







*Perspectiva*

ISSN 0716-4262 | Verano Año 2012 - N° 31  
Indexada Dialnet

**ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE**

## UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

### **Consejo Directivo**

Ricardo Napadensky Bauzá  
Washington Saavedra Morán  
María Victoria Valencia Mercaido  
María Teresa del Río Albornoz  
John Mackenzie Haynes  
E. Verónica Romo López

### **Rector**

Rafael Rosell Aiquel

### **Vicerrectora Académica**

Silvana CominettiCotti-Cometti

### **Vicerrector de Administración y Finanzas**

Ricardo Martínez Passek

### **Vicerrector de Desarrollo**

Germán Correa Díaz

### **Director de Comunicaciones**

Sergio Escobar Jofré

### **Decano Facultad de Ciencias de la Educación**

José Luis Reyes Fuentes

# *Perspectiva*

Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile  
ISSN 0716-4262  
Indexada Dialnet

## **Comité Editorial**

José Luis Reyes Fuentes  
Jocelyn Uribe Chamorro  
E. Verónica Romo López

## **Consultores Internacionales**

TamarApel (Israel)  
Pedro Demo (Brasil)  
Vital Didomet (Brasil)  
Catalina Ferrer (Canadá)  
Beatriz Zapata (Colombia)

## **Consultores Nacionales**

Gustavo Hawes  
María Angélica Klotiarenco  
María Victoria Peralta  
Juan Ruz  
Verónica Ubilla

## **Dirección**

Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Santa Isabel 1278  
Santiago de Chile  
Tel. : (56-2) ?  
Fax : (56-2)  
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

## **Diagramación**

Fabiola Hurtado

## **Impresión**

Norte Grande EIRL  
(02) 7733158



# PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile  
ISSN 0716-4262  
Indexada Dialnet

## Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

- Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.
- Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.
- Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

## Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas, entre cero y seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés: macro (factores políticos, legales, culturales y económicas que inciden en la condición infantil) y micro (currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Noviembre del año anterior al de su aparición, siendo la fecha del lanzamiento de cada nuevo número el 15 de Marzo.

José Luis Reyes Fuentes - Jocelyn Uribe Chamorro  
E. Verónica Romo López - Paula Acevedo Arredondo

**Comité Editorial**



# PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile  
ISSN 0716-4262

Número 31 - Año 2012 - Verano

## SUMARIO SUMMARY

<b>Editorial</b>	00
<b>Entrevista - Interview</b> In Memoriam Profesor Gabriel Flores Abarca	00
<b>Artículos</b>	
¿Qué diablos es el arte? What the hell is art? <i>Jorge Estrella</i>	23
Las imágenes digitales de las TICE en la expresión visual de niños y niñas preescolares ICTE's digital images on the visual expression of pre-school boys and girls <i>Jaime Martínez Iglesias</i>	27
Incorporación de conceptos científicos en los procesos educativos de dos modalidades curriculares de la educación parvularia: integral y High Scope Falta título en inglés <i>Verónica Aedo González, Eliana Corsi Peñaloza</i>	41
¿Por qué Ciencias en la Educación Parvularia? ¿Why sciences in Early Childhood Education? <i>Nebile Hidd Nassar</i>	57
Qué escuchan hoy nuestros niños de entre 3 y 6 años: ¿formación o deformación? What our 3 to 6 years old children listen today. Formation or de- formation? <i>Carlos Juica Domínguez</i>	63

Centro de Aprendizaje Integral (CAI) de la escuela de educación parvularia de la Universidad Central de Chile Integral Learning Center (CAI) of the Early Childhood Education Program of the Universidad Central of Chile <i>Javiera Orchard Ramoneda</i>	71
Ciencias en la educación parvularia: propuesta centro experimental de ciencias Sciences in Early Childhood Education: a proposal in the Experimental Science Center <i>Karina Saavedra Contreras</i>	87
<b>Colaboradores - Collaborators</b>	99
<b>Reseñas</b>	103
<b>Noticias - News</b>	113
<b>Criterios editoriales - Editorial Criterias</b>	119

## EDITORIAL

En esta era llamada post moderna, caracterizada por autores diversos (Bauman, Lipovetsky, Chomsky, Castells, entre otros) como una época de la información avasalladora, de la globalización de la economía y en alguna forma de la desigualdad, del hedonismo y lo efímero, del materialismo y el consumismo, sin duda, la tarea de educar no resulta simple.

Es aún más complejo si se desea continuar defendiendo valores como la dignidad humana, la igualdad en la diversidad, la solidaridad con el desventajado o el que sufre, el esfuerzo, la belleza vital y la bondad, por sobre la belleza fácil y el éxito engañoso y por engaño.

Pareciera que este conjunto valórico, apegado a los Derechos de las Personas, entrara en contradicción con los intereses de un grupo importante de personas en la sociedad actual.

Pero en una mirada optimista, parecen también que esta era está más abierta a la diversidad, a valorar la participación; así, la ciudadanía y el pensamiento crítico pueden ser rescatados.

La Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile acoge como sus grandes lineamientos valores que dicen relación con la Dignidad, la Justicia, la Libertad y la Diversidad. Y para ello confía en el pensamiento crítico y en la formación integral (pensamiento, afecto y acción) de las personas.

Es en esta búsqueda que se ha configurado, con el valioso aporte de diversos expertos, el presente Número 31 de la Revista *Perspectiva: arte y ciencia en la formación de la infancia*, un camino que sin duda puede colaborar con el desarrollo integral y el pensamiento crítico de niños y niñas.

Porque deseamos que el Jardín Infantil sea aquel espacio en que niños y niñas encuentran una acogida cálida y plena de experiencias desafiantes que los lleven a potenciar su desarrollo desde las más diversas perspectivas: desde el pensamiento bien argumentado, desde el afecto que le permite la sana autoestima y la empatía, desde la acción responsable y plena de iniciativa.

En esta búsqueda no tienen cabida elementos hedonistas y egoístas, no cabe la valoración del tener por sobre el ser, no resultan adecuados el trabajo hacia el éxito fácil en la vida, que se inicia con el éxito en lo meramente cognitivo desarticulado de lo afectivo.

Así, esperamos que el conjunto de artículos de este número contribuyan generar estos espacios integrales, de experiencias ricas y cálidas, espacios en definitiva, que logren niños y niñas felices, futuros ciudadanos de un mundo mejor.





ENTREVISTA  
INTERVIEW

---



## IN MEMORIAM PROFESOR GABRIEL FLORES ABARCA<sup>1</sup>

Gabriel se aproximó a la Educación Parvularia en el año 1975, año en que inició sus actividades docentes en la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile, donde impartió la cátedra de Forma, Espacio y Color, que buscaba generar en las futuras docentes sensibilidad y habilidades para ofrecer a niños y niñas experiencias de expresión y apreciación plástica. Gabriel era un docente altamente valorado por las estudiantes ya en ese entonces. En el año 1980, la Universidad de Chile pone fin a los contratos de varios docentes en el entonces llamado Pedagógico, por desacuerdos con el régimen dictatorial que prevalecía en el país en ese momento; entre ellos, el profesor Gabriel Flores debió partir.

Fue entonces, en el año 1983, que Gabriel asume como docente de la recién creada Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, en la cátedra de Expresión Plástica del Párvulo.

Cuando el profesor Gabriel Flores se integra al equipo de trabajo de esta Escuela, asume con grandes aportes la nueva propuesta educativa que se estaba gestando, en la que la valoración de la diversidad, la creatividad, las propuestas democráticas y participativas y la integración disciplinaria son elementos claves.

Las experiencias que entregaba a las estudiantes reflejan claramente estas ideas. Sus aportes y enseñanzas quedan claramente retratadas por el testimonio de una ex alumna, que a continuación se expone:

### **Mi jardín y Gabriel:**

Hace 9 años inicié un proyecto que más bien era un sueño que siempre pensé realizar y era tener un Jardín Infantil. Muchas veces conversé con el profesor Gabriel Flores al respecto y le mencionaba todas las ideas que tenía para este proyecto, donde el arte sería mi gran cómplice. También lo conversé con la profesora Verónica Romo y ella me inspiró con tantas ideas democráticas y de justicia social. Así con estas inspiraciones pude iniciar y continuar con este proyecto.

