gratuito de niñas y niños de familias pertenecientes al 60% más vulnerable de la población

de sala cuna y de jardín infantil. En este contexto, hoy, el Programa de Gobierno establece el aumento de cobertura incorporando 90 mil niños y niñas al sistema parvulario, lo que se hará con la construcción de 4.500 nuevas salas cuna y 1.200 niveles medio, en un trabajo conjunto entre JUNJI e Integra.

Los 100 primeros días de gobierno

En relación a la ampliación de cobertura de salas cuna y niveles medio, el Gobierno comprometió para los 100 primeros días, identificar las localidades donde se implementarían las primeras 500 salas cunas. Tanto para éstas como para la totalidad del compromiso, JUNJI desarrolló una metodología de trabajo en tres grandes áreas: planificación, focalización y localización. Para ello, fue necesario generar un área de gestión territorial, que se desplegó por las distintas regiones del país, en coordinación con distintos ministerios, autoridades regionales, locales y con dirigentes sociales, todos actores fundamentales para el logro de esta meta, que es tan ambiciosa como necesaria, si miramos la inequidad en la oferta pública educativa para este grupo etario. Con estos nuevos cupos para lactantes de 0 a 2 años, recién estaremos alcanzando el 30%; es decir, 3 de cada 10 niños y niñas de estas edades tendrán asegurado el acceso a una sala cuna.

Al mismo tiempo que se ha ido trabajando en la focalización de las localidades, se va realizando un trabajo de levantamiento de información relacionada con la oferta, demanda y brechas de atención en cada región y comuna del país, resguardando la equidad territorial y la inversión financiera del Estado, como fuera mandado por la Presidenta de la República

La planificación y localización de los proyectos se ha orientado, principalmente, bajo los criterios y principios sociales de inversión pública y de recomendaciones técnicas;

- Necesidad de cubrir brechas de atención en educación inicial para niños y niñas de 0-4 años de edad.
- Necesidad de cautelar la equidad territorial en la distribución de la oferta de cupos de atención.
- Necesidad de focalizar la inversión del Estado en familias de niños/as que más requieren del servicio de educación.

Respecto del primer criterio, básicamente se considera la construcción de un indicador de cobertura en educación inicial para niños y niñas de 0-4 años, con información desagregada incluso a nivel de unidad vecinal para el 100% de comunas del país.

Este indicador se construye a partir del cruce de RUN de niños y niñas que se encuentran inscritos e inscritas en establecimientos JUNJI-Integra-MINEDUC, respecto del universo de niños y niñas identificados en el sistema de registro de información social (RIS) del Ministerio de Desarrollo Social, esencialmente aquéllos y aquéllas cuyas familias poseen Ficha de Protección Social y se corrobora con la información otorgada por los actores territoriales.

CALIDAD

La calidad del servicio educativo que se propone es aquel que favorece y fortalece prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo y recogen la experiencia acumulada de las niñas y los niños, considerando el juego, la exploración y el despliegue creativo como principal fuente de desarrollo y aprendizaje, con el firme propósito de garantizarles su derecho a ser niños y niñas. Esto nos obliga a intencionar una educación inicial situada en los distintos contextos y territorios a los que ellos y ellas pertenecen, a través de una oferta diversa de programas y modalidades educativas, orientados a satisfacer las diversas particularidades. Por lo mismo, se define una nueva política de supervisión basada en la asesoría, acompañamiento y retroalimentación de los procesos educativos y la reflexión de la práctica pedagógica, transitando desde una fiscalización correctiva, instalada, que no contemplaba los proyectos educativos distintivos de cada jardín infantil, a un modelo que se basa en visitas programadas e instancias de diálogo profesional colegiado, para aportar con información y herramientas a educadoras y responsables de los establecimientos.

En el marco de lo precedente:

- Se relevan y fortalecen las acciones con la familia, activando y sistematizando redes de apoyo a nivel local, demostrando el ejercicio constructivo del liderazgo, dando cuentas públicas del cumplimiento de la base normativa, legal y curricular, que garantiza el resguardo de los derechos de niñas y niños.

- Se avanza en la formación continua para el fortalecimiento de los equipos pedagógicos de los distintos programas curriculares (Jardines infantiles clásicos, alternativos, CECI, CASH), a través de perfeccionamientos y capacitaciones, en temas como: Aprendizaje, Juego y Creatividad, con artistas multidisciplinarios destacados; estilos de vida saludable en la infancia; estrategias para el uso de textos no literarios; capacitación e Implementación del Plan Nacional de Fomento Lector, entre otros.
- Se fortalecen las comunidades de aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE).
- Se fortalece el programa de extensión horaria con la implementación de talleres de arte integrado; de tal modo de generar instancias de goce, recreación, desarrollo de la imaginación y creatividad para los niños y niñas, a través de convenio de colaboración con la UMCE que ha permitido el desarrollo de un proyecto de innovación educativa para la extensión horaria que considera la participación de estudiantes de pedagogía en música, artes plásticas, educación física y kinesiología.
- Se incorporan innovaciones a la normativa del equipamiento mobiliario, como a la del material didáctico, resguardando esencial y respectivamente, aspectos ergonómicos y de exploración, creatividad y descubrimiento.
- Se crea la Editorial de la JUNJI, con el propósito de potenciar el liderazgo educativo institucional, a partir de la experiencia y saber institucional acumulados, contribuyendo al fortalecimiento de la educación inicial pública y de calidad, con la generación de sus propias publicaciones.
- Se crea la Unidad de Promoción de Ambientes Bien Tratantes y se lanza la Política de Buen Trato actualizada, que incorpora una mirada integral y sistémica que busca favorecer y potenciar estrategias que apunten al bienestar de niños, niñas, funcionarios y funcionarías. Esta es una apuesta inédita que busca avanzar hacia una convivencia saludable, constructiva, dialogante y reflexiva, coherente con las definiciones estratégicas para el periodo 2014-2017 que declaran que el bienestar de párvulos y adultos, son fundamentales para entregar una educación de calidad.
- Se desarrolla el Modelo de Cálculo de Coeficiente de Gestión, para mejorar las condiciones de operación al reducir el número de párvulos y lactantes por adulto.
- Se incentiva la instalación de una gestión institucional regional,

poniendo en el centro de la gestión al jardín infantil. Esto impulsa la instalación de trabajo en terreno con regiones, convirtiéndolo en un eje central de la gestión institucional.

- Se implementa el Plan Operativo Anual (POA) que se constituye en un instrumento de gestión que se ajusta a los lineamientos estratégicos institucionales para el período 2015-2018 (misión, objetivos estratégicos y ejes; lineamientos nacionales de las áreas de soporte y estrategia) e incorpora las distintas herramientas de planificación gubernamental. Sirve para concretar los desafíos que se definen a corto plazo (un año) y la manera de alcanzarlos.
- En relación a la infraestructura, se han diseñado programas arquitectónicos a escala de los niños y las niñas que permitirán construir con nuevos y mejores estándares, y de esta forma aportar desde la infraestructura a la calidad de la educación de la primera infancia.

REFERENCIAS EN EL TEXTO

- i Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018, pág. 17
- ii Conforman la Comisión, especialistas de distintas áreas, organizaciones de la sociedad civil y de la ciudadanía en general: Jaime Crispi (presidente), Benito Baranda, Paula Bedregal, Rodrigo Castro, Juan Carlos Concha, Bárbara Eyzaguirre, Pablo González, Ignacio Irrázabal María Angélica Kotliarenko, Helia Molina, Dagmar Raczynski, Carolina Schmidt, Ximena Seguel Víctor Tokman
- iii Considerar: Disminución progresiva del tamaño de los hogares, aumento de los hogares uniparentales, incremento de los hogares con jefatura femenina, incorporación creciente de la mujer a actividades remuneradas.
- iv La Ley 17.301 se promulga el 20 de abril de 1970 y se publica el 22 de abril del mismo año, a fines del Gobierno de Don Eduardo Frei Montalva. Luego de diferentes iniciativas legales, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, lo que contribuyó a una rápida extensión del nivel. (Centro de documentación JUNJI)
- v Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018, pág. 18
- vi Material entregado por el equipo asesor de MINEDUC, en el Proyecto de Reforma de la Educación Parvularia
- vii Material entregado por la Central de Documentación de JUNJI



INTEGRA, 25 AÑOS. EL CAMINO A LA CALIDAD EDUCATIVA

INTEGRA, 25 YEARS. THE ROAD TO AN EDUCATIONAL QUALITY

Orielle Rossel Carrillo

Psicóloga

Directora Ejecutiva Integra

Alonso de Ovalle 1180. Santiago

orosell@integra.cl

Resumen: El derecho de niños y niñas a desarrollarse plenamente y ser felices, y el derecho de las familias a tener acceso universal y garantizado a jardines infantiles y salas cunas de calidad es un compromiso que convoca y moviliza a Integra en sus 25 años de historia. Este artículo rescata esa trayectoria, en función de dos ejes estratégicos de la carta de navegación institucional: Modelo de Educación y Personas que Educan. Ambos ejes, explican la cultura de evaluación y formación continua de Integra, y la proyectan al siglo XXI con los desafíos de la inclusión.

Palabras Claves: educación parvularia, modelo de educación, formación de competencias, sistema de evaluación, inclusión.

Abstract: The children's right to a full development and to be happy, and the families' right to universal access and guaranteed to a quality early childhood education are commitments that have fostered and led Integra in its 25 years of history. This article rescues that trajectory as a function of two strategic axes of the institutional navigation chart: Model of Education and Persons who Educate. Both, explain the culture of evaluation and continuous training of Integra, and project it to the XXI century with the challenges of inclusion.

Keywords: preschool education, model education, skills training, evaluation system, inclusion.

INTRODUCCIÓN

En octubre de 2015, Integra cumple un cuarto de siglo contribuyendo al desarrollo de Chile. Con una red nacional de más de 1.000 jardines infantiles y salas cuna localizados en 316 comunas, una cobertura de atención de más de 74.000 niños y niñas (preferentemente, hijos e hijas de mujeres trabajadoras y jefas de hogar), y una estructura organizacional de más de 17.000 trabajadoras y trabajadores, hoy, Integra, es uno de los principales prestadores de educación parvularia en el país.

En momentos en que nuestra sociedad exige cambios profundos y el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet impulsa transformaciones para que la educación deje de depender de la capacidad económica de cada familia, sopesar las distintas aproximaciones curriculares y las variadas iniciativas de formación que hemos llevado adelante durante 25 años, nos da la perspectiva para proyectarnos a un futuro donde la educación de calidad que soñamos sea un derecho social garantizado para todos y todas.

Desde sus inicios, Integra ha trabajado para dar a los niños y niñas en Chile las herramientas que les permitan ser protagonistas de sus vidas. Sabemos del rol de agente de cambio social que cumple la educación parvularia en una comunidad: en el amor y la dedicación permanente que entregamos a niños y niñas, en la experiencia diaria de aprendizaje, en el respeto y la valoración de la diversidad de familias.

Institucionalmente, Integra ha definido una Carta de Navegación que resulta de un proceso de diálogo con niños, niñas, familias, trabajadoras y sus organizaciones sindicales. Durante el 2014 y con la participación de casi 2.000 personas de todo el país, rescatamos sus experiencias, recursos, fortalezas, sueños y valores compartidos que nos identifican como comunidad, y por tanto, que sustentan y trazan nuestro camino hacia la calidad educativa.

La Carta de Navegación de Integra declara su compromiso con la calidad educativa, para que los niños y niñas del país se desarrollen plenamente, aprendan y sean felices, fundamentalmente a través del juego, reconociéndoles como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas capaces de conocer y transformar el mundo. Y, en un aspecto esencial, reconoce que la calidad de la educación sólo es posible si se establecen relaciones

de calidad entre las personas basadas en los valores de la inclusión, la participación, el respeto, la confianza, la transparencia y la apreciación de los talentos.

La estrategia de Integra para la calidad educativa se articula en dos ejes esenciales: Modelo de Educación (lo que hacemos) y Personas que Educan (quiénes lo hacemos). Esta definición, tiene bases sólidas en nuestra historia y es lo que queremos compartir. A partir de su trayectoria, Integra reconoce y valora un conjunto de buenas prácticas que han trascendido en el tiempo, que le han permitido desarrollar una cultura de evaluación y formación continua y que le permiten aspirar ser una institución inclusiva.

Brevemente, este artículo reseña la historia de Integra durante sus 25 años, destaca su sistema de evaluación y expone los desafíos para el siglo XXI.

HACIA UNA SOCIEDAD DE DERECHOS

Integra nace el año 1990 con la recuperación de la democracia en Chile, y en la urgencia de garantizar la igualdad de oportunidades de desarrollo y bienestar para el conjunto de la sociedad. Nace en un contexto de recomposición del Estado y de la política pública para abordar las necesidades insatisfechas de la población y encarar los desafíos de finales del siglo XX. Por mencionar, nace en el mismo periodo de creación del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), la Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), la Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI), y el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM).

Los antecedentes institucionales de Integra son el Programa de Centros Abiertos, administrados por la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) que, básicamente, constituyen una extensión de los comedores abiertos creados por la Dictadura Militar a partir de 1975, como una respuesta focalizada y de carácter asistencial para enfrentar los efectos del desempleo y la pobreza. Esto no constituía una política global y se articulaba a partir de la red de voluntariado de la Secretaría de la Mujer dependiente de la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN).

Principalmente, los Centros Abiertos ofrecían alimentación y cuidado, y se localizaron en sectores populares privilegiando la atención de niños

y niñas con desnutrición y que no alcanzaron a ser incorporados a un Jardín Infantil. Los Centros Abiertos se nutrieron de manera importante por trabajadoras del Programa de Empleo Mínimo (durante la década de los setenta) y del Programa Ocupacional para Jefes de Hogar (a partir de 1983). Estas mujeres criaban a sus hijos y a los de sus vecinas, sin formación formal, aplicando técnicas y conocimientos aprendidos en la práctica. Aquí encontraron un espacio de realización y constituyeron la base para la construcción de la red de Salas Cuna y Jardines Infantiles de Integra.

En 1990, FUNACO pasa a llamarse Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del menor, INTEGRÁ, y se asume el desafío de transitar de una institución asistencialista a una educativa. Desde sus inicios, con la visión de un proceso de largo alcance y con claridad de los cambios necesarios de realizar y del camino que debían recorrer las trabajadoras para profesionalizarse en su quehacer.

Para asumir la tarea, Integra define e implementa un Proyecto de Desarrollo Integral de niños y niñas articulado en cuatro programas centrales: Pedagógico, Social, Nutricional y Solidario. El Proyecto de Desarrollo Integral requirió además la incorporación masiva de educadoras de párvulos que se transformasen en mediadoras de aprendizajes, coordinando y capacitando a las tías del Centro Abierto. Ellas, asumen un rol de educadora de adultos, orientadora, guía, planificadora y evaluadora de un proceso educativo que considera al niño, su familia y la comunidad.

El Proyecto de Desarrollo Integral es el primer intento de construcción de un Modelo de Educación, concebido como parte de la política social y educacional del Estado para atender a los sectores más vulnerables, con el fin de disminuir la brecha de oportunidades y entendiendo que la educación de calidad sería la mejor herramienta para romper el círculo de la pobreza. Así, Integra concibe la educación como un proceso dinámico y oportuno que permite el desarrollo integral del ser humano.

Coherentemente con nuestra cultura bientratante, el Proyecto de Desarrollo Integral se implementó paulatina y gradualmente en la totalidad de las regiones, respetando los procesos de adaptación de las personas que se desempeñaban como voluntarias y especialmente de las trabajadoras de los centros abiertos.

DEL CENTRO ABIERTO AL JARDÍN INFANTIL

En Integra, el camino de transformación del Centro Abierto al Jardín Infantil resulta de la puesta en marcha y convergencia de dos procesos: por un lado, la construcción de un Modelo de Educación que ofreciera a los niños y niñas una educación de calidad. Esto, a través de una propuesta curricular que definió el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los requerimientos formativos más elevados y complejos del presente. Y, por otro, el desarrollo de competencias en las Personas que educan a los niños y niñas de manera que contarán con las habilidades necesarias para implementar ese currículum con propiedad. Esto, en el entendido que “la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008).

En 1994, Integra contaba con 520 centros abiertos entre Visviri y Porvenir, y atendía a 43.000 niños. A partir de ese año se definen como objetivos estratégicos:

- Aumentar la cobertura y perfeccionar su focalización en pobreza, hijos/as de madres trabajadoras y madres jefas de hogar.
- Mejorar la calidad del servicio que ofrece a niños, niñas y sus familias, con especial énfasis en el impacto de su programa educativo.
- Desarrollar la organización de la institución y modernizar la gestión.
- Contribuir a instalar en la agenda pública el tema de los niños como actores sociales y sujetos de derecho.

En 1994, se definió un currículum para niños entre 2 y 6 años y un programa para la ruralidad. En 1996, se implementa la modalidad del Jardín Sobre Ruedas y se actualiza el programa de sala cuna para niños de 3 meses a 2 años de edad.

Lo más destacado de este proceso sería la búsqueda de la implementación de un currículum educativo integral y de calidad, que se constituyera en una base cultural y pedagógica común para todos los establecimientos y le diera identidad al trabajo de Integra a través de la construcción de un Modelo de Educación. Para ello, en 1995, se elaboraron unas Fichas de trabajo para la educación parvularia para cada nivel (medio menor, medio mayor, primer nivel de transición y segundo nivel de transición) y para trabajar con grupos heterogéneos. A estas fichas se

las conoce hasta el día de hoy como Tarjeteros, las que iban acompañadas de una Guía para la Educación Preescolar que describía las características del material educativo, teniendo un color diferente para cada una de las áreas de desarrollo.

A partir de 1998, con el acceso a la franquicia SENCE, destinando el 1% de la planilla de remuneraciones, Integra logró dar un salto cualitativo en la capacitación de sus trabajadoras, fortaleciendo aún más lo que hoy es nuestro eje estratégico Personas que Educan. Asimismo, a través de un convenio con la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación, se aprobó para Integra un programa especial de Titulación de Técnico de Nivel Superior Asistente de Educación Parvularia, para las tías de sala que contaban con enseñanza media completa.

El año 2000, se inicia un programa de formación técnica de nivel superior para 150 asistentes administrativas, para obtener el Título de Técnico de Nivel Superior en Administración de Empresas. Desde esos años, y hasta hoy, se ha promocionado la mejora de los niveles educacionales de todas las trabajadoras, nivelando los estudios básicos y medios de quienes no hubiesen terminado la educación formal, y obteniendo su respectiva licencia de educación media, de manera que así, también, pudieran optar a un título técnico de nivel superior y acceder a un mejor nivel laboral, con la consiguiente mejora de sus ingresos, su trabajo y su calidad de vida y la de sus familias.

El año 2001, Integra decide cambiar la denominación de los Centros Abiertos por la de Jardín Infantil, medida que determina de manera definitiva por rumbo por tomar por la institución. El año 2002, se inicia una reforma curricular, basada en la Bases Curriculares de la Educación Parvularia publicadas en octubre de 2001 por el Ministerio de Educación. Dicha reforma busca transformar a los niños y niñas en protagonistas de su proceso de aprendizaje, y se materializará en el Proyecto Curricular por medio del cual los jardines infantiles de la institución se suman a la Reforma Educacional.

Esta nueva propuesta curricular significó para Integra iniciar un nuevo esfuerzo de formación, para lo cual en 2002 comenzó la realización de jornadas de perfeccionamiento para más de 1.000 personas entre directoras de jardines infantiles, supervisoras y coordinadoras pedagógicas, que

tendrían la tarea de implementar la reforma curricular.

El cambio curricular impuso la generación de nuevos materiales pedagógicos; para ello en 2003 se produjeron y entregaron los Cuadernos Pedagógicos Preparatorios; los que junto con el inicio de la reforma al Segundo Ciclo profundizó masivamente el proceso de perfeccionamiento de las educadoras y agentes educativas, concepto que se acuñará a partir de la reforma para referirse a las técnicas en educación parvularia; dando el puntapié inicial a nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñar. En 2005, se inició el proceso de reforma en el Primer Ciclo, completándose el año 2006.

Si bien el camino recorrido en este proceso de desarrollo no se encuentra concluido, podemos evidenciar los avances de este período. Los viejos galpones donde se daba de comer a los niños y niñas son hoy Jardines Infantiles con infraestructura y equipamiento como tales, y las personas que trabajan en ellos siguen creciendo junto a sus niños y familias, perfeccionándose día a día.

CULTURA DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN CONTINUA

En Integra, contar con equipos multidisciplinarios comprometidos con su rol de agentes de cambio social, que trabajan con responsabilidad, colaborativamente, valorados, y con gran vocación, nos desafía constantemente a mejorar sus posibilidades de desarrollo profesional. Desde nuestros orígenes, en Integra, ha sido una constante el crecer junto a sus trabajadoras, porque estamos seguros que las oportunidades que se les ofrece a ellas, mejorarán no solo su perfil profesional y ámbitos personales de su vida, sino que indudablemente la calidad de la educación que brindan a nuestros niños y niñas.

Diversas y numerosas iniciativas de formación han perfeccionado a nuestras trabajadoras a lo largo de nuestra historia, teniendo en consideración que los especialistas recomiendan la “combinación de una variedad de estrategias de formación continua que resultarían complementarias para producir los efectos deseados...cada una de estas modalidades apunta a objetivos diferentes y todos necesarios en un enfoque de desarrollo profesional permanente de los docentes” (Sotomayor y Walker, 2009, p39).

Una forma de dar fuerza a esta cultura de formación continua es el recién creado Programa Aprendes que articula las distintas iniciativas de capacitación existentes a la fecha (tanto de nivel nacional como regional) en un solo plan de formación permanente, pertinente, y orientado al fortalecimiento del desarrollo personal y profesional de las personas. Nuestros equipos son lo más valioso que tenemos, por eso queremos entregarles todas las herramientas para que continúen desarrollándose al interior de nuestra institución. El desafío es desarrollar nuevas formas de aprender para todos los equipos, coherente con nuestra misión y visión institucional.

Por otra parte, para lograr una educación de calidad es fundamental desarrollar un sistema de “evaluación como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones” (MINEDUC, 2002, p107). Así, en el ámbito de la evaluación de nuestro curriculum y procesos de enseñanza, contamos con un sistema de evaluación de aprendizajes que nos permite medir los resultados y el impacto que éstos tienen en los niños y niñas.

Parte de este sistema es el PLAEP-R: Perfil de Logros de Aprendizaje en la Educación Parvularia, instrumento estandarizado de medición de aprendizajes elaborado por Integra y la Pontificia Universidad Católica de Chile que indica cuánto han aprendido los niños y niñas al final de un período lectivo en los Jardines Infantiles y Salas Cuna, proporcionando un panorama general del aprendizaje por edad y una mirada específica a los ámbitos de aprendizaje (Formación personal y social, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural), y permitiendo a su vez comparar los rendimientos, reconocer el camino recorrido e identificar aciertos y desaciertos en las prácticas educativas.

La aplicación muestral de este instrumento estandarizado tiene como propósito la responsabilización social institucional, lo que implica que a través de esta evaluación asumimos el compromiso por el aprendizaje de los niños y niñas ante la sociedad. Desde hace seis años se aplica el instrumento y hoy es una muestra de 3.500 niños y niñas aproximadamente para saber cuánto y qué aprenden.

La figura 1 muestra los resultados obtenidos por los niños y niñas en los últimos 6 años. En ésta se aprecia una tendencia al alza en los aprendizajes que obtienen los niños y niñas que asisten a los Jardines Infantiles y Salas Cunas. Esta tendencia al alza se refleja tanto en el promedio de puntajes como también en el incremento del porcentaje de niños y niñas con un nivel de logro sobre lo esperado para su edad.

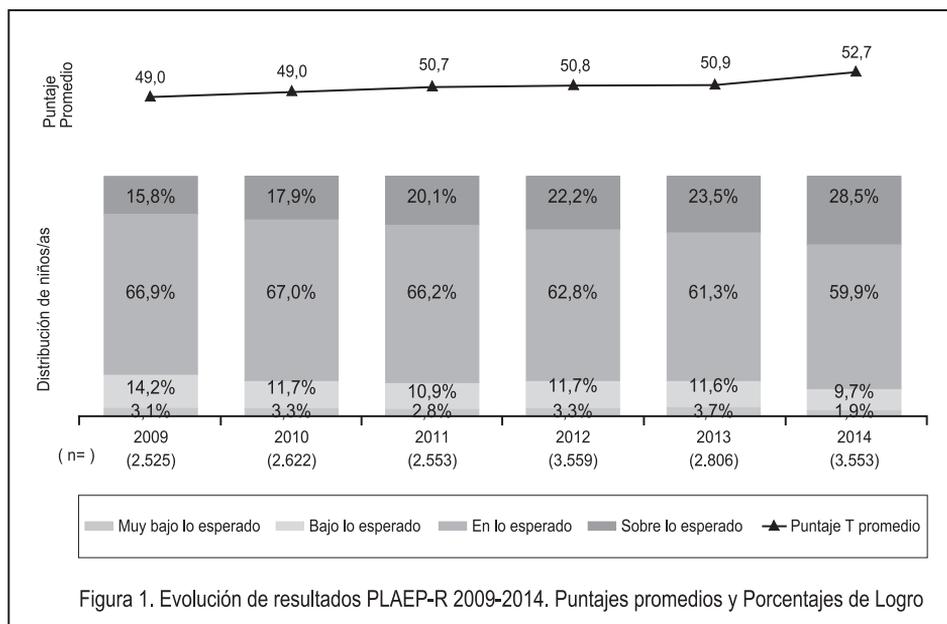


Figura 1. Evolución de resultados PLAEP-R 2009-2014. Puntajes promedios y Porcentajes de Logro

Otra forma de evaluación que compone el Sistema de Evaluación de Integra, corresponde a la formativa, la cual “es una real y potente ayuda en la mejora de los aprendizajes” (Contreras, 2003, p31). Este tipo de evaluación se operacionaliza a través del concepto evaluar para aprender y del Instrumento de Evaluación de Aprendizajes (IEA). Esta herramienta como diseño institucional cubre de manera exhaustiva y pertinente el currículum, con el propósito de evaluar los niveles de logro y movilidad de los aprendizajes en los niños y niñas. Es de tipo censal, completado por los equipos educativos en cada establecimiento, se aplica tres veces al año a partir de las evidencias de aprendizaje que se observan y registran durante el proceso de enseñanza. El IEA permite retroalimentar la planificación educativa y la práctica pedagógica, además de entregar insumos para informar a las familias sobre los avances de sus hijos e hijas.

Integra cuenta con un sistema digitalizado de los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes de niños y niñas, que permite emitir reportes simultáneos en distintos niveles (reportes de cada niño, grupos y niveles educativos, reportes regionales y nacionales).

Las evaluaciones permanentes a las que se someten nuestros sistemas de enseñanza forman parte de una cultura que busca que cada Jardín Infantil implemente su propio Proyecto Curricular sustentado en las bases curriculares de la educación parvularia.

EDUCACIÓN PARA TODOS Y TODAS

Integra ha trazado su camino hacia la calidad educativa, garantizando el derecho de todos los niños y niñas del país a desarrollarse plenamente, a aprender y a ser felices. En este sentido, Integra ha diseñado un plan de trabajo que tiene por objetivo promover prácticas y acciones que nos permitan construir una sociedad en la que todos y todas seamos promotores y actores en la diversidad. En el marco de la Carta de Navegación, Integra declara su aspiración por convertirse en una Institución Inclusiva.

En Integra, se reconoce a todas las personas iguales en dignidad y derechos, valorando semejanzas y diferencias que nos hacen únicos e irrepetibles, responsabilizándonos en la transformación social para igualar oportunidades. La educación inclusiva implica concebir la educación como un derecho humano básico. Tal como lo señala la declaración Mundial sobre la Educación para todos, es la posibilidad real de atender a todos los niños y niñas de cada comunidad, procurando que aquellos que tradicionalmente han sido excluidos tengan oportunidades educativas reales para desarrollarse plenamente: “Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas”. (Booth y Ainscow, 2002, p6)

Coherentemente con la Reforma Educacional impulsada por el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, en el ámbito de la educación parvularia, las acciones deben orientarse a modificar las condiciones del sistema educativo (por mencionar, el currículo, los métodos de enseñanza

y aprendizaje, los sistemas de evaluación, las normas de convivencia y la cultura organizacional), preparándolo para que sea capaz de acoger a todos quienes acuden a él y no sólo a cierto tipo de niños y niñas, siendo el mayor desafío responder a aquellos niños, niñas y familias que tienen mayor riesgo de exclusión social, ya sea porque se encuentran en situación de vulnerabilidad social, tienen necesidades educativas especiales o su diversidad cultural no ha sido debidamente reconocida e integrada.

Para cumplir con este desafío institucional, actualmente estamos trabajando en el establecimiento de objetivos y metas inclusivas. Entre ellas, queremos que al 2016, el 40% de los jardines infantiles, salas cuna y modalidades no convencionales construyan participativamente su “Reglamento Interno: Guía de Convivencia”, que promueve el respeto por los derechos y la inclusión de todos los integrantes de la comunidad educativa e implementan dichos acuerdos en su trabajo cotidiano. Otra meta inclusiva es que al año 2016, el 40% de los jardines infantiles, salas cuna y modalidades cuenten con el diseño de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) implementando en la práctica pedagógica acciones de promoción de derechos en el marco de la Política de Calidad Educativa.

Considerándolo bien, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la declaración de sueños, valores, principios y objetivos inclusivos de cada comunidad educativa de Integra, para avanzar a una educación de calidad para los niños y niñas, construida a través de un proceso reflexivo, participativo y permanente de todos los integrantes. El PEI representa, en sí mismo, un proceso de reflexión inclusiva que involucra a toda la comunidad educativa, desde el inicio en la búsqueda de su historia e identidad y en la ejecución del diagnóstico participativo en el que niños, niñas y adultos son actores principales en la construcción de su historia y del sello pedagógico que quieren vivir como comunidad.

Este proceso de elaboración de un PEI propio, pone en las manos de las comunidades educativas el proyecto educativo que quieren vivir y protagonizar. A través de este modo de construir colectivamente, creemos que se empoderan las comunidades y se hace real la cultura democrática de participación que siempre nos ha caracterizado.

REFLEXIONES FINALES

En Integra, la educación de calidad que soñamos para niños y niñas de Chile, se basa en una convivencia bien tratante en la que se respetan y promueven los derechos humanos y se conforman comunidades educativas inclusivas que participan activa y permanentemente en su PEI. Para esto, es fundamental contar con equipos multidisciplinarios comprometidos con su rol de agentes de cambio social, que trabajan con responsabilidad, colaborativamente, valorados y con gran vocación, con capacidad para reflexionar crítica, efectiva y constantemente sobre su quehacer y experiencias.

En sus 25 años, Integra ha optado por la formación continua y el desarrollo de carrera de sus trabajadoras; siempre en la convicción que las comunidades educativas están al centro y son protagonistas del desarrollo institucional, y que al interior de la organización está la motivación, compromiso y competencias necesarias para implementar el modelo de educación institucional.

En Integra, las personas siempre son importantes. Así, para que todos y todas construyan las vidas y sueños que anhelan, seguiremos trabajando, mejorando y educando con amor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, M. y M. Mourshed, 2008

Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. En *Preal* (41) Julio. (Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf Consultado en octubre 23, 2014).

Booth, T. y M. Ainscow, 2002

Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO OREALC, Santiago de Chile. 117pp.

- Contreras, G., 2013** Evaluación formativa. Nuevos enfoques. En: *Revista de pensamiento educativo*. Volumen 33 (2), pp. 31-48.
- Integra, 2014** Carta de navegación 2014 – 2018. El camino de la Comunidad Integra a la calidad educativa. Santiago de Chile.
- MINEDUC, 2002** *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículo y Evaluación, Santiago de Chile, 111pp.
- Sotomayor, C. y H. Walker, 2009** Políticas de Formación Continua Docente en Chile. Formación Continua de profesores. En: Sotomayor, C. y H. Walker (ed.): *¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Editorial Universitaria, Santiago de Chile, pp.35-62.



LA EDUCACION PARVULARIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE: UN COMPROMISO PAÍS

THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF CHILE:
A COUNTRY COMMITMENT

REAPERTURA EDUCACIÓN PARVULARIA

Mónica Manhey Moreno

*Especialista en: Educación Infantil
Depto. Educación. Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045.
mmanhey @u.uchile.cl*

Resumen: El presente escrito relata la generación de la nueva carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Chile, sus antecedentes históricos, elementos que se tomaron en cuenta para su diseño, sus énfasis y características que se aprecian como innovadoras, y finalmente la propuesta plasmada en el plan de estudios de manera sintética y algunos desafíos, los que se vislumbran no sólo para la carrera en la Universidad de Chile, sino como país. Es importante mencionar que se ha recogido información del trabajo sistemático realizado, por más de un año y medio, por un equipo de docentes, educadoras de párvulos, profesionales de la Universidad de Chile, que estuvo asesorado por expertos de la Red de Innovación de esta Universidad. Este informe fue el referente para la propuesta de apertura de la carrera.

Palabras clave: carrera - educación parvularia.

Abstract: The article describes the creation process of the new career in early childhood education at the University of Chile, including its historical background, the elements taken on carrying out its design, the innovative emphasis and features, and finally a synthesis of the proposal reflected in the curriculum. Challenges are discussed, not only for the University but also for the country. The information for this article has been gathered from the work carried out, more than a year and a half, by a team of teachers, early childhood educators, professionals of the

Universidad de Chile, who were counselled by the experts of the Innovation Net. This was the reference for the proposal to initiate the career.

Keyword: career – early childhood education.

INTRODUCCIÓN

El año 2015, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, ha abierto nuevamente la carrera de Educación Parvularia, siendo un hito no sólo para la Facultad, sino para Universidad de Chile y nuestro país.

Este artículo toma como gran referente el trabajo que se desarrolló durante un año y medio; precisamente desde enero 2013 a agosto 2015 (Universidad de Chile 2014) por una comisión destinada a estudiar y diseñar la propuesta académica. Esta comisión estuvo constituida por académicos, educadoras, estudiantes y miembros del equipo de la red de innovación curricular de la Universidad de Chile. (1)

Antes de abordar lo que se refiere específicamente a la reapertura de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, se hará una breve reseña histórica, posteriormente se presentan algunos elementos relevantes que aportaron a la construcción de la misma y, posteriormente, algunas características de la propuesta implementada y algunos desafíos.

Esta propuesta busca establecer un modelo de formación innovador que permita a la Universidad de Chile recobrar su liderazgo en la formación de Educadores/as de Párvulos en Chile, respondiendo al espíritu y misión de nuestra Casa de Estudios, a las tendencias para la formación de párvulos en el mundo y a los desafíos del país en este campo, por tanto, lo que se presenta no es sólo una “nueva carrera”, sino una propuesta que contribuya al avance de la Educación Parvularia en el país.

RESEÑA HISTÓRICA

La Universidad de Chile ha estado vinculada al desarrollo de la educación nacional desde su fundación en el año 1842, lo que marca uno de los hitos más significativos de la naciente república, en aquellos años. “Representa en sí uno de los más claros actos de autodeterminación, al situar en el saber y la enseñanza pública el eje articulador del país que comienza a construirse.... ” (Serrano, 1993). De esta manera, el Estado le encargó ejercer labores de superintendencia en ese campo, y en 1889 le entregó la tuición del Instituto Pedagógico y de su cuerpo académico originario, conformado por ocho profesores alemanes. A lo largo del siglo XX, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile fue el principal centro formador de docentes en el país y su evolución y desarrollo marcaron la educación chilena y latinoamericana. La Educación Parvularia en Universidad de Chile tiene una trascendente historia, en 1944 se crea la Escuela de Educadoras de Párvulos, bajo la rectoría de Don Juvenal Hernández, con el apoyo de dos destacadas mujeres feministas de la época, Amanda Labarca y la española Matilde Huici, todo ello llevó a relevar este nivel educativo y su saber pedagógico especializado (Peralta, 2013). Desde aquellos años la Universidad de Chile ha desempeñado un papel destacado en el ámbito nacional e internacional en la Educación Parvularia. Carrera que ha tenido ciertos hitos a lo largo del tiempo, unos que nos llenan de orgullo y otros que hicieron una gran sombra al despliegue de esta profesión dentro de la casa de Bello.

Con la Ley de Universidades de 1981, la carrera fue impactada por la nueva institucionalidad del Sistema de Educación Superior, establecido en época de dictadura en nuestro país, donde se cierra la carrera y pasa a la “Academia Superior de Ciencias Pedagógicas”, la que en 1986, se convierte en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, (UMCE).

En el año 1990 con la ratificación en nuestro país de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, obliga al Estado y a las distintas instituciones públicas a asumir los compromisos de promoción y protección de los derechos de los niños y niñas y junto con el proceso de recuperación de la democracia, se abren puertas para volver a instalar la Educación Parvularia en nuestra universidad. Es así como en el año 1998, consciente de la importancia de la educación infantil para el mejoramiento

de la calidad de la educación, el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, desarrolla un proyecto innovador liderado por la actual profesora emérita Dina Alarcón Quezada en conjunto con Alondra Díaz Castillo. Este proyecto estaba dirigido a aportar al problema de la transición y articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica. Como respuesta a ello, se desarrolla una propuesta académica que abarca una formación para trabajar con niños entre 0 y 8 años, propuesta que implicó una innovación pedagógica para el país, siendo la primera carrera con dicho enfoque. Además, se proponen cursos diferentes a lo que hasta el momento se habían ofrecido en la formación como son Imaginario Infantil, Construcción de Ambientes de Aprendizaje y Práctica Reflexiva, entre otras muchas actividades curriculares.

Para este proyecto, se contó con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA) a través de su Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (Proyecto de Formación de Educadores de Infancia y la Innovación Pedagógica), la cual aportó los recursos necesarios para el contacto y traslado de especialistas en los temas innovadores, llevándose a efecto reuniones de estudio y talleres con especialistas de México, Chile y Colombia para académicos del programa, alumnas y directoras de los centros de práctica.

