



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

**M. Victoria Peralta E.<sup>1</sup>**

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

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



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

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

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

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

## I. LOS INICIOS

Como hemos dado cuenta en una reciente investigación histórica (Peralta, 2009), la primera iniciativa chilena se basó en las "Salles de asilo"<sup>2</sup> francesas que habían sido visitadas y difundidas por don Domingo Faustino Sarmiento al ser comisionado por el Gobierno de Chile para conocer los diversos avances educativos europeos. Después del informe que se realizó abarcando distintas áreas de intervención<sup>3</sup>, don Manuel Montt continuó en diferentes etapas de su gestión pública propiciando diversas iniciativas para avanzar en el campo educativo; entre ellas, una de las últimas fue la instalación de la primera Escuela de Párvulos<sup>4</sup> en 1864. Dependía de la Municipalidad de Santiago y tuvo como directoras a religiosas (Hijas de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Un cambio fundamental se empieza a gestar en 1944, cuando la Universidad de Chile crea la Escuela de Educadoras de Párvulos por una iniciativa de la Asociación de Mujeres Universitarias, donde doña Amanda Labarca<sup>5</sup>, doña Matilde Huici<sup>6</sup> y el rector, don Juvenal Hernández<sup>7</sup>, desempeñan un rol muy relevante en su creación. Se enfatiza el enfoque integral de la educación de los niños pequeños, que va más allá de “darles instrumentos de trabajo en la enseñanza del párvulo” (Universidad de Chile, 1945, p. 2), lo que se señala como lo tradicional de las Escuelas Normales (Universidad de Chile, 1960, p. 5). Por ello, se escoge el nombre de “educadoras” para superar el de preceptoras, maestras o profesoras, que tenían un sello más escolarizado.

El enfoque general de la carrera es refundacional; junto con preparar adecuadamente a las estudiantes para desempeñarse en todos los espacios donde se puede atender niños pequeños –jardines infantiles, escuelas, liceos, hospitales, salas cuna, sanatorios, fundaciones, poblaciones, industrias, salitreras–, se pretende que se conviertan en líderes a favor de la infancia y sus derechos. De esta manera sus estudiantes y egresadas, junto con sus destacados profesores<sup>8</sup>, participaban en todo tipo de movimientos educativos y sociales para favorecer iniciativas académicas y legales que beneficiaran el desarrollo del nivel.

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

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

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

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

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



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

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

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

En la década de los setenta, nuevos aportes al ámbito curricular empiezan a generarse desde la academia. Algunas de sus docentes del área de Metodología<sup>9</sup>, habían estado decantando una nueva propuesta curricular más adaptada a la realidad de los jardines infantiles que empiezan a expandirse en las poblaciones como consecuencia de la creación de los establecimientos de Junji. De esta manera, surge la modalidad denominada Curriculum Integral, la que se instala en las prácticas de los jardines infantiles a través de las egresadas de la Universidad de Chile en las diferentes sedes del país y posteriormente en la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica y la Universidad Austral. Así, esta modalidad de tipo "propuesto"<sup>10</sup> que recogía los aportes más actuales de la pedagogía de párvulos y de las ciencias

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

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

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

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

Sin embargo, algunas luces se dan en este período de oscuridad y ello lo constituye la elaboración de la segunda generación de programas oficiales para el nivel. En las décadas de los años setenta y ochenta, se elaboran estos documentos técnicos para los tres subniveles<sup>11</sup> desde la Superintendencia

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

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

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

de Educación y/o del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), los que contaron con un importante apoyo desde la academia. De esta manera, se logró mantener los principales principios que caracterizan a este nivel, e incluso algunos de estos documentos, plantearon criterios pedagógicos de avanzada muy contradictorios a todo lo que sucedía en el país<sup>12</sup>. ¿Cómo se dio ello? A nivel de hipótesis, podría señalarse que quizás este nivel no “amenazaba” o no importaba al régimen imperante y se validó oficialmente una propuesta que no se condecía con lo que sucedía en la práctica.