---

1 GABRIEL FLORES ABARCA (QEPD 2010) era Profesor de Estado en Artes Plásticas, Magíster en Diseño Instruccional y candidato a Doctor en Psicología y Educación. Fue docente en la Universidad de Chile en las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial y luego fue docente en la Universidad Central de Chile desde el año 1983 en las asignaturas de Arte Integrado y Artes Plásticas y era el Coordinador del Centro Latinoamericano de Recursos Pedagógicos (CELARP) de la Facultad de Ciencias de la Educación en esta misma universidad.

Hace 9 años que el Jardín Infantil “Un mundo de Amor” es una realidad y no cabe duda que hay un pedacito de muchos seres humanos en él y particularmente de Gabriel Flores. Puse en práctica toda la mayor creatividad posible para que fuera diferente, para que, a pesar que estamos en una comuna humilde y que los recursos no son muchos, los niños y niñas recibieran lo mejor. Apliqué el concepto de Multifuncionalidad, que con tanta fuerza nos enseñaba el querido Gabriel. Porque este pequeño mundo donde existe magia, amor, alegría, democracia, respeto, todo es reutilizable y sirve para más de una cosa: nuestras paredes están llenas de telas pintados por mis niñ@s, cada espacio de los muros tiene arte hecho por manitos de niñ@s puentealtinos. Todos los años tenemos una gran exposición de arte para toda la comunidad y es en honor a mi Maestro Gabriel Flores. Sé que él se alegraría de ver cada uno de los niñ@s que han pasado por nuestro jardín que nunca usaron una plantilla y que saben usar acuarelas, oleos, acrílicos, pigmentos naturales, pintar vitrales y también arcilla blanca la que ha sido usada para hacer bellas esculturas.

Gabriel Flores amaba las plantas y a los animales. Por ello, las plantas no podían estar ausentes de este espacio educativo: tenemos desde cultivos en hidroponía hasta plantas medicinales en un espacio reducido, pero donde los niños tiene la posibilidad de valorar nuestra tierra y lo generosa que es dándonos frutos. También hemos tenido animales y hasta funerales hacemos cuando llego la hora de su muerte, ya que el respeto y amor por la naturaleza debe aprenderse y atesorarse desde pequeño. Este es también un legado de nuestro querido maestro Gabriel, quien amaba profundamente los animales.

Son tantos los testimonios de mis padres, la comunidad entera, en cuanto a que han aprendido a respetar el ARTE y que es fascinante que mediante éste se puedan lograr tantos aprendizajes. Gabriel estaría orgulloso, creo de su discípula.

Mi Jardín es un lugar pequeño y humilde donde hay un espacio para todo el que necesite de él y en el que velamos para que lo que les entregamos a los niñ@s sea siempre lo mejor de nosotras, siempre pensando en las sabias palabras de Gabriel *“Todo se puede en la vida, todos tenemos habilidades solo están dormidas”*.

Gracias Amigo; en mi jardín hay mucho de ti.....  
Myriam Salinas

Así, las estudiantes rememoran aprendizajes semejantes al descrito por Myriam:

Son tantos los recuerdos y los aprendizajes que desarrolle a tu lado que para mí fue un privilegio haber sido tu alumna. Corría la época de los 80 tiempos difíciles llenos de conflictos y de ideales truncados por los acontecimientos que se daban en el país, pero nosotras estábamos en una burbuja. Nuestra universidad, verdaderamente pluralista, se mantenía bastante al margen de todo lo que acontecía y nos dedicábamos a conocer y a prepararnos para ser Educadoras de Párvulos y cada sueño o ideal se transformaba en Arte, que se podía plasmar en una clase libre, democrática en la que nadie sentía la presión sino que sentía

inspiración para llenar nuestras mentes de miles de detalles que nos permitieran ser educadoras creativas, divergentes y sobre todo no estereotipadas.

Recuerdo mi primer día de clases cargada de variados papeles, acuarelas, lápices y un montón de materiales en desuso que transformaríamos en materiales pedagógicos multifuncionales (palabra constantemente usada por Gabriel, ya que todo debería ser multifuncional); me acerqué a ti y te dije llena de susto: *“yo no tengo habilidades para la plástica”*; me miraste y con tu acostumbrada calma y tono de burla simpática me dijiste: *“No seas ridícula, todos tenemos habilidades”*.

Ese día me marcó particularmente ya que me di cuenta que en la vida todo se puede, sólo hay que tener ganas y voluntad. Poco a poco me transformé en una humilde artista que se maravillaba con la naturaleza y se inspiraba con cada técnica que Gabriel nos enseñaba; cada día había un nuevo desafío y era apasionante ir en pos de cumplirlo y me di cuenta que el Arte sería mi mejor aliado para mi labor pedagógica.

Comprendí que los artistas son seres sensibles que son capaces de ver más allá, son capaces de ver el corazón humano y todo esto fue gracias a las constantes conversaciones con Gabriel. Siempre nos decía *“deben dar siempre a los niños lo mejor de Uds., buscar algo especial para cada uno, respetarlos en su diversidad y desafiarlos con miles de materiales”* y, por supuesto, su lema favorito *“Nunca les des plantillas... eso les mata la creatividad; eso lo hacen las educadoras mediocres”*.

Cada charla de mi maestro la atesoré, ya que Gabriel fue un hombre muy consecuente con lo que pensaba y sentía. Cuando estaba en segundo año, al final del semestre deberíamos llevar una decena de trabajos que según él (y era cierto) nos servirían para nuestra práctica. La verdad es que muchas no lo tomaban en serio y pensaban que el no llevar los trabajos no traería consecuencias. Llegaba el día de la revisión de todos los trabajos y el llegaba con su carpeta para poner las notas y uno exponía los trabajos.

Cada trabajo no llevado era una mala calificación sin ninguna apelación y mas encima un *“ridícula”*, *“pensai”* (sic) *que te voy a dejar ser una irresponsable...por los niños, no puedo*. Ese año nos hizo una unidad de Navidad en la que incluía un pesebre hecho por nosotras en arcilla blanca. Nos mando a comprar arcilla a lugares increíbles, ya que según él era la mejor en ese lugar. Cuando empezamos a trabajar con ella muchas de mis compañeras alegaban que se les echaban a perder las manos y no pensaban que el estar manipulando la arcilla tenía muchos más propósitos que hacer una bella escultura: desarrollaban la paciencia, la creatividad, las habilidades motoras y tantas cosas más. Cuando llego el día de mostrar los pesebres comenzó a pasar por cada mesa y nos dijo: *“ustedes piensan que yo soy tonto”* y dirigiéndose hacia varios pesebres dijo *“estos son comprados”*. Mis compañeras le decían que cómo podía afirmar que eran comprados *“Ustedes creen que yo pasé por la escuela de arte a vender cabritas....no ven que la arcilla cuando la cuecen es liviana”*, y se reía a morir. Fueron grandes lecciones que él nos dio, como cuando nos decía *“Cuando sean educadoras...¿ que van hacer si no tienen paciencia?, a la primera le van a pegar al cabro chico; o si son tan asquientas, ¿Acaso van*

*a llevar guantes cuando tengan que sonarles los mocos o cuando tengan que sacar piojos? ¡Háganse grandes!*" La clase de arte era más que una clase de arte, era una lección de ética que se entregaba mediante el arte.

Son tantas las anécdotas que tengo de él y los recuerdos que tengo de su persona. Cada vez que podía me arrancaba hasta su oficina para conversar y fumarnos un cigarro. Él me enseñó a ver que las piedras son bellas, que cada una tiene una historia, que las plantas crecen mejor si les hablas, les pones música y si de vez en cuando les das una caricia; me enseñó que el arte se comparte y que es un patrimonio para la humanidad, me regaló miles de técnicas y actividades de arte que hasta el día de hoy uso en mis prácticas pedagógicas.