El año 2001, se da por finalizado el proyecto para hacer realidad la apertura de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, la que permanece hasta ahora. Es importante hacer mención que dicha carrera fue acreditada, por cinco años, a partir del año 2012. Sin embargo, después de una evaluación referida al campo laboral y a las necesidades específicas, así como a algunos problemas estructurales en el Departamento de Educación, se decide ofrecer las dos carreras como lo que hoy es noticia: una carrera de Pedagogía en Educación Básica, en la Facultad de Filosofía y otra, de Educación Parvularia, alojada en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales.

LA REAPERTURA DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

En la Universidad de Chile, se firmó un Convenio de desempeño formulando un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), denominado **“Formando Profesores para Chile”**, de manera de devolver las

pedagogías a esta importante Casa de Estudios, “instalando a la educación como una de sus áreas disciplinarias más relevantes, con el propósito de contribuir —desde el oficio académico— a la urgente demanda por mayor calidad y equidad para el sistema educacional chileno, y a la construcción del país futuro” (Universidad de Chile, 2012 p. 12).

Dicho Plan de Mejoramiento Institucional tuvo los siguientes objetivos:

- 1) formar docentes para ejercer de manera innovadora y generosa una de las profesiones más complejas e importantes de la sociedad.
- 2) ofrecer al Estado, la sociedad y otras universidades, un referente colaborativo para el mejoramiento educacional, a través de la reflexión y la investigación multidisciplinaria en el campo de la educación, con especial énfasis en el ámbito de lo público.

Como se hizo mención anteriormente, el diseño de la carrera no fue algo arbitrario ni simple, se debió desarrollar un trabajo de investigación, en función de qué elementos esenciales debía tener un plan formador de Educación Parvularia. El proceso se inicia en enero del año 2013, donde se estableció un cronograma de trabajo de acuerdo a innovación curricular. Para ello, se realizaron diferentes acciones. En primer lugar, se recogieron Necesidades Formativas y Compromisos Formativos. En cuanto a las necesidades formativas, se realizó una exhaustiva revisión de antecedentes, los que finalmente permitieron seleccionar los “Compromisos Formativos”, es decir, de todas las necesidades se escogería cuáles serían factibles de abordar desde la formación en nuestra Casa de Estudios a través de un Plan de Formación. A continuación, se describen brevemente las tareas llevadas a cabo:

- **Revisión de la literatura internacional especializada sobre formación de Educadores/as de párvulos.** Al respecto se levantó información, por ejemplo, la heterogeneidad en los programas internacionales en la definición del grado académico asociado a la carrera de Educación Parvularia. En algunos, el título habilitante es de postgrado en modalidad de Magister en Educación. Los programas internacionales cuentan con plantas docentes, en su mayoría, integradas por especialistas con postgrados. Al mismo tiempo, se integran especialistas en el aula como tutores de práctica.

En ocasiones, estos tutores sólo poseen el grado de educador y en otras la Maestría en Educación. En cambio, los programas nacionales se diferencian sustancialmente con respecto a los programas internacionales analizados, principalmente, en: (a) los requisitos para el ingreso a la carrera; (b) a la composición del cuerpo docente y; (c) la formación continua (otorgada por los programas de magíster en educación) (Universidad de Chile, 2014)

- **Revisión del Estado del arte de la Educación Parvularia.** Se revisó y se presentó en el informe que sustentó la creación de la carrera, desde antecedentes históricos de la Educación Parvularia en Chile, así como la definición que se ha establecido de este nivel educativo, sus niveles, tipos de programas y modalidades curriculares como de atención, la institucionalidad que la alberga y datos de cobertura hasta la fecha. Un aspecto relevante fueron los datos recogidos, en relación a la oferta vinculada con la formación de educadoras de párvulos, lo que demostró la gran heterogeneidad en propuestas curriculares. De ahí, emergen diversos aprendizajes posterior a la literatura revisada como a antecedentes empíricos, lo que demuestra que “...crece el consenso de que la formación de Educadores/as de Párvulos debe abarcar un rango de edad delimitado (tradicionalmente desde el nacimiento hasta los 6 años), con el fin de asegurar que los programas de formación puedan abordar con profundidad las distintas áreas que integran la carrera (Universidad de Chile, 2014). Esto último avaló la necesidad de una carrera específica para este nivel que además, tenga una duración de más de cuatro años, lo que según estudios de Fukkink y Lont (2007) (citado en Universidad de Chile, 2014, p. 20) señalan que “existe un efecto estadísticamente significativo entre la formación superior especializada y las competencias de los/as Educadores/as de Párvulos”, siendo capaces de (a) desplegar prácticas pedagógicas más apropiadas a las características del desarrollo de los niños/as y niñas a su cargo, como señala cargo, (b) demostrar mayor sensibilidad a las necesidades de éstos, e (c) influir en la calidad del centro educativo en su conjunto.

Se realizaron entrevistas y grupos focales para conocer la opinión de diferentes agentes claves. En cuanto a las entrevistas, es de relevancia destacar que se recogieron las opiniones y expectativas de los empleadores de diversos programas de Educación Parvularia, tales como: Coordinadora

de Proyectos Educativos de municipalidades, encargadas de educación parvularia en colegios particulares y subvencionados, Directora de Departamento Técnico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, así como de la Fundación Integra, y de otras instituciones que tienen gran número de educadoras a su cargo, así como encargadas nacionales de proyectos alternativos. Es importante hacer mención que la totalidad de los empleadores expresó altas expectativas respecto al trabajo a realizar por las Educadoras de Párvulos; esperando que éstas tengan competencias sólidas, dada la importancia de la labor que deben llevar cabo. También se les hizo entrevistas semiestructuradas a egresadas de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile donde destacaron la relevancia de tener una infraestructura, equipamiento y recursos adecuados para la formación tales como material de biblioteca especializado en educación infantil, también comentaron con respecto a la importancia de las prácticas, su acompañamiento y retroalimentación y la importancia de docentes que sean educadores y hayan tenido experiencia en aula y la necesidad de potenciar el trabajo con niños y niñas menores de 3 años. Estas y otras observaciones fueron importantes insumos para la elaboración posterior del proyecto de la carrera a implementar.

Con respecto a los grupos focales, se llevaron a cabo ocho grupos focales con Educadoras, Técnicos en Educación Parvularia, apoderados nivel socio económico medio, apoderados nivel socio económico alto, apoderados nivel socio económico bajo y académicos que conformaron la comisión de creación de la carrera. Los aportes fueron relevantes, especialmente referidos al tipo de educador que aspiran los apoderados, destacando el ámbito actitudinal: sensibles, cariñosos, empáticos y las educadoras se refirieron a su rol y la importancia del trabajo en equipo entre otros aportes.

- **Análisis de la oferta formativa de las carreras de Educación Parvularia o Educación Inicial en otros países.** Los países estudiados fueron los siguientes: en Cuba, el Programa de Educación Preescolar de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Esta decisión se avaló en su reconocimiento a nivel mundial por UNESCO (Casassus, Cusato, Froemel, & Palafox, 2000 en Universidad de Chile, 2014, p. 35). Asimismo, se estudió, en Estados Unidos, el programa de Wheelock College, localizado en Boston; su elección se debió por ser reconocido en la literatura especializada

como un programa ejemplar de formación, según la opinión de los empleadores de ese país (Darling-Hammond, 2006), un país nórdico como Finlandia y la Universidad de Oulu, su selección fue dada la difusión de los buenos resultados académicos obtenidos por este país. Otro país que se estudió fue Australia y la Universidad de Monash, considerando que esta universidad ha ocupado el lugar número 6 de las mejores universidades del mundo, de acuerdo al ranking 2013 “QS World University Rankings” en cuanto a su reputación académica (QS Quacquarelli Symonds Limited, 2013). Finalmente, mencionamos a Inglaterra que fue estudiada por su programa prestigioso desarrollado desde el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde existen connotados académicos reconocidos a nivel internacional como Peter Moss y Gunila Dahlberg que han realizado importantes aportes.

- **Análisis de la oferta formativa de las carreras de Educación Parvularia en Chile.** Se estudiaron universidades que contemplaran los siguientes criterios: (a) representar a universidades del CRUCH y privadas; (b) estar localizados en Santiago y regiones; y (c) contar con acreditación de la carrera. También se analizó cómo se ha expandido la oferta en la formación de educadoras a través de diferentes casas de estudio (más de 43) y sedes en regiones. Además, se pudo desprender de la investigación que de las universidades estudiadas, existen distintos programas de Educación Parvularia.
 - Educación Parvularia: con una formación acotada a dicho nivel educativo y sin menciones de especialidad;
 - Educación Parvularia con mención/idioma: con una formación acotada a dicho nivel educativo pero que incorpora diversas menciones como la artística o la opción de cursarla con especialización bilingüe; y
 - Educación Parvularia y Básica Inicial: que abarca desde el nivel de Educación Parvularia hasta los primeros años de Educación Básica y originalmente en Universidad de Chile, aun cuando en forma posterior existieron un par de ofertas con dichas características.
- **Revisión de antecedentes internos dentro de la Universidad.** Se tomó como referencia tanto el informe de acreditación de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de

Educación, que otorgaba una acreditación de cinco años, así como sus antecedentes y el contexto institucional al interior de la Universidad de Chile. Al respecto fue un gran aporte los testimonios ofrecidos por las egresadas y estudiantes de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial ofrecidos mediante las entrevistas como se comentó en párrafos anteriores.

- **Campo Laboral de los/as Educadores/as de Párvulos.** Al respecto, se pudo constatar que el campo laboral en su mayor parte se concentra en los establecimientos educacionales de modalidad convencional que proveen Educación Parvularia; sean éstos de dependencia municipal, particular subvencionada, particular pagada, además de las instituciones estatales dependientes de MINEDUC, JUNJI y de Fundación INTEGRA. Es de relevancia que justo durante el período de diseño de la carrera se encontraban en desarrollo algunos proyectos de ley en el país que permitirían potenciar el nivel de Educación Parvularia como es el caso de la carrera docente.
- **Revisión de la política pública y demandas sociales del país relativas a la Educación Parvularia.** En los últimos años se han impulsado medidas de política pública orientadas a regular la formación inicial docente, las que también afectan la formación de Educadores/as de Párvulos. Entre estas medidas se encuentran: Prueba Inicia; Beca Vocación de Profesor; Proyecto de Ley Carrera Docente; Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia. Entendiendo que este último documento tiene como propósito guiar los programas de formación en torno a los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que deben contar las egresadas de las carreras de Educación Parvularia, permitió tener un punto de referencia para el desarrollo de la propuesta académica
- **Jornadas de validación.** Finalizada las etapa anteriores se hizo una primera jornada de socialización y validación del proceso, (junio 2013) presentado a un grupo de expertos convocados en un primer taller de validación donde se expuso el trabajo realizado a distintos actores de la comunidad especialistas en el campo de la Educación Parvularia: educadoras de párvulos en ejercicio, estudiantes de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, académicos e investigadores de otras universidades, entre otros.

En dicha ocasión se presentaron las necesidades formativas y los compromisos formativos, siendo estos últimos aquellos con los cuales la carrera se comprometería, lo que se constituyó en la base para la elaboración del perfil de egreso de la carrera. Paralelamente a ello, se recogieron los aportes de visitas de académicas internacionales (Iram Siraj, Universidad de Londres y Pamela Oberhuemer, del Instituto Estatal de Investigación en Primera Infancia, Alemania). Para la segunda jornada de validación (noviembre 2013), se convocó a las mismas personas de la jornada anterior, validando así el perfil de egreso así como los ámbitos, competencias y subcompetencias.

- **Declaración sintética del perfil de egreso:** Posterior a los resultados recogidos de las diferentes instancias de validación, se redactó el perfil de egreso lo que implica una declaración identitaria que representa la racionalidad de la profesión enmarcado en el sello institucional:

La educadora de párvulos egresada de la Universidad de Chile es una profesional de la pedagogía, capaz de generar propuestas pedagógicas pertinentes que promuevan el desarrollo, el aprendizaje, el bienestar y la ciudadanía de los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad, considerando el juego como medio vital en esta etapa de la vida. Con un fuerte compromiso social, reconoce el rol de la comunidad educativa potenciando la participación de familias y de otros agentes y organizaciones relevantes en los proyectos educativos en que participa. A través de la reflexión crítica sobre su campo profesional, contribuye a la construcción de nuevos saberes en Educación Parvularia, y en consecuencia, al desarrollo de su profesión.

Comprende a la educación como un fenómeno social y cultural en constante cambio, y, por ende, está comprometida a continuar su aprendizaje profesional a lo largo de su vida laboral, incorporando de forma pertinente las tecnologías de información y comunicación. Respeta y valora la diversidad y las diferencias individuales, reconociendo a los niños desde el nacimiento como sujetos de derecho y agentes de su propio aprendizaje. De la misma manera, se concibe a sí misma como co-constructora de procesos de aprendizaje, centrando su propuesta pedagógica en las características individuales de los niños, considerando el contexto histórico, socio-cultural, económico y político con el que ellos interactúan, y la variedad de recursos disponibles para su práctica pedagógica.

Cuenta con competencias claves para desempeñarse en los siguientes ámbitos, tanto en el sector público y privado, así como en distintos contextos socioculturales, modalidades curriculares y programas de atención.

- Definición de Ámbitos de desempeño: orientados por la definición de familias de problemáticas que dan cuenta de los compromisos formativos declarados en la fase de levantamiento de información. Respondiendo a ello los ámbitos definidos para la carrera producto de la literatura revisada, antecedentes empíricos y la participación de diferentes actores nacionales e internacionales quedaron los siguientes:
 - * Niño, infancia y aprendizaje.
 - * Familia y comunidad educativa.
 - * Pedagogía, currículo y didáctica.
 - * Pensamiento Reflexivo y Métodos Investigación en el ámbito de la Pedagogía.
 - * Atributos personales asociados al desarrollo profesional desde el campo científico con énfasis en las Ciencias Sociales.
 - * Campo profesional.
- **Competencias por ámbito:** las que se visualizan como las actuaciones profesionales o disciplinares concretas que los egresados deberán demostrar al final del itinerario formativo.
- **Definición de la estructura curricular y malla.** La elaboración del plan de estudios de la carrera contempló el análisis de los desafíos que el perfil de egreso le plantea al plan de formación. Esto, sobre la base de criterios que orientan y caracterizan la organización de la propuesta curricular. Estos criterios se desprenden del modelo educativo de la Universidad de Chile y del reglamento de estudios de pregrado: flexibilidad, integración, movilidad, implicancias pedagógicas, articulación pre y post grado entre otros. Además, la elaboración de mapa de tributación de competencias y subcompetencias, construyendo el trayecto de formación, que supone la elaboración de la matriz temporal, la instalación de los ámbitos de desempeño, de las competencias y sub-competencias declaradas, para finalmente definir las actividades curriculares, entendidas como las experiencias de

aprendizaje definidas a partir de la agrupación de sub-competencias, todo ello de acuerdo al Sistema de Créditos Transferibles, (SCT) lo que dio finalmente 300 SCT en la carrera. Es importante hacer mención que se optó por ofrecer una amplia oferta de actividades curriculares como cursos; tanto de carácter obligatorio como electivos y talleres, en función de ciclos formativos o familias de problemas. Todo ello articulado con la práctica la que se da desde el primer semestre y en forma progresiva, favoreciendo entre las actividades académicas una articulación vertical como horizontal. Además las/ educadoras en formación deberán tomar Cursos de Formación General que ofrece la Universidad y que todo estudiante de esta Casa de Estudios debe tomar, y que se orientan a desarrollar en el estudiante ciertas competencias genéricas importantes tanto en el desempeño profesional como en la actuación ciudadana.

Es relevante hacer mención que durante todo el proceso y, evidentemente, en su fase final, este trabajo fue presentado a las diferentes instancias de la Universidad de Chile, para que finalmente se presentara y se aprobara por unanimidad en el Senado Universitario el 28 de julio del año 2014.



Imagen 1 - El 28 de julio 2014 se aprueba la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la Universidad de Chile

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACION PARVULARIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Algunas de las características que son distintivas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia:

Por encontrarse en la Universidad de Chile:

- **Admisión:** Se exigen como mínimo 600 puntos ponderados para postular vía PSU, (Prueba de Selección Universitaria) lo cual es un requisito para ingresar a cualquier carrera de la Universidad de Chile. Sin embargo, la Universidad dispone de vacantes denominadas SIPEE, lo que es una modalidad de acceso para estudiantes de excelencia, egresados de establecimientos públicos o de dependencia municipal, que no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de manera tradicional y que pertenecen a los tres quintiles de ingresos, así como tener un promedio de 5,5 entre primero y tercero de Enseñanza Media, entre otros requisitos. (www.becasycréditos.cl). También existen los ingresos especiales, tanto vía transferencia interna o por transferencia externa. Es importante hacer mención que de la oferta que se da en Chile, en relación a los requisitos para postular a los programas que ofrecen las universidades, “se tiene que el 58,1% de los programas pide Puntaje de Corte en el proceso de admisión, y un 20,9% requiere sólo la PSU rendida. En tanto, el 21% restante se distribuye en otros tipos de requisitos” (puntaje mínimo de 450 o 500 puntos en PSU, y sin requisitos 4,65% (*Univ. de Chile, 2014, p.44*))
- **Sistema de Créditos Transferibles:** Este es “un sistema en el cual al volumen total de estudio efectuado por un estudiante (tiempo de docencia directa más tiempo de estudio independiente) se le asigna un valor numérico...”. (Bisschop, 2006, p. 4) Coherente con ello, la propuesta formativa de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia adhiere plenamente al Sistema de Créditos Transferibles (SCT) con la finalidad de favorecer la transversalidad de la formación tanto entre las unidades académicas de la Universidad como a nivel de pre y postgrado. Este sistema está centrado en el estudiante, basándose en la carga de trabajo, de manera de vincularse directamente con las competencias y resultados de aprendizaje. Esta carrera se ajusta a 300

créditos anuales divididos en 10 semestres y en cada uno con un total de 30 créditos.

- **Modelo por competencias.** El modelo educativo de la Universidad de Chile se caracteriza por adoptar un enfoque curricular basado en competencias y un perfil profesional acorde con necesidades-país, entendiendo las competencias como:
...conjuntos dinámicos e integrados de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser inducidos durante el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (logro de aprendizaje) es susceptible de evaluarse; las competencias, que están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante. (*Universidad de Chile, 2010, p. 9*).
- **Certificación Intermedia y/o Complementaria:** deberá ser solicitada y tramitada por el estudiante en la Secretaría de Estudios correspondiente a su Facultad.
- **Formación en Inglés:** Todos los estudiantes de la Universidad deben rendir el Test de Diagnóstico de Inglés, independiente del nivel de inglés que posean al momento de matricularse. La Facultad de Ciencias Sociales no es la excepción; así, al obtener el cuarto nivel de inglés, todos pueden optar a una certificación de reconocimiento internacional.
- **Movilidad estudiantil:** Permite a estudiantes extranjeros de pregrado la oportunidad de realizar estudios en esta Institución. Este programa está destinado a estudiantes que provienen de universidades extranjeras con las cuales la Universidad ha establecido un convenio de mutuo apoyo a la docencia. Estos estudiantes pueden cursar uno o dos semestres en la Universidad y, aun cuando son evaluados, mantienen su vinculación con sus universidades de origen. Del mismo modo, está el Subprograma de Estudios Parciales en el Extranjero, a través del cual estudiantes de la Universidad de Chile cursan algunas asignaturas en una universidad extranjera con la que se tenga convenio y para lo cual reciben una beca parcial de estudios.

Específicos de la carrera:

- **Estar en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO):** Esto le da una mirada interdisciplinaria, donde se destaca la formación crítica, reflexiva, autónoma y valórica, en el ejercicio ético de la profesión y en coherencia con los enfoques de sustentabilidad, derechos humanos y responsabilidad social. (Facultad de Ciencias Sociales, 2015, p. 19-20)
- **Duración de la carrera:** Tiene la duración de cinco años, ya que se ha elaborado un plan de estudios donde se aborde en profundidad contenidos esenciales para poder ejercer como educadora de párvulos con niños y niñas en ambos ciclos curriculares (0 a 3 años y 3 a 6 años); además, abordar temas como las construcciones sociales de la infancia, la inclusión y diversidad, las transiciones entre Educación Parvularia y Básica, la investigación pedagógica, gestión curriculares, diferentes disciplinas y su didáctica, entre otros. Asimismo, las estudiantes al octavo semestre obtienen el grado de Licenciatura en Educación y pueden avanzar con su formación continua. Esta decisión se avala en serias investigaciones que demuestran que existe un efecto estadísticamente significativo entre la formación superior especializada y las competencias de los/as Educadores/as de Párvulos. Entre los hallazgos se evidencia que aquellos/as que cuentan con estudios superiores de al menos 4 años de duración y especializados en primera infancia, son capaces de: (a) desplegar prácticas pedagógicas más apropiadas a las características del desarrollo de los niños y niñas a su cargo, (b) demostrar mayor sensibilidad a las necesidades de éstos, y (c) influir en la calidad del centro educativo en su conjunto. (Fukkink y Lont 2007 en Universidad de Chile, 2014, p. 20-21)
- **Actividades curriculares integradas:** Al finalizar cada ciclo se espera establecer hitos evaluativos (integrados entre las actividades curriculares) que den cuenta de los marcos complejos que propicia un currículo orientado al desarrollo de competencias
- **Programa estructurado en ciclos:** Ciclo de formación Inicial; éste contempla cuatro semestres, habilita para la obtención de una certificación intermedia, si el estudiante ha alcanzado las competencias necesarias para este fin y ha completado todas las actividades

curriculares requeridas., ciclo de Formación Intermedia; contempla cuatro semestres, habilita para la obtención de la Licenciatura y finalmente, el Ciclo de Formación Profesional que está conformado por dos semestres, comprende las actividades de titulación y conduce a la obtención del Título Profesional.

- **Prácticas desde el primer semestre y en progresión:** Las prácticas se constituyen la “columna vertebral” del plan de formación, teniendo una articulación vertical y horizontal con las diferentes asignatura. Todas son obligatorias y con prerequisites. El ciclo inicial organiza sus actividades curriculares con una mirada de “aproximación al campo pedagógico”, a fin de sentar las bases para la formación profesional e instalar la reflexión permanente sobre su quehacer. Asimismo, el ciclo intermedio articula las actividades curriculares a partir de la reflexión sobre la “experiencia pedagógica y los saberes profesionales” con el objeto de problematizar la propia práctica y levantar saberes. Finalmente, el ciclo profesional orienta el desarrollo de actividades curriculares hacia la “docencia y la reflexión pedagógica”, propiciando que el ejercicio profesional se vincule en la generación de conocimientos a partir del propio quehacer. Cabe mencionar que existe en la propuesta formativa articulación entre práctica profesional , seminarios de investigación y talleres de práctica por cuanto, las estudiantes tendrán media jornada lectiva de Práctica Profesional (terreno) y el resto de la jornada se espera realicen los cursos anteriormente mencionados.
- **Formación continua:** El plan de estudio que se propone contempla articulación temprana de los ciclos formativos que constituyen el diseño curricular del Pregrado de la Universidad de Chile. De esta manera, la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia establece cuatro años para la obtención del grado de Licenciatura en Educación y un quinto año articulable con la educación continua (posgrado) y conducente al título profesional.

Énfasis Pedagógico:

- **Profesional de la educación:** Con sólidas habilidades para argumentar la relevancia de la Educación Parvularia, comprendiendo y valorando este tramo etéreo como un período determinante para las

posibilidades y el desarrollo integral de las personas. En tal sentido se le ofrecerán herramientas para que vincule la teoría y práctica, en forma permanente.

- **Producción de conocimiento pedagógico:** Como parte integrante de la Facultad de Ciencias sociales, la /el Educadora/or desarrollará una sólida capacidad investigativa, a partir de la observación, la indagación y la reflexión sobre la propia práctica, será capaz de generar conocimiento pertinente a su ámbito de desempeño, siendo parte esencial de los sucesos que ocurren diariamente en el espacio educativo analizando y proponiendo desde su práctica misma nuevos desafíos, posesionándose como investigadores educacionales; testigos presenciales de hechos y/o fenómenos ocurridos en el contexto educacional aportando a la generación de conocimiento pedagógico.
- **Análisis Crítico:** La /el Educadora/or desarrollará, problematizará el conocimiento del área educativa con miras a aportar, expresándose a través de habilidades de indagación, análisis y comunicación, promoviendo la resolución de problemas a los que se enfrenta en su práctica y rompiendo con la mirada reproductivista, hegemónica y homogénea muchas veces desarrolladas en las prácticas pedagógicas.
- **Compromiso Social:** Respondiendo a la misión de la Universidad, el plan de formación intenciona un compromiso de equidad e inclusión en el quehacer de las /los futuros profesionales de la Educación Parvularia, propiciando la capacidad de reconocer, valorar y desarrollarse en diversos contextos y entregando herramientas para el empoderamiento de un rol que promueva la transformación.
- **Trabajo con la comunidad:** Con un fuerte énfasis en el trabajo multidisciplinario, la/el profesional de la Educación Parvularia tendrá la capacidad de liderar equipos y constituir redes tanto con la familia como con la comunidad y con otras instituciones relativas a su quehacer pedagógico.
- **Rango de atención y modalidades:** La formación recibida le permitirá ejercer con niños/as desde el nacimiento hasta los seis años, ello en diferentes modalidades curriculares y modalidades de atención tanto convencionales como no convencionales o alternativos.

AVANCES Y DESAFIOS

Hoy contamos con un grupo de educadoras de párvulos en formación que escogieron esta carrera en la Universidad de Chile y un cuerpo académico comprometido con la Educación Parvularia, compuesto por docentes de diferentes disciplinas, principalmente del Departamento de Educación y de la Facultad de Ciencias Sociales, además de profesores invitados de otras unidades académicas de la Universidad o de Instituciones que permiten tener una mirada diversa, profunda y crítica frente a diversos temas contingentes y relevantes de la Educación Parvularia.

Hemos constituido el Consejo Asesor de la Carrera, convocando a un conjunto de expertos en primera infancia de nuestro país de las más importantes instituciones y organizaciones que trabajan por la infancia: UNESCO, UNICEF, SENAME, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Ministerio de Educación, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra, Sistema Chile Crece Contigo, Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), Colegio de Educadoras de Párvulos A.G., el Instituto Internacional de Educación Infantil, de la Universidad Central, y el Liceo Experimental Manuel de Salas. Dicha decisión se pensó con la convicción de la necesidad de una constante retroalimentación entre el quehacer universitario y las distintas instancias y organismos públicos y privados dedicados a la educación de la primera infancia, lo que permite recibir sugerencias y propuestas para mejorar de forma permanente la calidad del proyecto formativo y además, relacionarse permanentemente la academia con la política pública y las instituciones cuyo objetivo es la primera infancia.

Como desafíos sabemos que debemos de seguir construyendo, sistematizando y evaluando el trabajo desarrollado de manera de desarrollar los ajustes que fueran necesarios. Otro desafío como carrera y como país es ofrecer una carrera atractiva y campo laboral que atraiga a mayor número de postulantes y ente ellos esperamos a varones, los que sabemos podrían ser importantes agentes educativos, pero para ello debemos de seguir avanzando como sociedad despejando prejuicios y ofreciendo mejores condiciones laborales.

Continuar aportando a las necesidades de nuestro país en torno a las transiciones y articulación entre niveles creemos que es un desafío y tarea

pendiente por la que trabajaremos. Por ello, otro desafío es continuar con la relación permanente entre las pedagogías que se ofrecen en la Universidad de Chile, de manera que nuestros educadores que egresen permitan favorecer este nudo en el sistema, así como aportarán desde su mirada crítica y social a defender una educación más justa, más pertinente y con mejores oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas en un ambiente de profundo respeto hacia a los niños, niñas, familias y comunidades en las que desempeñen.

NOTAS

- (1) El equipo que trabajó diseñando la propuesta de carrera Pedagogía en Educación Parvularia estuvo integrado por:
 - Francisca Duarte. Representante Asamblea Estudiantil Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile.
 - Nayira Belmar Montano. Representante Asamblea Estudiantil Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile.
 - Dra. Valeria Herrera Fernández, profesora en Educación Diferencial. Investigadora CIAE-FACSO, actualmente forma parte del Depto. de Educación de la Universidad de Chile.
 - Dra. Daniela S. Jadue Roa. Educadora de Párvulos y Básica, CIAE, Universidad de Chile. Asesora académica de la Comisión.
 - Dr. Mauricio Núñez Rojas. Académico Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.
 - Mg. Marcela Pardo Quiñones. Investigadora CIAE, Universidad de Chile. Coordinadora de la Comisión.
 - Mg. Angélica Riquelme Arredondo. Educadora de Párvulos. Académica del Departamento de Educación.
 - Dra. Alejandra Silva Machefert, Educadora de Párvulos, Académico Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.
 - Mg. María José Troncoso Álvarez. Educadora de Párvulos en ejercicio.
 - Ana Moraga Tonomi. Profesional de la Red para la Excelencia Docente de la Universidad de Chile, RED.
 - Francisca Corvalán Profesional de la Red para la Excelencia Docente de la Universidad de Chile, RED.

- María José Opazo Pérez, Antropóloga Universidad de Chile. Profesional como secretaria Ejecutiva.
- Natalia Yáñez Ruiz. Socióloga Universidad de Chile. Profesional como secretaria Ejecutiva
- Mónica Manhey Moreno. Educadora de Párvulos, Académica Departamento de Educación, FACSO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisschop, J. (2006)** Manual para la implementación y uso de los créditos en la educación musical de nivel superior. Traducido por Álvaro Cabrera Maray
- FACSO (2015)** Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Pregrado. Científico/a Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Informe II (2015) Presentación Propuesta de Sello. p. 19-20
- Peralta, M.V. (2013)** Desde “expósitos” a personas-sujetos de sus aprendizajes: El lento transitar de los bebés latinoamericanos al derecho de una educación oportuna y pertinente desde el nacimiento. Universidad Central. Santiago. pp. 123-124.
- Serrano, Sol. (1993)** “Universidad y nación”, Santiago de Chile, Editorial Universitaria. <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/resena-historica/4727/una-mirada-a-la-historia>. Descargado el 15 abril 2015.
- Universidad de Chile. (2010).** Modelo educativo 2010. Santiago, Chile.

- Universidad de Chile (2012).** Plan de Mejoramiento Institucional. “Primera Fase de Implementación Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile: Formando Profesores para Chile”. P.12
- Universidad de Chile, (2014).** Formulario de Presentación de Nuevos Programas de Pregrado: Pedagogía en Educación Parvularia Facultad de Ciencias Sociales. p. 20-21)
- Universidad de Chile, (2015).** Modelo educativo de la Universidad de Chile. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile. p.10



SECCIÓN II

TENSIONES ENTRE EL SISTEMA
Y EL EJERCICIO PROFESIONAL



LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL (FID) EN EDUCACIÓN PARVULARIA: DESATAR NUDOS

INITIAL TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
UNTYING THE KNOTS

Profesora Berta María Espinosa Vásquez
Especialista en Educación Parvularia
Directora Comité Chileno OMEP
Docente Carrera Educación Parvularia PUCV
Av. El Bosque 1290. Viña del Mar. Chile
berta.espinosa@ucv.cl

Resumen: Se presenta un análisis de algunos aspectos que constituyen trabas para el desarrollo autónomo de la formación docente inicial de educadores de párvulos, desde una perspectiva crítica hacia medidas de carácter instrumental y desde la lógica neoliberal de la universidad empresa.

Palabras clave: Acreditación, Prueba INICIA, Estándares Orientadores para la Formación en Educación Parvularia, Convenios de desempeño.

Abstract: An analysis of some aspects that constitute obstacles to the autonomous development of initial training of pre-school teachers is presented. This approach contains a critical perspective towards measures of instrumental character and from the neoliberal university business logic.

Keywords: Accreditation, INICIA test- Oriented standards for early childhood education's training - Performances covenant.

INTRODUCCIÓN

Este texto constituye una reflexión que se realiza en el contexto en que se discute a nivel del senado de la república de Chile, el proyecto de ley que regulará el lucro y la selección y en el que se encuentran en consulta una serie de aspectos vinculados a la reforma educacional general como el

proyecto de carrera docente y en particular la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia impulsada por el actual gobierno. Su propósito es iniciar una discusión sobre la temática de la FID, presentación realizada en el Seminario organizado por el comité chileno de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEPE): Legislando sobre una educación de calidad para la primera infancia en Chile: avances, desafíos y problemas realizado en la sede de la Cámara de Diputados, Santiago de Chile en el mes de agosto de 2014 y que fue expuesta en el panel: Percepción de la nueva institucionalidad y legislación desde la perspectiva profesional.

La acreditación oportunidad para ganar autonomía.

Si bien es cierto que los procesos de acreditación de carreras de educación parvularia desde sus inicios a esta parte, han tenido como resultado avances en el promedio de años de acreditación y desde el punto de vista académico administrativo se ha logrado que las instancias superiores de las universidades, se ocupen de otorgar mejores condiciones para su funcionamiento, de acuerdo a los planes de mejora levantados, no deja de ser preocupante que se siga visualizando la autoevaluación como un hito y no como proceso permanente, como un fin en sí misma y no como un medio para la mejora.

Las primeras acreditaciones lograron que las carreras obtuvieran grados de autonomía suficiente para diseñar e implementar planes de estudios, de aumentar las plantas académicas y de conseguir mayores recursos para la docencia, sin embargo los procesos de autoevaluación de los programas siguen estando más atentos a los criterios del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que a una política sólida de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior, el levantamiento de perfiles de egreso y modificaciones de los planes de estudios están sujetos a las condiciones que imponen antes los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior MECESUP y, en la actualidad, los Convenios de desempeño y el Proyecto de Mejoramiento Institucional para la formación de docentes, que diseñan las universidades que se los adjudican.

Por otra parte, las plantas académicas de las carreras, no son suficientes para realizar la evaluación interna de los procesos, en el intento de conseguir mayor eficiencia, y en el de evidenciar, en forma

permanente, en qué medida se alcanzan los propósitos declarados por el proyecto educativo de cada carrera. El apoyo institucional que se aporta, si bien ha ido mejorando en cantidad, no necesariamente es en la calidad que requiere la implementación de procesos internos de seguimiento y monitoreo permanentes. Así lo advertía la representante de un agencia de acreditación, doña Judith Scharager (Agencia Qualitas) en el Seminario La Calidad de la Educación de La Infancia y el Sistema Evaluativo en Desarrollo para Cautelarla, organizado por el Comité Nacional de la Organización Mundial de la Educación Preescolar OMEP, en octubre de 2012, quien exponía que: “Los procesos de acreditación han provocado – en parte – que las organizaciones descansen en la regulación impuesta externamente, por sobre una autorregulación interna” y que ... “No se trata sólo de generar capacidades de respuesta administrativa a los requerimientos de regulación externos.”

Medidas implementadas para regular la FID

Durante la anterior década, el Ministerio de Educación de Chile MINEDUC, ha ideado diversas acciones para mejorar la Formación Inicial Docente FID, cuyo carácter aislado y discontinuo ha generado una serie de inconvenientes a las instituciones formadoras y que han sido heredadas por la actual administración del país. Es así que tanto, los procesos de acreditación de carreras, como la prueba INICIA, los estándares orientadores para carreras de educación parvularia y la carrera docente se siguen observando por parte del mundo académico, con no pocas tensiones y desconfianza, dado que su implementación sigue vigente y no se vislumbran grandes modificaciones que puedan augurar su mejoramiento.

Todas estas iniciativas constituyen mecanismos de control y regulación del estado al servicio de la consolidación de la lógica neoliberal de la educación como bien de consumo, mediante la figura de universidad empresa, la racionalización gerencial y la rentabilidad de los servicios.

Cualquier crítica al sistema ideado, se ha interpretado como una defensa corporativa y contra argumento sobre la calidad de la educación, postura tramposa, que debe evitarse, para acentuar la atención en lo que verdaderamente se requiere mejorar. Elevar los niveles de calidad de la FID requiere, sin duda, información, pero si la recogida de datos se realiza

de una forma simplista, desde una perspectiva que concibe la realidad como asible, cuantificable y reducible a un parámetro, entonces se tiende a pensar que al no ser posible evaluar todo, entonces se evaluará lo medible, en el caso de la prueba inicia por ejemplo, se decide medir conocimientos pedagógicos y disciplinarios, la conclusión que se extrae no es cuánto conocimiento tiene una egresada, sino que si está bien o mal formada y si la institución en que se formó lo hizo mejor o peor.

La prueba INICIA, como ranking.

La publicación de los resultados de la prueba INICIA ha estado sometida a todo tipo de análisis, pero primordialmente se ha centrado en años anteriores en toda clase de juicios peyorativos sobre la formación en las carreras de pedagogía, lo que ha derivado en un ranking de instituciones formativas, suponiendo que los postulantes a este tipo de carreras y sus familias, deben conocer el puesto que ocupa la institución elegida, para asegurar que la inversión que se hará es la adecuada.

Ante esto, en agosto de 2013, el Consejo Nacional de Facultades de Educación de las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, frente al estilo de publicación de los resultados de la Prueba Inicia, señaló lamentar “el escaso rigor con que la información ha sido presentada a la opinión pública, toda vez que se trata de un proceso no sincronizado con otros en curso, como la innovación curricular de los programas de formación docente en desarrollo en las Universidades del CRUCH y cuyos efectos no son inmediatos”.

Así también manifestaron que al ser no muestral, la aplicación, no sería posible arribar a conclusiones respecto del universo de los estudiantes de pedagogía, y advirtió respecto a la necesidad de “resguardar y fortalecer la profesión docente y por ello es necesario cuidar el tono comunicacional, a fin de no lesionar la imagen pública de ésta, en especial, la que imparten las Universidades representadas en este Consejo”.