A la par, en el ámbito académico y curricular nuevas tendencias empiezan a llegar. Se introduce el “currículum cognitivo” creado por una fundación estadounidense<sup>13</sup> que se sustenta en la teoría de Piaget; junto con ello, también se instalan los planteamientos de una “educación personalizada”, aunque se comienza a construir una versión más pertinente y flexible aún desde la Universidad de Chile con un grupo de egresadas. Ambas propuestas empiezan a enseñarse en la formación de educadoras de párvulos y, a partir de sus prácticas profesionales, comienzan a instalarse en algunos jardines infantiles emblemáticos. Similar rol cabe reconocer a algunas ONG<sup>14</sup> y centros de estudio no oficiales<sup>15</sup>, en especial en cuanto a fomentar un pensamiento educativo alternativo.

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

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

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

La vuelta a la democracia significó, como en todos los campos, una gran tarea de “normalización” de la educación parvularia. Diagnósticos parciales y evaluaciones nacionales<sup>17</sup> mostraron que muchos de los que constituían los paradigmas fundantes del nivel, se habían afectado. El rol pasivo de los niños en sus aprendizajes y su desarrollo parcial —no integral— habían proliferado. Demás está decir que la participación de la familia en los proyectos educativos y la contextualización a las diferentes zonas, culturas y comunidades estaba ausente.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Esta experiencia fue la que impulsó al nivel a pensar que había un importante proceso que realizar que comprendiera todas las instituciones del sector, considerando que desde 1996 el país estaba formalmente en una nueva reforma educacional<sup>18</sup>.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## V. LOS PROBLEMAS ACTUALES DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

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

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



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

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

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

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

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

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

Si entramos a las aulas de estos centros qué observamos: salas abiertas donde la familia puede ingresar y participar en cualquier momento; las definiciones curriculares que han sido construidas por todos están explicitadas<sup>20</sup> y son parte del ideario y práctica colectiva; los horarios de trabajo son flexibles y se van renovando en el año; los ambientes físicos son amables, acogedores, interesantes y muy participativos en cuanto a los niños, lo que significa, entre otros aspectos, ausencia de figuras estereotipadas hechas por adultos; hay bibliotecas, talleres y zonas de exploración con materiales muy variados, donde los niños investigan todo lo que ofrece el mundo actual, siempre desde su “ser”

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

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



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

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

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

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

No se trata de desconocer la importancia que tiene la iniciación a la lectura, escritura, matemáticas y ciencias en este ciclo; el asunto está en la forma y en el necesario equilibrio que estos aprendizajes deben tener junto con otros como los referidos a valores, identidad, autocontrol, relación con otros, pertinencia cultural, arte, creatividad, en síntesis, todos los que proponen las BCEP. Lo paradójico es que esta forma de trabajar integradamente se ha dado desde los inicios de la educación parvularia. Modalidades de trabajo para esta etapa, como lo han sido Decroly o Montessori, los actuales enfoques de curriculum cognitivo, Reggio Emilia o las escuelas municipales de Barcelona, no emplean este tipo de recursos y logran grandes avances en los niños y niñas en todas las áreas. Ello se evidencia, por ejemplo, a través del desarrollo de proyectos propuestos por los párvulos y de la documentación<sup>21</sup> que desean realizar sobre sus descubrimientos, ideas y planificaciones, que son de gran riqueza y creatividad, donde se integran todas estas iniciaciones, junto con los demás aprendizajes que forman "humanidad" en esta delicada etapa de formación.

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

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



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



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

Hechos como los señalados, hicieron que el organismo más pertinente a nivel mundial en el tema como es la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), efectuara en su congreso mundial realizado en la Universidad de Gotemburgo, Suecia, en el año 2010<sup>22</sup>, una declaración sobre el tema. Este documento titulado "Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego" es elocuente desde su título. Expresa en algunos de sus párrafos:

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

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

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

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

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

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

## VI. A MODO DE CONCLUSIÓN

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

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

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



Sobre calidad en este nivel educativo, hay importantes foros y especialistas a nivel mundial y regional para analizar; entre ellos, los de OMEP, OEI y OCDE<sup>23</sup>, que han advertido parte de los problemas que hemos descrito en este trabajo y entregado orientaciones para implementar una educación parvularia adecuada. Sin embargo, gran parte de los tomadores de decisiones de nuestro país parecen desconocerlos e insisten en autores y modelos que responden siempre al enfoque instrumentalista sobre la calidad. Ojala que en las próximas decisiones se considere a estos importantes investigadores, entre los que nombramos a John Benett, Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Martin Woodhead, Alvaro Marchesi, Vital Didonet, Rosa Blanco, entre otros.

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

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

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

## REFERENCIAS

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