Cuando iniciaste tu camino al otro universo escribí unas palabras para ti las cuales no pude leer, pero aun recuerdo parte de ellas:

*... "Gabriel, hoy has partido al encuentro con los miles de artistas que pintan este mundo y el cielo; desde allá podrás observar a cada uno de tus seres amados y, si estoy entre ellos, recibiremos tus pinceladas de creatividad y sabiduría. Sin embargo pienso que tu paso por la universidad a veces no fue lo suficientemente valorado por todos y todas y a veces las buenas personas pasan como invisibles por las instituciones. Pero la labor trasciende en el corazón de los que pudimos ver tu valor, tu esencia. Desde el cielo podrás tomar tu paleta de colores y pintar un mundo más justo, lleno de creatividad, más solidario, donde las envidias y las malas palabras no existirán. Las palabras solo servirán para hacer crecer los árboles con más esperanza, para que veamos miles de niños creciendo con el arte como una filosofía de vida.*

Y también los funcionarios y docentes que se contactaron con él, lo recuerdan en sus características particulares:

## **Conociendo a Don Gabriel**

*Rosita Nahuelpán*

Don Gabriel: fue difícil para mí entablar un vínculo con él; sí señor, no cualquiera entraba en su círculo y cuando lo logré, sucedió su partida. Él era una persona demasiado especial: era tan sincero que no siempre era del agrado de todos. Pero así era él, y asumo de manera propia que entré en su corazón, ya que me dio la oportunidad de despedirme de él. Recuerdo ese instante como si fuera hoy: estaba tan complacido con nuestra visita que no nos dejaba irnos y así y todo, con las limitaciones propias de su estado, hizo un esfuerzo enorme por acompañarnos hasta el paradero, donde cada una de nosotras lo vio por última vez.

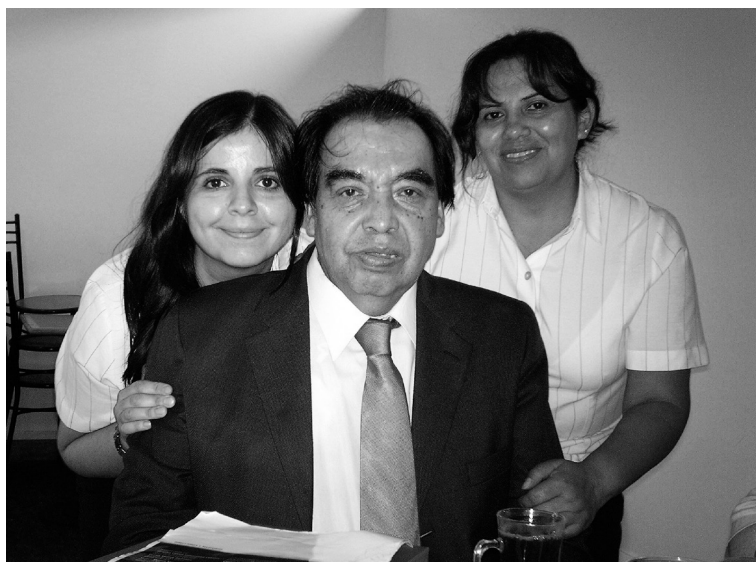
Personalmente, me costaba imaginarlo dirigiendo una clase, pero para las generaciones que lo tuvieron de profesor dicen que lo hacía bien, aunque su forma de enseñar era también como él: especial. Recuerdo que en una ocasión llegó una alumna llorando porque él había lanzado al suelo un trabajo en el que ella había invertido muchos días de dedicación. Después de todo el caos que esto

le provocó, cuenta la estudiante que él le dijo: “esto lo va utilizar un niño y tiene que resistir caídas, tirones y todas las cosas que los niños hacen cuando están descubriendo las cosas”. Y obviamente, visto desde esa perspectiva, tenía toda la razón del mundo y las estudiantes lo comprendían...casi siempre.

Adiós Don Gabriel. Lo recordaremos siempre.

## **Recordando a Gabriel**

*Sandra Martínez*



Gabriel era una persona llena de generosidad, de palabras precisas en el momento justo. Además de ser una persona de expresiones inesperadas y un sentido del humor muy particular, que hacían reír, llorar o a veces molestarnos, pero siempre estuvo ahí para mí... Un gran amigo.

En realidad lo extraño, lo recuerdo a diario, a veces siento como que en cualquier momento va a entrar por esa puerta y me va a decir “hola... “Sangra”, “hermonstrua” o “lindia”, tenía una gran habilidad para transformar las palabras.

Tenía un amor inmenso por su arte, por las cosas estéticas, el buen gusto del comer, de lo refinado, fue un gran vividor, a pesar de sus limitaciones en la salud. Era extremadamente grato estar con él, el tiempo corría sin darnos cuenta, con un café con crema en el invierno y la infaltable bebida light en el verano, las historias, anécdotas, consejos, bromas, fluían y encantaban.

Era un creador de espacios para sus alumnos; en su sala (oficina), recibía a todo aquel que necesitara de su presencia, con una palabra amistosa o de compañía. Porque así lo recuerdo: mi gran compañía en momentos difíciles y de felicidad.

A pesar que ya no está con nosotros, en cuerpo, siento que él no se ha ido, su energía aún se siente en los espacios compartidos.





ARTÍCULOS

---

ARTICLES



## ¿QUÉ DIABLOS ES EL ARTE?

WHAT THE HELL IS ART?

*Jorge Estrella*

### RESUMEN

Entre otras interesantes ideas, el autor señala: que si una obra nos aburre y no sacude nuestros sentimientos, estamos ciertos que eso no es arte. El artículo transita de forma fresca, didáctica y entretenida por las viejas y consabidas discusiones acerca de aquello a lo que la cultura imperante ha llamado arte, señalando que, para un neófito es más complejo alcanzar la comprensión de la creación artística, que en estos tiempos se mueve casi siempre por caminos y lenguajes crípticos. Por otra parte muchas veces las obras se presentan al espectador en formatos y circunstancias cuestionables, haciendo imposible su entendimiento y en consecuencia su goce estético. Señala el autor que, la concepción clásica de la obra de arte, es la que sin duda podría acercar al espectador a una experiencia estética significativa, por cuanto este, en cierto modo, conoce y reconoce el código en el que está construida la misma. Para ello cita conocidos ejemplos de las artes contemporáneas.

**Palabras clave:** Obra de arte, arte moderno, lenguaje artístico, espectador, filosofía, representación.

### SUMMARY:

Among other interesting ideas, the author points out that: if a piece of artwork is boring and it doesn't shake our feelings, we are certain that it isn't art. The article moves in a fresh way, didactic and entertained by the old and well known discussions about what the ruling culture has called art, pointing out that, it is more difficult for a novice to reach the comprehension of an artistic creation, which in these times moves almost always through roads and cryptic languages. On the other hand most of the time works are presented towards the public in questionable formats and circumstances, making its understanding impossible and in consequence its esthetic enjoyment. The author points out that, the classic perception of an art work, is the one that without a doubt could bring the spectator closer to a meaningful esthetic experience, therefore, in a certain way, it knows and recognizes the code in which it is built. For this it quotes famous examples from contemporary arts.

**Keywords:** Piece of artwork, modern art, artistic language, spectator, philosophy, representation.

Recibido Octubre 2012 / Received October 2012

Aprobado Enero 2013 / Approved January 2013

Diez años atrás vi, en el Museo de arte Contemporáneo de Barcelona, cierta obra de unos tres metros de altura por casi dos de ancho. Consistía en hileras de cucarachas prolijamente ordenadas. Las cucarachas estaban hechas en plástico, reproducían con bastante fidelidad la forma del insecto y estaban sencillamente pegadas contra el muro. En algún lugar de Alemania (en esas maratones donde uno visita iglesias, parques, monumentos y museos como si eso fuese Europa) vi una muestra donde...nada había para ver: el escultor había introducido un tubo en la tierra y lo tapó exigiendo que nada de él sobresaliese, esa era su obra de arte. Y en la *Tate Gallery* (Londres) uno queda debidamente informado sobre el contenido de una latita cerrada: excremento del autor (Piero Manzoni) de la obra (la latita, claro).