La prueba INICIA surge muy bien intencionada, en un contexto de exigencia al Estado para que responda a la excesiva diversificación de las instituciones de formación de docentes cuya disparidad de calidades es bastante peligrosa, sin embargo, el centro de perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones del CPEIP del MINEDUC organismo

responsable de la implementación de INICIA exige a las universidades para postular a los fondos de mejoramiento interno, de acuerdo al diagnóstico realizado por la propia institución, que se inscriba un 30% de estudiantes inscritos para rendir la prueba y, por lo tanto la obliga a ceder, aunque la institución formadora no comparta esa lógica. En palabras simples, para tener acceso a dineros fiscales las instituciones de educación superior, deben comprometer ciertos resultados, de lo contrario deben devolver los montos asignados por el Ministerio de Educación MINEDUC.

Los convenios de desempeño y la pérdida de autonomía

En los denominados Convenios de Desempeño, que vinieron a reemplazar a los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior MECESUP, el rector de una universidad, debe restituir los fondos adjudicados. Esto no parece mal, toda vez que esos dineros provienen del aporte de la sociedad chilena en su conjunto, quienes cumplen a diario con el pago del impuesto al valor agregado IVA y anualmente con el impuesto a la renta.

El Convenio de Desempeño es un contrato entre el estado y una institución de educación superior, mediante el que ésta se compromete a lograr desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento institucional, que no habría podido obtener sin el apoyo del estado. Este tipo de pacto, tienen asociados a su adjudicación ciertas condiciones que se negocian entre las universidades y el MINEDUC, una de estos requerimientos por ejemplo es el de elevar en forma gradual las exigencias de puntajes para el ingreso a las carreras de pedagogía, situación que se ha concretado a partir del año 2013, esta medida ha tenido como consecuencia un menor ingreso de postulantes a las universidades que se han adjudicado este tipo de convenios.

Resulta paradójico que una medida que organismos internacionales recomiendan como un factor que podría beneficiar la calidad de la formación, (UNESCO-OREALC, 2012) perjudique, justamente, a las instituciones de educación superior que hacen ingentes esfuerzos por mejorar la formación. ¿A dónde emigran las postulantes que obtienen puntajes menores a 530 o 550 puntos en la prueba de selección universitaria PSU? Justamente, las universidades privadas que poseen períodos de acreditación menores son quienes captan a estas jóvenes y,

en un número no menor, con el agravante que no necesariamente estas instituciones de formación docente realizan esfuerzos suficientes para compensar las debilidades de estudiantes que ingresan, sea en periodos previos o iniciales de su formación, esta situación se puede apreciar con mayor nitidez en las regiones, en que las postulantes que no alcanzan a tener los puntajes solicitados por las universidades tradicionales se matriculan en las de carácter privado.

La concepción de evaluación que fundamenta las medidas

Pareciera ser que, intentando seria y bien intencionadamente mejorar los procesos de formación en los distintos niveles del sistema educativo, se hacen intentos desesperados, pero asentados sobre un enfoque que es muy discutible y que no ha sido suficientemente puesto en discusión o, que como todo lo perverso, se instala en el sistema rápidamente. Dada la influencia de los principios neoliberales, no parece extraño que los objetivos del sistema -acreditación, prueba inicia estándares orientadores- se vinculen a ideas tales como la del valor agregado, la rendición de cuentas o el interés por informar a la demanda.

A juicio de Santos Guerra

“... la obsesión por la eficacia manifestada en los resultados da lugar a unas comparaciones entre universidades, entre facultades, entre cursos, hartamente discutibles (MEC, 1989). Si no se parte de las mismas condiciones, si no se dispone de los mismos medios, si no se utilizan criterios adaptables y contrastados de evaluación, ¿cómo comparar lo incomparable? Esa comparación no es inocente, sino perversa. En el fondo, tiende (y muchas veces consigue) a favorecer a las instituciones y a las personas más beneficiadas por la cultura, el dinero o el prestigio social. De esa forma, la evaluación se convierte en un instrumento de perpetuación y acentuación de las diferencias y de la injusticia” (1999:373)

En el sistema educativo de nuestro país se ha instalado una mirada de calidad, desde una lógica empresarial, sólo de medición, y no de evaluación, como los docentes la entendemos. Es decir, un proceso de recogida de información con el propósito de tomar decisiones y no para

tomar medidas punitivas, la evaluación tiene según Santos Guerra un trasfondo de mejora. En Chile, como casi en ningún país del mundo, hay una fiebre por acreditar: la escuela, la institución formadora, los egresados; es decir, hay un marco en que la evaluación parece ya estar siendo algo siniestro.

La calidad es multifactorial

Las interrogantes que surgen acerca de la calidad de la FID en Educación Parvularia en Chile no se pueden responder únicamente solo desde el análisis de las propuestas curriculares. La problemática es multifactorial y requiere una mirada holística y sistémica que integre por ejemplo cómo realizan el ejercicio docente egresadas y egresados en el mundo laboral.

Una de las falencias que surgen desde el análisis de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de los programas de pregrado de educación parvularia es el escaso nivel de seguimiento que estas carreras realizan a sus egresadas, según Rojas y Falabella esto “obstaculiza una visión de más largo plazo sobre el impacto que puede tener esta formación en el ejercicio profesional de las educadoras” (2009:108)

Al mismo tiempo, estas autoras plantean que: “En Chile existen experiencias de formación inicial interesantes en términos curriculares. La mayoría de los casos analizados han elaborado propuestas que ponen en el centro de la formación la reflexión y una identidad profesional centrada en el rol educador de las profesionales... están recién implementándose (llevan 3 o 4 años de vigencia), lo que impide realizar una evaluación de su efectividad de forma integral”. (Ibid)

La existencia de una muy diversa calidad de la formación se ha tratado de regular por una parte con la obligatoriedad en la acreditación de las carreras de pedagogía y el levantamiento de estándares orientadores para la formación pedagógica y disciplinar, a esto se suma una medida que constituye parte del discurso reduccionista - los docentes no están preparados para enseñar materias que debieran dominar después de una formación universitaria- que es la *habilitación*, cuya condición es que se realice después de un período de ejercicio profesional de entre dos a tres años de ejercicio profesional.

Autofinanciamiento y Autonomía

En general, las medidas adoptadas hasta el momento, atentan contra la autonomía de la universidad en general y de las carreras en particular, han alterado su tradicional misión formativa, y su vocación pública, entendida esta última como la defensa de un tipo de educación orientada hacia el bien común. La mayor parte de las universidades públicas, estatales y tradicionales se han visto subordinadas a la necesidad del autofinanciamiento con criterios de rentabilidad del conocimiento.

La lógica empresarial ha invadido el mundo de la educación superior imponiendo una suerte de neoliberalismo avanzado y variadas formas de capitalismo académico. Se exige que los perfiles de egreso se estructuren *por competencias*, dado el alto costo que implica esto y la dificultad para implementarlo por el bajo número de académicos de planta con que cuentan las instituciones, entonces se maquilla una especie de modelo bizarro denominado *basado en competencias*.

Una tensión que escapa a las propuestas formativas de las carreras de educación parvularia, pero que condiciona profundamente la formación, es el incremento del deterioro de las condiciones de empleo de las y los educadoras y educadores de párvulos. La oferta laboral es muy poco atractiva. La carrera vive un proceso de pérdida de heterogeneidad social y se focaliza cada vez más en un público que ingresa con vacíos o carencias cognitivas importantes, uno de cuyos factores es por ejemplo, la anteriormente mencionada forma en que las y los ministras/os de educación en conjunto con los medios, ha estado tratando los resultados de la prueba INICIA, es decir sin mayor profundidad en los análisis que se hacen para rankear a las instituciones formadoras.

Lo anterior se confirma con lo planteado por OREALC/UNESCO (2012) “Una carrera profesional atractiva supone remuneraciones adecuadas al momento del ingreso como asimismo que, a medida que el docente progresa, de acuerdo con su desempeño debidamente evaluado, pueda ver elevados sus ingresos económicos y acceder a nuevas oportunidades de desarrollo profesional” (p:139)

Sobre lo mismo, en su investigación Falabella y Rojas (2009) advierten: “Esta pérdida de mixtura social atenta contra los procesos

pedagógicos de calidad. Frente a este escenario, fortalecer una propuesta formativa es doblemente difícil, pues es preciso invertir mucho tiempo y recursos en nivelar competencias escolares y, además, es contradictorio invitar a las estudiantes a adquirir una identidad profesional reflexiva si sus expectativas de sueldo se alejan bastante de la media que obtienen los profesionales de la educación o de otras áreas”. (2009:110)

Súmese a lo anterior, la nula posibilidad que tiene las docentes en ejercicio, para seguir perfeccionando la reflexión sobre su propia práctica, ejercicio que inician en la formación de pregrado, pero que se ve interrumpido al ingresar al campo laboral, puesto que los sostenedores – Municipalidades, Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, Fundación INTEGRA- , NO consideran tiempo destinado a este relevante aspecto del rol de una educadora, dentro del horario laboral.

Esta visión del problema se ha ratificado en el documento Principios y Propuestas de El Plan Maestro cuando se reconoce que “cualquier esfuerzo por mejorar el desarrollo profesional docente debe contemplar una mejora previa de las condiciones laborales en que las profesoras y profesores ejercen su profesión. En la medida que no mejoren dichas condiciones, no podrá tampoco avanzarse en desarrollo profesional, porque ambas dimensiones están vinculadas”. (2014:39)

Lo anteriormente expuesto no significa desconocer que las instituciones formadoras deben hacer un esfuerzo por mejorar la calidad de sus procesos de formación, pero es probable que el impacto en la profesionalización de las educadoras de párvulos sea mayor y más efectivo cuando su estatus laboral adquiera una condición más profesional.

Conclusión

En síntesis, los nudos críticos de la FID son más que los nudos, en la actualidad, se requiere una Reforma Educacional con mayúscula, que contemple una política docente que apunte a solucionar los problemas vinculados a la problemática, para atraer y retener buenos docentes; que considere la carrera docente con al menos tres fases inicial, desarrollo y final. Así, también, que contemple modalidades de promoción tanto horizontal como vertical; que supere la disociación entre carrera y

desarrollo profesional, así como también, la tensión entre estructuras salariales comunes y remuneraciones diversificadas.

Del mismo modo, no se podrá concretar la profesionalización docente, si no se vincula la FID con la formación continua, superando por un lado, la escasa relevancia y articulación de la oferta actual; el bajo impacto de las acciones hasta ahora emprendidas desde el CPEIP y por las instituciones del nivel JUNJI, INTEGRAL y por otra parte, el desconocimiento de la heterogeneidad docente; la ampliación de oferta en forma desregulada; la falta de consideración del aprendizaje colaborativo en la realidad de las escuelas y jardines infantiles y una adecuada regulación y pertinencia de la oferta de postítulo y postgrados, se debe recordar que la mayor parte de estos no han sido acreditados.

Deshacer los nudos de la FID en educación parvularia implica una desafiante tarea que se logrará sólo con la generación de consensos, garantizada por una consulta amplia a todos los sectores involucrados y la participación activa no sólo de expertos de distintas disciplinas vinculadas a educación, sino de actores claves: estudiantes en formación, egresados de últimos años, docentes de aula con distintos años de ejercicio de la profesión y académicos formadores de formadores, sin la voz de los agentes principales del sistema, el nivel de compromiso y aceptación de las políticas que se implementen será muy bajo, casi nulo.

BIBLIOGRAFÍA

- Falabella A. y M. T. Rojas, 2009** Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de casos. En Revista electrónica diálogos educativos. Año 9, Nº 18, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile
- OREALC/UNESCO, 2012** Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

- OREALC/UNESCO, 2013** Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Profesores para una educación para todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes. Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO, 2013** Estrategia Regional sobre Docentes i.e. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Santos Guerra M., 1999** 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2(1).
- Consejo Consultivo. (2014)** El Plan Maestro. Diálogos para la Profesión Docente. Principios y Propuestas de El Plan Maestro. Disponible en: <http://www.elplanmaestro.cl/wp-content/uploads/2014/09/Propuestas-y-Principios-de-El-Plan-Maestro.pdf>



COLEGIO DE EDUCADORES DE PÁRVULOS DE CHILE A.G.

CHILEAN PROFESSIONAL ASSOCIATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

*M. Soledad Rayo Quintana, Educadora de Párvulos. JUNJI.
Alameda 107, piso 6. soledad.rayo@vtr.net*

*Mónica de Mesa Contardo, Educadora de Párvulos. CAADEM.
Carlos Antúnez 1843 of. 105. contacto@caadem.cl*

*Gloria Laengle Scarlazzetta, Educadora de Párvulos. JUNJI.
Alameda 107, piso 4. gloriaaengle@gmail.com*

*Estela Guzmán Valenzuela, Educadora de Párvulos. Colegio de Educadoras
de Párvulos. Mac Iver 484 of. 38. esguval@gmail.com*

*Grimaldina Araya Rojas, Educadora de Párvulos. JUNJI, Dirección Nacional.
Marchant Pereira 726. garaya@junji.cl*

*Selma Simonstein Fuentes,
Educadora de Párvulos. OMEP. San Ignacio 3023. ssimonstein@gmail.com*

*Fernanda Salazar Acuña,
Educadora de Párvulos. Universidad UCINF. Pedro de Valdivia 450.
fer.salazar.1@gmail.com*

Resumen: Este artículo intenta describir al Colegio de Educadores de Párvulos de Chile AG, su organización, funcionamiento y actividades realizadas en cuanto al ejercicio profesional y al desarrollo de la Educación Parvularia del país. Presenta también planteamientos de algunas colegiadas referidos al deber ser de la Reforma Educacional chilena en este nivel.

Palabras clave: reforma de educación parvularia, colegio profesional, percepciones de colegiadas.

Abstract: This paper describes the Colegio de Educadores de Párvulos de Chile AG, its organisation, operation and activities concerning professional practice and nation wide's Early Childhood Educational development. It also presents some collegiate approaches referred to Chilean Educational Reform at this level.

Keywords: early childhood educational reform, professional association, collegiate perceptions.

1.- IDENTIFICACIÓN

1.1. Misión

Mantener una estructura y mecanismos que permitan la racionalización, protección, progreso, desarrollo, prestigio y prerrogativas de las(os) educadoras(es) de párvulos. Velar por su correcto ejercicio profesional y promover el bienestar de las(os) colegiadas(os).

1.2. Visión

Asegurar la interacción permanente con el **medio país**, especialmente con la realidad **sistema educación parvularia chilena** y organismos sociales, legales, económicos, jurídicos, de la nación; identificar cambios e innovaciones que pudieran afectar las tareas programadas y visualizar, proponer y desarrollar alternativas de apoyo y promoción de los propósitos de la organización, en el contexto nacional.

1.3. Propósito

Está centrado en el colegiado y las relaciones a mantener con las instituciones universitarias formadoras de educadores, el ambiente profesional, cultural y la sociedad en general:

- a) En cuanto al colegiado, se pretende cautelar su desempeño profesional, entregarle apoyo en su profesión, protección legal y la asistencia laboral que necesite.
- b) Mantener el contacto permanente con instituciones universitarias formadoras de educadoras(es) y el medio cultural en general para retroalimentar el quehacer gremial, y estimular su dinamismo, pertinencia y vigencia.
- c) Colaborar con el contexto educacional nacional a través de asesorías y orientaciones a las diversas entidades que lo soliciten.
- d) Ofrecer y desarrollar actividades de difusión y estudio de la Educación Parvularia y su compleja problemática, tanto en períodos de cambios e innovaciones como en tiempos de actividad regular de la vida profesional.
- e) Proponer, fundamentadamente de acuerdo a los estatutos (1977) las modificaciones legales a proyectos de Educación Parvularia (que fueren necesarias) en cuanto a la atención optimizada de las niñas(os) menores de seis años; al personal profesional y técnico que les atiende y a la participación de padres y comunidad en el proceso educativo sistemático que se desarrolla en los respectivos jardines infantiles y salas cuna. (Estatutos del Colegio de Educadores, 1977).

1.4. Estructura organizacional del Colegio

El actual directorio nacional asumió en junio de 2013. Este grupo de profesionales trabajan en distintos ámbitos de la Educación Parvularia, lo que lo hace representativo del colectivo que lo constituye.

Directorio Nacional Período 2013-2016:

- **Presidenta** : María Soledad Rayo Quintana
- **Vice Presidenta** : Verónica Guzmán Karrer
- **Secretaria** : Gloria Laengle Scarlazetta
- **Tesorera** : Estela Guzmán Valenzuela
- **Directoras** : Erna Castro Pino
Mirta Muñoz Manríquez
Mónica de Mesa Contardo

Los objetivos de la gestión están explícitos en los estatutos que fueron elaborados en 1983, tiempos nada fáciles para los gremios. Posteriormente, fueron modificados en el año 1997. Reconocen, dada las circunstancias políticas nacionales, la importancia de las profesionales que hubieren estudiado en el extranjero o retornado al país, como también al profesor(a) normalista con mención en Educación Parvularia, puesto que en toda esta gama de formación se produce una invaluable transferencia de experiencias, conocimientos y aportes a la profesión.

En estos estatutos se establece, además, que podrán colegiarse alumnas(os) regulares que se encuentren estudiando el último año de la carrera y aquellas(os) en vías de titulación. Lo anterior con membrecía transitoria. Para resguardar el ejercicio legal de la profesión se detalla que la transitoriedad de la membrecía no acredita ni habilita el ejercicio profesional. De no cumplirse con los requisitos en el período establecido para la titulación, ésta se pierde.

Convocar a la reflexión, recoger inquietudes y propuestas, dar respuesta a las necesidades de socias y socios, participar en las diferentes actividades de la sociedad civil y, además, vincularse con los poderes del estado, ejecutivo y legislativo, implican una permanente disposición y energía para ponerla al servicio del gremio.

Este Colegio AG ha participado en todas las instancias a las que ha sido convocado, mostrando interés y compromiso en las políticas públicas

vinculadas a la Educación Parvularia, sus representados, la carrera docente, la formación de sus profesionales y las condiciones laborales de estos.

En forma permanente se organizan seminarios y otras actividades en articulación con otras instituciones y organismos. Todos ellos de acuerdo a los intereses de nuestras socias y socios: el sistema, la sociedad y la Educación Parvularia, alcanzando niveles de calidad significativos y con una alta convocatoria.

Para apoyar los propósitos de esta organización se cuenta con el siguiente equipo complementario de trabajo:

- Secretaria (permanente)
- Periodista (por periodo)
- Abogado (permanente)
- Contador (permanente)
- Encargado de pagina web (permanente)
- Asistente de aseo (permanente)

2.- ACTIVIDADES REALIZADAS Y LOGROS

Entre las numerosas y variadas actividades realizadas por este Colegio A.G., figuran las siguientes:

- Entrega de premios a aquellas educadoras(es) de párvulos que se hayan destacado en su ejercicio profesional, las cuales son postuladas por sus respectivas comunidades educativas. Existen premios que se otorgan regularmente y otros que son motivados por situaciones especiales.
- Organización de seminarios nacionales y regionales sobre temas de actualidad en Educación Parvularia.
- Desarrollo de tertulias y conversatorios fundamentados sobre problemas vigentes del niño menor de 8 años, abiertas a la opinión y participación directa de educadoras(es).
- Consultas legales y académicas de colegiadas(os) sobre su situación laboral o problemas de organización y administración curricular.
- Apoyo técnico a instituciones vinculadas a la Educación Parvularia.
- Reuniones y entrevistas con autoridades y representantes del sistema educativo; participación en comisiones y mesas de estudio y discusión.
- Renovar colegios regionales, comunales y capítulos profesionales.

- Gestionar nuevos proyectos ya aprobados, como: sede propia, casa de acogida a colegiadas(os).
- Editar boletín y revista de la organización.
- Mantener convenios con instituciones diversas relacionadas con la Educación Parvularia y con el bienestar de las colegiadas(os).
- Participación en consejos oficiales.
- Otros.

2.1. Distinciones anuales a las Educadoras de Párvulos a nivel nacional

En el marco de la celebración del “*Día de la Educación Parvularia y de la Educadora de Párvulos*”, este Colegio Profesional premia cada año a las(os) educadoras(es) que, a juicio de sus pares o comunidad educativa, sean merecedoras de un reconocimiento por su destacada labor y aporte a la Educación Parvularia a nivel nacional, regional o local.

Dentro de esta distinción existen cuatro categorías, las cuales detallamos a continuación:

Premio Carmen Fischer Ramírez: Se otorga al profesional de Educación Parvularia que se haya destacado por sus prácticas pedagógicas y ese trabajo de excelencia se vea reflejado en los logros de sus niños y niñas. Este profesional ha sido un motor permanente de estimulación de nuevos y mejores aprendizajes, formador de valores y principios éticos en los párvulos a su cargo, colaborador con la gestión integral del jardín infantil o colegio, demostrando un liderazgo eficiente y eficaz con su equipo de trabajo y con los padres y apoderados.

Este premio fue creado en 1995 y, a la fecha, se ha otorgado a 20 educadoras de párvulos.

Premio Linda Volosky de Cabello: Se otorga al profesional de Educación Parvularia que se haya destacado por realizar un aporte significativo a la investigación educativa, tanto en la teoría como en la práctica de la educación inicial a nivel nacional.

Dichas investigaciones deben haberse centrado en los párvulos como sujeto principal de ellas y su contexto educativo: características de los niños chilenos en sus diferentes etapas de desarrollo, infraestructura, organización y administración de jardines infantiles y salas cuna,

programas educativos diversos, formación y desempeño de educadores(as) de párvulos en el aula, diferentes enfoques curriculares, entre otros.

Este premio fue creado en 1995 y, a la fecha, ha sido otorgado a 20 educadoras de párvulos.

Premio Rebeca Soltanovic de Stein: Se otorga al profesional de la Educación Parvularia que se haya distinguido por su calidad docente en la formación de los futuros educadores y por la actualización e innovación de su ejercicio profesional, constituyendo un modelo a seguir por parte de sus discípulos. Lo anterior, le ha permitido generar profesionales conscientes de la importancia de adquirir una excelente formación académica, en un marco ético, moral, social y motivacional para el mejoramiento de la Educación Parvularia o inicial en nuestro país.

Este premio fue creado el año 2001 y, a la fecha, lo han recibido 14 educadoras de párvulos.

Premio Preservación de la Cultura de los Pueblos Originarios: El Colegio de Educadores de Párvulos de Chile AG, ha querido distinguir a aquellas profesionales que se destaquen por su contribución a la difusión, desarrollo y valoración de la cultura, identidad y aportes de los pueblos originarios.

Este premio fue creado el año 2010. Hasta el momento se ha otorgado a seis profesionales.

Distinciones especiales otorgadas por situaciones específicas, a profesionales de la educación: Entre estos, se ubica el premio Bicentenario de la Nación, el cual fue entregado el año 2010 a diez profesionales.

El año 2011 se reconoce el aporte a la Educación Parvularia de la psicóloga educacional Neva Milicic Müller.

2.2. Organización de seminarios nacionales y regionales

Dentro de las actividades que este Colegio Profesional realiza durante el año, destaca la organización de seminarios donde se tratan diversas temáticas vinculadas a la Educación Parvularia.

En estas instancias, que tienen como objetivo la participación y el intercambio de ideas, figuran distintos actores de la educación inicial, los cuales se reúnen en un contexto de retroalimentación entre el público y los expositores.

Entre estos seminarios, se puede mencionar:

- Los realizados en colaboración con la U Mayor: “Apoyo a la Gestión de Calidad en los Jardines Infantiles y Salas Cuna” y “Evaluación Auténtica en Educación Inicial” (agosto, ambos en el año 2009).
- “Innovación Pedagógica Reggio Emilia”, en colaboración con JUNJI y Universidad Finis Terrae (2009).
- “Implicancias del Primer Kindergarten Fiscal en el Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile”, lo que requirió una verdadera investigación histórica realizada por el Colegio de Educadores de Párvulos de Chile AG (2006).
- “Educación Parvularia en el siglo XXI”, con la colaboración de destacados profesionales que culminó con una publicación, la que incorporó las presentaciones de los especialistas participantes (marzo, 2008).
- También se puede mencionar el “Seminario de Políticas Públicas para el Bicentenario” en el que participaron organismos tales como Mineduc, Mideplan, Sernam, Minsal, JUNJI, Dirección del Trabajo y destacados parlamentarios (2009).
- En el año 2014, en el marco de la promoción de la capacitación a nivel regional, se ejecutaron dos seminarios, tanto en Coyhaique como en Punta Arenas, con el patrocinio de instituciones públicas y la organización gremial Aprojunji.
- Otro de estos eventos se llevó a cabo el miércoles 12 de noviembre del año 2014 en Santiago y tuvo por título “Jornada de Trabajo por la Educación Parvularia: Desde la Propuesta de Reforma Educacional a las Prácticas de Aula”, actividad realizada en conjunto con el capítulo de docentes, universitarias y otros organismos.

Durante aproximadamente nueve horas, en el Auditorio de la Universidad de las Américas, se formaron siete mesas de discusión integradas por educadores, técnicos, directores, sostenedores, estudiantes, académicos y otros profesionales ligados la educación infantil.

En cada una de estas mesas de discusión se trató un tema en específico, contando con un moderador y un secretario que finalmente entregó las conclusiones de cada grupo de debate. Se abordaron tópicos como:

- La nueva institucionalidad en Educación Parvularia.
- Profesión docente y proyecciones laborales de educadores de párvulos.
- Rol de las universidades en la Educación Parvularia.
- Situación actual de la formación de técnicos en Educación Parvularia.
- Niño sujeto de derechos.
- Prácticas docentes activas en la Educación Parvularia.
- Sistema de protección de la infancia hoy.

Esta jornada, que contó con un marco de público cercano a las 300 personas, sirvió para generar múltiples propuestas en base a un trabajo conjunto y articulado entre los participantes.

2.3. Tertulias

Reuniones realizadas con educadores de párvulos para analizar problemas específicos que preocupan a la profesión, unificar criterios y compartir opiniones sobre temas candentes y actuales. Importa, además, el debate y el contraste de ideas y opiniones.

El actual directorio ha organizado dos tertulias, a las que asistieron profesionales de diferentes universidades.

La **Primera Tertulia** se efectuó el 11 de Junio de 2014, en el Salón Auditorio de la Universidad SEK de Santiago con un nutrido grupo de especialistas en la materia.

Presidida por María Soledad Rayo y moderada por la Directora Mónica de Mesa en conjunto con la socia Ximena Arriagada, se dio curso a esta Primera Tertulia con el objetivo de provocar un intercambio de opiniones a fin de poder concluir respecto a lo que, como especialistas, se piensa acerca de la nueva legislación sobre Educación Parvularia.

Participaron aportando visiones al respecto profesionales de las Universidades SEK, UCINF, JUNJI, Fundación Elige Educar, Academia Montessori, Red Solare y Chile Crece Contigo.

Se planteó, entre otros temas, la necesidad de valorar y hacer valorar la profesión, lograr consensos respecto a calidad y fiscalización, así como tener una firme postura frente a la **no escolarización** de la Educación Parvularia.

Para lograr lo señalado precedentemente, se concluye que los especialistas del área deben pasar de la invisibilidad a la visibilidad de sus planteamientos y, por ello, será menester seguir perfeccionando este tipo de iniciativas del Colegio e impulsar este Ciclo de Tertulias.

La **Segunda Tertulia**, que se realizó el 12 de agosto del 2014 en las dependencias de la Universidad SEK, estuvo referida a generar participación y diálogo relacionado con la importancia de ser parte, como profesionales, del proceso que conlleva la propuesta de Reforma de la Educación Parvularia que está en marcha respecto a este nivel educativo en nuestro país.

Participaron representantes de las universidades: SEK, Ucinf, Santo Tomás, Andrés Bello, Universidad de las Américas, Academia Montessori y profesionales en general.

Los temas analizados fueron los contenidos trabajados en las mesas de discusión del Mineduc: calidad de la educación, evaluación de la Educación Parvularia, nueva institucionalidad y carrera docente.

2.4. Consultas de Educadoras

Durante el año 2014, se realizaron diversas labores relacionadas con esta área:

El Colegio de Educadores de Párvulos de Chile AG se presenta como una opción para recibir consultas y realizar asesoría jurídica a aquellas educadoras(es) de párvulos colegiadas a lo largo de todo el territorio nacional. Se realizaron, específicamente, asesorías concernientes a sumarios administrativos, consultas acerca de condiciones laborales, sistemas de pensiones, contratos de trabajo e irregularidades en seguros sociales de educadoras(es) que, a pesar de tenerlos, no podían hacerlos valer efectivamente.

También se llevan a efecto estudios técnicos-legales, respecto de los proyectos de ley emanados del Congreso Nacional o del poder Ejecutivo.

Se realizaron, además, tres presentaciones en total en las Comisiones de Educación y Hacienda, tanto de la Cámara de Diputados como del Senado. Por otra parte, se realizaron presentaciones respecto a temáticas jurídicas relevantes relacionadas a la educación de párvulos y al derecho a la educación. Dentro de estas presentaciones se encuentran, entre otras:

- I. Exposición del Colegio de Educadores de Párvulos para el seminario “Reforma y educación inicial”, en donde se ponía énfasis principalmente en la necesidad de crear proyectos que respondieran al propósito de la Educación Parvularia, es decir, orientados a conseguir sus fines y a la falta de democracia que hay actualmente en la generación de dichos proyectos, proponiendo el Colegio aportes para la articulación y definición de la propuesta.
- II. Minuta con análisis crítico de la Reforma de Educación Parvularia.
- III. Publicación en la revista “Docencia” de dos documentos sobre las condiciones laborales de los educadores de párvulos.

2.5. Apoyo técnico a instituciones vinculadas a la educación

El Colegio de Educadores de Párvulos de Chile, revisa, orienta, apoya o rechaza los contenidos pedagógicos en libros, cuadernos para el nivel transición, materiales didácticos y juguetes para los niveles educativos como niveles medio y salas cuna en empresas que solicitan su patrocinio.

Se otorgó patrocinio al libro “NICOLÁS TIENE 2 PAPÁS”, publicación que provocó reacciones negativas dada la realidad sociocultural y valórica existente en nuestro país, tema que no se ha abordado en profundidad, el cual implica la aceptación de la diversidad de familias presentes en la sociedad actual.

2.6. Otras actividades

- Participación en reuniones a las Comisiones de Educación y Hacienda del Senado y Cámara de Diputados.
- Participación en la mesa de discusión convocada por el Mineduc para la Reforma de la Educación Parvularia.
- Participación en la discusión del Plan Maestro referente a la Carrera Docente desde la visión de la Educación Parvularia.
- Reuniones con diversas autoridades y organizaciones del Estado para clarificar temáticas sobre la Reforma de la Educación Parvularia.

- Gestionar la renovación de los Colegios Regionales articulando la formación de directorios comunales, regionales, capítulos institucionales, etc.
- Gestionar, ante bienes nacionales, un comodato de bien raíz para sede y Casa de Acogida de Educadores(as) de Párvulos.
- Potenciar la incorporación y participación de educadoras(es) de párvulos, especialmente las(os) recién tituladas(os) o egresadas(os).
- Editar la publicación de la revista del gremio.
- Mantención de convenios con universidades abocadas a la formación, capacitación y perfeccionamiento de profesionales de la Educación Parvularia.
- Edición del boletín informativo del colegio para este periodo de gestión.
- Participación de integrantes del Directorio Nacional en diversos eventos organizados por JUNJI, universidades, Junaeb, Federación de Colegios Profesionales e instituciones públicas, entre otros.
- Participación en el Consejo de Sociedad Civil del Ministerio del Trabajo y Seguridad Social (Ley 20.500)

3.- PERCEPCIONES DE ALGUNAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS COLEGIADAS

Los temas que destacan en sus reflexiones son:

- Reforma Educativa.
- Formación Profesional.
- Principios de la Educación Parvularia.
- Identidad y profesionalismo.

Los principios que sustenta el enfoque de los Derechos de la Infancia son los que se deben tener en cuenta en la planificación de la educación en la infancia temprana. Estos principios son:

La **calidad**, la cual se refiere, en un sentido importante, al aumento de cobertura en las poblaciones de menores recursos económicos, orientada a entregar una educación adecuada de niñas y niños. Brindarles oportunidades a los más pequeños, donde el desarrollo temprano de sus capacidades, habilidades y destrezas, deben ser potenciadas con mayor precisión debido a los procesos evolutivos que van viviendo en tan cortos períodos de tiempo.

La **equidad** que alude al acceso de oportunidades: la educación debe partir desde las edades más tempranas para superar la falta de oportunidades socioeconómicas y culturales, donde el desarrollo integral, como inicio al despertar de la inteligencia, es fundamental. Es necesario favorecer este desarrollo desde sus comienzos y en forma profesional.

La **flexibilidad** y diversidad referidas a la variedad cultural, étnica, de religión, de situación física y/o mental, entre otros. Se trata que la educación los aborde con apertura a todos y todas sin importar las diferencias, con un sentido de enriquecimiento educativo.

La participación de las familias y los padres en el proceso educativo sistemático es esencial: el sistema debe promover su integración desde el inicio del proceso formativo y favorecer el desarrollo de competencias parentales.

La pregunta es ¿cómo articular las transformaciones que se requieren para que la Educación Parvularia cobre sentido en relación a los principios que sustentan, fundamentalmente, el enfoque de los Derechos de la Infancia? Su respuesta positiva la designaría como una Educación Parvularia de calidad.

Algunas de las condiciones serían las siguientes:

I.- Fortalecimiento de la Educación Parvularia.

1.- Equidad, una oportunidad de atención integral para todos y todas.

- a) Responsabilidad del estado de proporcionar las oportunidades de financiamiento para cumplir con la normativa vigente estipulada por la Intendencia de la Educación Parvularia en cuanto a infraestructura, recursos didácticos, coeficiente de personal, ratio, entre muchas otras características.
- b) Una Educación Parvularia integral, considerando al niño y niña desde su diversidad, respetando su origen étnico, extranjero, religioso, social, cultural y necesidades educativas especiales.

2.- Educación Parvularia Universal.

Responsabilidad del Estado de proporcionar gratuidad y libre acceso a los niños y niñas menores de seis años que así lo requieran para los

niveles de atención que les correspondan, según su edad, sin selección alguna de los educandos, sin obligatoriedad.

II.- Formación Profesional.

Selección de las o los postulantes a estudiar la carrera de Educación Parvularia, considerando aspectos tales como: salud física y psíquica, lenguaje oral y escrito, psicomotricidad gruesa y fina, características de creatividad, valores socioculturales y otros que la acreditarán para un desempeño profesional adecuado.

Los estudiantes de la carrera de Educación Parvularia deben demostrar estándares profesionales, mediante prácticas en aula con acompañamiento tutorial, con el fin de asegurar un desempeño eficiente.

Además, deben **conocer** las materias necesarias y actualizar los conocimientos que les permitan desempeñarse adecuadamente.

Instituciones educacionales y centros de capacitación deben facilitar el acceso al perfeccionamiento, asegurando una educación continua. Tanto estudiantes como profesionales de la Educación Parvularia deben cautelar el ejercicio ético de su profesión, tomando en cuenta que el niño es un sujeto de derechos y que el profesional es responsable frente a la sociedad civil en cuanto a su tarea.

III.- Condiciones laborales del Educador de Párvulos.

Se requiere:

- Una remuneración de acuerdo a la labor educativa que realiza y a la especialización lograda, además de considerar los cargos que se desempeñan, de acuerdo a las normativas de una carrera docente actualmente en análisis.
- Jornadas laborales de no más de 8 horas pedagógicas diarias, considerando horas semanales para evaluar y planificar. **GLS**

En el contexto de la actual reforma que contempla la creación de una Subsecretaría de Educación Parvularia encargada del diseño de las políticas públicas en la materia y una Intendencia de Educación Parvularia, no solo se está relevando el nivel en el sistema educativo, sino también la función de la profesional Educadora de Párvulos.

Según Alvaro Marchesi (2013), una de las dimensiones identificadas para una educación de calidad es la valoración social de la infancia, aspecto que queda de manifiesto en las políticas que concretan un cambio estructural para la Educación Parvularia, lo que permitirá focalizar y observar en su real dimensión lo específico, propio y distintivo del nivel.

Los discursos políticos aluden a rasgos positivos y potencialidades que tiene la infancia. Los niños y niñas son considerados sujetos de derecho y observados como el futuro de la sociedad o país. Se habla del retorno de la inversión en cuanto al presupuesto invertido en la infancia, el cual tiene un gran impacto a largo plazo, alcanzando mejores niveles de desarrollo humano y social en el país.

La tan ansiada calidad está, sin duda, determinada de manera importante por el liderazgo de la educadora de párvulos en la gestión pedagógica, los niveles de apropiación de su rol, su capacidad argumentativa, crítica y reflexiva en la toma de decisiones. El cambio estructural esperado en el marco de la reforma en curso puede ser **una ventana de oportunidades** para el nivel y la educadora de párvulos que, claramente, necesita fortalecer su valoración ética y social, y también transitar hacia el empoderamiento profesional.

Ya no existe discusión respecto a la importancia de la edad temprana ni del retorno de la inversión en la primera infancia. Sin embargo, la valoración de la profesional especialista en niños y niñas menores de seis años aún no alcanza el reconocimiento, estatus social y económico coherente con la relevancia del nivel. El discurso político no se condice con la valoración del ejercicio de la función y la complejidad de ésta.

Existe en el ser humano una edad óptima o de mayor sensibilidad a los distintos tipos de estímulos, pasado el cual, las condiciones no vuelven a ser iguales (Minsal, 2008). Es así como la cantidad, calidad, intensidad y diversidad de las experiencias deben ser cuidadosamente seleccionadas

y mediadas por un profesional en el área. Esta afirmación es la clave de la especialización, valoración y profesionalización de la educadora de párvulos.

La academia aumenta su preocupación por la formación de educadoras de párvulos en referencia a los estándares establecidos para su egreso, el marco para la buena enseñanza y los sistemas de acreditación de la carrera, respectivamente. Mientras que en el contexto laboral se enfrenta a sistemas de acreditación de la calidad de la educación, perfiles de competencias y sistemas de calificación de desempeño. Cada día son más las expectativas y rigurosas las exigencias.

Finalmente, es importante señalar que tal como lo define un estándar para la formación de la educadora de párvulos, se espera que la profesional aborde la dimensión ética y moral de su profesión, a través del compromiso con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus párvulos. De este modo, se aspira a una profesional capaz de aprender en forma continua, conocer cómo se genera y transforma la cultura escolar, y estar preparada para promover el desarrollo personal y social de las niñas y niños a su cargo”. **GAR**

Se requiere que todos quienes están en la Educación Parvularia se revaloricen. Las neurociencias dan un fuerte sustento para mostrar la relevancia de este trabajo. Se preguntan ¿por qué la Educación Parvularia es percibida como el nivel más bajo del sistema educacional? Puede haber muchas respuestas: no es un nivel obligatorio, participan mayoritariamente mujeres. Sin embargo, la Educación Parvularia tiene algo que decir. No es un problema que se va a resolver mañana, pero es necesario proponerse combatir los prejuicios y la ignorancia.

Se debe romper los modelos tradicionales de la Educación Parvularia que se confunden con un rol maternal. El lenguaje de los y las educadoras de párvulos debe reflejar el conocimiento que les es propio. Es necesario validar el rol profesional del educador de párvulos tal como se hace con el de otros profesionales.

Sin duda, construir una imagen positiva, diferente a la actual es algo que requiere del apoyo del gobierno. Y ello no es tarea fácil. Lo económico

y lo ideológico no es lo único que redefine el campo profesional. Se debe poseer firmes principios éticos que conduzcan hacia lo que es mejor para los niños y niñas. Saber teoría de la ética no es ser ético. Ingrid Pramling, ex presidenta mundial de la OMEP, plantea que la enseñanza de problemas que se están investigando podría ser una estrategia apropiada en la formación de educadores (2005). Es una manera de aproximarse a la teoría desde la práctica porque el conocimiento no garantiza el actuar correcto. Se requiere reflexionar, aprender a problematizar, a dejar atrás los prejuicios. Dejar de pensar en el niño solo de 0 a 6 años; sino considerarlo desde antes del nacimiento y hasta después de su entrada a la escuela. Examinar el concepto de infancia del siglo XXI, como el punto de partida de análisis y reflexión crítica.

Se requiere re-conceptualizar el campo de la Educación Parvularia y los procesos de globalización que ocurren en el mundo, que afectan de modo diferencial a la infancia, especialmente a los niños y niñas en los países en desarrollo. Cada infancia está regida por el hacer social en donde tiene lugar.

Esta profesión, tradicionalmente, ha sido asociada con connotaciones estereotipadas como femeninas, tales como: paciencia sin límites, vocación maternal, dedicación y ternura, amor y gusto por los niños y niñas, con un lenguaje de “infantilización” que permanece sin mucho cuestionamiento.

¿Qué se pide de este profesional en la actualidad? Las preguntas claves son: ¿Qué aprender para cambiar? ¿Qué cambiar para aprender? La realidad de la sociedad actual hace reflexionar que el educador debe buscar el perfeccionamiento permanente. Por otra parte, debe conducir a niños y niñas a abordar críticamente el conocimiento, a aceptar el cambio y la incertidumbre, porque esa es la realidad social actual. **SSF**

4.- MASIFICACION DE UNIVERSIDADES EN LA FORMACION DEL EDUCADOR DE PÁRVULOS

Las educadoras de párvulos en distintas etapas de la historia, han sido consideradas como profesionales importantes e irremplazables para la infancia de nuestro país.

Mirando la historia de la Educación Parvularia chilena, se recuerda a doña Amanda Labarca, Consejera de la Universidad de Chile y Presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias, quien presentó a esta Asociación, orientado por la pedagoga española Matilde Huici N., el plan de fundación de una Escuela Especial para formar educadoras dedicadas exclusivamente a niños entre los dos y seis años, que en Chile se venía llamando “la edad abandonada”. Es así como con gran entusiasmo se acogió la idea y con el apoyo del Rector Don Juvenal Hernández Jaque, se abrió la Escuela de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile en el año 1944, en Santiago de Chile.

Posteriormente (1968 – 1971), se abren las Carreras de Educadoras de Párvulos a lo largo del país: Arica, Iquique, Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Talca, Chillán, Osorno. Se destaca también la creación de la carrera de formación de Educadores de Párvulos en la Universidad de Concepción en el año 1966. Más adelante fue creada la Escuela en Educación Parvularia en la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 1972. Posteriormente, se crea la carrera en la Universidad Austral de Chile en Valdivia, en el año 1974.

El enfoque de la Educación Parvularia en Chile comienza a cambiar con las prácticas finales de las alumnas de la Universidad de Chile, re significando a la infancia desde el plano académico curricular, lo que desafiaba a las universidades a preparar a las alumnas de manera adecuada para que se desempeñaran en todos los escenarios donde se pudiera atender a la primera infancia; jardines infantiles, poblaciones, iglesias, hospitales, industrias, sanatorios, salitreras, entre otros, ampliando el ámbito de acción de la Educación Parvularia más allá de la escuela, como también extendiendo el rango de edad de atención **desde el nacimiento** hasta los seis años.

La modernización de la Ley de las Salas Cuna y la Ley de Guarderías y Jardines, concluyó en 1970 con la promulgación de la ley 17.301, de

abril de 1970 que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles, lo que fue apoyado por todos los sectores políticos, movilización de estudiantes, madres trabajadoras y pobladoras.

Como consecuencia, se produjo una alta demanda de profesionales, lo que originó la necesidad de formación de Educadores de Párvulos a través de la Universidad de Chile y aquellas ya creadas para dar cumplimiento a la educación de calidad de la primera infancia en los diferentes sectores a lo largo del país.

Una segunda instancia histórica revela una masificación en la formación de educadores de párvulos. Surgió en los años 80 el sistema de educación que se modificó con las siguientes acciones: municipalización de la enseñanza en Chile, subvención por alumno, liberación del mercado laboral de los profesores, reestructuración de la educación superior y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990.

En 1981 se experimentó una decisiva reestructuración legal, donde se distinguieron tres tipos de centros educativos; las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica. A las universidades se le asignaron 12 carreras de alto prestigio, mayor duración y reconocimiento que las carreras de educación. A los institutos, carreras de duración de formación de cuatro o cinco años, y a los centros de formación técnica, carreras de no más de dos años. Otra decisión fue que se dieron amplias facultades para la fundación de universidades, institutos y centros privados de educación.

Mirando el sistema actual de educación superior son, aproximadamente, 50 universidades las que forman educadoras de párvulos en el país, las cuales no aseguran una formación de calidad, dado que muchas de ellas, no cuentan con los recursos académicos para su funcionamiento a cabalidad.

Bajo esta realidad, la pregunta es ¿resulta una ventaja o desventaja esta masificación?

Siempre que existen instancias de discusión o conversación entre diferentes egresados de Educación Parvularia, resultará un beneficio poder intercambiar experiencias de estudios como una oportunidad de retroalimentación y enriquecimiento profesional de cada educador de

párvulos, tomando en cuenta que cada titulado tenga la posibilidad, tiempo y disponibilidad de difundir su aprendizaje, sin embargo, esto no es una situación que se dé a menudo.

Por tanto, la variedad de mallas curriculares y enfoques que tiene cada institución educativa, revela la apropiación de diferentes perfiles de educadores, con competencias basadas en la práctica, en la teoría, en la reflexión u otras. Cada universidad tiene su propio sello en la formación de educadores de párvulos, el que no siempre responde, a cabalidad, las necesidades e intereses de niños y niñas en formación.

5.- CONDICIONES PARA LAS/ LOS EDUCADORES DE PÁRVULOS EN LA POLÍTICA NACIONAL DOCENTE EN CHILE

Existen iniciativas legales que generan grandes expectativas en quienes podrían ser beneficiados con ellas. No es un problema menor que Chile se encuentre hoy abordando uno de los grandes desafíos para dar un mejor ordenamiento y validez a la labor docente en cada rincón de nuestro largo territorio, en cada establecimiento educativo donde se desempeñan profesores y profesoras y, especialmente, educadores y educadoras de párvulos, tanto en niveles correspondientes a primer nivel de transición (con niños y niñas de 4 a 5 años), segundo nivel de transición (de 5 a 6 años), como en niveles de sala cuna (con niños de 0 a 2 años) y niveles medios menor (2 a 3 años) y mayor (3 a 4 años).

Hay acuerdo con la iniciativa de generar una carrera docente para regular un sistema que sea equitativo, ordenado, justo, que responda a las necesidades de quienes han asumido esta profesión, que motive a grandes talentos a seguir el camino de la educación y la formación humana, a quienes se les reconozca la importancia de su rol en la sociedad y en el futuro de nuevas generaciones. Debe, entonces, este mecanismo incentivar a la mejora permanente, la capacitación y perfeccionamiento en quienes educan.

La importancia de la Educación Parvularia es reconocida por todos: investigadores, estudiosos, profesionales de distintas especialidades, dado que es la base de la formación personal e implica la posibilidad del desarrollo de capacidades y competencias que se presentan en germen.

En gran parte, el futuro de los niños y niñas depende de la Educación Parvularia, de la educación que reciba en sus primeros años de vida, en etapa de párvulo.

Por lo anteriormente expuesto, llama la atención que en las políticas públicas no quede claro como se considera a estas profesionales y no se les valora como se hace con los profesores y profesoras de los otros sistemas educativos. Vale decir, no se ve en forma clara el cómo y cuándo serán reconocidas sus capacidades y autonomía en el ejercicio de la profesión que ameriten asumir nuevas o más complejas funciones, como tampoco cuando serán objeto de reales mejoras en lo económico y en las condiciones laborales.

Por otra parte, en el plano de las mentorías, éstas deben ser ejecutadas por especialistas del mismo nivel educativo, dado que se trata de una función que requiere una mayor experiencia y especialización en un determinado nivel y ámbito educacional, debiendo estar estatuidas las condiciones para ejercer este tipo de funciones. Es de justicia reconocer la experiencia de las profesionales que han estado en determinada función para que se hagan cargo de nuevas demandas pedagógicas.

Tampoco está bien definido en la ley cómo las educadoras de párvulos de las instituciones que, tradicionalmente, han atendido la mayor cantidad de párvulos en Chile, llámese JUNJI, Integra y aquellos que funcionan con fondos aportados por JUNJI, se les incorporará a esta política nacional docente.

Es importante señalar el escaso número de alternativas de evaluación en cuanto a la docencia presentadas por las nuevas leyes. Se considera el portafolio, conocimientos disciplinares y experiencia, no obstante existen otras formas de evaluación del desempeño profesional que son más integradoras. Entre ellas, la supervisión educacional directa.

Es dable señalar lo acertado que ha sido establecer mayores condiciones de ingreso a los postulantes de las carreras de pedagogía, entre ellos el requisito de un puntaje mínimo de 500 puntos (PSU) a inicio de sus estudios profesionales y sujeto a mayores exigencias futuras.

Del mismo modo cabe destacar el acierto de establecer la acreditación obligatoria de las carreras de formación de educadores y si ésta no se da

en un plazo establecido, la supresión de esa determinada carrera.

La posible marginación o demora en incorporarse a la Política Nacional Docente de las educadoras de párvulos de organismos que atienden niños vulnerables, podría implicar un grave peligro, esto porque las profesionales recién tituladas u otras con mayor experiencia, optarían por incorporarse a aquellos establecimientos que tienen carrera docente, desestimando a aquellos que no la tienen, lo que significaría una baja en la calidad de atención educativa en los niños y niñas más necesitados.

BIBLIOGRAFÍA

- Estatutos Colegio Educadores de Párvulos de Chile AG, 1977.** Ed. Juan Vargas, Santiago, Chile.
- Marchesi Alvaro, 2013.** Conferencia: “Educación de Calidad en la Primera Infancia y Desarrollo Profesional Docente”. Edificio Gabriela Mistral. Santiago, Chile.
- MINSAL 2008.** Chile Manual para el Apoyo y Seguimiento del Desarrollo Psicosocial de los Niños y Niñas de 0 a 6 años.
- Pramling Ingrid, 2005.** Formación de Personal para la Primera Infancia en el Siglo XXI ¿Estamos preparándonos adecuadamente? OMEP Chile, Santiago.



SECCIÓN III
LA INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN PARVULARIA



LA IMPORTANCIA DE REALIZAR INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS NATURALES EN EL NIVEL PREESCOLAR: LA BIOFILIA COMO UNA OPORTUNIDAD

THE IMPORTANCE OF RESEARCHING IN SCIENCE IN PRESCHOOL LEVEL: THE BIOPHILIA AS AN OPPORTUNITY

Hugo Torres Contreras

*Especialista en Ecología, Conducta y Evolución de Organismos Sociales
Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Chile
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago
htoresco@uchile.cl*

Resumen: Existe escasa información sobre los aprendizajes de los preescolares chilenos en el ámbito de las Ciencias Naturales. Tomando en consideración la empatía innata que exhiben los niños pequeños por otros seres vivos, en este artículo se describen las habilidades de pensamiento científico *observar y preguntar*, y los cambios en nivel de complejidad que éstas experimentan a través del tiempo. Además, en el contexto de un proyecto FONDECYT Regular, se comentan las primeras actividades realizadas con niños del primer nivel de transición cuando éstos son confrontados a ejemplares de fauna nativa, y los registros de observaciones y preguntas que son capaces de efectuar a partir de dibujos y entrevistas. La dependencia administrativa del colegio, el nivel de vocabulario con que ingresan los niños, la interacción que establecen con sus padres en ambientes naturales, y la enseñanza que reciben de parte de sus educadoras de párvulos, son variables que podrían tener implicancias en las habilidades científicas de los niños.

Palabras clave: indagación científica, observación, pregunta, dibujo, fauna nativa

Abstract: There is scarce information about learning of Chilean preschoolers in science area. Considering the innate empathy exhibited by young children towards other living beings, this article describes the scientific thinking skills of *observing* and *asking*, and the evolution in complexity of these experiences through the time. Besides, in the context of a Grant, the first activities with preschoolers are discussed as they are confronted with native wildlife, and the record (drawings,

interviews) of observations and questions that they are able to perform. The school type, level of initial vocabulary, interaction with their parents in natural environments, and teaching they receive from their educators, are variables that could have implications on scientific skills of children.

Keywords: scientific inquiry, observation, question, drawing, native wildlife

INTRODUCCIÓN

Existe escasa información publicada en revistas indexadas (ISI, Scielo, Scopus) sobre investigaciones científicas que aborden los temas de aprendizaje en el nivel de la Educación Parvularia en Chile (López de Maturana, 2010; Hepp et al., 2013; Sánchez, 2014). En particular, hasta la fecha no existen antecedentes sobre los aprendizajes que experimentan los preescolares en el ámbito de las Ciencias Naturales. Este hecho llama especialmente la atención, dado que el nivel de Educación Parvularia constituye la puerta de entrada al sistema escolar chileno, y a pesar de esto no se han documentado, entre otros, los cambios que experimentan los niños en sus habilidades de pensamiento científico durante este período. Las evidencias que se encuentran luego de efectuar búsquedas bibliográficas, son algunas aproximaciones indirectas a esta problemática como los aportes efectuados por investigadores nacionales en el ámbito de la didáctica de las ciencias naturales (Daza y Quintanilla, 2011), la formación en ciencias por parte de las educadoras de párvulos y su impacto en el aprendizaje de los preescolares (Merino *et al.*, 2014; Quiroga-Lobos *et al.*, 2014), la formación que reciben los profesores de educación básica y las estrategias que utilizan para enseñar ciencias en el aula (Vergara y Cofré, 2008; Cofré *et al.*, 2010), y la relevancia del vocabulario, discurso y alfabetización en la enseñanza de las ciencias (Larraín, 2009; Strasser *et al.*, 2013).

Por otra parte, los resultados en la prueba SIMCE de Ciencias Naturales para estudiantes de cuarto básico muestran que el puntaje promedio nacional se ha mantenido relativamente constante en los años 2007, 2009, 2011 y 2013 (250, 256, 259 y 255 puntos, respectivamente) (MINEDUC, 2014). La tendencia en esta prueba SIMCE se mantiene cuando, para los cuatro años considerados, se analizan los bajos puntajes de estudiantes que exhiben una mayor propensión a la vulnerabilidad y que pertenecen a colegios municipales (235, 239, 245 y 241 puntos,

respectivamente), grupos socioeconómicos medio-bajo (231, 237, 243 y 241 puntos) y bajo (226, 228, 234 y 232 puntos). A nivel país, los resultados de la prueba SIMCE de Ciencias Naturales aplicada el año 2013 muestran que aproximadamente un 42% de los estudiantes se ubicaron en el nivel de aprendizaje insuficiente; es decir, estos estudiantes “no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el período evaluado” (MINEDUC, 2014, p. 6). Si uno considera posibles soluciones a esta problemática, es altamente probable que la implementación de nuevas y adecuadas estrategias de enseñanza de las ciencias durante el nivel preescolar, puedan contribuir a mejorar el desempeño de los estudiantes de cuarto básico en el área de las Ciencias Naturales.

En el país, desde hace unos 13 años se han empezado a realizar importantes innovaciones en la enseñanza del método científico en los niños. A partir de una exitosa metodología indagatoria implementada en Francia y luego en Estados Unidos, en 2002 un grupo de educadores e investigadores de la Universidad de Chile y el Ministerio de Educación adaptó el programa “Enseñanza de las Ciencias Basadas en la Indagación” (ECBI) cuyo objetivo es entregar una educación científica de calidad a todos los niños (Devés y Reyes, 2007). El espíritu de este programa es que una ciencia bien enseñada y guiada por profesores capacitados permitirá a los niños obtener una mejor comprensión del mundo natural y material, y experimentar el placer de investigar y descubrir, apropiándose de un pensamiento científico, desarrollando formas de convivencia, generando una comunicación efectiva, fomentando el trabajo en equipo, respeto por las ideas de los otros, y el cuidado por la naturaleza. El foco, en una primera instancia, estuvo puesto principalmente en los cursos de 5° a 8° Básico de escuelas municipalizadas, donde se utilizaron módulos de trabajo en ciencias naturales tales como vida y desarrollo de las plantas, sistema nervioso, ecosistemas, sexualidad, y evolución. Ya el año 2007, la cobertura de este programa llegaba aproximadamente a 40 mil niños. El año 2009, se comienza a incorporar gradualmente el nivel de la Educación Parvularia a través de la capacitación en servicio efectuada a sus profesionales, lo cual se traduce en la creación del módulo “del Trigo al Pan”.

En la misma línea, el Programa EXPLORA, a través de su iniciativa “Tus Competencias en Ciencias” (TCC) ha fomentado la valoración de

la ciencia en el mundo escolar a través de talleres participativos cuyo propósito es ofrecer un espacio para que los niños desarrollen las diferentes habilidades científicas. Esta iniciativa comenzó a operar el año 2007, y su alcance ha llegado a decenas de miles de niños entre 5° básico y 2° medio. En el año 2009 se incluyó a la Educación Parvularia y Primer Ciclo de Enseñanza Básica a través del diseño de materiales didácticos (unidades de indagación, experimentación y proyección, material complementario, entre otros) y, puntualmente, en el año 2012 un total de 280 educadoras de párvulos fueron seleccionadas para implementar esta iniciativa en diferentes jardines, escuelas y colegios a lo largo del país.

INDAGACIÓN CIENTÍFICA

Durante los primeros cinco años de vida de un niño, ocurren la mayoría de los estados cruciales del desarrollo de su cerebro (Kuo *et al.*, 2010). De hecho, en esta etapa, los niños comprenden no solo conceptos científicos abstractos sino que también son capaces de involucrarse en la indagación científica e inferir nuevo conocimiento sobre la base de la experimentación basada en el juego (Gopnik, 2012). Por este motivo, en la actualidad, la mayoría de los educadores concuerdan que la enseñanza de las ciencias debe comenzar en los primeros años de vida (Eshach *et al.*, 2011). Al respecto, es bien conocido que los niños pequeños pueden aprender conceptos y vocabulario científico y habilidades para resolver problemas en ciencias cuando son guiados de manera apropiada y se les provee de una etapa de instrucción (Hong y Diamond, 2012). Es importante aprovechar las bases conceptuales y habilidades básicas que poseen los niños a esta edad sobre la ciencia, pues la visión que ellos tienen del mundo que les rodea puede llevarlos a construir ideas erróneas que afectarán la forma en que éstos entienden fenómenos, aprenden conceptos y aplican habilidades científicas (Smolleck y Hershberger, 2011).

Desde el momento en que nacen, los niños son naturalmente inquisitivos y comienzan a hacer ciencia al observar e intentar clasificar su mundo (Martin *et al.*, 2005). Los niños piensan y actúan como científicos cuando efectúan actividades recreativas y exploran su entorno. En particular, hacen ciencia cada día cuando, por ejemplo, en sus juegos observan y descubren las particularidades de su ambiente, generando así un entendimiento ingenuo acerca del mundo en el cual viven (Trundle y Sackes, 2010; Smolleck y Hershberger, 2011). De hecho, son considerados

científicos naturales (Brenneman, 2009). Esencialmente, ellos cultivan la indagación, un concepto heurístico que consta de cinco pasos (preguntar, predecir, experimentar, replicar, aplicar) y en el que términos como problema, hipótesis, experimento y evaluación están continuamente interactuando entre sí en pasos cíclicos (Dejonckheere *et al.*, 2010). En este contexto, se ha planteado que futuras investigaciones debieran concentrar los esfuerzos en analizar cómo el círculo de la indagación científica opera en niños entre los tres y seis años de edad (Siry *et al.*, 2012).

Los niños espontáneamente participan en un proceso de indagación científica, maravillándose, formulando preguntas, planificando como responder estas preguntas, documentando sus trabajos, compartiendo sus resultados con otros, y pensando acerca de qué hacer a continuación (Ahsbrook, 2006). Específicamente, ellos están continuamente observando, describiendo los objetos, y cuestionando la ocurrencia de hechos en su entorno. De esta forma, hacen ciencia al identificar, comparar una cosa con otra, y comunicar sus hallazgos (Armga *et al.*, 2002). Para un niño la ciencia es descubrimiento. En el descubrimiento de su mundo, los niños usan los cinco sentidos -ver, escuchar, tocar, probar y oler- para explorar de forma activa su alrededor. Animales como los caracoles, gusanos y orugas, entre otros, fascinan a los niños y constituyen un modelo adecuado para que ellos pongan en práctica sus sentidos y puedan así observar y conversar sobre estos seres vivos durante horas (Plevyak y Arlington, 2012).

La observación corresponde a una actividad mental que no solo involucra las respuestas de los sentidos a un estímulo sino que también las ideas previas y expectativas del sujeto (Harlen, 2007). Si bien la observación ha sido reconocida como una habilidad inicial importante en la enseñanza de la ciencia, el desarrollo y potenciación de esta competencia en la primera infancia ha recibido poca atención (Johnston, 2009). La observación es un prerrequisito clave para el uso exitoso del resto de los pasos del método científico, ya que de algún modo siempre está implícita en actividades como formular preguntas, elaborar hipótesis, interpretar datos y generar nuevas conclusiones científicas (Kohlhauf *et al.*, 2011). Dado que desde los cuatro años, los niños son capaces de plantear preguntas e hipótesis, se debe fomentar la práctica de la observación como una competencia básica en ciencia. Es importante consignar que a esta edad, la observación puede ser influenciada por precondiciones

del aprendizaje como el interés dominio-específico (los niños observan solo lo que les interesa), las ideas previas, y las habilidades de lenguaje (Johnston, 2009; Kohlhauf *et al.*, 2011; Gopnik, 2012).

Durante la exploración del mundo que los rodea, las observaciones iniciales que los niños realizan, involucran -especialmente- el uso de los sentidos del tacto, audición y visión (Johnston, 2009). En una primera instancia, los niños pequeños tienden a encontrar las características que diferencian a los objetos antes que aquellas que los asemejan; luego, en un paso posterior, ellos se fijan en detalles que les sirven para agrupar y clasificar objetos (o secuencias de eventos), es decir, efectúan una categorización de los objetos según la función que cumplen (Harlen, 2007; Johnston, 2009; Hess, 2010).

El contexto (actividad, ambiente, recursos) en el cual los niños observan fenómenos naturales como, por ejemplo, el comportamiento de los animales, produce efectos positivos sobre el desarrollo del lenguaje, las actitudes e interacciones sociales (Maynard y Waters, 2007; Tompkins y Tunnicliffe, 2007). De esta forma, el uso de objetos o fenómenos científicos motivadores permite a los niños realizar buenas observaciones, las cuales pueden quedar registradas en forma de actuaciones teatrales, escritos, y/o representaciones gráficas (dibujos) (Murray y Valentine-Anand, 2008; Howitt *et al.*, 2011; Stoll *et al.*, 2012).

Los dibujos de los niños son un reflejo de lo que ellos sienten, conocen y/o entienden acerca de un concepto (Chang, 2012). La técnica del dibujo ha sido utilizada en niños, desde los cuatro años, para recoger expresiones acerca de la ocurrencia de eventos, discusiones dentro del grupo de compañeros, interpretaciones acerca de perturbaciones ecológicas, y potenciar el desarrollo de una inteligencia espacial y naturalista (Ergazaki y Andriotou, 2010; Kuo *et al.*, 2010). Además, el dibujo tiene la ventaja de superar las barreras lingüísticas y permitir la comparación entre grupos con diferente habilidad de lenguaje (Chambers, 1983). En relación con la percepción ambiental, el dibujo permite efectuar un análisis de contenido sobre símbolos e imágenes, lo cual permite conocer las concepciones que tienen los niños acerca del funcionamiento de la ciencia (Barraza, 1999; Chang, 2012). Un supuesto importante al trabajar con este método es que existe un paralelismo entre el desarrollo cognitivo del niño (que va desde lo sensorial hasta las operaciones concretas y formales) y el desarrollo

de sus dibujos (Piaget, 1969; Piaget y Inhelder, 1971). Los niños de tres a cuatro años se encuentran en la etapa del realismo simbólico, es decir, comienzan a representar y relacionar detalles en sus dibujos; mientras que entre los cinco y siete años se encuentran en la etapa del realismo intelectual, es decir, sus dibujos contienen elementos que ellos saben que existen a pesar de no haberlos visto, siendo esto un fiel reflejo del impacto del conocimiento. Hasta la fecha, existe una escasa integración entre los dibujos realizados por los niños y sus logros conceptuales en ciencia (Chang, 2012).

De acuerdo a Harlen (2007) “preguntar es una forma poderosa de reclamar una respuesta de alguien. Los niños preguntan en clase para ampliar sus conocimientos y... por curiosidad” (p. 101). Cuando los niños formulan preguntas, se familiarizan con habilidades básicas de la ciencia como observar más cuidadosamente, aprender nombres de objetos y procesos, y comparar cosas (Armga *et al.*, 2002). Cuando formulan preguntas centradas en el *qué, cómo, y por qué*, los niños activan procesos de pensamiento y aprendizaje (Armga *et al.*, 2002; Harlen, 2007). Así por ejemplo, el proceso que involucra encontrar la solución a un problema, puede verse potenciado cuando los niños escuchan y aprenden de las preguntas formuladas por sus compañeros de clase (Johnston, 2009; Gopnik, 2012; Mills *et al.*, 2012). El estímulo y apoyo para que los niños practiquen y refinen la formulación de preguntas de cualquier tipo, servirá para retroalimentar otras habilidades científicas básicas como observar, identificar, comparar, clasificar y comunicar (Armga *et al.*, 2002; Harlen, 2007; Ashbrook, 2011). De esta forma, las preguntas constituyen el medio para que el niño conecte distintas experiencias, facilitando así la construcción de su propia imagen del mundo (Harlen, 2007).

Las preguntas que efectúan los niños pueden ser de cuatro tipos: i) comentarios o expresión de interés, una manera de decir; ii) informativas, que recaban información directa; iii) requieren de una respuesta compleja que trasciende la capacidad de comprensión de los niños, es decir, necesitan de una explicación, los complicados ¿por qué?; y iv) deben ser investigadas por los niños, es decir, se generan en el contexto de una actividad, y corresponden a cuestionamientos comprobables (Harlen, 2007).

Junto con las preguntas que surgen al interior del aula, se debe fomentar que los niños realicen actividades fuera de la sala de clases para que así sean capaces de cuestionarse sobre el entorno exterior, y de este modo relacionen los fenómenos reales con los contenidos abordados en las actividades de clase (Harlen, 2007; Roach, 2010; Daza *et al.*, 2011; Feinstein *et al.*, 2013). Confrontar a los niños a observar los seres vivos de su entorno, es una estrategia que les provee de herramientas conceptuales que facilitan la formulación de preguntas tanto en la situación actual como en futuras actividades (Eshach *et al.*, 2011). En particular, las preguntas que surgen en relación con la observación de animales, pueden ser agrupadas -de menor a mayor complejidad- en tres categorías: forma física del animal, ambiente en que vive el animal, y conducta del animal (Braund, 1998; Shepardson, 2002; Tunnicliffe *et al.*, 2008; Eshach *et al.*, 2011).

UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CENTRADO EN LA BIOFILIA

Desde comienzos de 2014 estamos desarrollando, junto a las co-investigadoras Mónica Manhey y Carolina Navarro, el proyecto FONDECYT Regular N° 1140812 “Observar y preguntar: evolución de habilidades de pensamiento científico durante el primer y segundo nivel de transición”. Esta investigación focaliza la atención en el *Ámbito: Relación con el Medio Natural y Cultural*, Núcleo: *Seres Vivos y su Entorno*, Eje: *Descubrimiento del Medio Natural*; dado que al revisar las Bases Curriculares y los Programas Pedagógicos del primer y segundo nivel de transición (MINEDUC, 2005, 2008), es posible destacar los siguientes aprendizajes en que los niños debieran desarrollar sus capacidades para observar y preguntar: i) comprender cómo la alimentación y locomoción de los seres vivos se relaciona con su hábitat, ii) identificar las necesidades, características y cambios que ocurren en los procesos de crecimiento y desarrollo de los seres vivos, y iii) reconocer, apreciar y representar plantas, animales, y fenómenos naturales presentes en el entorno del niño.

Este tipo de aprendizajes es coincidente con los intereses que manifiestan los niños –desde temprana edad– por establecer contacto y empatía con la naturaleza. Específicamente, a esta edad los seres humanos establecen una afiliación innata hacia otros organismos vivos, en particular, curiosidad por conocer las conductas de locomoción,

alimentación y selección de hábitats, entre otras, que exhiben los animales, lo cual se conoce como el concepto de biofilia (Wilson, 1984; Kellert y Wilson, 1993). Este comportamiento que manifiestan los niños, como todo carácter del fenotipo de un individuo, tiene un componente genético y otro ambiental (aprendizaje) (Barraza, 1998). Es en este último aspecto donde las estrategias de educación deben potenciar las habilidades de pensamiento científico que los niños pueden llegar a desarrollar. De hecho, si bien los niños a esta edad son capaces de reconocer algunos elementos de la flora y fauna de su entorno, existe una tendencia de parte de ellos a considerar la naturaleza como una entidad estática y libre de intervención humana. Este tipo de preconcepciones son importantes de cambiar, para así aspirar a que los niños construyan una imagen adecuada del mundo que los rodea y de los problemas ambientales a los que se verán confrontados en su vida adulta, fomentando en ellos actitudes e intereses sobre cómo se investiga y se aprende en el ámbito de las ciencias.

Esencialmente, el objetivo general de este estudio es: Comprender la evolución de las observaciones y preguntas que efectúan los niños durante el Primer y Segundo Nivel de Transición, cuando participan en experiencias de aprendizaje en las que se relacionan con otros seres vivos. Siendo los objetivos específicos: i) Describir los cambios temporales en los tipos de observaciones y preguntas que los niños son capaces de realizar durante la educación parvularia. ii) Entender las conexiones entre el espacio físico en que se desarrolla la actividad pedagógica (dentro o fuera del aula) y el tipo de observaciones y preguntas que los niños son capaces de realizar. iii) Explorar la vinculación entre el contexto del colegio (dependencia administrativa, nivel socioeconómico) y el tipo de observaciones y preguntas que los niños son capaces de realizar. iv) Identificar el vocabulario con el que ingresan los niños al Primer Nivel de Transición. v) Conocer el tipo de observaciones y preguntas sobre animales que inicialmente los apoderados y las educadoras de párvulos promueven en sus hijos y alumnos, respectivamente.

Específicamente, se pretende evaluar las siguientes dos hipótesis de trabajo. *Hipótesis de la observación:* Con el paso del tiempo, se producirá en los niños un cambio desde observaciones focalizadas en características simples (similitudes y/o diferencias de distintos animales) a otras centradas en detalles complejos (secuencia que sigue la conducta de un animal), proceso que diferirá según la condición inicial del niño y el contexto del

colegio al cual asiste. *Hipótesis de la pregunta:* Con el paso del tiempo, se producirá en los niños un cambio desde preguntas centradas en el interés (comentarios, expresiones y/o maneras de decir) a otras que requieren de investigación (cuestionamientos comprobables en el contexto de una actividad práctica), proceso que diferirá según la condición inicial del niño y el contexto del colegio al cual asiste.

La investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, el diseño es no-experimental de tipo longitudinal y -específicamente- corresponde a un estudio de panel. El trabajo está siendo abordado mediante un enfoque mixto, es decir, se utilizan métodos cualitativos y cuantitativos con el objetivo de obtener una mayor riqueza de información, lograr un mejor conocimiento, y/o abordar la problemática en mayor profundidad. Respecto a los centros educativos (muestras seleccionadas de manera no-probabilística o dirigida), se está trabajando con un total de seis colegios pertenecientes a la Región Metropolitana (estudios de caso de tipo colectivo): dos corresponden a la dependencia administrativa municipal (Escuela Cadete Arturo Prat, Colegio Villa Macul), dos son de tipo particular subvencionado (Colegio Libertador Simón Bolívar, Colegio Emmanuel High School), y dos son particulares pagados (Colegio Rubén Darío, Liceo Experimental Manuel de Salas). En relación con los sujetos de estudio (unidad de análisis), se trabajará con una cohorte de niños que en marzo de 2014 ingresaron al primer nivel de transición (4-5 años), la cual cursará durante el año 2015 el segundo nivel de transición (5-6 años). Es decir, a lo largo de estos dos años se documentará para cada niño (evaluación idiográfica del aprendizaje) el tipo de observaciones y preguntas que son capaces de realizar acerca de diferentes animales (invertebrados y vertebrados) en actividades realizadas al interior del aula, las cuales quedarán plasmadas mediante la confección de dibujos. En el año 2016, y con el fin de evaluar la efectividad de experiencias de aprendizaje efectuadas en el exterior del aula sobre la calidad de las observaciones y preguntas, se trabajará con dos cohortes distintas de niños; una que se encuentre cursando el primer nivel de transición, y la otra que esté en el segundo nivel de transición.

A continuación, se detallan brevemente las actividades que hemos realizado durante el año escolar 2014. Durante el primer semestre, en una primera instancia se procedió a conseguir los consentimientos informados de las autoridades institucionales, educadoras de párvulos y

los representantes de los estudiantes (en este último caso, para asegurar que cada niño participe de manera voluntaria en el estudio). Además, se aplicó a los apoderados un cuestionario mixto que contenía tanto preguntas cerradas como abiertas, con el objetivo de descubrir formas de conductas y determinar el tipo de relaciones que ellos establecen con sus hijos respecto a observaciones y preguntas sobre los seres vivos. La conveniencia de efectuar cuestionarios que planteen situaciones de la vida cotidiana, dice relación con la posibilidad de recopilar manifestaciones de actitudes, puntos de vista y/o valoraciones del entorno familiar del niño, aspectos que son claves en los resultados que se alcancen en el proceso de aprendizaje durante la etapa preescolar. También se procedió a evaluar el nivel de vocabulario receptivo de los niños que ingresan al primer nivel de transición mediante el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP). Este test consiste en confrontar al niño a láminas que contienen cuatro imágenes y solicitarle que luego de escuchar una palabra (estímulo) identifique la imagen asociada; este procedimiento entrega información sobre el desarrollo del lenguaje y proyección del habla que tienen los preescolares cuya lengua materna es el idioma español, y constituye una medida de la variabilidad existente en los individuos evaluados (Strasser *et al.*, 2010). Por último, en cada uno de los establecimientos educacionales se procedió, mediante la técnica de la observación no-participante, a registrar el tipo de enseñanza (experiencias de aprendizaje) que las educadoras de párvulos fueron capaces de transmitir a los niños a través de sus intervenciones, explicaciones y/o interacciones en el *Ámbito Relación con el Medio Natural y Cultural*.