¿Por qué esos objetos son juzgados obras de arte y se encuentran en lugares elegidos para ellas? Es la pregunta obligada de quien quiere tener un mínimo de claridad en estos asuntos.

Aún si aceptamos que mis ejemplos sólo señalan la condición disparatada del ser humano (dispuesto a pagar para ver basura), el asunto de qué es arte, y qué no lo es, encierra esas dificultades rebeldes que suele encarar la filosofía. ¿Cuál es el elemento común que cubre el

concepto "arte" para encerrar objetos tan disímiles como el *Martín Fierro*, una cantata de Bach o el *Partenón*? ¿Por qué es arte la *Novena sinfonía* de Beethoven y no lo es la "cumbia" de estos pagos que hoy señorea movilizándolo el gusto de las mayorías populares?

Una respuesta simple y dominante es que hay objetos de un arte mayor (elitista, señalados como tales por la opinión "informada" en conservatorios, escuelas, universidades y otros freezers sociales) y otro "arte menor" consumido por el público mayoritario. Un arte mayor de alta calidad y otro menor sin calidad alguna (telenovelas, radioteatros, cuarteto cordobés, etcétera) Esta suposición (aceptada por mayorías incultas y por minorías de elite) tropieza con mis ejemplos mencionados al comienzo: porque son lugares de privilegio donde se exhibe objetos sin calidad artística; y porque suele haber ejemplos de alta calidad asumidos como tales por las mayorías (un ejemplo me basta: *La olvidada*, chacarera santiagueña) Además, los lugares elitistas para la exhibición del arte mayor han excluido con frecuencia obras de calidad: Federico El Grande (buen representante del despotismo ilustrado en el siglo XVIII), por ejemplo, se quejaba por la decadencia del gusto alemán que festejaba las obras de Shakespeare ("¿Cómo puede semejante mezcolanza de bajeza y grandeza, de bufonería y tragedia, ser conmovedora y agradable?")

El texto de Federico el Grande recoge dos rasgos que parecen exigibles al arte: conmover y agradar (Borges dice: entretener y conmover) Esta pareja de requisitos para saber cuándo estamos frente a una obra de arte y cuándo no, parece muy sensata. Si una obra nos aburre y no sacude nuestros sentimientos, estamos ciertos que eso no es arte. Quien cae atrapado por *Los hermanos Karamazov* o por el encanto de una melodía de Ravel, en cambio, sabe con certeza que tiene ante

sí obras de arte: lo han rozado con una fuerza desconocida que es irreconocible en objetos no artísticos.

La cosa se complica para esta segunda aproximación al arte cuando advertimos que objetos presuntamente artísticos (como los dramas de Shakespeare para Federico el Grande o las cumbias locales para mí) son abominables; y que esos mismos objetos entretienen y conmueven a otros (¿Imagina el lector que el encargado de la *Tate Gallery* cayó conmovido ante los coprolitos del escultor al adquirirlos? Quizás) Por otro lado, es visible que numerosas realidades pueden conmovernos y entretenernos sin que se nos ocurra llamarlas arte (Quien ha jugado con su hijo pequeño, por ejemplo, sabe a qué me refiero).

Pero sin duda la búsqueda de una “esencia” del arte ha sido la tentación preferida por los filósofos. Enamorada de absolutos, la filosofía buscó y creyó hallar ese hilo común que reúne bajo una misma designación a los fenómenos artísticos. Y en esa esencia la emoción y el agrado suelen ser desterrados por subalternos. Ante el objeto bello “*hay ennoblecimiento y elevación por encima de la mera sensibilidad al placer*”, sostiene Kant. Este autor, padrino intelectual de la filosofía del arte desde los tiempos modernos, insistió en que nuestros juicios sobre lo bello exigen que esta propiedad sea advertida por todos y hablan de la belleza “*como si fuera una propiedad de las cosas*”. Habría una especie de “objetividad” de nuestros gustos subjetivos sobre lo bello. Y estaríamos obligados a reconocer como tales a los objetos “realmente” bellos porque son portadores del bien, “*lo bello es el símbolo de lo moralmente bueno*”. En palabras de Hegel (otro enamorado alemán de absolutos inasibles) la función del arte “*es satisfacer exclusivamente intereses espirituales y cerrar la puerta a toda proximidad al mero deseo*”.

Señalo sólo dos de las dificultades más severas que enfrenta esta pretendida captura de la “esencia” del arte:

- a) La alusión imprecisa a cuál sea cabalmente ese orden “espiritual superior” que tienen en común las obras de artes, tan disímiles entre sí;
- b) Su desvinculación con el orden emocional y sensorial (¿Habría podido crecer el buen cine actual sin esos dos ingredientes?).

El asunto tal vez algo se aclare cuando nos metemos en su historia. Hasta fines del siglo XIX las artes estaban ocupadas en *representar*, en producir objetos semejantes a la naturaleza. Lo *verosímil* parecía el criterio adecuado para juzgar si algo era o no era arte (como había propuesto tempranamente Aristóteles). Con el modernismo, las artes plásticas abandonaron la representación y se lanzaron a explorar sus materiales: telas, pinturas y otros recursos se convirtieron en el centro del interés creativo. En la década de 1960, con el arte pop, quedó claro que los límites entre objetos artísticos y otros objetos no artísticos se habían borrado enteramente: bastaba que un inodoro, una pipa o una rueda de bicicleta fueran declarados “arte” por alguien para que ingresaran mágicamente al plano elitista de galerías y museos de arte (conocí en Buenos Aires a un señor que ganó una bienal de San Pablo -Brasil- en esos años 60: su obra era un bulto de papas compradas en el mercado local) Cabe señalar que esta emancipación del

arte del antiguo yugo de la representación, coincidió con otros movimientos de emancipación como el de los negros y el feminismo en USA.

Visto en perspectiva, este éxito del macaneo (pipas, inodoros, excrementos, papas, etcétera) echa raíces en la condición provisional, histórica, de los valores estéticos: los objetos de arte no son portadores objetivos de pretendidos valores universales; no captamos una esencia estable válida para todos los hombres (el ideal de belleza femenina, por ejemplo, no es igual en la Europa del Renacimiento, en la actual o entre los zulúes); cada cultura genera –sin que lo sepamos cómo– estilos y formas que luego tienen éxito social y se imponen como “objetivas”, aunque estén lejos de serlo. Si conociésemos la universalidad de esos pretendidos valores estéticos declamados por la filosofía, el macaneo no tendría lugar alguno: siempre sabríamos cuáles obras encarnan dichos valores y cuáles no. Ahora bien, como no hay tal objetividad, la impunidad para declarar arte a un inodoro se vuelve inevitable.

El libro reciente de un profesor de literatura en Oxford, John Carey<sup>1</sup> examina con oportuno escepticismo una cantidad importante de creencias actuales sobre las artes. Se pregunta por asuntos como éstos: ¿Qué es una obra de arte?; ¿El arte alto es “superior”?; ¿La ciencia puede ayudar?; ¿El arte nos hace mejores?; ¿El arte puede ser una religión? Su esfuerzo por definir una obra de arte concluye así: *“Una obra de arte es cualquier cosa que alguien haya considerado alguna vez una obra de arte, aunque sea una obra de arte sólo para ese alguien”*.

Esta definición, se notará, nos deja igual que al inicio de la pregunta. Sencillamente porque cualquier objeto será arte para quien lo sostenga y no arte para quien lo niegue.

Lo notable de los objetos artísticos, sin embargo, es que no esperan a que los consideremos arte o no (como quiere la definición de Corey): simplemente se nos imponen como tales. Nadie espera que su declaración (“esto es arte”) inaugure la condición estética de una metáfora, una melodía o una escultura: cuando hay arte en ellas, golpean en nuestro ánimo sin apelación. “Eso” que nos conmueve es, desgraciadamente para la filosofía, un imponderable que escapa al entendimiento. Sencillamente porque no es sólo el entendimiento la herramienta para captarlo: no es algo a conocer (por eso la ciencia nada importante puede decir sobre el arte); no es objetivo ya que resulta imposible señalarlo como tal; tampoco es comunicable a otros el motivo de esa conmoción que nos produce (hágase el intento de explicarle, a quien no ama la literatura, por qué el *Facundo* de Sarmiento es una obra mayor: en esa tarea los profesores de literatura suelen aburrir a sus alumnos con datos exteriores) “Eso” que nos roza con violencia desde los objetos artísticos, es una ausencia presente, un maravilloso agregado intangible que enriquece nuestras vidas. Aunque poco podamos saber sobre su naturaleza.