Durante el segundo semestre de 2014, se implementaron experiencias de aprendizaje consistentes en mostrar a los niños diferentes tipos de vertebrados e invertebrados terrestres representantes de nuestra fauna nativa. En particular, a comienzos de semestre los modelos animales que se utilizaron fueron el ratón cola de pincel o degú (*Octodon degus*) y la araña pollito (*Grammostola rosea*), y a fines de semestre la laucha orejuda de Darwin (*Phyllotis darwini*) y el palote (*Bacunculus granulicollis*). Luego de finalizada la exhibición del animal al curso, se solicitó a los niños que representaran en un dibujo el ejemplar que fue observado por ellos. Para el desarrollo de esta actividad, se proveyó a cada niño de hojas de block de dibujo y lápices de cera a colores. Al finalizar sus dibujos, y tras un breve descanso, cada uno de los niños fue entrevistado –cuando existieron las condiciones– en una sala habilitada especialmente para

que la conversación se desarrollara de manera natural y en un ambiente tranquilo y familiar. Se generó una entrevista semi-estructurada muy sencilla que contenía dos preguntas centrales tendientes a obtener información acerca de las observaciones e inquietudes que a los niños les surgieron luego de la actividad. En todo momento, el niño tuvo a disposición su dibujo y de esta manera fue posible conversar con él sobre el significado de las características y detalles de cada elemento y símbolo registrado en la representación gráfica. Tanto en la actividad grupal de confección de los dibujos como en las conversaciones personales, se efectuaron grabaciones de audio con el fin de no perder detalles sobre otras variables que pudieran ser de interés (número de alumnos por clase opinando, diferencias de género, sentimientos, actitudes y motivaciones, entre otros; Hardman et al., 2005).

En la actualidad, se está terminando de transcribir las entrevistas de los niños y se está comenzando a analizar sus dibujos. Respecto a estos instrumentos, los análisis permitirán efectuar distinciones acerca del grado de complejidad de las observaciones efectuadas por los niños. Así por ejemplo, algunos elementos o variables reconocidas en los dibujos serán agrupadas y clasificadas (forma, tamaño, color, movimiento y conducta de los animales) para obtener así información acerca de su frecuencia y/o la naturaleza de su significado. Además de los cuatro tipos de preguntas generales (interés, informativas, explicativas, investigativas) y los tres grupos de preguntas enfocadas en los animales (forma, hábitat y comportamiento), se procederá a categorizar las preguntas según éstas apunten a: la temporalidad (¿cuándo?), la espacialidad (¿dónde?), la cantidad (¿cuánto?), los objetos (¿qué?, ¿quién?, ¿cuál?), y los mecanismos (¿cómo?, ¿por qué?).

Se espera que los resultados obtenidos en este proyecto, permitan dilucidar interrogantes como: ¿los niños provenientes de diferentes tipos de establecimientos comienzan en igualdad de condiciones su formación preescolar como científicos?, ¿los cambios que experimentan los niños desde observaciones simples a complejas y/o desde preguntas centradas en el interés a otras que requieren investigar, se producen a una misma tasa en los diferentes tipos de colegios?, ¿al final de la educación parvularia los niños que asisten a distintos tipos de establecimientos alcanzan los mismos logros de aprendizaje en el *Ámbito Relación con el Medio Natural y Cultural*?

Finalmente, es importante mencionar que la información existente sobre la temática de ciencia y educación parvularia que circula al interior de casas de estudio universitarias, centros de investigación e instituciones públicas, debiera ser publicada en revistas con comité editorial y revisión de pares para que de esta forma quede a disposición de la comunidad científica y/o público en general. Además, debiera existir interés de parte de las autoridades que imparten las carreras de educación parvularia para que desde su ingreso (ponderación de la prueba de ciencia) y durante su formación inicial (asignaturas, prácticas, unidades de investigación, seminarios de título) nuestras futuras educadoras de párvulo se vayan familiarizando con el quehacer de la investigación científica dentro y fuera del aula.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Director y Editora de la Revista Enfoques Educativos la invitación a escribir este artículo. La investigación mencionada en el texto es financiada por el Proyecto FONDECYT Regular N° 1140812, CONICYT, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armga, C., S. Dillon, M. Jamsek, P.D. Jolley, E.L. Morgan, D. Peyton & H. Speranza, 2002** Tips for helping children do science. Texas Child Care 26: 2-7.
- Ashbrook, P., 2006** Mixing and making changes. Science and Children 43: 28-31.
- Ashbrook, P., 2011** Ongoing inquiry. Science and Children 48: 22-23.
- Barraza, L., 1998** Conservación y medio ambiente para niños menores de 5 años. Especies 7: 19-23.

- Barraza, L., 1999** Children drawings about the environment. *Environmental Education Research* 5: 49-66.
- Braund, M., 1998** Trends in children's concepts of vertebrate and invertebrate. *Journal of Biological Education* 32: 112-118.
- Brenneman, K., 2009** Let's find out! Preschoolers as scientific explorers. *Young Children* 64: 54-60.
- Chambers, D.W., 1983** Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education* 67: 255-265.
- Chang, N., 2012** What are the roles that children's drawings play in inquiry of science concepts? *Early Child Development and Care* 182: 621-637.
- Cofré, H., J. Camacho, A. Galaz, J. Jiménez, D. Santibáñez & C. Vergara, 2010** La educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos* 36: 289-303.
- Daza, S. y M. Quintanilla, 2011** *La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades: su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico*. Santander, Colombia: Barrancabermeja.

**Daza, S., M. Quintanilla,
J. Arrieta & E. Benedetti, 2011**

El preguntario de los niños, para cada genuina pregunta existe una sabia respuesta. En *La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades: Su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico* (Daza S & M Quintanilla, editores). Santander, Colombia: Barrancabermeja. Pp. 82-110.

**Dejonckheere, P.J.N.,
K. Van de Keere &
N. Mestdagh, 2010**

Training the scientific thinking circle in pre- and primary school children. *The Journal of Educational Research* 103: 1-16.

Devés, R. y P. Reyes, 2007

Principios y estrategias del programa de educación en ciencia basada en la indagación (ECBI). *Pensamiento Educativo* 41: 115-131.

**Ergazaki, M. y
E. Andrioton, 2010**

From “forest fires” and “hunting” to disturbing “habitats” and “food chains”: Do young children come up with any ecological interpretations of human interventions within a forest? *Research in Science Education* 40: 187-201.

**Eshach, H., Y. Dor-Ziderman
& Y. Arbel, 2011**

Scaffolding the “scaffolding” metaphor: From inspiration to a practical tool for kindergarten teachers. *Journal of Science Education and Technology* 20: 550-565.

**Feinstein, N.W., S. Allen &
E. Jenkins, 2013**

Outside the pipeline: Reimagining science education for nonscientists. *Science* 340: 314-317.

- Gopnik, A., 2012** Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science* 337: 1623-1627.
- Hardman, F., F. Smith & K. Wall, 2005** Teacher-pupil dialogue with pupils with special educational needs in the National Literacy Strategy. *Educational Review* 57: 299-316.
- Harlen, W., 2007** *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hepp, P., M.E. Merino, M.V. Barriga & A. Huircapán, 2013** Tecnología robótica en contextos escolares vulnerables con estudiantes de la etnia Mapuche. *Estudios Pedagógicos* 39: 75-84.
- Hess, K.K., 2010** Using learning progressions to monitor progress across grades. *Science and Children* 47: 57-61.
- Hong, S.-Y. y K.E. Diamond, 2012** Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27: 295-305.
- Howitt, C., S. Lewis & E. Upson, 2011** "It's a mystery!" A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry. *Australasian Journal of Early Childhood* 36: 45-55.
- Johnston, J.S., 2009** What does the skill of observation look like in young children? *International Journal of Science Education* 31: 2511-2525.

- Kellert, S.T. y E.O. Wilson, 1993** *The biophilia hypothesis*. Island Press, Washington, U.S.A.
- Kohlhauf, L., U. Rutke & B. Neuhaus, 2011** Influence of previous knowledge, language skills and domain-specific interest on observation competency. *Journal of Science Education and Technology* 20: 667-678.
- Kuo, Ch.-Ch., J. Marker, F.-L. Su & Ch. Hu, 2010** Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences* 20: 365-379.
- Larraín, A., 2009** El rol de la argumentación en la alfabetización científica. *Estudios Públicos* 116: 167-193.
- López de Maturana, D., 2010** El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis* 25: 243-254.
- Martin, D.J., J.S. Raynice & E. Schmidt, 2005** Process-oriented-inquiry a constructivist approach to early childhood science education: Teaching teachers to do science. *Journal of Elementary Science Education* 17: 13-26.
- Maynard, T. y J. Waters, 2007** Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years* 27: 255-265.
- Merino, C., C. Olivares, A. Navarro, K. Avalos & M. Quiroga, 2014** Tus competencias en ciencias en educación parvularia: ¿nuestra cocina es un laboratorio de química? *Educación Química* 25: 229-239.

- Mills, C.M., J.H. Danovitch, M.G. Grant & F.B. Elashi, 2012** Little pitchers use their big ears: Preschoolers solve problem by listening to others ask questions. *Child Development* 83: 568-580.
- MINEDUC, 2005** Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- MINEDUC, 2008** Programas Pedagógicos Primer y Segundo Nivel de Transición.
- MINEDUC, 2014** SIMCE 2013, Síntesis de Resultados, 4° Educación Básica.
- Murray, M. y L. Valentine-Anand, 2008** Dinosaur extinction, early childhood style. *Science and Children* 46: 36-39.
- Piaget, J., 1969** *The child's conception of the world.* Routledge and Kegan Paul Ltd., London.
- Piaget, J. y B. Inhelder, 1971** *Mental imagery in the child.* Basic Books, New York.
- Plevyak, L. y R. Arlington, 2012** Kindergarteners, fish, and worms ... Oh my! *Science Children* 50: 54-59.
- Quiroga-Lobos, M.E., E. Arredondo-González, D. Cafena & C. Merino-Rubilar, 2014** Desarrollo de competencias científicas en las primeras edades: el Explora Conicyt de Chile. *Educación y Educadores* 17: 237-253.
- Roach, J., 2010** Sowing the seeds of science understanding in the early years. *Primary Science* 111: 16-19.

- Sánchez, A.P., 2014** La emergencia metafórica y propensión a aprender de preescolares en Chile y Brasil. *Polis* 37: 233-249.
- Shepardson, D.P., 2002** Bugs, butterflies, and spiders: Children's understandings about insects. *International Journal of Science Education* 24: 627-643.
- Siry, C., G. Ziegler & C. Marx, 2012** "Doing science" through discourse-in-interaction: Young children's science investigations at the early childhood level. *Science Education* 96: 311-336.
- Smolleck, L. y V. Hershberger, 2011** Playing with science: an investigation of young children's science conceptions and misconceptions. *Current Issues in Education* 14: 4-31.
- Stoll, J., A. Hamilton, E. Oxley, A.M. Eastman & R. Brent, 2012** Young thinkers in motion: Problem solving and physics in preschool. *Young Children* 67: 20-26.
- Strasser, K., A. Larraín, S. López de Lérida & M.R. Lissi, 2010** La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psykhé* 19: 75-87.
- Strasser, K., F. Del Río & A. Larraín, 2013** Profundidad y amplitud de vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología* 34: 221-225.
- Tompkins, S.P. y S.D. Tunnicliffe, 2007** Nature tables: Stimulating children's interest in natural objects. *Journal of Biological Education* 41: 150-155.

- Trundle, K.C. y M. Sackes, 2010** Look! It is going to rain. *Science and Children* 47:29-31.
- Tunncliffe, S.D., S. Gatt, C. Agius & S.A. Pizzuto, 2008** Animals in the lives of young Maltese children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 4: 215-221.
- Vergara, C. y H. Cofré, 2008** La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica chilena: Un camino por recorrer. *Revista Foro Educativo* 14: 85-104.
- Wilson, E.O., 1984** *Biophilia: the human bond with other species*. Harvard University Press, Harvard, U.S.A.

SECCIÓN IV

**TRAYECTORIAS Y ESCENARIOS
DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA**



CIENTO CINCUENTA AÑOS DE LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA PÚBLICA EN CHILE

ONE HUNDRED AND FIFTY YEARS' BEGINNING OF EARLY CHILDHOOD PUBLIC EDUCATION IN CHILE

M. Victoria Peralta Espinosa.

*Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil
Universidad Central de Chile
mvperaltae@ucentral.cl*

Resumen: El presente artículo sintetiza los antecedentes más relevantes de una investigación histórica realizada en el Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central, que develó que los inicios de la educación parvularia pública en Chile tienen su origen en una Escuela de Párvulos fundada en 1864. La metodología empleada fue la heurística, la crítica interna y externa de las fuentes documentales y la síntesis historiográfica.

De esta manera se llegó a establecer que esta primera escuela de párvulos ubicada en el entonces Departamento de Santiago, fue dirigida por una Hermana de la Caridad que era una institutriz francesa, sor María Luisa, quien traía el aporte de la naciente pedagogía de las “salles de asile” educativas. Se desempeñaban directamente con los niños y niñas, dos maestras chilenas egresadas de la Escuela Normal de Preceptoras, Doña Carmen Torres y doña Emilia Lavín.

Junto con dar cuenta del contexto y otros antecedentes que posibilitaron este temprano inicio de la atención a párvulos por parte del Estado de Chile, entidad que asumió todos los gastos de este establecimiento mediante un decreto firmado por el Ministro del sector, don Federico Errázuriz, el artículo valora el carácter fundante de esta iniciativa.

A partir de ello, se invita a reflexionar en cuanto al significado y aporte que tiene 150 años de construcción de conocimiento y de múltiples experiencias de la Educación Parvularia chilena, lo que es un saber importante de tener presente cuando se está en una Reforma Educacional como es la que experimenta el país en estos momentos.

Palabras claves: Historia de la educación parvularia, pedagogía francesa siglo XIX, educación pública, políticas públicas en educación infantil

Abstract: This article presents a synthesis which includes the most relevant findings of a historical research carried out by the International Institute of Childhood Education in the Universidad Central applying the heuristic method, internal and external critic of documental sources and historiographical synthesis. This research showed that public early childhood education in Chile began in 1864 with the creation of the first escuela de párvulos, in Santiago. Its headmaster was a French governess, Sor María Luisa, sister of Charity, who contributed with the approach of the emergent pedagogy of the educational “salles de asille”. Two Chilean teachers, Carmen Torres y Emilia Lavín, from the Escuela Normal de Preceptores were encharged of children. Costs were afforded by the Chilean government through a minister of Education’s decree, Federico Errázuriz. The article describes the context and main features of this experience that made possible this early beginnings of early child’s attention by the Chilean State and values the founding character of this initiative. On this basis, the invitation is to reflect about the meaning and contribution of 150 years of construction of knowledge and numerous experiences of Chilean early childhood education. This constitutes an important knowledge to be considered in an educational reform such as the one that is taking place in our country, nowadays.

Keywords: History of Early Childhood Education; French pedagogy, XIX century; public education; public polices in childhood education.

INTRODUCCIÓN

El 6 de octubre de 1864, por Decreto supremo del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, se creó la primera Escuela de párvulos pública chilena, como resultado de una iniciativa generada por don Manuel Montt Torres cuando fue Ministro de ese ramo en 1845.

Siendo Presidente de la República don José Joaquín Pérez y Ministro de Instrucción don Federico Errázuriz, funcionó en el Departamento de Santiago, recibiendo niños de ambos sexos de tres años a ocho años. Fue dirigida por la Hermana Luisa, institutriz francesa Hermana de la Caridad, desempeñándose en el trabajo con los niños, dos maestras preceptoras chilenas: Carmen Torres y Emilia Lavín. Tanto el personal, el inmueble y los materiales se pagaron con fondos públicos.

Esta primera Escuela de Párvulos, de inspiración francesa en su enfoque pedagógico, tuvo una crucial importancia porque junto con ser institución fundante, significó que por primera vez el Estado de Chile asumía a través de su financiamiento y operación la existencia de este nivel

educativo. Además a partir de este establecimiento, se empezaron a instalar otros del mismo tipo, y es así como en 1883 ya existían cuatro escuelas similares atendiendo siempre niños y niñas de sectores vulnerables.

Hoy, a ciento cincuenta años de este hecho histórico educacional de primer orden y en un contexto nacional de Reforma Educacional, cabe detenerse a analizar lo que implicó esta primera experiencia y extrapolar algunas consecuencias que de ello se han derivado en el desarrollo actual de este nivel educativo.

Este hito, surgido de una investigación reciente en el campo¹, cambia la historia de la educación parvularia en Chile, y entrega una línea de base más antigua que lo que se consideraba como inicio en el país. Implica 150



Don Manuel Montt con su hija Luz, en 1850

1. Configura parte de la Serie Historia de la Educación Infantil efectuada en el Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central. Peralta, Victoria (2011). Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Volumen N° 6, Universidad Central: Santiago de Chile.

años de saberes y “haceres”, de lo cual cabe recoger diversas lecciones en relación a temáticas que hoy muchos consideran nuevas.

Este artículo hace una síntesis de esta investigación histórica a partir de los contextos y hechos que la facilitaron, y las principales instituciones y personas que participaron en ello.

I.- El contexto histórico-político y socio-educacional de mitad del siglo XIX.

Para comprender el contexto histórico-político y socio educativo en el que tuvieron lugar las primeras iniciativas de atención educativa a párvulos, debe tenerse presente la compleja situación que experimentaba el país a mitad del siglo XIX. En ese período de fuertes confrontaciones políticas donde los conservadores iban perdiendo influencia frente a planteamientos más liberales, la labor del entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública don **Manuel Montt Torres** (1841-1845) fue relevante para impulsar la educación en todos los niveles.

La atención educacional a nivel de educación primaria, considerando las escuelas públicas y privadas, era de un establecimiento por cada 1700 habitantes, y de éstos, recibía educación uno de cada 36. Ello da cuenta de la urgencia que había por la creación de nuevas escuelas.

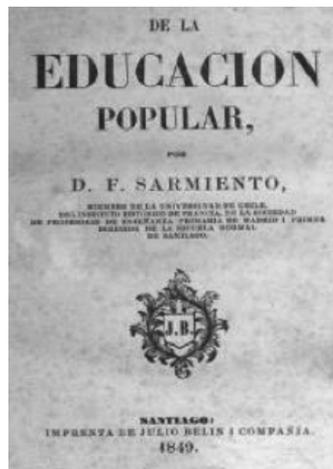
Entre las medidas que ejercieron una incidencia importante en la instalación de las primeras experiencias de educación parvularia en el país, estuvo el mandato oficial que hizo el Ministro Montt a **don Domingo Faustino Sarmiento** en 1845, para enviarlo a conocer los avances del sector educativo en Europa. Este viaje que duró tres años y que se extendió a EE.UU., dio lugar a diversas cartas, informes y libros con recomendaciones a implementar en distintos campos del sector, entre los cuales se encuentran un conjunto de antecedentes que dan cuenta del contexto en que se empezó a gestar el incipiente nivel de educación de la primera infancia.

En este ámbito en particular, algunas iniciativas que conoció Sarmiento y que llamaron su atención, fueron los “Asilos de Infancia” existentes en Francia, el movimiento de los “*Kindergartenes*” en Estados Unidos, y la creciente bibliografía especializada en el área que se estaba empezando

a producir en esos años, de la cual adquiere algunos textos.

Los Asilos de Infancia (*Salles d'asiles*) que en Francia ya empezaban a ser de tipo educativos e iban dejando el enfoque asistencialista con que se crearon, funcionaron por primera vez como tales en 1828, y en 1836 ya habían sido incorporados al Ministerio de Instrucción Pública otorgándoseles un estatuto legal al año siguiente. Sin embargo, es gracias a la acción de algunas destacadas mujeres como **Marie Pape-Carpantier** (1815-1875), que estos establecimientos empiezan a desarrollarse más plenamente como instituciones educativas.

Un interesante mundo educativo e intelectual que se desarrolla en Francia en las aulas, conventos, librerías, cátedras y en los salones de destacados personeros, como el de la escritora **Amable Tastu**² en el que desfilan los ilustrados de la época, ambiente que conoce Sarmiento y que comunica en sus reportes a Chile. Entre ellos, llama la atención la extensión que le ofrece al tema de los Asilos de Infancia en su principal Informe: “De la Educación Popular” (1849), donde entre otros importantes temas, le dedica 48 páginas a su presentación y posible instalación, dando cuenta de las leyes y reglamentos existentes en Francia en esta materia.



- 2 Madame Amable Tastu, había entre otros, escrito el libro: “L’ecole maternelle” (1836), el que Sarmiento adquiere según consta en sus anotaciones. Posiblemente de esta autora Marie Pape-Carpantier toma el nombre de Escuela Maternal, ya que llegaron a ser amigas, reconociendo esta última su apoyo permanente. Sin embargo la fundamentación de este cambio es relevante, ya que señala que la palabra “Asilo” es peligrosa ya que indica una “misión pasiva”, y la educación “reclama una misión activa”.

Algunas de sus expresiones al respecto: “son las salas de asilo la última mejora que la instrucción popular ha recibido”...“*la opinión pública las considera hoy como el primer escalón indispensable para un sistema completo de enseñanza*”(Sarmiento, 1915:256). Agrega: “*las salas de asilo tienden más a preparar la educación moral del niño que a su instrucción, sin descuidar esta última como medio de invertir el tiempo. La edad de los alumnos de estos establecimientos no ha de pasar de siete años ni bajar de dos*” (Sarmiento, 1915:256).

Describe su instalación y funcionamiento así: “*desde luego el local se compone de un edificio, de un patio plantado de árboles, y de algunos corredores y galerías*”...“*el patio sombreado en verano, los corredores en los días lluviosos se pueblan de centenares de párvulos, que desde luego se abandonan a la primera necesidad de su existencia: moverse, hablar, reír y experimentar emociones*” (Sarmiento, 1915:257). Agrega que: “*hay tres clases de ejercicios en las salas de asilo, los cuales tienen por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños*” (Sarmiento, 1915:275), dando cuenta de varias de las actividades que observa directamente, muchas de las cuales, al conocimiento actual, aparecen como bastante dirigidas y propias de una simplificación de aprendizajes de la escuela primaria. Junto con señalar el valor educativo para los párvulos, ratifica la importancia de estas instituciones en especial para la atención de niños en sectores de pobreza, y como una oportunidad de trabajo para las mujeres.

Estas recomendaciones que hace Sarmiento en su Informe, donde postula en lo principal la importancia de instalar una instrucción pública y democrática para todos desprendiéndose diversas sugerencias de políticas educacionales como la de abocarse a la educación de la mujer, van sin duda sensibilizando y creando una base para la instalación futura de las “Salas de Asilo” en Chile.

Estas y otras iniciativas educacionales fueron presentadas en un proyecto de Ley en agosto de 1849 por el entonces Diputado Montt, siendo rechazadas en su mayoría por el Congreso, por el gasto que suponía en locales y rentas, y además porque las prioridades del país en educación eran otras. Se requerían en lo principal nuevas escuelas primarias en todo Chile y la formación de más educadores, por lo que se crea la Escuela Normal de Preceptoras el 26 de agosto de 1853. En cuanto al nuevo

ordenamiento legal del sector, demora años en concretarse culminando con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria del 24 de noviembre de 1860. Su reglamento, del 1ero de Diciembre de 1863, incluye en el Título VI un artículo que va a posibilitar finalmente la creación de la primera escuela de párvulos. Se señala: “Artículo 46. *Además de las escuelas antedichas (primarias) se establecerán también escuelas de párvulos i adultos*” (Ley Orgánica Institucional, 1863).

II.- Las instituciones que concurrieron a la creación y funcionamiento de la primera “Escuela de Párvulos” (1864).

Cuando se presenta a dos órdenes católicas como parte de la historia de la creación y funcionamiento de la primera Escuela de Párvulos pública del país, cabría tener presente que en esos años la Iglesia Católica no estaba separada del Estado e incluso el cargo de los Ministros del sector era de: Justicia, Culto e Instrucción Pública, lo que implicaba disponer del respectivo presupuesto para estas instituciones religiosas. Si bien, esta separación se fue haciendo paulatinamente —y a veces duramente— hasta legalizarse por la Constitución de la República de 1925, en la mitad del siglo XIX, con un Presidente católico como era Don Manuel Montt, las relaciones eran bastante cercanas e incluso de alianza ante proyectos comunes como sucedió con la primera Escuela de Párvulos y otras iniciativas del área.

De este trabajo en común, se destacan en la instalación y funcionamiento de las primeras Escuelas de Párvulos, los aportes de la Congregación de Hermanas del Sagrado Corazón de Jesús, y de las Hermanas de la Caridad.

2.1. La congregación de Hermanas del Sagrado Corazón de Jesús y la Escuela Normal de Preceptoras (1853).

Como ya se ha señalado, el **Presidente Manuel Montt**, visualizaba la necesidad de contar con más educadores en el país, para poder dotar a las escuelas del personal docente necesario. Acorde a las sugerencias que hace Sarmiento sobre la educación femenina y el buen rol que las mujeres pueden desempeñar en esta labor, se decide la creación de una Escuela Normal de Preceptoras. Sin embargo, el ambiente social y político es en parte hostil para tal iniciativa y se discute si las mujeres pueden salir del hogar, estudiar y desempeñar tal función. Quizás por ello, se toma

la iniciativa de instalar esta primera Escuela femenina con el aporte de religiosas, solicitud que se hace a las Hermanas del Sagrado Corazón de Jesús, quienes debían seleccionar adecuadamente a las postulantes, y cuidar toda su formación.

La instalación de esta primera Escuela Normal femenina, queda a cargo de la Reverenda **Madre Ana de Rousier** (1806-1880), destacada religiosa francesa del Sagrado Corazón de Jesús, quien llegó al país en septiembre de 1853 después de un penoso viaje desde EE.UU, con el propósito inicial de fundar un colegio para niñas ricas y pobres.³

El entonces Ministro de Instrucción Pública, don **Silvestre Ochagavía** a nombre del Gobierno de don Manuel Montt y con la aprobación del Congreso, pidió a las religiosas al poco tiempo de su llegada a Chile, establecer una Escuela Normal “para formar maestras a las que el Gobierno debía confiar la educación y la civilización de las jóvenes en las escuelas públicas... El Gobierno dio la casa, muebles, ropa, libros, etc., para fundar lo más pronto posible la casa del Sagrado Corazón con capellán, capilla y todo lo necesario para el culto divino”(Archivo de la Congregación del Sagrado Corazón en Chile, 1853:51-52).

De esta manera, en marzo de 1854 en la plazuela de San Isidro, se inició la Escuela Normal con 40 jóvenes de 12 a 14 años, cantidad que se elevó a 50 y 56 en los años siguientes⁴. El sistema era de internado y se ofrecían becas a las candidatas, lo que hizo que se incorporaran alumnas de sectores de escasos recursos.

El Plan de estudios abarcaba cuatro años e incluía disciplinas y contenidos escolares en los tres primeros años, a lo que se agregaba la pedagogía en el último, además de hacer clases en la escuela gratuita de aplicación. La visión de esta etapa fue manifestada por su Directora de la siguiente manera:

3. La acompañaban otras dos religiosas: Mary Mac Nally de nacionalidad irlandesa y Antonieta Pissorno, italiana, además de Monseñor Larraín Gandarillas.
4. Esta cantidad aparece en el Decreto de fundación, pero los egresos fueron bastante menores existiendo altos niveles de deserción como se da cuenta en el Informe del Inspector General del año 1864.

“Los comienzos fueron bastante penosos, pues teníamos que enseñar religión, historia sagrada, geografía y aritmética en castellano, lengua que apenas conocíamos; pero Nuestro Señor nos ayudó, ya que después de ocho meses de penosos trabajos, cuando el Presidente (Montt) vino a visitar su Escuela Normal, ¡encontró que las alumnas habían hecho maravillas!” (Archivo de la Congregación del Sagrado Corazón en Chile, 1854: 58-59).

Las religiosas que atendieron esta formación fueron: la **Directora Rvda. Ana de Rousier**, quien tenía la experiencia de ser profesora en colegios en Francia, Italia y EE.UU.; se señala además a M. Enriqueta Pujol, M. B. Von Koenig⁵, M. María del C. Sotomayor, y la Hermana R. Fredes⁶.



5. Nombrada en marzo de 1868. Informe en Boletín de Instrucción Pública. 1870
6. Nombrada en septiembre 1861. Informe en Boletín de Instrucción Pública. 1870. En 1854-5 llegaron otras religiosas de Europa quienes se ocuparon también de las clases: M. Echeverría, M. Isabel Plandiuria y M. Lenoir; en 1868 se agrega Margarita Blount y en 1870, M. Laurent. En 1863, tomó la dirección de estudios M. Enriqueta Purroy.

No se tiene mayores antecedentes sobre estas primeras religiosas-docentes, pero habría que señalar que en su conjunto hicieron un cambio muy especial en la sociedad chilena no sólo en su rol como religiosas sino como mujeres de la época, que de alguna forma se transmitió también a las jóvenes alumnas. Según L. Romero: *“las monjas francesas mostraron lo que era la vida en común, la clausura, la disciplina y el trabajo. La adaptación no fue fácil, pese a su prestigio y al respaldo del Arzobispo. Las monjas francesas no tenían sirvientas –aunque sí hermanas coadjutoras, encargadas de las tareas internas–, trabajaban para ganarse el sustento y no les importaba ser vistas lavando su ropa, lo que era inadmisibile hasta para el Arzobispo. Las monjas, a su vez, no entendían bien a una sociedad que, según su criterio, combinaba una fe ingenua y profunda con manifestaciones más teatrales que útiles al bien común y a la propia salvación”* (Romero, 2002).

Sin embargo, no todos tenían el mismo juicio sobre los aportes de la formación que se estaba entregando. El informe del Inspector General de Instrucción Primaria, **don Adolfo Larenas** es bastante crítico sobre el funcionamiento de las dos Escuelas Normales existentes en 1864: la de varones y damas. En el caso de la de Preceptoras, además de señalar varios aspectos organizativos y económicos vinculados con el escaso número de egresadas, destaca la necesidad de quitarle el carácter tan conventual, de tener alumnas externas y en especial, de darle una dirección más pedagógica. Enfatiza para ello, la posibilidad de *“pedir a Europa una señora competente”... que... “tenga los conocimientos y la práctica necesaria en la dirección de escuelas de párvulos”... por ser “un ramo especialísimo que es propio de la mujer, i que debería practicarse en la escuela normal con mucho interés”* (Ministerio de Instrucción Primaria, 1865: 79).

En 1857, egresaron las primeras nueve⁷ maestras, las que fueron aumentando paulatinamente haciéndose cargo de Escuelas de Mujeres

7. El Informe del Inspector General de Instrucción Primaria del año 1864, señala 11. Los nombres de nueve de ellas aparecen en “Actividades femeninas” Opus cit. Las Escuelas Normales, y son Matilde Baldovinos, Dominga Lobo, Pabla Salcedo, Ignacia Flores, Antonia Claro, Margarita Salas, Manuela Varas, Carmen Varela y Julia Nieto.

en especial en sectores rurales⁸ y de la que sería la primera Escuela de Párvulos del país, mostrando así su versatilidad para asumir los desafíos de la época, a pesar de las entendibles limitaciones de la formación.

De esta manera, el primer centro de atención a párvulos que funcionaría en 1864 en Santiago y que fue dirigido por las Hermanas de la Caridad, prontamente recibió el aporte de dos maestras preceptoras que habían egresado de esta primera Escuela Normal, doña **Carmen Torres** y doña **Emilia Lavín**.

Sin embargo, otra institución religiosa iba a ser relevante para poder llevar a cabo el proyecto del Gobierno de Chile para crear estos primeros establecimientos: la Compañía de las Hijas de la Caridad.

2.2. La Compañía de las Hijas de la Caridad en Chile, y su aporte a la primera Escuela de Párvulos.

Esta antigua congregación religiosa católica creada en Francia⁹, era una de las más numerosas a mitad del siglo XIX¹⁰, y su labor de servicio con los pobres era ampliamente conocida en los sectores más ilustrados. De esta manera, el naturalista francés don **Claudio Gay** que había permanecido en Chile entre 1828 y 1841, informó al **Obispo de Meaux** sobre la necesidad de contar con sus servicios en los hospitales del país ya que conocía del mal estado en que se encontraba la atención a los enfermos, recomendando hacer esta gestión también al Gobierno chileno. En 1844 durante la Presidencia de don **Manuel Bulnes**, mediante oficios del Ministro del Interior don Manuel Montt¹¹, se envió a Francia

8. En 1860, aparecen los nombramientos de las egresadas: Rosario Bonnemaïson en Peñaflo, Josefa Jiménez en Putaendo, Eulalia Muñoz en Loncomilla, Amalia Pinto en Curacaví, Concepción Castro en el Melón, pero además se observa la creación de muchas otras escuelas que no tienen preceptoras o que nombran a personas sin título. (Boletín de Instrucción Primaria)
9. Instalada como tal el 1633, según el carisma de sus fundadores San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac.
10. En 1860 existían 7000 en Francia, lo que permitía organizar misiones al extranjero. De hecho, se instalan en México en 1844.
11. Don Manuel Montt escribe al Obispo de Meaux, quien le anuncia una buena disposición a la medida, por lo que hace gestiones ante la Sociedad de Agricultura y Beneficencia, la que apoya la medida ante el Gobierno Eclesiástico de la Diócesis. Revista Católica, 1844, págs. 238 y 239.

este requerimiento pidiendo la venida de las Hermanas. Sin embargo, la iniciativa no se concreta en esa oportunidad por falta de recursos en especial para una renta para la instalación de su noviciado y casa central (Serrano, 2000).

En ese período, el recién nombrado Arzobispo de Santiago (1848-1978) **Monseñor Rafael Valentín Valdivieso**, quería a la vez reorganizar la Iglesia y reformar los conventos para que hicieran una caridad activa y no solo contemplativa. Por ello envía en 1853 a **Monseñor Joaquín Larraín Gandarillas** en su representación y del Presidente de la República a concretar un convenio con el Superior General **P.J.B. Etienne**, lográndose así el traslado de la Hermanas en noviembre de 1854.

De esta manera, diez años después se hizo realidad esta iniciativa cuando las primeras treinta Hermanas llegaron en marzo de 1855 a Valparaíso¹², después de cuatro meses de difícil navegación en el *Stella del Mare*. En el puerto son recibidas con grandes honores y algarabía, hecho que ellas lamentan, ya que “*cuadra poco con nuestro humilde título de Servidoras de los pobres*” (Serrano, 2000:270); similar trato ocurre cuando llegan a Santiago, donde incluso señalan en su Diario de Viaje que: “*nos dijeron que el Presidente de la República (Pedro Montt) lloró de alegría al saber que llegábamos a Chile*” (Serrano, 2000:279) .

Dos meses después seis religiosas empezaron a trabajar en el Hospital San Borja de Santiago, otras doce en el Hospital San Juan de Dios, seis a la casa de niños abandonados y las seis restantes a la casa central¹³, para abrir el noviciado y ofrecer una escuela gratuita. Asumió como Visitadora de la provincia de Chile, la Hermana **Jeannie Briquet**¹⁴ (Caiceo, 2004).

12. De ellas 25 eran francesas, 4 italianas y 1 francesa.

13. Esta primera casa central y escuela estaba ubicada en la calle Huérfanos en una casa prestada, cambiándose en Agosto de 1855 a una casa arrendada en la calle Diez y ocho, reiniciándose las clases y la recepción de huérfanos.

14. Fue conocida en Chile como Sor Marta, y su cargo lo ejerció desde 1854 hasta 1884, cuando falleció.

La “Revista Católica” señala que *“la casa central se convirtió luego en una escuela tan grande como lo permitía el edificio, y en ella los niños pobres son educados de balde con un esmero y diligencia, que en vano hubieran encontrado en otra parte. El establecimiento de enseñanza se ha pasado ahora a un edificio en la calle del Diez y ocho, cuya extensión las ha permitido no sólo recibir mayor número de niños, sino recoger también algunas niñas huérfanas”* (La Cruz, 1856:262).

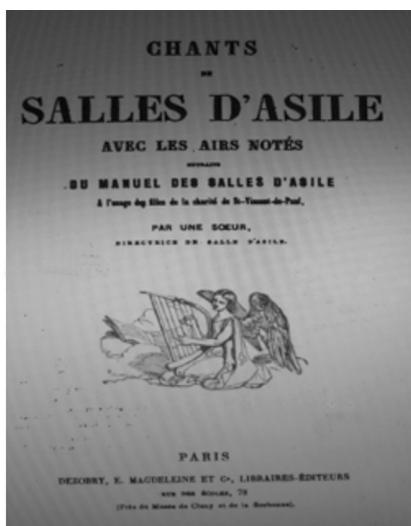


En los años siguientes, llegaron nuevas religiosas y también empezaron a formarse novicias que ayudaban en las diferentes obras de la orden; se extendieron a otras ciudades del país, y es así según Caiceo (2004:42) que en 1864 se contabilizaban 71 Hermanas provenientes de Francia a las que se agregaron 21 jóvenes que ingresaron a la Compañía en Chile de las cuales 14 tomaron el hábito.

Sin embargo, nuevas funciones se les iba a solicitar a las Hermanas de la Caridad, extendiendo su campo de acción que se abocaba principalmente a la labor en hospitales, orfanatos, dispensarios y algunas escuelas: el funcionamiento de la primera Escuela de Párvulos del país.

La atención asistencial de las religiosas a los niños pequeños databa de varias décadas como parte de su obra en general, pero la aproximación con un enfoque educativo, empezó en Francia a principios de la década de los cincuenta, cuando conocen la obra de Marie Pape-Carpantier y se inscriben como alumnas en la Escuela Normal que ella dirige.

Sus egresadas, regentan y atienden nuevas “salas de asilo”, lo que las lleva incluso a editar algunas obras de apoyo a esta labor, las que consideran que “*parten de la útil obra de Mme. Pape-Carpantier*”¹⁵, incorporando temas que han aplicado y desarrollado “*a su estilo*”. Esta última observación la hacen en referencia a la formación católica que si bien aparece incorporada en los libros de la pedagoga, le dedican una mayor extensión, junto con ejercicios de gimnasia y sugerencias para el diseño arquitectónico de nuevas salas de asilo. Esta obra de gran extensión (624 páginas) y que fue realizada por Soeur Maria en 1854, se acompañó de otra como complemento con cantos alusivos a los diversos momentos y actividades de la jornada de trabajo. Muy prontamente, el libro principal contó también con una traducción al español, editándose en Madrid, en 1858¹⁶.