---

1 ¿Para qué sirven las artes? (Sudamericana-Debate, Bs. As., 2007)

# LAS IMÁGENES DIGITALES DE LAS TICE<sup>2</sup> EN LA EXPRESIÓN VISUAL DE NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES

ICTE'S1 DIGITAL IMAGES ON THE VISUAL EXPRESSION  
OF PRE-SCHOOL BOYS AND GIRLS

*Jaime Martínez Iglesias*

## RESUMEN:

El texto es una aproximación preliminar al mundo de las tecnologías, como soporte capaz de generar nuevas visualizaciones y contribuir con el origen de la cultura visual de los niños y niñas. Estas nuevas formas visuales son immanentes a la vida de niños y niñas de la educación parvularia, fundamentalmente fuera del colegio. Es críticamente considerado irrelevante para la escuela, como un potencial creativo de los pequeños estudiantes, algo que podría enriquecer su expresión artística, mucho más lejos que las prácticas habituales que están acostumbrados a utilizar. En la misma forma, el rol, entrenamiento profesional y actualización de los profesores /as es cuestionado en estos nuevos escenarios.

*Palabras claves:* tecnologías, media, educación parvularia, expresión visual infantil, visualizaciones, cultura visual, actualizaciones del docente, creatividad.

## SUMMARY:

This text is a preliminary approximation to the world of technologies, as supports capable of generating new visions and contributes with the origin of the children's visual culture. These new visual forms are immanent to the lives of the children in pre-school education, fundamentally out of school. It is critically considered irrelevant for the school as a creative potential for the little students, something that would enrich their artistic expression, far more than the usual practices that they are used to. In the same way, the role, professional training and update of the teachers is questioned in these new scenarios.

*Keywords:* Technologies, Media, Early childhood education, children's visual expression, visualities, visual culture, teacher updating, creativity.

---

2 Tecnologías de información, conocimiento y entretenimiento.  
Recibido Septiembre 2012 / Received September 2012  
Aprobado Noviembre 2012 / Approved November 2012

## Situando la cuestión

El estadio cultural diferenciado que implica la infancia, ha producido una readecuación de los valores y principios propios que participan de la cultura infantil. La necesidad de una atención especializada de estos ámbitos, especialmente el de la Educación Visual, se acentúa al considerar en estos tiempos espacios como los video juegos, la televisión de cable, internet y el acceso de dispositivos (Steinberg y Kincheloe, 2000), que definen comportamientos, esquemas, modelos de acción que se activan cotidianamente en el quehacer de los niños.

Las imágenes que cotidianamente ven los niños y niñas fuera de la escuela y ajenas al quehacer curricular, están cargadas de mensajes y dado que la mayoría del tiempo los padres no están ejerciendo un control parental, las experiencias de visualización y las construcciones de imaginarios que provocan, son, por decirlo de algún modo, el camino que con más facilidad se recorre para la generación de una Cultura Visual Alternativa<sup>3</sup>. El mundo de la televisión global de cable, los videojuegos, la blogosfera<sup>4</sup>, la videosfera<sup>5</sup>, el download y el upload, dominio privado de los niños y niñas, han suprimido de cuajo la iconosfera<sup>6</sup>, entorno en el que muchos de nosotros fuimos educados visualmente (Buckingham, 2005).

La mirada de padres y docentes ante esta realidad de retos, debe ser proactiva ya que solo así será posible articular una enseñanza que se apropie de las formas en que los niños y las niñas se relacionan con las imágenes de estos medios, lo que permitiría además, dar a éstas un nuevo sentido, construyendo con ellas un nuevo estatuto para la generación de significados y expresiones susceptibles de aplicarse como contenido y metodología en los diversos ámbitos de la escuela y sus quehaceres.

## Los niños y las niñas en este nuevo escenario de la imagen multimedial

Las imágenes son componentes fundamentales de la expresión visual infantil, de la cultura y de la vida social. Guiar adecuadamente los procesos de creación como también estudiarlas, puede abrir espacios concretos para reflexionar sobre la manera en que, social, individual, intra y extra aula, se construye el sentido de las mismas, en correlato con las influencias que las tecnologías de información, conocimiento y entretención ejercen sobre los niños y niñas. Tales influencias

---

3 Producida generalmente al margen de la escuela, fragmental, en un proceso de mosaico en constante acomodación.

4 Espacios en la web generados por los usuarios y que permiten realizar publicaciones de diverso orden. Generalmente se opera con tutoriales que algunos portales ofrecen como un modo de agilizar el trabajo de creación.

5 Ámbito que involucra a las publicaciones de material audiovisual, de las cuales Youtube es la más relevante.

6 Se denomina así al universo de imágenes, generalmente bidimensionales que han constituido el centro de los recursos y referencias con que se ha manifestado la cultura visual y la enseñanza.

podrían manifestarse en su cultura visual, en la imagen que tienen de sí mismos, en las preferencias de ciertas imágenes, símbolos y en las competencias que tienen las docentes para entender encausar y aprovechar pedagógicamente esa cultura.

Es preocupación de esta reflexión dar cuenta de los procesos a través de los cuales los niños y niñas recogen altos contenidos de la audiovisualología<sup>7</sup> cotidiana y que les posiciona ante nuevas cosmovisiones, que aúnan la visión e imagen que tienen de sí mismo con la cultura social en la que participan. De igual importancia, es el hecho que estas influencias marcan modos de representación visual, no solo en las temáticas habituales (familia, entorno etc.), sino también porque la imagen visual digital de los medios que se configura ante sus ojos, esta plena de magia, temas, colores recreación de contenidos diferentes a aquellos que regularmente la escuela y sus docentes emplean para la educación, fuertemente arraigadas en la cultura iconográfica analógica convencional.

También se puede sostener que las imágenes digitales, las películas, los videojuegos la televisión y otros estímulos visuales, superponen innumerables sistemas de signos que, en cierto modo, están más fácilmente contextualizados para el niño que una ilustración en un cuento. Desde esta perspectiva los niños y las niñas están estimulados para crear y recrear a partir de las imágenes, ven cotidianamente, con lo que consciente e inconscientemente van construyendo y reconstruyendo sus patrones visuales, la relación contextual con las mismas y la posibilidad eterna de la construcción de significados.

En relación con esto Vygotsky (1978), señaló que la mente del sujeto es una construcción social devenida de un dialogo permanente. A esto también hace referencia el construccionismo social atribuyéndole a los individuos la gestión negociada de los conceptos respecto de un momento y circunstancia particular (Gergen, 2000). De este modo los significados culturales se mueven en la mente, que interpreta un nuevo contexto y en las experiencias resultantes desde nuevas acciones (Chacón, 2011). Por lo tanto se puede decir que la cultura modela la lectura y el ojo filtra, construyendo una y otra vez la imagen que se transforma en un dispositivo que se activa, desactiva o muta, respecto de la cual es posible generar lecturas y representaciones visuales siempre nuevas, rehaciendo y significando eternamente las imágenes creadas. Considerando estas cuestiones podríamos decir que la lectura e interpretación de las imágenes, es la piedra angular en la que se apoya esta nueva cultura visual y que los niños expresan en un mundo cruzado por tecnologías.

## La Escuela y la Cultura Visual Infantil

Mirzoeff (1998) considera a la Cultura Visual como un punto de convergencia y conexión de distintas disciplinas de la visualidad tales como: las manifestaciones visuales bidimensionales clásicas (iconosfera), las TICS e Internet, que hacen

7 Carácter audiovisual y visual en el que se soportan muchas de las expresiones relacionadas con las TICE

necesario considerar ¿cómo se aprende a ver? y la actitud crítica e informada derivada de estos aprendizajes ante los discursos visuales (Mitchell, 1995).