15. Prefacio de la obra: “Nouveau manuel des salles d’asile: a l’usage des Filles de la Charité de Saint Vicente de Paul”, escrito por una hermana. (1854)
16. “Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul”; por una Hermana Directora de Sala de Asilo; traducido por algunos miembros de la Sociedad de San Vicente de Paul, Madrid, Imprenta de Tejado, 1858.

III.- La creación de la primera Escuela de párvulos de Chile. (1864)

Don **José Joaquín Pérez** (1861-1871) asume como Presidente de “unidad” del país, correspondiéndole enfrentar la guerra con España (1865), lo que va a implicar un gran gasto público, que llevó al cierre de escuelas nocturnas para adultos y bibliotecas populares entre otras medidas.

Acorde con la situación dramática de los párvulos en el país y a pesar de los esfuerzos de Sarmiento y de don Manuel Montt durante su presidencia (1851-1861) de introducir una atención con enfoque educativo, los establecimientos a mitad del siglo XIX, continuaban siendo de tipo asistencial. En Santiago, los niños eran recibidos en la “Casa de Huérfanos” y en la “Casa de expósitos”, centros que atendían 1015 huérfanos¹⁷. Sin embargo, el Inspector General de Instrucción Primaria don **Adolfo Larenas Lorca**¹⁸, propone al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, don **Federico Errázuriz Zañartu**¹⁹, el 16 de agosto de



17. A ellos, se agregaron 104 en el Asilo de San José de Valparaíso, y posiblemente algunos más en conventos en diversos lugares del país.

18. Periodista, liberal y masón, fue director de los diarios: “La Unión” y “El Correo del Sur” de Concepción e Intendente (1858). Diputado en 1861.

19. Años 1863 a 1866, en el Gobierno de don José Joaquín Pérez.

1864, la creación de “*una escuela especial para niños de ambos sexos de tres años hacia arriba, bajo las bases que dirijen en Francia las citadas hermanas*” (Anales Universidad de Chile, 1864:330). La propuesta se sustenta a partir de la existencia de un numeroso vecindario en las proximidades del Hospicio de Santiago y el contar con la presencia de las Hermanas de la Caridad.

Fundamenta que: “*esta institución, introducida ya en algunas naciones de América, tiene el importante objeto de dirigir y formar el tierno corazón de la niñez, i de hacerla adoptar desde la más temprana infancia hábitos de moralidad, de trabajo, de orden aseo y dignidad*” (Anales Universidad de Chile, 1864:330). Continúa explicando que se entregarán conocimientos de lectura, escritura, aritmética, geografía y demás ramos que se enseñarán en educación primaria hasta los ocho años.

En los aspectos prácticos, se señala que se instalaría en el Hospicio de la ciudad y junto con recibir niños internos y externos podría llamarse: “*Escuela de San Vicente de Paul*” teniendo como Superiora a la Visitadora, siendo las maestras y preceptoras inmediatas, dos hermanas de la misma institución. Los métodos **serían los mismos de Francia** en esta clase de establecimientos y sobre los textos a usar, se indica que, como ya están traducidos al castellano, labor que se hizo en la “Escuela de asilo” fundada en Lima,²⁰ podrían por tanto emplearse los mismos.

Se agrega que el costo sería mínimo, ya que comprendería \$25 mensuales para la casa, y una dotación de útiles por una sola vez de \$200, ya que las religiosas trabajarían gratuitamente por ahora, pero cuando se expanda, se podría pagar lo que el Estado gasta en las preceptoras de las escuelas fiscales.

De esta manera a los pocos meses, por decreto del 6 de octubre de 1864 del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, se creó **la primera escuela de párvulos chilena**, hecho que se señala como tal en un informe oficial del **Ministro Federico Errázuriz** del año 1865 al indicar que: “es el primer ensayo que se hace en el país de esta institución moderna

20. Las Hermanas de la Caridad llegan al Perú, en 1858, con 45 religiosas francesas. Fundan en 1859 en Lima, la “Escuela Santa Teresa para párvulos”.

en Europa i que con justicia ha obtenido los más merecidos elogios” (Memoria Ministerio de Justicia, 1864:45). Se ratifica este carácter fundacional al señalarse que se crea: “*como un ensayo de una institución nueva i del todo desconocida entre nosotros, tomando por modelo, las de la misma especie fundadas en Francia en los últimos años*” (Memoria departamento de Justicia, 1866: 32).

Esta escuela, colocada bajo la dirección de la Madre Visitadora Provincial de las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul, Sor Marta (Jeannie Briquet²¹), se señala que tiene como base a “*los niños de ambos sexos que se encuentran asilados en la casa del hospicio, i a la cual podrían también concurrir los niños del numeroso vecindario adyacente a dicho establecimiento*” (Memoria departamento de Justicia, 1866:32). Se agrega que funcionaría en un “*edificio aparente para el objeto*” (Memoria departamento de Justicia, 1866:33).

Otro documento oficial de la época, da cuenta del local y ubicación de esta escuela: “*Dentro de pocos días se instalará, con las solemnidades de estilo, en un estenso i cómodo salón, que reúne todas las condiciones requeridas para establecimientos de esta clase, la Sala de asilo o escuela de párbulos(sic), mandada crear por decreto supremo del presente año, en el populoso barrio de la Maestranza²². Esta bella institución, nueva entre nosotros, será dirigida por las Hermanas de Caridad, esas santas señoras que tan bien han comprendido su misión en la tierra. Por los preparativos que ya tienen hechos para la instalación, por el santo entusiasmo que reina en ellas i por los útiles de enseñanza con que cuentan, algunos de los cuales son desconocidos en nuestras escuelas primarias, no podemos menos que asegurarles desde luego un feliz resultado en sus laboriosas tareas. Las reverendas madres tienen ya reunidos 50 niños de ambos sexos, desde la edad de tres años hasta la de siete inclusive, i están funcionando en una sala provisional mientras se termina el gran salón con anfiteatro. En éste caben, por lo menos, cien pequeñuelos*” (Anales de la Universidad de Chile, 1865:128-129).

21. Nacida en 1810 y fallecida en 1887.

22. En la actualidad calle Portugal, es decir se encontraba al sur de la ciudad, zona que se estaba poblando por la emigración desde los campos.

A pesar de estas especificaciones en función a los párvulos que se hace en la Memoria oficial del Ministro Errázuriz, el decreto que aparece en la parte oficial del Diario “El Araucano” del 18 de Octubre de 1864 es muy escueto, ya que en sus tres artículos sólo se señala que “*se crea una escuela pública elemental en el Departamento de Santiago para los niños de ambos sexos asilados en el hospicio, i para los de fuera, que quieran asistir a ella*” (Diario el Araucano, 1864), a lo que se agrega que: “*la escuela estará bajo la dirección de la madre Visitadora de las Hermanas de la Caridad, i funcionará a inmediaciones del hospicio, en el local que alquilarán con este objeto la referidas Hermanas de la Caridad*” (Diario el Araucano, 1864). Se concluye señalando que se concede por una sola vez la suma de \$200 de la partida 43 de presupuesto de Instrucción Pública, “*para que provea a la escuela de los muebles i otros útiles necesarios, dando cuenta de la inversión*” (Diario el Araucano, 1864).



Sobre el personal docente que atendía este establecimiento, tenemos la referencia de la Hermana Luisa, a quien se identifica en los Anales de la Universidad de Chile de 1883 como parte de los “*honorables profesores extranjeros que han enseñado o enseñan en Chile*”. Se la describe como: “*hábil institutriz francesa, hermana de caridad i directora de la escuela de párvulos del hospicio de esta ciudad, desde 1865 en que el establecimiento se abrió al público*” (Anales Universidad de Chile 1883: 703). Se agrega que fue premiada por la Municipalidad de Santiago con

una medalla de oro “*que bien merece por sus servicios i consagración*” (Anales Universidad de Chile 1883: 703). Sus dos ayudantes preceptoras iniciales fueron: doña **Carmen Torres**, nombrada el 6 de Marzo de 1966 con un sueldo de \$ 300, y doña **Emilia Lavín**, con el mismo sueldo²³.

Respecto a la formación docente de la **Hermana Luisa**, dados los antecedentes que se entregan de ser “institutriz francesa” y de no haber estado en los primeros grupos de llegada a Chile, suponemos que tiene la base de Marie Pape-Carpantier y de la propia especificidad que ha hecho la Orden en la bibliografía que hemos señalado. En cuanto a las preceptoras egresadas de la Escuela Normal, podemos también suponer el conocimiento de la orientación francesa, ya que en 1868, ya se encuentra parte de la obra de esta pedagoga en Chile, como es informado en la “Revista mensual de educación primaria” de las escuelas públicas del departamento de Santiago. En efecto en el tomo I, aparecen varios artículos²⁴ bajo el título: “*Escuelas de Párvulos*” por Marie Pape-Carpantier (Ponce, 1902).

En julio de 1866, la Memoria del Ministro del ramo (Anales Universidad de Chile, 1866), informa de la continuidad de funcionamiento de este establecimiento, y señala que ya cuenta con más de 100 niños, “*haciendo progresos admirables en todo sentido*”, motivo que se indica que “*ha movido al Gobierno a dotarla de dos ayudantes sacadas de ex alumnas normalistas, para que éstas imponiéndose del sistema i del régimen que se sigue en esta enseñanza de una naturaleza especial, puedan después hacerse cargo de otros establecimientos del mismo género*” (Anales Universidad de Chile, 1866:505).

Sobre estas dos maestras preceptoras chilenas se ha sabido recientemente un poco más de una de ellas. En septiembre de 1866, doña Carmen Torres a quien se identifica como “ayudante de la escuela de párvulos (sic)” se enferma y pide licencia médica por dos meses, iniciándose así una característica muy propia de quienes se desempeñan en este nivel, por el alto nivel de exigencia física y mental de este trabajo.

23. En la estadística anual de la República de Chile, de la Dirección General de estadística del año 1867, aparece la hermana Luisa, con un sueldo de \$200 desde el 1ero de septiembre de 1865, además de sus ayudantes procedentes de la Escuela Normal de Preceptoras.

24. Págs. 81, 131, 174, 201 y 232.

En 1867, el Informe del Ministro del ramo, don **Joaquín Blest Gana**, señala que en el año anterior han concurrido más de 150 niños de tres a ocho años: *“casi todos pertenecientes a la clase más desvalida, siendo realmente notable los progresos que se les ha visto hacer en los diversos ramos de enseñanza primaria. El ingenioso método que emplean las monjas, el más a propósito sin duda para no fatigar la tierna inteligencia de los niños, el más conforme con las exigencias del desarrollo físico i con las naturales tendencias de la infancia, ha podido apreciarse en vista de sus resultados tan inmediatos como benéficos. Por esto es que el gobierno no ha vacilado en prestar la más decidida protección a ese utilísimo establecimiento, bien poco costoso relativamente a los servicios que presta; i por esto también se ha empeñado en colocar algunas preceptoras normalistas en calidad de ayudantes, para que en poco tiempo puedan introducir el mismo método en las escuelas de párvulos de las provincias. A principios del año entrante se piensa establecer otro asilo de párvulos en algún barrio populoso de la capital, prometiéndose el gobierno crearlos en otros departamentos cuando se cuente con un número competente de preceptoras”* (Revista de Educación, 1867:119).

En este mismo Informe se expresa que en cuanto **al local** el Gobierno ha auxiliado a la Municipalidad de Santiago para levantar un hermoso edificio de dos pisos y otro a las Hermanas de la Caridad para la **conclusión de la escuela de párvulos** y *“construir nuevos salones en que se ha establecido ya otra escuela bajo la dirección de las mismas monjas. Con un gasto de mil pesos, se logrará habilitar el antiguo edificio llamado de la Caridad, en donde las monjas se han ofrecido para plantear una escuela según el excelente sistema que se ha ensayado en el asilo de párvulos”* (Revista de Educación, 1867:119).

¿Cuánto funcionó esta primera Escuela de Párvulos? En el Informe de Julio de 1868 correspondiente al año 1867, no aparece una mención especial a su funcionamiento como en los años anteriores (1864, 1865, 1866 y 1867); sólo se menciona en el reglamento para escuelas que se crea en ese año para ser aplicado desde marzo de 1869, en su artículo 51, que: *“las escuelas superiores i las de párvulos i adultos serán dirigidas por reglamentos especiales”* (Anales Universidad de Chile, 1868:145).

En la Memoria del Ministerio de Instrucción Pública de 1869, se señala que: *“no ha sido posible establecer otra escuela de párvulos”*...”la

que cuenta con una asistencia muy numerosa i cuyos resultados son muy lisonjeros”. Se agrega que: “habiéndose instalado en este establecimiento en calidad de ayudantes a algunas preceptoras, habría ya el personal suficiente para fundar una o dos escuelas más de esa especie; pero por la naturaleza particular de su servicio, requieren un edificio a propósito, con departamentos cómodos para niños de tierna edad i exigen un costo mucho mayor que el de las otras escuelas” (Blest Gana, 1869:60). Es importante señalar, que en la estadística de ese año, aparece mencionada esta escuela de párvulos dentro de las “escuelas públicas especiales”, con una asistencia de trescientos niños (Memoria Ministerio de Justicia, 1870:156).

A pesar de estas dificultades, se toma la decisión de fundar en 1870, una **segunda escuela de párvulos**, respecto a la cual el Informe del Ministerio de Instrucción pública señala que: “*dará tan buenos resultados como la primera, aunque su situación no ha sido tan bien elegida*”(Memoria Ministerio de Justicia, 1870:150).

En 1871, en el informe sobre la cantidad de preceptores y ayudantes existentes, se indica que “*en las escuelas elementales están comprendidas las seis personas que, en calidad de ayudantes, prestan sus servicios en las escuelas de párvulos*” (Anales Universidad de Chile, 1872), de lo que se deduce que efectivamente se ha aumentado la cantidad de establecimientos, niños atendidos y su personal. En 1872, en la revista “*Chile Ilustrado*” se ratifica esta información ya que se señala que dentro de las escuelas especiales, existen dos escuelas de párvulos . En otra parte de esta obra se agrega refiriéndose a las Hermanas de la Caridad: “*últimamente han abierto en la calle de Santa Rosa un establecimiento gratuito para párvulos de ambos sexos, a cargo de tres hermanas, i en el cual podrán ser recibidos hasta 500 niños*” (Tornero, 1872:410).

Diez años después, en los Informes del sector, sigue reportándose que funcionan estos establecimientos: “*Existen en Santiago i Valparaíso escuelas destinadas a recojer a los niños que por su tierna edad no pueden concurrir a las escuelas primarias. Estas escuelas de párvulos, que tan importantes servicios prestan a la juventud menesterosa...*” (Anales Universidad de Chile, 1882).

Ese mismo año, 1883, en el Boletín de Instrucción Pública se

señala que: *“hai en Santiago cuatro de estas escuelas” (de párvulos)*, haciendo referencia a la creación de la primera en 1864. Se agrega que; *“posteriormente a esa fecha se han creado tres más en los barrios populosos de la capital”*(Anales de la U. de Chile, 1993:664), atendiendo niños de tres a ocho años, aunque se hace la observación que no hay verdaderas escuelas de párvulos con niños entre uno a seis años.

Bajo el título: *“Salas de Asilo i Jardines Infantiles”* continúa el Informe señalando que: *“No hai entre nosotros salas de asilo ni jardines infantiles. A lo que se da a estos pomposos nombres en Europa, llamamos en Chile escuelas de párvulos, aunque en la enseñanza i otras circunstancias de éstas hay alguna diferencia respecto de aquellas. Además, en las salas de asilo europeas se reciben niños de dos a seis años, mientras que en nuestras escuelas de párvulos se reciben niños de tres a ocho años”*(Anales Universidad de Chile, 1883: 665).

Esta última referencia a lo “escolarizado” de algunas experiencias de la educación de los párvulos, puede haber sido un factor que empezó a afectar su existencia como tal. De hecho parte del material que se utiliza desde 1877 entregado por el Ministerio, da cuenta en especial de libros más adecuados para la educación primaria(Anales de la Universidad de Chile, 1878):

Escuelas de las Hermanas de la Caridad	
(Santiago).	
Silabario.....	300
El Libro de los niños	100
Coleccion de muestras de escritura	12
Catecismo.....	300
Mapa de Chile.....	24
Gramática castellana.....	50

A lo expresado se suma que en esos años se conocían las obras de F. Froebel y de otros autores de la especialidad, unido a que diferentes personeros²⁶ habían visitado kindergartenes europeos y ya se habían instalado en Santiago otras experiencias como el “Spiel Schule” (1876) y el primer Kindergarten privado en el Santiago College (1880).

Lo más probable es que al retiro de sus principales directoras y fundadoras se fuera desvirtuando el rol enfoque original más abierto de los Asilos franceses, y asumieran un rol educativo más tradicional. De hecho en 1905, la Congregación de las Hermanas de la Caridad aparece en un artículo sobre: “*La Caridad Privada en Santiago*” de la Revista de Instrucción Primaria sólo con dos obras: *El Asilo del Patronato de San Vicente* y *el Asilo de las Monjas de la Caridad*.

También habría que considerar, que la función educativa de los párvulos, ya la estaban desarrollando diversos establecimientos laicos, ya que en esta época existían diversos Kindergartenes particulares subvencionados en Santiago y en otras ciudades del país. En el ámbito de lo público en 1906, surgiría el emblemático primer Jardín Infantil de aplicación de la Escuela Normal de Preceptoras N° 1, dirigido por doña Leopoldina Maluschka, quien va a desempeñar una enorme labor de difusión de los Kindergartenes en todo Chile (Peralta, 2006).

Respecto a esta primera Escuela de Párvulos, hasta el presente no tenemos litografías, fotos y otros documentos visuales de este establecimiento y de sus educadoras, pero conociendo el enfoque de las Salles de Asile de Francia y de todo lo que escribió Sarmiento sobre ellos, podemos imaginarnos esas primeras salas llenas de párvulos con la Hermana-institutriz francesa trabajando con sus ayudantes-preceptoras, en un ambiente grato de aprendizajes, cantos y juegos educativos.

Sin embargo, el camino que abrieron estas primeras Escuelas de Párvulos en su rol formativo con los niños y niñas, mostrando a la vez este trabajo a una sociedad entre incrédula y asombrada, abriéndose paso en la legislación escolar que se iba creando, es una etapa además de fundante, muy importante en la historia de este nivel en Chile, por lo que

26. Don José Abelardo Núñez y sus discípulos. Don Valentín Letelier, entre otros.

cabe reconocerla y valorarla. Permite dar cuenta de un hecho histórico muy relevante: que **la educación parvularia chilena comenzó en 1864, por lo que tiene 150 años**, antecedente que muy pocos manejan y consideran en cuanto al conjunto de saberes y experiencias que ello conlleva. También significa que el nombre de este nivel es histórico y que tiene un sentido: una educación construida en torno a las características del párvulo (del latín=parvus, niño de corta edad),

Todas estas razones son suficientes para evidenciar el valor de estas primeras Escuelas de Párvulos chilenas en el siglo XIX y su legado fundacional.

IV.- A modo de conclusión.

El valor de esta investigación, junto con haber develado la existencia de esta primera escuela de párvulos en una fecha anticipada cuarenta y dos años a la que se daba como oficial en Chile, es el entregar otros antecedentes importantes de destacar, referidos al enfoque pedagógico y de política pública de esta atención.

El primero dice relación con la influencia de la pedagogía francesa en los albores de la naciente educación republicana, en este caso en el nivel de educación parvularia. En tal sentido, es importante, tanto en los análisis históricos del desarrollo de la educación chilena en el siglo XIX, como en las implicaciones pedagógicas y curriculares, incorporar esta antecedente y su posible legado y proyecciones. Autores como Marie Pape-Carpentier, son poco estudiados en el país en la actualidad en el país, a pesar que sus diversos libros se encontraban en las bibliotecas de las Escuelas Normales y posteriormente en la Biblioteca Nacional. Ello se replicaba además en la práctica docente en las escuelas de párvulos y primaria, en especial, la “lección de cosas”.

El segundo hecho interesante de destacar, es el involucramiento temprano del Estado de Chile en la educación de la primera infancia, atendiendo en especial, niños de sectores vulnerables tratando de aplicar una propuesta educativa que se consideraba de calidad. Este antecedente temprano, se vincula con lo que se pretende en las políticas actuales para este sector aunque con otros referentes, pero establece una línea de continuidad de la acción educativa del nivel.

Como se sabe, en el actual gobierno de la Presidenta Bachelet, se ha iniciado una nueva etapa de Reforma Educacional, que supone cambios profundos de tipo estructurales y de fondo o contenido en el Sistema educacional. Para la Educación Parvularia se han planteado un conjunto de políticas y medidas que van desde la ampliación de la cobertura de atención en especial en el nivel de Sala Cuna, hasta la creación de una Sub-secretaría de Educación parvularia, pasando además por temas de mejoramiento de la calidad y equidad de la oferta.

Estos desafíos que dan cuenta de la importancia que ha adquirido este nivel en el desarrollo de políticas públicas en el país, es importante tener presente que, junto con el aporte que surge de la investigación mundial sobre la educación en los primeros años de vida, se tome en cuenta el conocimiento y la experiencia que se ha desarrollado en Chile.

Hoy, cuando la educación cabe enfocarla desde un paradigma de la complejidad, siguiendo a E. Morín, donde todos los fenómenos educativos cabe situarlos en relación con los tiempos, contextos y actores involucrados, no puede desconocerse lo avanzado en 150 años de existencia. En ello han aportado muchos maestros normalistas parvularios y Educadores de Párvulos, junto con otros profesionales vinculados al sector.

Pocos profesionales podrían aportar a lo que significa ampliar la cobertura de atención desde la nada, en los escenarios más difíciles: salas cunas hospitalarias, fábricas, campamentos, zonas rurales de difícil acceso en el norte o en el disperso Chile austral e insular. Junto con ello, trabajar con familias y comunidades muy diversas y con muchos problemas de todo tipo, que ven en el Jardín Infantil del sector, un ambiente de colaboración efectiva en la educación de los niños, pero también una instancia de catarsis de sus diversas carencias.

En lo más pedagógico, cuesta creer que los educadores de párvulos aún puedan trabajar con 45 niños como coeficiente técnico legal (2do nivel de transición, 5 a 6 años), y en un trabajo presencial todo el día laboral, salvo mínimas instancias de reuniones técnicas. Lo peor de todo, es que, ciertas instancias se han olvidado que son profesionales de la educación, y se les obliga a aplicar todo tipo de programas estructurados, con indicadores de desempeño reduccionistas o mapas de progresos

lineales, muy ajenos a los estudios actuales de pedagogía progresista y a la realidad de nuestros niños y niñas.

Pero a pesar de ello, el nivel está esperanzado. Se desea de esta Reforma Educacional que se visualice el trabajo comprometido que a pesar de todas estas dificultades, muchos están haciendo para y con sus niños/as y familias, y del cual se obtienen muchas lecciones que iluminan sobre este quehacer en medios como los nuestros.

Es esencial por lo tanto, que los tomadores de decisiones consideren a los Educadores de párvulos con su reflexión y experiencia, y se aproveche esta instancia de 150 años de existencia, para reinstalar una educación parvularia potente acorde al Chile actual. Eso sería lo fundamental que nos podría entregar esta fecha histórica para que no quede como una fecha más que se olvida en el calendario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- | | |
|--------------------------------|--|
| Caiceo, Jaime, 2004 | Historia de los 150 años de las Hijas de la Caridad y de la Congregación de la Misión en Chile. Colegio Santa Familia, Santiago. |
| Peralta, Victoria, 2006 | Cien años de Educación Parvularia en el sistema Público. El primer Kindergarten Fiscal. 1906-2006. IIDEI, Universidad Central, Santiago. |
| Ponce, Manuel, 1902 | Bibliografía Pedagógica Chilena. Imprenta Elzeviriana, Santiago. |
| Sarmiento, D.F., 1915 | Educación Popular. Biblioteca Argentina. Librería la Facultad, Buenos Aires. p 256. |

Serrano, S., & de la Taille, A., 2000

Vírgenes viajeras: diarios de religiosas francesas en su ruta a Chile, 1837-1874. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Soto, Fredy, 2013

Historia de la Educación Chilena, Universidad Central de Chile, Santiago.

Tornero, Recadero, 1872

Chile Ilustrado, Librerías i Agencias del Mercurio, Valparaíso.

Diarios y Revistas:

Anales de la Universidad de Chile, 1864

Informe del Inspector General de Instrucción Pública, correspondiente al año escolar 1864. Imprenta Nacional. N° 25. II Semestre.

Anales de la Universidad de Chile, 1865

Memoria Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Imprenta Nacional, Santiago de Chile.
Boletín de Instrucción Pública: Instrucción primaria del Departamento de Santiago, Volumen 27. Santiago, Julio de 1865. Pp 128-129
Ministerio de Instrucción Primaria: Informe del Inspector Jeneral de Instrucción Primaria. Año escolar 1864. Imprenta Nacional, Santiago. p 79

Anales de la Universidad de Chile, 1866

Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso Nacional. Imprenta Nacional, Santiago de Chile. Informe del 23 de Junio de 1866. N° 8, Tomo 28, Santiago de Chile, agosto.

Anales de la Universidad de Chile, 1868

Informe al Ministro de Instrucción Pública del 30 de Junio, firmado por don Adolfo Larenas. Volumen 31, Santiago.

Anales de la Universidad de Chile, 1869

Memoria Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Volumen 8, Santiago de Chile, 30 agosto.

Anales de la Universidad de 1870

Boletín de Instrucción Pública. Chile, Imprenta Nacional, Santiago de Chile.

Memoria Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Volumen 8, Santiago de Chile. P 56.

Anales de la Universidad de Chile, 1872

Volumen 42. Imprenta Nacional, Santiago de Chile

Anales de la U. de Chile, 1882

Volumen 62, Santiago.

Anales de la Universidad de Chile, 1883

Volumen 64. Imprenta Nacional, Santiago de Chile, Noviembre.

El Araucano, 1864

Año 34, Nº 2750, Santiago, Martes 18 de Octubre de 1864. Portada.

Blest Gana, Joaquín, 1867

Ambas Américas. En revista de Educación Bibliográfica y agricultura, volumen 1, Nº2, New York, Noviembre.

*Sitios web:***Congregación del Sagrado
Corazón de Chile, 2006**

Details sur notre venue au Chili. En
Archivo de la Congregación en
Chile 1854 (disponible en [http://
www.rscj.cl/biblioteca/busqueda/
simple/archivo/](http://www.rscj.cl/biblioteca/busqueda/simple/archivo/). Consultado en
2006). Pp 51-52.

BIBLIOTECAS Y ARCHIVOS CONSULTADOS

Biblioteca Nacional de Chile. Dibam, hemeroteca.

Museo de la educación Gabriela Mistral, Chile. Archivo visual.

Archivos Dr. Jaime Caiceo Escudero. Chile.

Archivos María Victoria Peralta.



APORTES DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU COMITÉ CHILENO A LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

CONTRIBUTIONS OF THE WORLD ORGANIZATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE CHILEAN NATIONAL COMMITTEE TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CHILE

Selma Simonstein Fuentes.
Especialista en Educación Parvularia
Comité Nacional Chileno de OMEP
San Ignacio 3023, San Miguel, Santiago
ssimonstein@gmail.com

Resumen: Se describen los orígenes, propósitos y actividades de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, entidad con carácter de organización no gubernamental, única en el mundo, destinada a promover el bienestar y desarrollo de los niños menores de ocho años, a través de todos los continentes. Se enfatizan las acciones del Comité Nacional Chileno, el cual, desde 1957, integra la organización internacional identificándose con sus propósitos y valores. El Comité Chileno ha apoyado a la Educación Parvularia en el país, mayormente a través de aportes intelectuales (seminarios, congresos, asesorías, publicaciones, informaciones entre otros) y del trabajo voluntario profesional de sus socios.

Palabras clave: educación de la infancia temprana, Comité Nacional Chileno de OMEP, actividades realizadas, desarrollo del niño, trabajo voluntario.

Abstract: The origins, purposes and activities of the World Organization for Early Childhood Education, a non-governmental organization (NGO), exclusively dedicated to the wellbeing and development of children under the age of eight years throughout all continents, are described in this article. The actions of the Chilean Committee, which integrates the world organization since 1957, and identifies itself by those values and purposes, are emphasized. The Chilean Committee has been supporting the Chilean Early Childhood Education in our country mainly

through intellectual collaborations (among them seminars, conventions, counseling, publications, and information) and volunteer professional work of its members.

Keywords: Early Childhood Education, OMEP's Chilean National Committee, child's development, achievements, volunteer professional work.

El objetivo de este artículo es dar cuenta del aporte de OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) a la Educación Parvularia, en su calidad de organización internacional y su Comité Chileno como organización nacional, desde el año 1958 a la fecha a la Educación Parvularia chilena.

1.- LOS ORÍGENES DE LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL

1.1. Los inicios de la OMEP en tiempos de postguerra

En septiembre de 1945, en Zurich, Suiza, se organizó una conferencia cuyo fin era discutir la forma de ayudar a los niños víctimas de la guerra en Europa. Participaron en esa conferencia especialistas de 18 países. Todas estas personas habían realizado un importante trabajo en favor de los niños. Entre ellas, destacaba Lady Allen of Hurtwood de Gran Bretaña, quien era presidenta de la Asociación Inglesa de las Nursery School, y que tenía contactos con personas influyentes del mundo entero. Ella se dió cuenta que la entonces nueva organización internacional UNESCO no tenía intención de incluir a la edad preescolar en su campo de actividades, y promovió una fuerte campaña mundial, cuyo propósito era proponer una nueva organización internacional que incluyera especialmente a los niños pequeños. Tomó contacto con Alva Myrdal de Estocolmo, Suecia, a quién conquistó para trabajar inmediatamente por su causa. Lady Allen dijo fue la iniciación de una amistad y de una campaña que orientó mi vida por muchos años (Roberts, 1988). La descripción detallada de la historia de OMEP se encuentra en el trabajo realizado por Margaret Roberts quien publicó el libro *Los diez primeros años de la OMEP*. Lo que se entrega en este resumen histórico es el aporte de esta organización a la evolución de la primera infancia en el mundo.

El primer encuentro preparatorio en 1946, en Chelsea, Inglaterra, concluyó con la necesidad de crear una organización internacional en el campo de la educación preescolar y se decidió que sería una solución ideal que la Unesco mantuviera una organización que tratara los problemas de la educación pre escolar.

La primera conferencia se realizó desde el 26 al 28 de Agosto de 1948 en Praga y llevó por título “*La infancia en la comunidad mundial*”. En su discurso inaugural, Alva Myrdal se refiere a que “... los niños eran la presa de las guerras de las cuales no fueron la causa, como tampoco de la hambruna, ni de la miseria, ni de la pobreza familiar, ni de la destrucción de los hogares. que éstas provocaron ...”. Las autoridades no conocían suficientemente las necesidades y los derechos de los niños...” la tarea de OMEP era hacer conocer estas necesidades y mejorar su satisfacción. El principal objetivo de esta asamblea era fundar y organizar un grupo internacional capaz de recordar a los gobiernos y a las organizaciones internacionales las necesidades del período precoz de la infancia y ofrecer una cooperación con los organismos intergubernamentales como la UNESCO y la UNICEF” (Alva Myrdal, Praga, 1948).

Se estableció un Consejo Mundial de Educación Preescolar y nació OMEP la que se convirtió en una organización pionera en educación de la primera infancia (1948).

La trayectoria de Omepe en sus sesenta y seis años, refleja su compromiso permanente que la distingue con una singularidad propia en el conjunto de las instituciones no gubernamentales: ser una organización mundial pionera en tener a la infancia como misión, creando una amplia red de profesionales de diversos continentes, dedicados en forma voluntaria a mejorar las condiciones de vida de niños y niñas desde la educación. Hoy se destaca por ser la más antigua organización en trabajo ininterrumpido por la primera infancia.

Los fundadores de OMEP, como sobrevivientes de la Segunda Guerra Mundial, asumen el derecho de hablar en nombre de los niños para edificar desde ellos un mundo mejor y para ello, OMEP se abocará a la tarea de conocer sus necesidades, en especial sus necesidades educativas, a fin de obtener para ellos mejores condiciones de vida y educación. Asume, así, un fuerte compromiso con la infancia y por sobre todo con defender el derecho

de una Educación para los niños desde sus primeros años. Educación que engloba todos los componentes del ser infantil y todos sus ámbitos de vida. La concepción que se ha asumido es amplia e integradora. Cada derecho implica una acción educativa para los niños y para las personas encargadas de garantizarles este derecho, una gran responsabilidad.

Desde sus orígenes, OMEP es consciente de la necesidad de hacer esfuerzos conjuntos a nivel mundial. La puesta en común de investigaciones y experiencias contribuiría a un mejor conocimiento del niño pequeño y favorecería la elaboración de criterios más universales para los proyectos dirigidos a la infancia.

En los estatutos de OMEP, se expresa la voluntad de constituir, en torno a la primera infancia, una humanidad unida donde nadie sea excluido por razones de raza, religión, nacionalidad u opinión política. La visión de OMEP es la unidad en la diversidad.

OMEP se constituye como **“una plataforma para todas las escuelas de pensamiento”**, un hogar de solidaridad para la emergencia de una “conciencia universal” (La realidad del trabajo de OMEP en favor de la infancia. Myrdal, A; Hurtwood, L Paris, 1949). Su misión “unir a los niños por medio de quién debe educarlos “(Conferencia: “Las necesidades fundamentales de los niños en las actuales condiciones sociales”. S. Herbinier Lebert Viena, 1950).

OMEP va ofreciendo y viviendo en sus espacios de encuentros nacionales e internacionales una atmósfera de amistad, alegría, entusiasmo y fraternidad, construido en torno al amor por los niños y a un interés inmenso por ellos. Se va construyendo como una inmensa trama de conciencia y de calor humano en torno a la infancia, destinada a que los niños tengan un futuro más adecuado a sus necesidades.

1.2. OMEP un miembro de la comunidad internacional

Durante estos más de 60 años, OMEP ha construido una vocación educativa. Vocación fortalecida por el papel esencial que Unesco desempeñó en su creación y desarrollo, reuniendo a todas las personas interesadas por la infancia, cualquiera sea su competencia o especialidad, colaborando en forma permanente con organismos como UNICEF; OMS; OIT y otras.

En épocas en que la educación de los niños pequeños no ha sido considerada importante, OMEP ha tenido una posición innovadora y de ese modo ha contribuido ampliamente a que en 1970 la comunidad internacional reconociera a la Educación preescolar como el primer escalón de la educación permanente.

Durante estos años OMEP ha organizado innumerables reuniones internacionales para abordar distintas situaciones que ha experimentado la infancia, algunos nombres de sus encuentros lo dicen: *Importancia de la vida afectiva del niño pequeño*, París, 1949. *Las necesidades fundamentales de los niños pequeños y las bases científicas de la educación de la primera infancia*, Viena, 1950. *La importancia del primer año de vida del niño*, Atenas, 1956. *Los objetivos de la educación preescolar*, Caracas, 1974, entre otros.

La organización ha adoptado un enfoque de preeminencia del juego y la creatividad infantil. Ante las restricciones impuestas por las condiciones de vida, OMEP decidió proclamar el **derecho al juego** para los niños, situación que fue ratificada en la Declaración realizada en el Congreso Mundial en Gotemburgo, Suecia 2010, que versó sobre *El derecho y la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*, declaración que ha sido utilizada para argumentar en contra de las políticas públicas que presionan por escolarizar y sobre escolarizar a los párvulos. Este último planteamiento provino de Latinoamérica, no obstante destacadas especialistas de Suecia, Finlandia e Inglaterra expresaron que en sus países también se estaba sobre escolarizando la educación de los primeros años.

Esta preocupación por el valor del juego se vio reflejada en *Ludotecas* comunitarias donde el juego se constituyó en el centro de desarrollo de pequeños proyectos y a través de conferencias e investigaciones se contribuyó a revelar la maravillosa creatividad de los niños a través del juego.

Otro aspecto que cobra relevancia en la evolución de la educación preescolar ha consistido en no centrarse solamente en el desarrollo individual, asociado a una perspectiva científica demasiado uniforme, estadios evolutivos universales para todos los niños y niñas del mundo sin considerar la relevancia de las condiciones de vida y el entorno socio cultural en que éstos se desarrollan.

La consideración del entorno social para apreciar lo que es la infancia también fue una visión pionera de lo que hoy llamamos la educación infantil en un enfoque de la postmodernidad. Las especificidades culturales han sido otra prioridad importante, con la finalidad de buscar soluciones para la educación de los niños que sufren la marginación sociocultural, entre ellos hijos de trabajadores inmigrantes o que pertenecen a minorías lingüísticas nacionales.

OMEP ha insistido en la importancia de la naturaleza en la educación del niño pequeño. La degradación del medio ambiente natural llevó a los comités nacionales de OMEP a buscar nuevas vías para la educación relativa al medio ambiente adaptadas a los niños pequeños. Asimismo, se ha empeñado en estudiar las implicancias educativas de la tecnología y de los efectos de algunas prácticas en los menores de ocho años. Estos y otros temas han estado en el debate de OMEP, y es así que la profesora Ingrid Pramling, en el período que fue presidenta mundial de OMEP (2008-2013) promovió, tanto al interior de la organización como con otras organizaciones, la visión de la educación sustentable en la educación infantil. OMEP asumió un rol protagónico entre las ONG y en acuerdo con UNESCO, París, publicó un libro titulado, *“Rol de la educación infantil para un Desarrollo Sustentable”* (2007) que es el resultado de un taller realizado en Gotenburgo donde participaron expertos de distintas partes del mundo aportando su visión sobre la educación infantil y el desarrollo sustentable.