La cultura visual permite enfocar la atención en lo que pasa con el lenguaje de las imágenes en el contexto escolar, los tipos de conocimiento y efectos que generan y cuál podría ser la relación con las formas de saber del discurso escolar. Es decir es una sana interrupción a la, a veces, oxidada discusión pedagógica saturada de prejuicios y desconocimientos sobre lo que deben visualmente o no deben conocer los niños y las niñas. La cultura visual, es espacio de contingencia de un conjunto de imaginarios. Uno de ellos es que la visión es una construcción cultural que se aprende, cultiva y que por lo tanto, tendría una historia vinculada con las tecnologías, los medios de comunicación y a las prácticas sociales de exhibición y modos de ser del espectador (Mitchell, 2003). Visto de este modo la cultura visual es mucho más que un conglomerado de imágenes y sus lecturas superficiales. Es un conjunto de discursos capaces de construir y desbaratar posicionamientos acerca del modo en que se gestan, presentan y repercuten en las prácticas sociales. Tales cuestiones están directamente ligadas con las instituciones (escuela) que muchas veces no entiende como realizar la misión de sacarnos del oscurantismo, tratando de educar la mirada, validando en forma unilateral, los campos de lo visible, de lo hermoso y lo feo.

Hablar de la cultura visual en la escuela es complejo, es dar por sentado que todo surgió con la irrupción masiva de la televisión por cable, internet y las TICs, hasta el punto que los imaginarios sobre los medios hablan de generaciones digitales nativas, quedando fuera y en opacidad, la necesaria reflexión acerca de la cultura visual en la que vivimos y que además, en un porcentaje significativo es producida por los saberes académicos ajenos al mundo real de los individuos, quienes se la apropian o construyen en la periferia de la escuela y que, tiene más tinte de informal que de formal, ya que la escuela no la enseña. Son las experiencias cotidianas y sostenidas que los niños tienen con las interfaces de las tecnologías las que la forman.

Así entonces, quienes lideran los conocimientos de vanguardia tecnológica y quienes han hackeado sistemáticamente desde sus saberes informales las competencias docentes, son los nativos digitales. Esto y la progresiva transformación de las relaciones intergeneracionales, los posiciona en una asimetría permanente, no reconociendo ni entendiendo la condición de subordinación respecto de los saberes y aura de los adultos. Se dice que las nuevas tecnologías implican una disolución de las diferencias entre las generaciones. No se sabe con claridad donde comienza y donde acaba el *sfumato generaciona<sup>8</sup>l*, no obstante en el de las competencias digitales, la brecha entre docentes y nativos se ensancha bruscamente. Mientras esto ocurre, la escuela sigue cómodamente asentada en la seguridad de su cultura escrita, amurallándose para que nada pueda alterar ese estado de complacencia.

---

8 Entendida como la disolución fluida y democrática de las fronteras e imaginarios con que se reconoce y diferencia a una generación de otra.

En cierto modo, la escuela se ha resistido al concepto de cultura visual por temor y rechazo a aquello, que sin saber exactamente lo que es ni cómo manejarlo, se asume como negativo y hasta peligroso. Generalmente los profesores y las escuelas son vistos como aburridos carentes de encanto, sin farándula mediática, en cierto modo ajenos a la sociedad del espectáculo en la que vivimos. Se les considera como lo opuesto a todo aquello que es top y que para muchos niños y niñas es encandilante y actual. Los docentes sus modos y bagajes culturales son vistos yendo en otras direcciones, a otra velocidad y con otros niveles de recursión.

Sin embargo, es necesario comprender que hay formas explícitas, que acusan en la escuela actual una presencia incipiente de cultura de medios electrónicos, que es concomitante con la accesibilidad de las nuevas generaciones al mundo de internet.

Por lo tanto, aprender a acceder a las tecnologías debería constituirse en uno de los principales desafíos de los profesores, ya que para los niños eso es una práctica natural en su vida.

*“el acceso a las imágenes o el aprendizaje a través de éstas es relevante y nada despreciable gracias a las posibilidades técnicas que nos ofrece el mundo actual”*  
(Reyero, 2003:2).

Como se ha dicho antes, la escuela se apropió de variadas formas visuales y objetos desconocidos e infravalorados (Dussel 2001) con el fin de educar los modos de ver de los escolares, promoviendo rudimentariamente la educación de los sentidos en torno a estas experiencias visuales (Lawn y Grosvenor, 2005). Ver y la construcción de sentido acerca de lo que se ve, se transformó en algo relevante. Mostrar por lo tanto, tiene que ver con la verdad y con la intención de construir una cierta equivalencia visual para entender las formas y contenidos con las que se representa el mundo.

En el proceso de contener, preservar y entender la memoria de las representaciones del mundo, la presencia de medios técnicos como la fotografía digital, el cine e internet y sus visualidades, han implicado un profundo cambio en el modo en que nos relacionamos con el pasado y con el presente. Los modos de circulación de las imágenes han cambiado radicalmente. De tránsitos supeditados a lo bidimensional, se ha pasado al intangible código binario, a los mapas de bits y a los vectores, que van *“deslizándose casi sin fricción a través de barreras idiomáticas y fronteras”* (Buck-Morss, 2004: 23). En este contexto la escuela también puede ser un buen espacio de conexión y continuidad entre viejas y nuevas tecnologías, porque la actual vida social se entiende como el conjunto de ideas que las personas tienen de ellas mismas y de la sociedad en la que viven (Steinberg y Kincheloe, 2000).

En este contexto los niños conocen, se apropian y crean, tomando como base la fuerte influencia que la imagen digital ejerce en sus entornos, hasta constituirse en poderosos discursos que hablan del modo en que sus creaciones reflejan una nueva mirada del mundo. Pero la visualidad devenida de las imágenes digitales,

no solo activa la creación, también modula sus estéticas, comportamientos y relaciones con los demás. En este punto, eso significa que, de una estética visual apoyada en la imaginería tradicional, los niños han pasado a otra construida de retazos fugaces, casuales, instantáneos y gratuitos, altamente atractiva y dinámica. Con esto se construye el sentido de la nueva cultura visual de los niños y niñas, que ya no depende de la mirada hegemónica de la escuela, ni de sus actividades de creación como único aliciente a la creatividad y a su proceso de desarrollo visual.

## **La influencia de las tecnologías y sus nuevos códigos visuales**

Estamos inmersos en una nueva realidad donde el espectador se ve expuesto a un infinito estímulo de imágenes diarias que, de una manera u otra, van construyendo nuevos estatutos para su comprensión apoyándose en los soportes conceptuales y visuales que aporta la globalización de internet (blogosfera, videosfera). La demonización que algunos sistemas escolares han hecho acerca de la influencia negativa de los medios globales, tiene un correlato positivo desde el cual se puede entender que, el mundo en que vivimos está cruzado por estímulos, muchos de los cuales son visuales ante los que es infructuoso cerrar los ojos. Esto ordena lo visual en una nueva jerarquía y también los modos de interacción de lo visual con los niños, provocando nuevos campos de trabajo y expectativas para las docentes.

Otrora, la referencia para los estudios de dibujo infantil, se situaba básicamente en el carácter iconográfico (iconosfera) de los mismos, cuestiones a las que Luquet, Piaget, Read, Lowenfeld, Kellog entre otros dedicaron importantes estudios. No obstante los tiempos actuales y el paradigma de la imagen digital que lo rige, han propuesto nuevos aspectos para la discusión académica que pueden resumirse así:

- Los medios de masas se han convertido en centros de poder y en transmisores de la verdad. Lo que no se difunde a través de un medio de comunicación masiva, simplemente, no existe para la sociedad.
- Internet se populariza para el gran público, que adopta este nuevo espacio de información e interacción de modo que revoluciona las comunicaciones, iniciando una nueva era en la historia de la sociedad.
- El uso de internet ha pasado a convertirse en herramienta de trabajo, relaciones sociales y ocio (Anderson, 2000).
- La concepción posmoderna de currículo determina nuevos focos, considerando las culturas visuales, el multiculturalismo, la diversidad, la importancia sociocultural y poder educativo que tienen los medios de comunicación masivos e internet (Efland, 2003).
- El intento de realizar una comparativa entre lo que los niños crean y perciben partiendo de las imágenes visuales y lo que posteriormente reflexionan a partir de estas reflexiones (Wolf, 1991).