En este período se llevaron a cabo por parte de los Comités Nacionales programas de trabajo los que tienen continuidad hasta la fecha. El objetivo general de estos programas ha sido aumentar la conciencia entre los miembros de la OMEP sobre la educación para el desarrollo sustentable en la educación infantil. Los proyectos desarrollados comenzaron con un estudio basado en entrevistas sobre un logo que mostraba a través de una imagen a niños limpiando la figura de un mundo como globo terráqueo, la fase siguiente incluyó proyectos en que los niños participaron en actividades preescolares basadas en las 7 r: respetar, reflexionar, repensar, reusar, reducir, reciclar y redistribuir. Un tercer proyecto incluyó diálogos intergeneracionales, el cuarto proyecto versaba sobre *Igualdad para la Sustentabilidad* y hoy en el año 2015 el tema es la *Creación de recursos para capacitación de profesores en la Educación para el desarrollo sustentable*.

Otra de las tareas de la organización ha sido buscar las estructuras sociales y educativas que pudieran servir mejor a los intereses de los niños pequeños y para ello ha sido fundamental definir criterios de calidad para la educación de la primera infancia, tomando en consideración las condiciones sociales, económicas y culturales. Varios eventos han considerado esta perspectiva. Uno de los más valiosos ha sido el Simposio Internacional, organizado por la Asociación para la educación Preescolar Internacional y OMEP, celebrado en Ruschlikon, Suiza en Julio de 1999, cuyo título era "Hacia una educación del niño y la niña para el siglo XXI". En este evento se propusieron áreas que debían ser consideradas para proporcionar una red comprensiva de servicios que favorecieran aprendizajes y cuidados de niños y niñas en este siglo XXI.

Una de las acciones más importantes ha sido la promoción de los derechos de los niños y niñas y en especial el derecho a la educación de la primera infancia, derecho que la OMEP se ha esforzado en promover por distintos medios.

OMEP se ha comprometido en un trabajo de abogacía a través de diversos foros en favor de la educación de todos los niños pequeños y se ha esforzado para que se reconozcan los derechos de aquellos niños que viven en situaciones difíciles, por ejemplo, niños con capacidades diferentes, niños en situación de guerra, niños afectados por desastres naturales.

OMEP participó en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos; celebrada en Jomtien; Tailandia, 1990, donde se dejó establecido que *EL APRENDIZAJE COMIENZA DESDE EL NACIMIENTO*. Este hito ha marcado en los acuerdos mundiales un gran avance, el reconocer que el aprendizaje ocurre desde el nacimiento.

OMEP ha sido siempre una organización sin grandes medios financieros, pero rica en experiencia y generosidad de sus integrantes. Más aún, es una organización de voluntarios. Constituye, en sí misma, un vivero de expertos en diversas áreas de las ciencias humanas, en la administración y la práctica docente, y muchos otros ámbitos de diferentes disciplinas, lo cual la convierte en una instancia de trabajo interdisciplinario. Esta obra se expresa por medio de recopilación de información, bibliografías, cuestionarios sobre temas específicos, banco de datos, nomenclaturas

especializadas, asesorías, revista internacional, actas de reuniones internacionales, publicaciones, entre muchas otras actividades.

Su estatuto vincula a OMEP a las grandes organizaciones gubernamentales del sistema de Naciones Unidas. A partir de 1950, se situó dentro de la gran comunidad internacional, donde pudo hacer oír la voz de los niños y la puso en relación con otras organizaciones internacionales, algunas de ellas pertenecientes al sector de educación, otras al ámbito de la salud, las ciencias sociales, la comunicación, los derechos humanos. Hoy es un miembro de la comunidad internacional participando en casi todos los eventos mundiales donde el interés es la primera infancia.

Tiene representantes reconocidos ante Naciones Unidas en forma permanente, también con Unicef, OEA, Save the Children, Grupo consultivo para la infancia, ECOSOC (Consejo económico y social de las Naciones Unidas en Nueva York), con esta organización ha sido reconocida con carácter consultivo especial. Colabora con otras ONG y tiene status consultivo con Unesco.

Es en esta calidad que le ha correspondido participar en temas relacionados con, Los Derechos del niño: Ginebra y Nueva York, *Niños en conflictos armados*, *Educación para la paz* y *Derechos humanos: Paris y Estrasburgo*; *Desarrollo Sustentable*: Suecia, Japón y Rio de Janeiro. Últimamente *Nuevos objetivos sobre el desarrollo sostenible* en Corea 2015 se ha seguido sumando a los grupos dedicados a temas relacionados con la primera infancia.

En los últimos años OMEP y sus Comités Nacionales a través de los cinco continentes, hoy en 74 países, se han esforzado por participar en los eventos de alcance mundial que guardan relación especial con la infancia. Se puede destacar: *Año Internacional de la Educación* (1970); *Año Internacional del niño* (1979); *Conferencia mundial sobre políticas culturales*, Unesco (1982); *Convención sobre los derechos del niño* (1989); *Año Internacional de la alfabetización* (1990); *Año internacional de los derechos humanos* (1993); *Año internacional de la Tolerancia* (1995) y, en general hoy en todos aquéllos eventos en que se están definiendo los objetivos del post milenio 2015- 2030.

2.- CONSTITUCIÓN DEL COMITÉ DE OMEP EN CHILE

2.1. Sus inicios

Corría la década de los años 50, y un grupo de chilenos y chilenas con un interés común, decidieron formar una organización cuyo único fin estuviese orientado a la atención de los niños menores de ocho años del país.

Para formar el Comité Chileno de OMEP, se reunieron en 1956, un grupo de personas que formaban parte de organismos e instituciones relacionadas con el párvulo. En Enero de 1957 este comité nacional quedó constituido por los siguientes organismos:

Servicio Nacional de salud; Superintendencia de Educación; Fundación de Viviendas y Asistencia social; Consejo de Defensa del Niño; Departamento de Salud del Colegio Médico de Chile; Escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile; Escuela de Servicio social de la Universidad Católica; Asociación de Educadoras de Párvulos de Chile; Asociación de Maestras Parvularias del Ministerio de Educación; Centro de Estudios Federico Fröebel; Centro de Formación de Profesores de Educación Especial; Institución Sweet Memorial; Unión chilena Salvada a los Niños; Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile.

Además de estos miembros constituyentes había también miembros individuales. Cabe destacar entre ellos a los doctores Arturo Baeza y Roberto Infante, distinguidos pediatras de nuestro medio.

Entre las actividades del Comité Chileno se mencionaba la de divulgar los trabajos de la Organización Mundial en la cual figuraban especialistas de primera magnitud, tales como: el doctor Beeby de Australia, los doctores Wall y Bolwi de Inglaterra, el doctor Bergeron y los profesores Wallon, Zasso y Mialaret de Francia , entre otros.

Los enfoques internacionales gestados por estos destacados especialistas, además de los elaborados por tantos profesionales diversos, enriquecieron la visión que se tenía en el país sobre la educación parvularia.

En 1957, el Comité Chileno de OMEP publicaba un folleto titulado “*Sobre la Atención Integral del Párvulo*”, el cual incluía trabajos de los

miembros constituyentes. En esa oportunidad se presentaba una reseña de la labor que realizaban las diferentes instituciones en beneficio de los niños menores de seis años: Servicio Nacional de Salud, Consejo de Defensa del Niño, Fundación de Viviendas y Asistencia Social. También se incluían propuestas pedagógicas del Centro de Estudios Federico Fröebel y de la Asociación Chilena de Educadoras de Párvulos y una síntesis de la formación de las Asistentes Sociales de la Universidad Católica. Esta publicación se hizo bajo el patrocinio de la Escuela de Educadores de Párvulos de la Universidad de Chile.

El reconocimiento del Comité Chileno como miembro de la Organización Mundial se realizó en la Asamblea Mundial llevada a efecto en Bruselas en 1958. Desde ese momento Omep Chile ha sido miembro oficial, en forma ininterrumpida, estando presente en la mayoría de las reuniones internacionales de la organización.

2.2.- HITOS SIGNIFICATIVOS DE OMEP CHILE

En 1958, se llevaron a efecto las primeras jornadas de estudio del Comité Chileno de OMEP en las que participaron diversos organismos miembros. Se discutieron temas específicos tales como:

Situación del párvulo en Chile. Normas Arquitectónicas en el jardín infantil. El juego en la vida del párvulo. La educación musical de los más pequeños. Formación del personal especializado para párvulos. Participaron en este evento la Señora Matilde Huici, Presidenta del Comité, la Sra. Amanda Labarca, Vicepresidenta, representantes de los ministerios de Educación y Salud, el Doctor Adriazola, el Doctor Infante, la Dra Pfau, Mireya Acevedo, Julia Reveco, Alicia Navarro, Linda Volosky, entre otros.

Este seminario fue publicado bajo el patrocinio de la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile. Se destacaba la instancia de coordinar los distintos puntos de vista un tanto dispersos en sus diferentes objetivos, a fin de encauzarlos en una acción convergente hacia el ideal. Matilde Huici decía “no es nada fácil en agrupaciones que reúnen a personas muy dedicadas cada una a su propio trabajo. Habría que familiarizarse algunos con los lemas del Comité Mundial que a primera vista pudieran chocar con los conceptos habituales: Así, por ejemplo, hay

que sacar al párvulo de la escuela primaria, puede parecer una herejía, sin embargo a eso vamos; a dar al niño atención integral de acuerdo con las necesidades que como núcleo activo presenta para su desarrollo total equilibrado, sin dar predominio ni preferencia al aspecto del aprendizaje intelectual que es hasta hoy lo corriente” (Huici, M , 1958, pág. 9)

¡Que notable visión!. Cabe destacar que aún en épocas actuales se insiste en querer escolarizar al párvulo y hacer sólo énfasis en lo cognitivo, descuidando la importancia de la integralidad en el desarrollo del ser humano.

En 1960, como un hito muy significativo, dada la situación anormal producida en el sur por los sismos de Mayo, el Comité chileno se propuso organizar Jardines y Guarderías infantiles y actividades asistenciales de emergencia para la atención integral del párvulo.

De este modo, se trató de contribuir a encauzar hacia la normalidad la vida comunal en los sectores afectados favoreciendo la permanencia de los **grupos familiares completos** y previniendo la separación de los párvulos de sus familiares. Se trató de organizar los recursos locales de emergencia de modo que los jardines y guarderías creados fueran el comienzo de una labor estable de atención integral al párvulo. Para el cumplimiento de estos fines OMEP /Chile, constituyó un comité de emergencia en Santiago y equipos volantes en las ciudades del Sur: Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Montt.

El 26 de septiembre de 1967, se inauguró un jardín infantil en la población José María Caro de Santiago lo que fue logrado por el trabajo combinado de OMEP, Asociación de Educadoras de párvulos, Fundación de Viviendas y Asistencia Social, CORVI y SNS.

En 1962 y 1965 se llevaron a efecto jornadas de estudio para educadoras de párvulos con mucho éxito ya que estas instancias eran escasas pero muy necesarias.

Unos de los roles que asumió el Comité fue el patrocinio de cursos de entrenamiento para auxiliares de educadoras de párvulos. El primero fue en colaboración con la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile para personal voluntario. Los posteriores en colaboración con

Cáritas Chile para personal remunerado. Estas acciones fueron llevadas a cabo entre 1963 y 1967.

En 1964, se publicó un folleto, “*Qué es OMEP , y la atención al Párvulo en Chile*” lo que permitió difundir lo que era la organización y presentar un panorama sobre la Educación Parvularia.

En 1965, uno de los miembros de OMEP consiguió una donación de un destacado científico Dr. David Gotlieb, de Estados Unidos, la cual fue destinada al jardín infantil de la población El Progreso, en Peñalolén, para ayudar a la adquisición de materiales didácticos y acondicionamiento del local.

Paralelamente a la labor nacional, se han realizado trabajos en coordinación con la organización mundial. Por ejemplo: *Formación y Status del Educador de Párvulos en Chile* (requerido por Unesco). *Encuesta sobre el movimiento preescolar en nuestro país*, la que incluía dato sobre: Legislación, niños atendidos, eventos de importancia, áreas de juego, difusión y otros, Educación para la paz, Ludotecas, Validación de un instrumento para medir Desarrollo Sustentable.

En Abril de 1967, correspondió al Comité chileno representar a la organización mundial en el *Congreso Internacional de Planificación de la Familia* realizado en Santiago de Chile y participar en el panel de discusión *Factores Ambientales y su Influencia en el Desarrollo del Niño*.

En 1968, se tuvo representación oficial en el congreso argentino de OMEP donde se presentaron las ponencias, *Alcances al problema de legislación preescolar* y *La atención al niño menor de dos años en Chile*.

Desde 1966 a 1970 se participó en la campaña Pro ley de Jardines infantiles, la que culminó en Abril de 1970 con la dictación de la ley 17.301 que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

La labor del Comité Chileno se encaminó a la realización de Congresos y reuniones nacionales con el propósito de promover la atención al párvulo y posibilitar el intercambio de opiniones sobre los problemas relacionados con ésta, entre todos los profesionales y adeptos de la Educación Parvularia.

Es así como en Enero del 1974 se realizaron unas jornadas de estudio relativas a la “*Realidad y perspectiva de la atención del párvulo en Chile*”, fueron tratados temas como la formación de educadores, grado de participación de diversos profesionales en la atención del niño menor de 6 años, relación del jardín infantil con la familia y la comunidad, medios masivos de comunicación, investigación, correlación con el primero básico, ambiente físico, estructura, legislación y proyecciones hacia el futuro

De estas jornadas, surgió la necesidad de profundizar en algunos problemas planteados. Fue así como en Julio de 1975 se llevó a efecto un seminario de “*Medios masivos de comunicación y Educación Parvularia*” como un intento de sensibilizar estos canales de comunicación para una entrega de mayores elementos a la madre y a la familia en relación al cuidado del niño. Invitada especial fue la Sra. Suzanne Herbinriere Lebert, Inspectora General de los jardines infantiles de Francia, condecorada por su gobierno por servicios prestados al país. Las recomendaciones finales, apuntaron entre otros aspectos, a que la comunicación social contribuya de una manera más efectiva a la formación de Escuela de Padres (en el hecho que sirvan de medio directo), a la incorporación de la comunidad (centros de madres, juntas de vecinos, organismos culturales, etc.) en los proyectos de comunicación educativa y la importancia de reforzar el rol de la familia en la educación de los niños.

En 1979, con motivo del Año Internacional del niño, se realizó el *Congreso Interamericano Sub regional de Educación Parvularia, en Santiago de Chile*. Dicho evento permitió analizar, a través de ponencias presentadas, aspectos de salud física, desarrollo psicosocial, el aprendizaje en los primeros 6 años, influencia de la familia y el ambiente y aspectos institucionales y legislativos. Participaron especialistas de Argentina, Colombia, Uruguay y Chile.

En 1980 una delegación Chilena asistió al congreso internacional realizado en Israel en el que se trató el tema “Un desafío para el educador”. Y así como en este en casi la mayoría de los eventos, Chile ha estado representado por delegaciones de profesionales.

En el XVI Congreso de OMEP, realizado en Quebec (1980), Canadá, la señora Carmen Fisher Ramírez que presidía el comité Chileno, en ese

entonces, fue elegida Vicepresidenta para América del Sur, integrando así el Comité ejecutivo de la Organización Mundial. OMEP Chile presentó dos ponencias en esa oportunidad *Práctica Docente y Supervisión Educacional*.

El año 1981, el Comité Chileno envió un representante al Seminario Latinoamericano realizado en Colombia, Villa de Leyva, cuyo tema fue *Qué se debe entender por una educación de calidad*. La profesora Dina Alarcón presentó el *Programa Educativo para Salas Cuna* el cual había sido elaborado en nuestro país por un equipo multiprofesional a petición de la Superintendencia de Educación Pública. Este programa educativo se constituyó en un aporte en América Latina mostrando la importancia en la educación del niño menor de dos años y no solo una etapa de cuidados. Como consecuencia del evento mencionado anteriormente, el Comité Chileno organizó ese año un seminario sobre el mismo tópico, contando con la participación de especialistas extranjeros invitados por el Comité Nacional.

3.- CAMBIO EN LA ESTRUCTURA EN CHILE

El comité desde sus inicios estaba integrado por instituciones y sus representantes, como consecuencia de las nuevas necesidades que emergieron en la educación parvularia y respondiendo a los intereses de participación de muchos educadores de párvulos y otros profesionales vinculados a la educación en la primera infancia se elaboraron nuevos estatutos que permitían el acceso de miembros individuales y se obtuvo personalidad jurídica que permitía no solo la ampliación del número de socios sino también la posibilidad de funcionar como una entidad legalmente constituida en cuanto al manejo de fondos y acceso a donaciones.

Esta medida favoreció desde la perspectiva económica la gestión de poder ser sede de un evento mundial.

Entre los aspectos positivos esta situación posibilitó una mayor participación entre los interesados por la educación de los niños menores de seis años, además de contar con una estructura legal y estable ante las autoridades del país y la comunidad educativa en general.

Entre los aspectos negativos de esta nueva organización se advirtió una disminución de otros profesionales interesados en la educación parvularia, situación que también tuvo su razón en el retiro de algunos de sus fundadores que terminaban su ejercicio profesional activo.

4.- SEMINARIO INTERNACIONAL EN CHILE

La organización mundial decidió que Chile fuese país sede de un Seminario Internacional “*Experiencias y Proyectos Alternativos en Educación Preescolar*” realizado en Julio de 1984, en la ciudad de Viña del Mar. A él asistieron representantes de todos los comités nacionales, entre ellos resaltaron personalidades del ámbito educativo mundial tales como la Doctora Constance Kamie, de Estados Unidos, el profesor Gaston Mialaret de Francia y el profesor Ricardo Diez de España. Este evento fue muy masivo siendo muy significativo para la comunidad educativa internacional. Una de las características importantes de este seminario fue el dar una visión de las numerosas alternativas que podrían responder a la atención del niño fuera de la escuela, lo cual favorecía los aspectos asistenciales pero podría afectar la calidad, no obstante se debe reconocer que hubo otros proyectos que contaban con programa educativos. Esta visión implicó una mirada más compleja de la ampliación de la cobertura de la atención de los niños menores de seis años. Contó con el apoyo de las autoridades gubernamentales del momento. La experiencia no estuvo exenta de complejidades dada la situación política que vivía el país y la opinión que tenían en el extranjero sobre la situación chilena durante el gobierno militar.

Lo relatado a la fecha refleja como lo mencionara Dina Alarcón en el Segundo Encuentro Nacional de Especialistas en Educación Parvularia, con la ponencia “El currículo en educación Parvularia: una evidencia del saber pedagógico su perspectiva actual” “sin lugar a dudas, la entidad que más interés concitó en cuanto a encuentros, en el ámbito de la educación parvularia fue el Comité chileno de OMEP. A través de él se iniciaron las actividades masivas con participación de profesionales, de todo el país. El párvulo, el educador, la familia y la comunidad, la institución educativa, los métodos pedagógicos, los instrumentos de evaluación fueron, entre muchos otros, los focos de interés a analizar y evaluar en estas reuniones” (Alarcón , D; 1996, pág, 21)

5.- NUEVOS ACTORES Y ACCIONES DEL COMITÉ NACIONAL CHILENO DE OMEP

En Abril de 1988 asumió un nuevo directorio que encaminó su gestión hacia acciones periódicas tales como charlas, foros, boletines mensuales etc., manteniendo además la organización de seminarios. En tal sentido se llevó a cabo el Seminario “*La voz de nuestro niño*”, evento que sirvió de preparación para la participación de la delegación Chilena en el Congreso mundial realizado en Londres en Julio de 1989.

Se constituyeron formalmente Sub Comités regionales en Iquique, Calama, La Serena, Copiapó, San Felipe, San Fernando, Castro y Curicó.

Los Seminarios organizados daban respuesta a proposiciones mundiales de la organización. En 1990, se organizó el seminario “*Todos comprometidos en educar para la paz*”, programa de trabajo que estaba llevando a cabo OMEP mundial.

En 1991 se abordó el tema “Estrategias participativas para el trabajo con la familia” destacándose la importancia del trabajo con los familias de los párvulos.

Por otra parte, también se respondía a requerimientos nacionales, en 1992 el seminario: “*La formación del educador de párvulos, grado de licenciado en educación*”, este evento fue realizado en la sede de Unesco y convocó el interés de todas las instituciones formadoras. Miembros del directorio asistieron, en el año 1990, a una reunión con el Ministro de educación de la época Señor Ricardo Lagos Escobar a quien se le planteó la situación de la carrera de Educación Parvularia, después de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. El señor Ministro informó que este cuerpo legal sería modificado y solicitó planteamientos sobre posibles formas de incorporar el nivel de Educación Parvularia a esta ley orgánica. Estas gestiones fueron realizadas con éxito y se logró que se agregara a esa ley que las universidades que forman educadores de párvulos otorgan además del título profesional el grado de licenciado en educación.

6.- DESCENTRALIZACIÓN DE LOS EVENTOS

A la fecha, el directorio había programado todos los seminarios en Santiago, pero en 1994 consecuente con una política de descentralización, se organizó el seminario anual en Valparaíso, su tema fue “*Educación Parvularia: Derechos del niño, familia y calidad en la educación*” (Universidad de Playa Ancha).

En 1995, se organizó el seminario en Concepción el tema fue “*Educar niños en ambientes diversos*” (Universidad de Concepción).

En 1996, en un nuevo esfuerzo del directorio las actividades se concentraron en el Norte y Sur del país: La Serena (Universidad de la Serena) y Pichilemu donde se debatieron los temas “*El derecho del niño a jugar: Una mirada hacia el siglo XXI*”, con la participación del Dr. Humberto Maturana. Este tema que está en la Convención de los Derechos del Niño, artículo 31 sigue siendo controversial.

Cabe destacar que cuando se organizaron eventos en regiones como los realizados en Santiago, estos siempre contaron con la participación de los rectores de las universidades anfitrionas, dando un respaldo y reconocimiento a la gestión del Comité nacional.

Además de los seminarios, el referido Comité se preocupó también de organizar programas con charlas mensuales, donde se discutieron temas de contingencia, enfrentado nuevos desafíos o se divulgaron acuerdos del Comité Mundial invitando a profesionales extranjeros o chilenos residentes en el extranjero, que habían desarrollado nuevas propuestas para el nivel: Catalina Ferrer radicada en Canadá, Rebeca Soltanovich de Stein radicada en Israel, Raquel Betsalel radicada en Canadá, entre otros. Estas actividades fueron gratuitas y abiertas a toda la comunidad y dieron cuenta una vez más de cómo OMEP compartía los conocimientos que se estaban desarrollando en el mundo.

Durante los años 1989 al 2001; se establecieron en Chile relaciones con otros organismos internacionales tales como Unesco, Unicef, Fundación Van Leer, como también con organismos nacionales. Desde Abril del año 1990, el Comité Chileno participó de la Comisión Nacional

de Educación Parvularia y, posteriormente, fue invitada a la Comisión mixta de Salud y Educación.

El resultado de estas acciones se encuentra descrito en los boletines que publicó permanentemente el Comité. En los distintos directorios se incorporaron educadoras destacadas y que generosamente aportaban con su trabajo, experiencia y buena disposición.

En el año 1997, el tema del seminario nacional fue “*El derecho de los niños pequeños a una educación de calidad en los tres primeros años de vida*”. En él participó la destacada profesional chilena, ex presidenta de OMEP Chile, ex directora del Departamento de Educación Preescolar de la Universidad de Chile: profesora Rebeca Stein quien estaba radicada en Israel. El tema escogido estaba ratificado por investigaciones sobre el desarrollo del cerebro las que indicaban que cualquier intento de maximizar el intelecto debía comenzar en los tres primeros años de vida. Este seminario respondía además a las proposiciones de OMEP Mundial (1995-1998). La preocupación que ha tenido OMEP por los primeros años de vida se vio favorecida por los resultados de investigaciones científicas que se estaban dando a conocer como las del Carnegie Corporation en el tema de la importancia del desarrollo del cerebro en esta etapa de la vida.

En el año 1998, al cumplir 50 años OMEP en el mundo y 40 años en Chile se publicó una edición especial del boletín, coordinado por Leonor Cerda. Fue el momento oportuno para visualizar la evolución de la educación parvularia chilena y la importancia de OMEP Chile, constituida en una voz de alerta relativa a los acontecimientos y políticas que impactan la educación parvularia y que se han ido reformulando sus actividades de acuerdo a las posibilidades que el contexto sociocultural y político posibilitaba para asegurar el desarrollo armónico de los párvulos de nuestro país.

La preocupación principal fue revisar la trayectoria de la organización y cómo ésta ha ido evolucionando hasta configurar su realidad actual, permaneciendo, sin alteraciones, su defensa de los Derechos del Niño, los cuales continúan siendo vulnerados. Una de sus preocupaciones fundamentales ha sido cautelar **el derecho del niño a aprender**, dadas las características neurofisiológica de esta etapa de la vida.

En 1998, se inauguró una ludoteca denominada *Ludo Cien*. Fue un proyecto de OMEP apoyado por el Consejo Mundial. La ludoteca es una unidad educativa y recreativa que tiene como propósito que el niño aprenda y se desarrolle a través del juego, para lo cual se organizan espacios con materiales didácticos diversos que cumplen requisitos lúdicos. Con este espacio lúdico –interactivo para la familia y la comunidad– pretendía OMEP mejorar la calidad de vida de los niños y niñas de la comuna de la Florida, Santiago, en forma integral, favoreciendo el derecho del niño a jugar. La *Ludo Cien* procuró vitalizar el bagaje cultural, propiciando el encuentro de niños y niñas con sus padres, su cultura, con los valores propios y nacionales, como también potenciar una actitud de curiosidad por los fenómenos y ciencias físicas. La mencionada experiencia implicó seguimiento de las políticas mundiales de la organización internacional, como el proyecto *Una ludoteca para ti* que consistió en la implementación de ludotecas en barrios marginados de cinco países de América Latina: Honduras, Méjico, Brasil, Panamá y Colombia. Fue financiado por el Consorcio Intercolegial de Desarrollo en Educación (CIDE), Quebec 1994, se orientaba a extender en la región latinoamericana la fórmula comunitaria de puesta en funcionamiento de ludotecas en barrios marginados desarrollada en Bogotá, Colombia, integrando los conocimientos y la experiencia Canadiense sobre el juego, la clasificación de juegos y juguetes, así como la utilización de material de reciclaje como objeto de juego. Estas ludotecas estaban destinadas a responder directamente en terreno a las necesidades educativas de las grandes poblaciones de niños desfavorecidos.

OMEP / Chile integró desde el inicio la Comisión Nacional para la Reforma Curricular en Educación Parvularia, promovida por el Ministerio de Educación de Chile, la función fue retroalimentar el proceso con sus aportes técnicos y operativos para contribuir a la toma de decisiones. El Comité Chileno participó en la Comisión Nacional de Educación Parvularia, como representante de las instituciones formadoras del país.

Numerosos expertos extranjeros y nacionales han participado en los Seminarios anuales organizados por OMEP Chile: Entre ellos: Vital Didonet, Vicepresidente de OMEP para América Latina, quien entregó una visión sobre *Los Derechos del Niño a la Educación. Perspectivas en América Latina* (1998); Liliana Fornasari, de Argentina con el tema *Ciencia y Tecnología en la Primera Infancia* (1999).

En 1999, se organizó un ciclo de charlas destacando la importancia de la evaluación educacional en el jardín infantil. Se comenzó con la Dra. Katty Silva de la U. de Warwick Inglaterra con su postura sobre *Diseño de una investigación para observar efectos en la Educación Parvularia*. Continuaron con el tema destacadas especialistas chilenas: Marta Edwards, del Cedej, con *La evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños*, la profesora María Angélica Olivares, de la PUC con *La Evaluación para la Educación Parvularia*, un *Proceso Educativo Proyectivo* y María Angélica Bello con *El Sistema de evaluación en la Fundación Integra: evaluación al servicio del programa educativo*. Evaluación de la infancia por qué y para qué por Ester Hernández. *La evaluación del aprendizaje preescolar y los primeros años de la Educación Básica : un problema no resuelto* Roberto Barosio de la UNAM (Universidad Nacional de Méjico).

El Ciclo de conferencias del año 2000 estuvo dedicado a cómo mejorar el acceso a la cultura por parte de los niños y su objetivo principal fue crear conciencia en los educadores y reflexionar de la importancia de la cultura en la etapa inicial de 0 a 8 años.

Este extenso relato de las diversas y permanentes acciones desarrolladas por el Comité Chileno de OMEP ratifican el compromiso de la organización con niños y niñas y dan cuenta de un accionar en torno a los temas que preocupan en la evolución de lo que la sociedad aspira o cree que debe ser la educación infantil.

7.- CONGRESO MUNDIAL EN CHILE, UN MOMENTO HISTÓRICO RELEVANTE PARA EL COMITÉ CHILENO DE OMEP

Al Directorio Nacional de OMEP elegido para el período 1999 -2001 presidido por Selma Simonstein, le correspondió la inmensa tarea de organizar el Congreso Mundial de OMEP que se realizaría el año 2001. Asumió la tarea de coordinar este evento la Señora Margarita Silva.

El 31 de Julio del año 2001, se inauguró en Chile el XXII Congreso mundial de OMEP en Santiago de Chile, "*Derecho del niño a vivir, desarrollarse y aprender en entornos de alta calidad*" asistió a la inauguración el Subsecretario de Educación de la época, señor José Weinstein.

Durante los días previos al congreso las personas participantes visitaron diferentes centros educativos de instituciones preescolares más representativos del país, esto fue posible gracias a la cooperación de todos los municipios del gran Santiago, que dieron las facilidades pertinentes y aportaron locomoción para este efecto. Más de 400 visitantes de los diversos países enriquecieron su estada con esta experiencia. En las puertas del edificio Diego Portales donde se realizó el evento, en plena Alameda Bernardo O'Higgins, se instaló el "Jardín sobre ruedas" de la Fundación Integra.

El día de la inauguración reunió aproximadamente 900 personas, cuyo interés común eran los niños, sus derechos, su bienestar y educación de calidad, todos dispuestos a reflexionar sobre estos tópicos. Estas personas provenían de 36 países de todos los continentes. Este grupo lo componían personas de gran trayectoria y, también aquéllas que empezaban su camino en la senda de la educación, como las alumnas de las diferentes universidades del país que eran alrededor de 300. Esta nueva generación de futuras educadoras dieron el sello de alegría propio de la juventud que ha logrado una meta, haber llegado a participar de este congreso. Para ellas encontrarse con personas de las cuales solo habían leído, como Lilian Katz, Miguel Angel Zabalza, Leah Adams, Kathy Silva por nombrar algunas, fue una experiencia y privilegio inolvidable.

En el marco del Congreso mundial de OMEP, hubo dos eventos que enriquecieron y realzaron la importancia de la educación parvularia: uno fue la exposición de Reggio Emilia en la Universidad Cardenal Silva Henríquez y dos, la reunión anual del grupo ECERS mundial, reuniendo miembros de EEUU, Gran Bretaña, Alemania, Chile, India, los cuales también fueron parte activa del programa académico del congreso tanto participando en paneles como en la presentación de trabajos libres. Junto al programa académico se desarrolló un programa social como es tradicional en estas ocasiones.

El programa científico contempló cuatro conferencias magistrales cada una de ellas profundizó la reflexión de aspectos específicos relacionados con el tema del congreso. Como es tradicional en OMEP hubo conferencias en los tres idiomas oficiales (español inglés y francés) incluyéndose además una conferencia de un académico del país anfitrión. Se ofrecieron catorce paneles, cada uno de ellos abordó temas específicos

como: salud, aporte de la neurociencia, educación en valores, lenguaje, educación de calidad, programas nacionales de la educación en Chile, reformas, evaluación y formación de educadores entre otros. La mayoría de los paneles contaron con especialistas de diversos países, lo que enriqueció y amplió la perspectiva de cada tema tratado.

La presentación de trabajos libres fue abundante recogiendo aproximadamente 130 trabajos de más de veinte países. La diversidad de los trabajos reflejaron una variedad de puntos de vista, de experiencias e investigaciones que enriquecieron la discusión y el diálogo.

En este congreso, además, se ofrecieron talleres dictados por especialistas de varios países en inglés y español. Estos permitieron vivenciar experiencias de distintas naturaleza. Otra opción fue la oportunidad de observar videos de experiencias educativas y de temas específicos traídos de diversos países.

La clausura contó con la presencia de la Ministra de Educación de esa época, Señora Mariana Aylwin, en un clima general de satisfacción por lo hecho, compartido y vivido entre todos. Muchas personas expresaron su placer por lo sucedido sintiéndose fortalecidas en sus propósitos personales de seguir abogando por los derechos y bienestar de los niños y niñas.

El éxito de este congreso se debió al trabajo de organización previo y al gran número de personas voluntarias que estuvieron presentes y dispuestas a lo largo del congreso, de dar generosamente su tiempo con el fin de solucionar cualquier problema grande o chico que surgiese en el camino.

Se llevó a cabo una publicación por el directorio que asumió por el periodo siguiente y se envió a todas partes del mundo. Se publicó un texto “Juegos y juguetes en el mundo”, durante el desarrollo Congreso Mundial en Chile. Se realizó una exhibición de Juegos y Juguetes en el mundo, donde se pudo apreciar los propios de diversos países, por la riqueza y originalidad de esta exposición se decidió plasmar en un texto lo recopilado. Participaron Australia, Brasil, Bulgaria, Canadá, República Checa, Chile, Estados Unidos, Francia, Japón, Méjico, Noruega, Nueva Zelanda y Perú. La publicación se editó en tres idiomas español, francés, e inglés.

En este mismo Congreso, y durante la sesión del Consejo Mundial la profesora Selma Simonstein fue elegida como Presidenta Mundial de esta organización, por el período de Enero 2002 al 2004 y luego fue reelegida en Australia por el período 2005 al 2007.

8.- DESPUÉS DEL CONGRESO MUNDIAL, NUEVOS DESAFÍOS

El plan de acción para el período 2002-2004 era favorecer el posicionamiento de la Educación Parvularia y sus profesionales en la sociedad chilena en general y en el ámbito educativo en particular como agentes relevantes y referentes válidos al momento de acordar acciones y/o políticas para y con los niños/as de 0 a 6 años; promover una mirada crítica y propositiva frente a la formación de educadores/as de párvulos, que permitiera acrecentar la calidad de la educación parvularia en Chile; frente a las nuevas “Bases curriculares de la Educación Parvularia” chilena y contribuir al reconocimiento internacional de la Educación Parvularia en nuestro país.

Durante el año 2003, se forma el Foro de Formadores de Profesionales de Educadores de Párvulos, FODEP cuyo propósito era reunir a las diferentes universidades que brindan la carrera de Educación Parvularia para discutir y reflexionar en torno a los temas contingentes de la formación de Educadores de párvulos del país. En el año 2003, se analizaron los temas referidos a procesos de acreditación de las carreras de educación parvularia, destacándose la necesidad de evidenciar una clara coherencia entre perfil y malla curricular así como con los procesos de evaluación. Se comentó también la necesidad de iniciar, a la brevedad, estudios sobre los elementos mínimos en la formación y sobre la necesidad de formación en el área de la expresión en educadoras de párvulos, como también pensar en investigar sobre la incidencia de las prácticas modelo y las no adecuadas.

El Seminario Nacional del año 2003 tuvo como tema “La educación parvularia del nuevo siglo: ¿Un fenómeno político?” Uno de los temas abordados fue *La Diversidad de enfoques sobre las Bases Curriculares de la Educación Parvularia* y los expositores fueron Eduardo Castro, Rolando Pinto y Beatriz Avalos. Otro tema abordado fue *La investigación en educación parvularia: Una construcción de conocimiento* participaron Viola Soto, María Angélica Kotliarenko y Selma Simonstein. El tema

Hoy y mañana de la Educación parvularia lo expusieron Victor Molina, Victoria Peralta y Rafael Sarmiento. Y el cuarto tema: *La formación de Educadores de Párvulos del siglo XXI* lo expusieron Víctor Fernández, Verónica Ubilla y Mirna Pizarro. Las ponencias quedaron publicadas en un CD acrecentando la construcción de conocimiento en la especialidad de la educación infantil.

No obstante la participación nacional, el Comité Chileno no dejó de participar de los eventos internacionales de OMEP como el realizado ese año en Kusadasi, Turquía, el año anterior en Durban, Sudafrica y el año 2004 en el Congreso mundial en Australia: “Un mundo muchas infancias”, ya el nombre de este evento daba a conocer lo que ha sido la perspectiva de OMEP frente a la primera infancia, respetar el contexto social y cultural donde se desarrollan los niños y niñas.

Con motivo de la reunión del Comité Ejecutivo mundial de OMEP, realizado en Santiago de Chile, en Abril del año 2005, el Comité chileno organizó con las visitantes un Seminario, cuyo objetivo central era: Permitir a los participantes adquirir una visión panorámica y crítica de la formación que recibía el profesional de la educación parvularia, enfatizando la mirada en la preparación que sería necesaria para atender educativa y eficazmente a niños y niñas de 0 a tres años.

En este evento entregaron su visión las vicepresidentas regionales de OMEP: Graciela Rodríguez, de América Latina; Ebele Maduevesi de Africa; Leah Adams de América del Norte; Joan Waters de Asia Pacífico; Ulla Grob. Mengues de Europa; Nirmala Rao de Hong Kong e Ingrid Pramling de Suecia, además de la participación de la profesora Selma Simonstein como Presidenta Mundial.

La visión nacional la entregaron los participantes: Carlos Calvo, Dina Alarcón, Verónica Romo, Silvia Redón, Victoria Peralta, Pamela Díaz, todos ellos pertenecientes a diversas universidades del país.

Se puede fácilmente inferir de la riqueza del evento y el enriquecimiento de la visión de lo que debe ser el profesional de la educación parvularia tanto a nivel de los cinco continentes como la visión nacional.

Para el período 2006 -2008, se continuó con el trabajo a través del

FODEP y se abrió una nueva estructura, el Capítulo estudiantil de OMEP (CAPES), Estas nuevas líneas de acción ampliaron el accionar del Comité Chileno de OMEP.