## Características de la imagen en los medios digitales

Los nuevos códigos visuales de la imagen digital de las tecnologías de comunicación, conocimiento y entretenimiento, ameritan asumir el secretismo y la sabiduría para desactivar el código que subyace a las grandes invenciones. La fragmentación de la imagen y su consecuente dialéctica, evidencia el modo en que el usuario construye su nueva relación con ellas y a la vez marca un camino que va desde lo concreto y visible hasta la partícula, en este caso el píxel. De allí en adelante todo es posible, lo real deja de serlo para convertirse en una nueva entidad y en consecuencia en una nueva significación muchas veces sujeta a intervenciones y cambios. Las significaciones y resignificaciones dadas o atribuidas a la imagen construida, producirá una cadena interminable de cruces, interpretaciones y nuevas resignificaciones (Martínez, 2007).

Desde el punto de vista de los procesos creativos, cada imagen obedece a una intención, a un registro, a la recreación de un hecho, al registro fortuito de un evento etc. Así entonces, la imagen digital de esas características (realizada y procesada), desde el primer contacto con el espectador y con la luz pública, busca ser un medio para comunicar una realidad o una ficción. No obstante cuando los niveles de iconicidad respecto al mundo circundante son rebasados, la imagen inicia un camino impredecible. Es en este momento cuando el usuario, que descubre la naturaleza de esta falacia, puede aceptarla como parte de un juego de credibilidad y duda. Nada ni nadie puede predecir la cadena de reacciones y efectos que esto generará. Sabemos que lo que vemos no guarda relación con la realidad a la que estamos habituados, pero la asumimos porque su poder nos puede sublimar a mundos insospechados de incalculables repercusiones.

El uso de la imagen digital como instrumento "alterable", implica aceptar el simulacro y ser capaces de discriminar correctamente su poder, susceptible de inducir al goce como al engaño. (Martínez, 2007). La intervención puede hacerse con el uso de software especializado, manipulando sus unidades mínimas (píxel) hasta hacerla parecer otra cosa. El código por intervenir, en muchos casos está expuesto, sin embargo las modificaciones y sus lecturas generarán nuevas significaciones. La cuestión está en determinar cuál es el punto donde se separan las significaciones que dan valor al sentido del "alfabetismo visual" y sus vínculos de conexión social, con aquello que simplemente especula en la tierra de nadie. Se puede controlar la generación y manipulación del código pero no sus resultados, que a veces suelen verse como sospechosos y encubiertos.

## La imagen digital como medio e inspiración para la creación visual

La imagen no puede sustituir a la realidad aunque gracias a su capacidad pueda persuadir, convencer o seducir, apelando a los sentimientos, a las carencias y a las necesidades, de manera que responda por sí misma a los deseos de las personas.

En ese sentido la imagen que se piensa y articula en relación con los contenidos que se quieren dar a conocer, permite que los interactores quizá entiendan mejor lo que se les dice (Martínez, 2007).

Inherente a las nuevas tecnologías, la imagen no puede seguir siendo un elemento extraño para la comunicación entre profesores y estudiantes porque esencialmente es información que no está situada como los textos analógicos. Está construida con un código que demanda una lectura particular, polisémica, constructorista y abierta. La imagen y las muchas maneras en cómo se origina y se lee, es fundamental en los procesos pedagógicos, permitiendo ampliar y potenciar el pensamiento y sus resultados. La existencia de estos sistemas, en que las habilidades del estudiante y las capacidades de la tecnología convergen para crear la inteligencia compartida, obliga a replantear por completo la noción de capacidad, concebida tradicionalmente como el potencial intelectual de un individuo. Ahora bien cuando este potencial se acopla a una tecnología inteligente, el énfasis se desplaza del desempeño del individuo al desempeño del sistema. Al fin y al cabo es el sistema y no el individuo, el que realiza la tarea intelectual. Lo anterior presupone una simbiosis entre hombre y tecnología, equitativa y compartida cuya condición inminente es el conocimiento y la capacidad que tiene el hombre de interactuar con el hardware y con el mensaje.

La imagen demanda una lectura mucho más crítica, es decir un lector compenetrado con sus lógicas de construcción, en otras palabras una hermenéutica muy particular. Es mucho lo que todavía falta por explorar, pues parece que primero a nacido el hijo y luego el padre. Surgen interrogantes para quienes tienen la gran responsabilidad de leer esas imágenes, se cree que las respuestas están en pensar en la imagen y las nuevas tecnologías como herramientas capaces de expandir el espacio y el tiempo, caminos que permitan a estudiantes y profesores estructurar nuevos discursos en nuevos soportes, donde el imaginario de la imagen sea el nuevo código de relación, donde por sobre la fragmentación y el sentido de la abulia, se abra paso a la transgresión, que genere espacio a lectores visuales críticos, capaces de establecer planteos nuevos en todas las direcciones, motivados por el deseo de construir una comunicación con un universo vasto y heterogéneo (Martínez, 2007).

## **La expresión visual infantil mediada por imágenes de TICE.**

*“Los estilos cognitivos mediados por la digitalización de los procesos comunicativos, se organizan de este modo, en torno a una gramática particular facilitada por la mediación de los artefactos tecnológicos en las relaciones interpersonales y sociales y por el masivo e instantáneo acceso a los productos multimedia” (Esnaola, 2009).*

No es preocupación de esta reflexión dar cuenta del empleo formal que la escuela hace del hardware o del software en el marco de currículo y que hacen o no hacen las educadoras con estas herramientas que, ciertamente también es

incidente en la cultura visual de los niños. Si es una gran preocupación, centrar el foco en la educación permanente de la mirada que, de manera informal y no formal, los niños van elaborando como un mosaico desde las interfaces de videojuegos, dibujos animados, internet, teléfonos móviles, tabletas de dibujo y toda la imaginería digital a la que indirectamente están expuestos durante el día. Esto perfila una cierta forma de “ver” que influye en las representaciones visuales acerca de las imágenes y de sí mismos, cuestión de la que ya se habló.

Esta forma de mirar y representar es sin duda una cultura, y esa cultura, más que estar centrada en las categoría propias de los medios y sus visualidades, es patrimonio de quien observa, por cuanto es una poderosa influencia toda vez que el niño o niña es invitado a desarrollar una actividad artística o simplemente se expresa voluntariamente en y fuera del contexto escolar.

Que estas influencias ocurran y definan patrones de acción y creación visual, también tiene relación con el tiempo de interacción que los niños y las niñas tienen con las imágenes. Hay más cantidad, más accesibilidad, más actualización y más circulación de imágenes digitales que todas las imágenes generadas y movilizadas por la imprenta y la fotografía tradicional. No es apresurado afirmar que la vida de los sujetos globalizados y especialmente la de los niños, está cruzada permanentemente por estas variables, como una red seductora y visible, de alto impacto visual, cuyas referencias muchas veces no son hechos reales sino imágenes de otras imágenes, por lo tanto la experiencia directa y su construcción se desvanece.

De este modo desde un paradigma centrado en la representación visual, el foco se recoloca en la representación visual de la información, transformando a la imagen en una prótesis para el sujeto, un medio de expresión del cuerpo extendido de otros, pero que se hace propio al reelaborar su discurso y resignificar su sentido, reencantando y reencatándose a la vez (Martínez, 2013). En este escenario ecléctico y cambiante, la imagen digital de las TICE ya no representa al mundo, sino que forma parte de ese mismo mundo al que suplanta.