En ese período, la educadora de párvulos Dina Alarcón fue designada Miembro Honorario de la OMEP aprobado en la Asamblea Mundial realizada en Cuba, con lo cual se reconoció la meritoria labor de esta profesional, y en años posteriores esa misma distinción le fue otorgada a Selma Simonstein (2010) , María Victoria Peralta y Ofelia Reveco (2014).

Se participó de la investigación internacional de OMEP; sobre niños y niñas de 0 a 3 años junto a Australia, Suecia, Nueva Zelanda, Japón, entre otros. Los objetivos del proyecto fueron sensibilizar a las comunidades de los diversos países del mundo respecto a la importancia del trabajo educativo con niños y niñas de 0 a 3 años.

En los años siguiente OMEP / Chile continuó su labor a través de las charlas, seminarios, actividades del FODEP y CAPES desarrollando una labor permanente y en algunas regiones del país.

En el 2008, el culminar su segundo período, deja la presidencia mundial Selma Simonstein como la primera presidenta de la organización proveniente de América Latina. Asume como nueva presidenta la Investigadora sueca Dra. Ingrid Pramling y Victoria Peralta asume la Vicepresidencia para América Latina. Cabe destacar que uno de los aportes de Victoria Peralta, fue que participó en su calidad de Vicepresidente regional, en la redacción de la “*Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*”, aprobada en el Congreso mundial del 2010 en Gotemburgo, Suecia. La declaración destaca que “Dada la problemática del momento la mayoría de los países están sobre enfatizando el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo en nuestros niños, esto socava radicalmente el enfoque holístico de la educación parvularia, destrozando las bases y el sentido de ésta, lo que implica la pérdida de valores esenciales , entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego”. (Declaración de OMEP, 2010)

Aportes como el mencionado en esta Declaración han contribuido

a modificar ciertas propuestas que se han intentado implementar que atentan contra los derechos de los niños y niñas. Al día de hoy el valor del juego en los aprendizajes relevantes de los niños y niñas se sigue viendo cuestionado.

Se dejó traslucir una postura en relación a los contenidos de la prueba INICIA, excesivamente escolarizada y desconectada de los nuevos paradigmas y referentes teóricos que predominan en la actualidad. Se observa una desconexión de lo evaluado en dicha prueba con los lineamientos actuales de las mallas curriculares de las diferentes casas de estudio.

Se mostró acuerdo en relación a la urgencia de confeccionar los estándares de la educación parvularia para elaborar una evaluación coherente y atingente a la formación, que respondiera de manera real a lo exigido para una profesional de calidad que promueva cambios positivos en la educación chilena.

Este período se caracteriza por llevar a cabo una línea de investigación y publicación conjunta con Colombia: “Opinión que se tiene sobre el rol del profesional del educador para la primera infancia en dos países latinoamericanos“.

Representación de OMEP en encuentros con el Ministerio de Educación de Chile por los programas educativos del nivel de la Educación parvularia y coherente con esto se organiza un Seminario Nacional “Temas pendientes en Educación Parvularia: una mirada latinoamericana” participan Victoria Peralta, Verónica Aedo y Carmen Gloria Cortés

A través del FODEP se inicia un nuevo proyecto de investigación invitando a países latinoamericanos sobre el tema “Aprendizajes relevantes para los niños y niñas menores de 4 años”.

A su vez, el CAPES realizó una reflexión sobre el “Abandono del juguete bélico” invitando a las comunidades educativas involucradas a una discusión abierta y participativa sobre el tema y se realizó una campaña en el mismo sentido.

OMEPE/Chile enfocó su trabajo en los años 2008, 2009, 2010 y 2011 a través de las siguientes estructuras:

PROINF (apoyo a profesionales de la infancia); FODEP (Foro de Formadores de profesionales de la Educación Parvularia); CAPES (Capítulo estudiantil) y Comités regionales (Concepción, Curicó, La Serena, Temuco, Valparaíso).

Lo anterior deja constancia que Omep ha promovido la creación de otros organismos que colaboren en materias de Primera infancia desde sus particulares perspectivas

Se eligió una nueva directiva para los años 2012-2014 Se revalidó la personalidad Jurídica de OMEPE Chile, obteniendo a comienzos del mes de Septiembre de 2012 el certificado de vigencia. Esto permitió que el Comité Chileno de OMEPE, quede habilitado para participar en procesos de fondos concursables de diversas índoles y además queda capacitado para recibir donaciones conforme a la ley Chilena.

A la luz de las necesidades de tener una comunicación y difusión de acuerdo al mundo en que se vive, se preparó y entró en operación la nueva página web de OMEPE Chile. Durante el año 2012 se distribuyeron dos números del Boletín de OMEPE Chile, dando a conocer las acciones que se estaban realizando y difundiendo los comunicados y acuerdos de la organización.

También se enfatizaron relaciones importantes: se restituye el vínculo OMEPE – UNESCO, ratificando que en la revisión que se ha hecho en Unesco Paris la OMEPE tiene status consultivo, se inició un trabajo conjunto entre el Comité Chileno de Omep que involucra cooperación mutua y un espacio para la realización de las reuniones del Directorio de OMEPE Chile. Se actualizaron También los vínculos con UNICEF y OEI.

OMEPE Chile, a través de su presidenta, participa en el taller realizado en Suecia sobre el tema implicancias para la formación de profesores en la promoción del desarrollo sustentable, también se trató el nuevo proyecto de investigación relativo a la herramienta “Early childhood environmental rating scales”.

En este periodo a nivel nacional se realizaron seminarios, coloquios y encuentros que han sido un aporte para la discusión de las políticas públicas nacionales :

Desafíos en la formación inicial del profesional de la primera infancia, Análisis y propuestas de políticas públicas en el ámbito de la educación parvularia. Más allá de la calidad en la educación infantil, con la participación de Gunilla Dahlberg, académica de la Universidad de Estocolmo, Suecia, experta en esa área. La visión de la profesora Dahlberg a la luz del enfoque de la postmodernidad y con una mirada desde la sociología de la infancia. *Legislando sobre una educación de calidad para la primera infancia en Chile: avances, desafíos y problemas.*

Paralelamente se ha continuado participando en los eventos internacionales de OMEP mundial:

Simposium Mundial, Brasil. El resultado del Simposium, se resume en la Declaración de Campo Grande. Quedan mandatados todos los comités nacionales, a trabajar para que el tema de la educación inicial sea parte de la agenda post milenio (2015-2030). Este desafío ha sido asumido como una prioridad de trabajo de los comités y la incidencia que deben ejercer en sus respectivos países y ha continuado destacándose en los congresos realizados en China e Irlanda.

En Febrero de 2013 se generó un acuerdo de trabajo en conjunto entre el Comité Chileno y Boliviano de OMEP para desarrollar en Bolivia el Proyecto: “Aprendiendo jugando”; capacitación en la acción, liderado por la Dra. Victoria Peralta del Comité Chileno, participaron 50 personas entre profesionales y estudiantes de educación parvularia de diferentes lugares del país, realizando trabajo voluntario. Pretendió desarrollar una instancia de encuentro entre educadores de ambos países, donde se pudo generar un proceso de capacitación en la acción en centros infantiles de la Municipalidad de la Paz, con el fin de favorecer el desarrollo de aprendizajes de mejor calidad en el trabajo pedagógico con los niños y niñas de esa Municipalidad.

9.- DECLARACIONES PUBLICAS DE OMEP Y SU IMPACTO

El Comité Chileno realizó una declaración pública refiriéndose al

Decreto 115 del Mineduc, mediante el cual se mantiene el tamaño de los grupos y ratios inadecuados para los niños de hasta seis años y se dan los argumentos para cuestionar estas decisiones.

Durante el año 2013, OMEP Chile, en su rol de aportar a la Educación Parvularia, desde todas aquellas perspectivas necesarias para lograr el bienestar de los niños/as y ofrecerles una educación de calidad acorde a sus necesidades, emitió por una parte una Declaración Pública referida a lo que debiera considerar una política para este nivel y, a la vez se pronunció sobre la ley referida a la Obligatoriedad del 2º Nivel de transición.

Lo relatado en este punto da cuenta de la preocupación del comité Chileno por IOS principios que históricamente han sido defendidos.

10.- REPRESENTANDO A OMEP EN ORGANISMOS PÚBLICOS

Hay un reconocimiento en la esfera pública sobre la organización como interlocutor válido en materias de educación parvularia, tanto por su visión como comité nacional como por sus vínculos internacionales.

En relación a Proyectos de ley, se recibe invitación a participar en las comisiones de educación del Senado y Cámara de Diputados en los análisis y discusiones de leyes sobre la Educación Parvularia, tales como la Autorización de funcionamiento de los jardines infantiles, creación de la Subsecretaria y de la Intendencia de educación parvularia, presentando argumentos avalados por la ciencia y por los derechos del niño.

A nivel nacional ministerial, en el mes de Marzo 2014, se mandó al Mineduc una respuesta como OMEP a la propuesta elaborada por el Cedep sobre la actualización de las Bases Curriculares.

Asistencia como OMEP a los Diálogos técnicos participativos invitados por la coordinadora del plan nacional de participación. Presentación en el panel de expertos Mineduc sobre el rol de OMEP y la educación para la sustentabilidad.

11.- ACCIONES EN PRO DE LA DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL POST MILENIO (2015- 2030) PARA INCLUIR LA EDUCACIÓN INFANTIL

A nivel internacional, y con el fin de que los organismos correspondientes consideren en su agenda la Educación para el Desarrollo Sustentable, se ha elaborado declaraciones, se ha asistido a diversos eventos internacionales. No obstante, permanece la preocupación respecto a si la educación infantil será considerada como prioridad en las metas del milenio 2015-2030.

Por otra parte, también se ha aportado a la Declaración de Lima que realizaron los Ministros de Educación a la Meta N° 1 y, así, superar la visión acotada que presenta sobre la educación infantil considerándola como preparatoria para aprendizajes futuros en la Educación Básica y, reconociendo su doble finalidad: potenciar el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, asegurando la igualdad de derechos, la inclusión, el acceso y la calidad desde el nacimiento.

12.- CONSIDERACIONES FINALES

A través de sus 66 años, la OMEP Mundial y los correspondientes 57 años de funcionamiento de forma ininterrumpida de OMEP / Chile, esta organización se ha caracterizado por ser un órgano de promoción de los derechos de los niños y la niñas.

Desde sus orígenes se constituyó como una entidad especializada educacional y profesional para los niños de 0 a 8 años siendo la única organización internacional y nacional dedicada a esta etapa de la vida del ser humano.

Ha sido reconocido por otros organismos nacionales e internacionales dedicados a la educación del niño como un referente válido en la problemática de la educación parvularia entre ellos condiciones de la calidad de la educación , desarrollo integral de los niños y niñas, material pedagógico como apoyo para el desarrollo, el trabajo con la familia, formación de profesionales, entre otros.

El comité nacional chileno se ha caracterizado por mantener vínculos profesionales especializados con otros países y organismos internacionales

sirviendo a su vez de contacto para otras entidades del país y no obstante los directorios se eligen cada cuatro años se mantiene la constancia en los objetivos y acciones a realizar.

Comparte status internacional con otros organismos tales como Unesco, Unicef, Save the children, OEI, entre otros.

OMEP/Chile ha sido un aporte a la formación de personal especializado para el cuidado de la primera infancia: el primer curso de auxiliares de educadores de párvulos fue organizado bajo su supervisión y posteriormente fue continuada esta labor por Caritas Chile.

Temas que se abordan en el día de hoy como indispensables en la educación parvularia ya fueron abordados por OMEP en sus diferentes eventos como es el trabajo educativo con niños menores de tres años, la educación para el desarrollo sustentable, la importancia de un profesional especializado, el trabajo con las familias y el énfasis de considerar el contexto socio cultural de los niños.

OMEP siempre ha insistido en la importancia del juego para el aprendizaje y desarrollo del niño. Se sirvió del trabajo internacionalmente conocido de una de sus presidentas fundadoras, Lady Allen of Hurtwood sobre los campos de juego y mantuvo relaciones con otras asociaciones. El aspecto cultural del juego fue tomado en consideración, la OMEP declaró el “derecho al juego” (1982, 1996, 1998 y 2010).

Es una organización de la sociedad civil con una reconocida importancia histórica en la lucha por los derechos del niño y especialmente por el derecho a la educación en los primeros años de vida.

Se destaca que quienes participan de ella realizan trabajo voluntario profesional especializado que se ha mantenido durante 57 años en el país lo que enfatiza su unicidad en el contexto de las actuales organizaciones.

Se ha adecuado y adaptado a los cambios que se presentan. Se destaca comprometiéndose en la formación de una conciencia social y política sobre el derecho del niño y la niña a la educación promoviendo la educación infantil dentro de las políticas públicas, actuando directamente

con los niños, apoyando a las instituciones que se encargan de la educación infantil y realizando estudios e investigaciones.

Al cumplirse el 20 aniversario de OMEP, la presidenta fundadora Lady Allen of Hurtwood envió un mensaje a Praga “No es difícil crear una organización mundial pero es muy difícil mantenerla llena de vida y de entusiasmo”.

OMEP continúa el legado que le dejaron sus fundadores mantener la continuidad de una organización generosa, renovándose, sin perder la unidad y la solidaridad mundial en pro de la infancia.

En Julio de 2015, se llevará a efecto la Conferencia Mundial en Washington DC., donde se compartirán experiencias entre los más de 70 países que la componen.

ARCHIVOS DE OMEP. DOCUMENTO, REUNIONES

- Boletines de OMEP /Chile (manuscritos) 1 al 32 (1988 al 2010).
- Goutard, M. Julio 1998; OMEP: 50 años al servicio de la infancia. Secretaria mundial de OMEP, Quebec, Canada.
- OMEP, Abril 1994; Una ludoteca para ti. Documento informativo, Quebec, Canadá
- Archivo histórico de OMEP/CHile. 1956 al 2015.
- Roberts, M, 1988, UK; The first ten years of World OMEP, (1948-1958) editado por Unesco.
- Alarcón, D, 1996 en: El currículo en educación parvularia: una evidencia del saber pedagógico su perspectiva actual, ACCHEJ JUNJI, Santiago de Chile, pp 21 -43
- Huici, M., 1958; Discurso apertura Jornadas de estudio del párvulo, Santiago de Chile. Imprenta Londres.

ETHEL ESCUDERO BURROWS

(1923-2013)

IN MEMORIAM

La lectura fiel de la vida académica de Ethel Escudero Burrows, profesora emérita de la Universidad de Chile, es un reto a la imperfecta memoria de quienes fuimos sus discípulas. El riesgo, omitir, desconocer, ignorar u olvidar esa perfecta armonía entre sensibilidad, inteligencia, coherencia y rigor en la búsqueda incesante del conocimiento que la distinguió a lo largo de su vida académica.

Intentaremos ante esta disyuntiva y en lo posible, reconstituir parte de su pensamiento, retazos de su trayectoria en una imagen tal vez muy debilitada y empobrecida, pero quizás en la arrogancia de rescatar parte de su riquísimo recorrido intelectual.

Sus tempranos inicios en la educación pública constatando sus carencias, y la premura por aportar con conocimientos válidos al sistema, marcaron para siempre su quehacer, orientando sus inquietudes hacia la investigación educacional muy incipiente en esa época. El Instituto de Educación del Instituto Pedagógico fue testigo de esos afanes. Múltiples investigaciones llevaron su sello, incrementando el conocimiento en áreas como la Educación Técnica Profesional, la cultura docente, los procesos de aprendizaje en lecto-escritura, la vocación docente, entre otras.

Más tarde, asumió como Directora del Departamento de Educación Media de la otrora Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación hasta su cierre, el año 1981, en un tiempo de transformaciones y quiebres institucionales.

El Magíster en Educación, al siguiente año, surgió como alternativa para cautelar el desarrollo del pensamiento pedagógico en un momento

crítico. Ethel Escudero fue parte fundamental del equipo de creación y gestión del Programa, cautelando a través de la cátedra de Metodología de Investigación Educativa, el rigor en la producción del conocimiento disciplinario. En su carácter de subdirectora representó al Departamento en Congresos de Investigación Educativa siendo parte de las comisiones organizadoras, presentando ponencias o dictando conferencias.

Fue pilar de la creación de la Revista Enfoques Educativos, una de sus Directoras, la publicación que significó para ella su última gran preocupación en la urgencia por continuar con su vigencia, quizás el último de sus esfuerzos insuficientemente reconocidos.

Múltiples fueron los interrogantes que la mantuvieron, espíritu siempre joven, alerta y creativa hasta el final, en permanente inquietud investigativa ante las brechas culturales en el sistema educativo, frente a la discriminación de minorías, esperando como señalaba “abrir caminos teóricos y empíricos para superar la división y el rechazo que sufren seres humanos por parte de otros seres humanos”.

Sus reflexiones traducidas en permanentes acciones, la señalan como activa defensora de la importancia de la plena legitimación del rol profesional, del respeto por la diversidad como un rasgo de un todo integral, del cual todos los seres humanos formamos parte, así como sus indagaciones acerca de la necesidad de conectar las actividades formativas con los valores de convivencia humana, fundamentales según su perspectiva, para cautelar una formación auténticamente integral. Siempre encarnó la premura por sistematizar los aportes al conocimiento educativo, de las tesis de posgrado. Muchos de estos temas, fueron parte de los últimos debates de los lunes en la sala de reuniones que hoy lleva su nombre, hasta el último día en que la despedimos rodeada de papeles, compartiendo la taza de té.

Ethel Escudero, su voz, testigo relevante de su tiempo en el sistema educativo, encarnó el compromiso intelectual de quien buscó aproximarse a la verdad, en estricta coherencia entre el discurso y la acción, extremadamente rigurosa, pero tolerante frente a posiciones divergentes a las suyas, siempre en oposición a la arrogancia tecnocrática, que pensaba, limitaba una formación verdaderamente humana, espíritu crítico pero reverente, frente a la inmensidad de lo inexplorado y desconocido que transmitió a sus discípulos.

Parte de lo recordado, esta empobrecida reconstitución de la memoria, tratando de aproximarse a algunos lugares del camino recorrido por la profesora Escudero, constituye un hito significativo en este preciso momento histórico, ya que la academia, en el torbellino de los cambios en el mundo contemporáneo, requiere del fortalecimiento de las convicciones intelectuales y éticas como centro vital de su quehacer.

Entonces, como cerrar esta incursión desde una frágil memoria, sin pedir encarecidamente al mundo académico y desde el conflictivo mundo de la educación que, tanto las plenas realizaciones como la visión plenamente humanista que encarnó Ethel Escudero Burrows, no se desvanezcan en el olvido.

Mónica Llaña Mena



INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ALCANCE Y POLÍTICA

Revista Enfoques Educativos publica trabajos inéditos y originales en Ciencias Sociales y de la Educación, en español o inglés, dando preferencia a los realizados en Chile y América Latina.

El Comité Editor de la Revista, tras su evaluación por al menos dos especialistas pares, se reserva el derecho de revisar críticamente los trabajos y decidir su publicación. En caso de no haber consenso se consultará una tercera opinión.

FORMA Y PREPARACIÓN DE MANUSCRITOS

Los autores deberán enviar el trabajo en dos ejemplares, escrito en formato carta a espacio y medio. Sin el formato requerido será devuelto con las instrucciones respectivas. Además, se debe enviar por correo en formato digital. El texto en Microsoft Word, y las figuras y tablas, con leyendas en español e inglés. Las colaboraciones deben ser dirigidas exclusivamente al Comité Editor.

Dirección del Comité Editor

Revista Enfoques Educativos

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045 - Ñuñoa, Santiago, Chile

Código Postal 7800284

Teléfonos: (56-2) 29787868 - 29787735

E-mail: revistaenfoqueseducacionales@facso.cl

PRUEBAS DE IMPRENTA Y SEPARATAS

Las pruebas de imprenta serán normalmente revisadas por el Comité Editor, salvo en situaciones de excepción en que serán enviadas

para su revisión a los autores. A cada autor se le entregarán cinco revistas, no obstante, los autores podrán solicitar ejemplares adicionales a un valor preferencial.

ESQUEMA PARA LA PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO

Letra: Times New Roman 12. A doble espacio.

Título: En negrita. Breve y descriptivo, escrito en Español e Inglés. Mayúsculas. Agregar título resumido para encabezamiento de las páginas del artículo (no más de 50 caracteres). Todos los números, excepto aquellos al inicio de una oración deben ser presentados como dígitos y no como palabras.

Autor(es): En cursiva. Nombre y dos apellidos, especialidad, institución en que se desempeña, dirección, e-mail. Ubicar en lado derecho bajo título.

Resumen: En negrita la palabra Resumen. El texto debe ir precedido de un resumen, en letra corriente, con un máximo de 120 palabras, en español e inglés y encerrados en un solo recuadro junto con las palabras clave. Debe describir claramente el tema o problema, planteamientos presentados, principales resultados o conclusiones si correspondiera.

Palabras clave: En negrita. A continuación de cada resumen agregar un máximo de 5 palabras clave, en orden de importancia, en el idioma que corresponda, en minúsculas y en letra corriente.

La revista incluye tres tipos de trabajo: *Enfoques*, *Investigaciones* y *Hablando de...* con los siguientes formatos.

Enfoques

(Trabajo que plantea una postura personal frente a un tema o problema).

Introducción, aspectos que incluye la presentación.

Breve descripción del problema y/o tema a abordar

Antecedentes teóricos

Análisis

Discusión

Reflexiones finales

Investigación

(Trabajo que informa una investigación)

Introducción

Breve descripción del problema y antecedentes teóricos

Metodología

Resultados y análisis

Conclusiones

Fuentes de financiamiento (si corresponde)

Hablando de...

(Discusión, reflexión y/o comentario, sobre un tema acotado y fundamentado)

Introducción/Desarrollo

Reflexiones finales

Título del artículo

El título central y los de aquellos correspondientes a las secciones principales, deben ir en mayúsculas.

Los subtítulos deben ir en cursiva, en negrita y alineados a la izquierda.

En la introducción se debe usar Voz Activa en lugar de Voz Pasiva.

Los márgenes (superior, inferior, izquierda y derecha) deben formatearse a 1 pulgada.

Los trabajos no deben exceder las 25 páginas, incluyendo cuadros, tablas y figuras y referencias; *Hablando de...* no debe exceder las 20 páginas incluidas las referencias.

Las comillas se utilizarán para citas textuales solamente. Para destacar términos o frases debe usarse cursivas o negritas.

El número de las páginas debe aparecer a 1 pulgada del borde derecho de la primera línea de cada página.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS AL FINAL DEL TEXTO

Indicar solamente los trabajos mencionados en el escrito en orden alfabético de los autores: el apellido e inicial del nombre con letras mayúsculas-minúsculas y en negrita. A más de un autor, la inicial del nombre del segundo así como de otros (si los hay) precederá al apellido. Si los autores son dos, irán separados por la letra y; si son más de dos, irán separados por comas y el último por el signo &. El año irá a continuación en negrita y sin paréntesis.

Cuando el nombre del autor/es de una fuente es parte de la estructura formal de la oración, el año de la publicación aparece en paréntesis, siguiendo la identificación del autor.

Ej.: **Romeo (2006).**

Cuando el autor/es de una fuente no es parte de la estructura formal de una oración, ambos, el autor y el año de la publicación, aparecen en paréntesis, separados por punto y coma.

Ej.: **(Romeo y Llaña, 2004; Truffello y Pérez, 2003)**

Cuando la fuente tiene 6 o más autores, todos ellos son incluidos la primera vez que se citan. Si se citan posteriormente, se cita el apellido del primer autor y se agrega “et al.”

Cuando se presenta una cita textual se incluye siempre el autor, el año y la página citada, como parte de la cita.

Una cita textual de menos de 40 palabras debe ser destacada con doble comillas y debe ser incorporada dentro de la estructura formal de la oración.

Una cita de más de 40 palabras debe aparecer sin comillas, en un formato cerrado, con una sangría de 5 espacios desde el margen izquierdo.

Año de la Publicación: en paréntesis a continuación de los autores, con un espacio seguido por el paréntesis, si no se identifican fechas, se usa “n.d.” en paréntesis después de los autores.

Fuente de Referencia: Incluye título, revista, volumen, páginas (para artículo de revista) o título, ciudad de la publicación, editorial.

EJEMPLOS DE LAS SITUACIONES MÁS COMUNES

- a) Orden de las referencias de artículos publicados en revistas: autor(es), año de publicación, título del artículo o capítulo, nombre de la revista, en cursiva, volumen, número entre paréntesis y primera-última páginas del artículo.

Alarcón, D. y A. Díaz, 2001 Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile. En: Revista Enfoques Educativos, 3 (1), Universidad de Chile, Santiago. pp. 12-35.

- b) Orden de las referencias de artículos publicados en libros o capítulos de los mismos: autor(es) año de publicación, título del artículo o capítulo, autor(es) o compilador(es) (comp), nombre del libro en cursivas, editorial, ciudad y primera – última páginas del artículo o capítulo.

Gómez, P., 1995 La evolución del concepto de etnografía. En: A. Aguirre (ed.) *Etnografía: Metodología cualitativa en la Investigación sociocultural*. Alfaomega-Marcombo, México D.F. pp. 21-46.

- c) Orden de las referencias de libros: autor(es), año publicación, título del libro (en cursiva), editorial, ciudad, total de páginas.

Bisquerra, R., 1998 *Métodos de Investigación educativa. Guía práctica*. CEAC, Barcelona, 382 pp.

- d) Orden de las referencias de ponencias presentadas en seminarios, simposios o paneles: autor, año, nombre de la ponencia en letra corriente, nombre del evento en cursiva.

Llambi, L., 1995

Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Ponencia central del *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

e) Orden de las referencias de informes técnicos u otros documentos que no correspondan a los ya descritos; informes no publicados: nombre del documento (identificación), año entre paréntesis, otra información necesaria para su ubicación.

U. Noticias (agosto 2004), Revista de la Universidad de Chile, *Año 6, N° 7*.

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of México, U.S.A.

f) Orden de las referencias de artículos en Internet, indicando el link y la fecha consulta:

Friedman, M., 2008

Nicaragua: The first year of the Ortega government – A balance sheet. En *Monthly Review* (2), March. (Disponible en: <http://mrzine.monthlyreview.org/friedman020308.html> – Monthly Review. Consultado en junio 19, 2008).

Murillo, F. J., 2003

Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). (Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln1/Murillo.pdf>. Consultado en agosto 23, 2007)

REFERENCIAS EN EL TEXTO

1. Citar sólo trabajos publicados o en prensa, agregando a estos últimos la expresión en prensa entre paréntesis y en cursiva. Todas estas referencias deben estar incluidas en Referencias Bibliográficas.
2. Las comunicaciones personales se citarán sólo en el texto como sigue: (S. Paredes, com. pers.).
3. Las referencias en el texto deben indicarse por apellido del autor y año de publicación: un autor (Álvarez, 1986); dos autores (Johnson y Smith, 1985); más de dos autores (Muñoz et al., 1977); más de un trabajo de un autor en un mismo año (Palmer, 1989a. 1989b.).
4. Si se cita un autor mencionado en la obra de otro (Llaña, 2002, cit. en Hernández, 2003), se registrará sólo este último en las referencias bibliográficas al final del texto.
5. Al final del texto, antes de las referencias bibliográficas, se ubicarán las NOTAS (título en mayúsculas y negritas) en orden correlativo y con números árabes. Estas breves explicaciones y comentarios que completan y/o aclaran lo expuesto, no irán al pie de esta página.

INSTRUCCIONES SOBRE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

1. Los gráficos, mapas, esquemas, dibujos o fotografías deben denominarse Figura y en el texto se abreviarán como Fig. Las figuras se enumerarán en forma correlativa con números árabes; las leyendas deben ser autoexplicativas y ubicadas en la parte superior. Se procederá de igual manera con las tablas y cuadros. Las fotografías deben enviarse con sus negativos.
2. Las figuras, letras y símbolos deben ser de un tamaño que no requiera más de tres reducciones, para ajustarse al formato de la página y asegurar que los símbolos no sean inferiores a 1.5 mm. de alto.



INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Revista Enfoques Educativos publishes original and unpublished articles on social sciences and specially on education which can be written both in Spanish and English. Preference is given to those contributions originated in or referring to Chile and Latin America.

The Editorial Board, assisted at least by two peer specialists, has the right to revise critically, evaluate the manuscripts and decide about their eligibility for publication. If necessary, a third opinion will be asked.

MANUSCRIPTS

Authors should send two copies of their article in letter size paper, 1.5 spacing. Those not complying with the required format will be sent back together with corresponding instructions. All contributions should also be sent in a digital format. A Microsoft Word document and figures and tables, with headings both in Spanish and English.

Collaborations must be sent exclusively to the Editorial Committee.

Editorial Committee's Address:

Revista Enfoques Educativos
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile
Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045 - Ñuñoa
Santiago, Chile
Código Postal 7800284
Teléfonos: (56-2) 29787868 – (56-2) 29787735
E-mail: revistaenfoqueseducativos@facso.cl

Proofs and reprints will be checked by the editorial committee; they will, exceptionally, be sent to authors for revision.

Each author will receive five (5) complimentary copies of the issue in which the article appears; nevertheless they may request additional copies at preferential rates.

DOCUMENTS SHOULD CONFORM TO THE FOLLOWING FORMAT

Letter: Times New Roman 12. Double spaced.

Title: In boldface and capital letters. Brief and descriptive, written both in Spanish and English. Add a short running title for each page of article (no more than 50 characters).

All figures, except those at the beginning of a sentence, should be presented as digits, not words.

Author(s): In italics. Include name and family names at the right side under title, plus institution of professional position, specialty, address and e-mail.

Abstract: This word in boldface (not the text). The text should be preceded by a brief summary in standard type, in Spanish and English, with a maximum of 120 words. It should be short and describe clearly the subject or problem covered, the central thesis, as well as the main results and conclusion, if pertinent.

Key words: In boldface and after the abstract. Maximum five key words, both in Spanish and English and in order of importance.

The journal includes three types of work: *Enfoques*, *Investigaciones* and *Hablando de...*, with the following formats.

Enfoques

(Work which presents a personal approach on a topic or problem)

Introduction

Brief description of the problem and/or subject treated.

Theoretical background

Analysis and discussion

Final reflections

Investigaciones

(presentation of research work)

Introduction

Brief description of the problem and theoretical background

Methodology
Results and analysis of data
Conclusions
Financing (if pertinent)

Hablando de...

(Reflection, discussion about a specific topic presented in a determined academic meeting)

Introduction
Development
Final reflections

The three types mentioned should include an abstract and keywords in both languages, and start the text with an introduction including a central title in capital letters, as well as the heading of principal sections.

Articles should not exceed the 25 pages including Tables and Figures, except *Hablando de...* which should not exceed 20 pages including the references.

Quotation marks (“ ”) are to be used in cites only; for highlighting terms or phrases use italics or bold letters.

Central title and those corresponding to main sections should be in capital letters.

Other titles should be in italics, in boldface and aligned to the left side.

Active Voice should be used instead of Passive Voice.

Margins (superior, inferior, left and right) should be formatted at one inch.

The page number should be located at one inch from the right border of the first line of each page.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES (AT THE END OF TEXT)

Include only references cited in the article and in alphabetical order of authors: last name, and initial of name; written in capital/lower letters and in boldface. If the reference cited includes more than one author, initial of name will precede last name, for second and other authors; separate two authors with “*and*”; if more than two, by commas except the last one, with “&”. Write the year of publication in boldface and no parenthesis.

1. When an author(s) name of a reference is part of the formal structure of a sentence, the publication year appears in parenthesis following the author(s) identification.

Example: Romeo (2006)

2. When a reference author is not a part of a sentence, both the author and the publication year appear in parenthesis separated by period and comma.

Example: (Romeo y Llaña 2004; Truffello y Pérez, 2003)

3. When the reference has six or more authors, all of them are included the first time they are cited. If they are cited again, the last name of first author is cited and added “*et al*”.
4. When a quotation is made always includes the author, the year and the page, as a part of the reference.
5. A reference with less than 40 words must be emphasized with double quotation marks and must be incorporated in the formal structure of the sentence.
6. Reference with more than 40 words must appear without quotation marks, in a closed format, with a left margin of 5 spaces.
7. Year of publication within parenthesis following the authors. If no date is given, use “*n.d.*” in parenthesis after the authors.
8. Reference source: includes title, journal, volume, pages (for a journal’s article) or title, publication’s city, editorial.

EXAMPLES OF THE MOST COMMON SITUATIONS

- a) Order of references of articles published in journals: author(s), publication year, title of article, name of journal in italics, volume, number in parenthesis, and first/last pages of article.

Alarcón, D., and A. Díaz, 2001 Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile
Revista Enfoques Educativas, Santiago, Vol. 3(1), pp. 12-35.

- b) Order of references of articles published in books, or chapters of books; author(s), publication year, title of article or chapter, editor(s) or author(s) or compiler(s) (comp.), name of book in italics, editorial, city, and first/last pages of article or chapter:

Gómez, P., 1995 La evolución del concepto de etnografía. In: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega-Marcombo, México D.F. pp. 21-46.

- c) Order of references of books: author(s), publication year, title of book (in italics), editorial, city, total of pages.

Bisquerra, R., 1998 *Métodos de Investigación educativa*. Guía Práctica, CEAC, Barcelona. 382 pp.

- d) Order of references of papers presented in seminars, symposia or panels: author, year, title of the paper, name of the event in italics, city:

Llambí, I., 1995

Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Main paper of the *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

- e) Order of references of technical reports or other type of documents not included in the ones mentioned above; non-published reports: title of the document (identification), year in parenthesis, other information needed for locating the reports or documents.

U. Noticias (agosto 2004). Revista de la Universidad de Chile, Año 6, N° 7.

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of Mexico, U.S.A.

- f) Order of references of articles in Internet, indicating link and date accessed:

Friedman, M., 2008

Nicaragua: The first year of the Ortega government – A balance sheet. En: *Monthly Review* (2), March (disponible en: <http://mrzine.monthlyreview.org/friedman020308.html> - Monthly Review consultado en agosto 23, 2007)

Murillo, F. J., 2003

Una panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). (Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf> consultado en agosto 23, 2007).

REFERENCES IN THE TEXT

1. Cite only published or in press works, for these works add the expression *in press* in parenthesis and in italics.
2. Personal communications will be cited in the text only as follows: (S. Paredes, com. pers.)
3. Cite references on text by the author's name and year of publication: one author (Álvarez, 1986); two authors (Johnson and Smith, 1985); more than two authors (Muñoz et al., 1977); more than one author's work in the same year (Palmer, 1989a. 1989b.)
4. If the reference in the text corresponds to the cite of another author (Llaña, 2002. cit. in Hernández, 2003) then register only the bibliographic references of the latter at the end of the text.
5. At the end of the text include, if necessary, brief essential explanations or commentaries to complete or make clear aspects of the article. Entitle the section as NOTAS (in bold capital letters) and identify them with Arabic numbers in correlative order.

INSTRUCTIONS FOR FIGURES AND TABLES

1. Name graphs, maps, diagrams, drawings and photographs as Figures, abbreviated as Fig. in text. Number all figures consecutively with Arabic numerals. Legends should be self-explanatory and located at the upper part of them. Same numbering procedure shall apply to tables and charts. Photographs must be sent with the negative.
2. Figures, letters and symbols should be sized so that they will required no more than three reductions, to feed the page format of the journal and ensuring that the smallest one, would be at least 1.5 mm. when reduced.

NÓMINA DE REVISTAS RECIBIDAS EN CANJE

Esta publicación ha establecido canje con revistas editadas en universidades chilenas y extranjeras y en otras instituciones académicas. Los artículos versan sobre educación y disciplinas afines que convergen en el área.

La nómina incluye canjes vigentes que se mantiene desde la primera edición de Revista Enfoques Educativos (1988), así como otros que en forma paulatina se han ido incorporando en el transcurso de estos doce años. Algunas revistas han sido descontinuadas, por lo tanto no aparecen en la nómina.

NACIONALES

Boletín de Educación

Departamento de Estudios Humanísticos
Universidad Católica del Norte
ANTOFAGASTA

Horizontes Educativos

Facultad de Educación y Humanidades
Universidad del Bio-Bio
CHILLÁN

Paideia

Facultad de Educación
Universidad de Concepción
CONCEPCIÓN

Revista de Educación

Extensión y Postgrado de la Jefatura Docente
Jefatura de Educación
Institutos Militares
SANTIAGO

Rexe

Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
CONCEPCIÓN

UC Maule

Departamento de Gestión de Información
Universidad Católica del Maule
TALCA

TS Cuadernos de Trabajo Social

Carrera de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad San Sebastián
CONCEPCIÓN

Diálogos del ICC

Instituto Profesional Carlos Casanueva
SANTIAGO

EXTRANJERAS***Educare***

Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Barquisimeto, Eduardo Lara
COLOMBIA

Espacio Abierto

Facultad de Humanidades
Universidad de Zulia (LUZ)
Maracaibo
VENEZUELA

Itinerario Educativo

Facultad de Educación
Universidad San Buenaventura
Santa Fe de Bogotá
COLOMBIA

Tópicos del Seminario

Programa de Semiótica y Estudios de la Significación
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla
MÉXICO

Revista de Psicodidáctica

Departamento de Psicodidáctica
Universidad del País Vasco
Bilbao
ESPAÑA

Revista Venezolana de Gerencia

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Zulia (LUZ)
Maracaibo
VENEZUELA

Tecnología y Comunicación Educativas

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)
MÉXICO D.F.

Cuaderno de Investigación Experiencia Posdoctoral

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
“Luis Beltrán Prieto Figueroa”
Barquisimeto
COLOMBIA

PRODUCCIÓN EDITORIAL
BRAVO Y ALLENDE EDITORES
BRAVO_Y_ALLENDE@HOTMAIL.COM

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
RICARDO MORA Q.

EDICIÓN A CARGO DE:
RAÚL ALLENDE
2015