Imagen descargada de Internet, Pequebebes, Marzo 2013

Otro aspecto relevante de esta reflexión lo conforma el nivel de iconicidad de la imagen. Es diferente en su composición (mapa de bits o vectorial) y más variada en sus contenidos. Generalmente los niños tienen acceso a una imagen que encanta por su color, definición, grado de realismo, cuyos temas pueden dar cuenta de contenidos difícilmente posibles para las imágenes analógicas que, aun adscritas a los regímenes visuales de la iconosfera, inundan las escuelas y las prácticas docentes con motivaciones extemporáneas, difusas y normalizadas, que acaban con la creatividad y la capacidad de asombro. Empapelando sin contemplación las actividades de tantos pequeños estudiantes y su posibilidad de aprendizajes significativos en otra escala.

## **Las educadoras en el escenario de la imagen visual de las TICE**

Se dijo antes que no era intención del texto referirse a la eficacia y eficiencia de las educadoras en el manejo del hardware y software en la escuela, pero aprovechar, canalizar en forma creativa, personalizada y oportuna las nuevas competencias que los niños y niñas van desarrollando al margen de la escuela, resulta relevante y preterito de revisar.

Lo primero que hay que mencionar, es que existiendo en casi todos los currículos de formación de educadoras cursos relacionados con TICs y expresión visual infantil, la formación es escasa o inexistente cuando se trata de cursos que provean orientación específica acerca de cómo encauzar en los niños la nueva creatividad despertada por las imágenes digitales. Contenidos propios de la expresión visual aportan y forman en los fundamentos conceptuales y prácticos de la imagen analógica como recurso expresivo y de diagnóstico. Aéreos como las TICs, se orientan a discursos y modos en que podrían usarse los medios en el aula, sin ahondar en las características e influencias que las imágenes e interfaces, despiertan en los usuarios (Sánchez, 2009).

En un entorno mediado por tecnologías y con un currículum globalizado, hacen falta educadoras capaces de suplir estas carencias evidentes con creatividad y actualización.

No es suficiente conocer de artefactos, ni de los modos de usarlos con eficiencia y eficacia, sino ir un paso más allá, para aprovechar todo aquello que potencialmente es un plus para el aula y las prácticas pedagógicas. En este caso, parte de las influencias positivas al aula viene aportado por los niños desde sus interacciones y aprendizajes informales con las imágenes de los medios digitales. La educación visual recogida a través de la observación y práctica permanente, educa el ojo de un modo mucho más atractivo. Estas inclusiones favorecen además que la construcción de la cultura visual de los niños y niñas se recoloque y resignifique en el espacio educativo, generando con ello una sinergia que podría concluir con el enriquecimiento de la cultura de educadora (Cáceres, 2011).

Si bien es cierto que la cultura visual empodera al usuario de un modo de mirar, leer y estar en el mundo, esa misma condición debería permitir a la educadora una

problematización permanente de sus prácticas pedagógicas y las repercusiones de las mismas. Ante la necesidad de educadoras comprometidas, creativas y necesariamente vinculadas a la idea acompañar a otro, no es aceptable explicarse desde las carencias como causales de la calidad de la gestión, sino más bien como activadoras de mecanismos de complementariedad no formal e informal desde la autoformación. Siendo la actualización funcional un imperativo, cabe mencionar que la inmanencia de la cuestión de la cultura visual de los niños, generada por las imágenes visuales de las tecnologías, pone a las educadoras en el mismo escenario de influencias que los niños. Por lo tanto si los niños pueden encantarse, reencantarse y usar cada día estas influencias, las educadoras deberían apropiárselas también, para que sus nuevos saberes se constituyan en un punto de partida hacia una nueva didáctica de la educación visual infantil apoyada en las influencias de las imágenes visuales de las TICE.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, C.A. (2000) *Video Games Aggressive Thoughts*.
- Buckingham, D. (2005) *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós. Barcelona.
- Buck-Morss, S. (2004) *Visual Studies and Global Imagination*, en: *Papers of Surrealism*, Issue 2.
- Cáceres, M. (2011) Incorporación de las TICs en el período escolar de 0 a 6 años. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación* N° 39.
- Chacón, P. (2011) *¿Cómo interpretan los niños y niñas de Educación Infantil las series de animación y los videojuegos?* Universidad de Granada.
- Cuban, L. (1986) *Teachers and Machines*. Teachers. New York: College Press.
- Dussel, I. (2011) *Aprender a enseñar en la Cultura Digital*. Fundación Santillana.
- Efland, A (2004) *Arte y Cognición*. Ediciones Octaedro.
- Esnaola, G. (2009) *Videojuegos en redes sociales: Aprender desde experiencias óptimas*. *Comunicación* N° 7, Volumen 1.
- Gergen, K. (2000) *El Construccionismo Social*.
- Lawn y Grosvenor (2005) *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books.
- Martínez, J. (2007) *Imagen y simulacro*. Artículo desarrollado en período docente Doctorado en Artes Visuales y Educación. Barcelona.
- Mirzoeff, N. (1998) *¿What is Culture?* En N. Mirzoeff (Ed) *The Visual Culture readers*. Pp. 3-13.
- Mitchell, W.J.T (1995) *¿What is the visual Culture?* En Irving Lavin (Ed.) *Meaning in the visual arts: Essays in honor of Erwin Panofsky's 100<sup>th</sup>* (pp. 207-217) Princeton: Institute for Advanced Studies.
- Moratas, A. (2009) *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la Era Digital*. *Revista Propuesta Educativa* N° 31.
- Reyero, D. (2003) *Otros Lenguajes en Educación*. *Pedagogía Visual* Universitat de Barcelona.
- Sánchez, A. (2009) *La Sociedad del Conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente*. *Pixel -Bit Revista de medios y Educación* N° 34.
- Steinberg, R. y Kincheloe J. (2000) *Cultura Infantil y Multinacionales*. Madrid Morata.

Vygotsky (1978) *Mind in society*. Harvard Press. London Harvard University Press.

Wolf, D.P (2003) *El aprendizaje artístico como conversación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid España.



# INCORPORACIÓN DE CONCEPTOS CIENTÍFICOS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE DOS MODALIDADES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA: INTEGRAL Y HIGH SCOPE

FALTA TÍTULO EN INGLÉS

*Verónica Aedo González, Eliana Corsi Peñaloza*

## RESUMEN:

Se presentan algunas aproximaciones teóricas de los conceptos científicos posibles de trabajar con niños y niñas del nivel parvulario, así como alcances teóricos y estructurales de las modalidades curriculares High Scope e Integral. Se analizan entonces las formas de aproximar a los párvulos a experiencias significativas de aprendizaje de las ciencias para potenciar su pensamiento, en cada modalidad.

**Palabras claves:** conceptos científicos en la infancia, Curriculum High Scope, Curriculum Integral.

## ABSTRACT:

Some theoretical approaches are done in relation to some scientific concepts that are appropriate for children that attend Early Childhood Education (ECE) centers. Also some theoretical approaches to the High Scope and Integral curriculum in ECE are presented, so to analyze different strategies for working those scientific concepts with children in each curriculum proposal.

**Key Words:** scientific concepts, High Scope Curriculum, Integral Curriculum.

Recibido Diciembre 2012 / Received December 2012  
Aprobado Marzo 2013 / Approved March 2013

## Introducción

La Educación Parvularia en nuestro país tiene una historia que muchos de los actores sociales no han dimensionado y otros no conocen. Trabajos de investigación recientes permiten documentar que los inicios de la educación y atención de los niños y niñas chilenos menores de 6 años se remontan a la segunda mitad del siglo XIX y que ésta se ocupaba de brindar al niño y niña experiencias que atendían a las necesidades e intereses que ellos manifestaban en diversos planos de su personalidad.

El diseño de espacios educativos y la propuesta de estrategias para favorecer el desarrollo de experiencias de aprendizaje, dejan ver el conocimiento que tenían quienes trabajaban con ellos de las características y capacidades de los niños y niñas en esta etapa de desarrollo donde el juego cumple un rol importante. Los antecedentes encontrados dan cuenta de una forma de trabajo educativo que responde al origen de quienes lo ejercen, pero coinciden en que los aprendizajes consideran la realidad del entorno natural y social en que ellos se desenvuelven y la relevancia que este tiene a la hora de brindar experiencias educativas.

Será en nuestro país posible encontrar propuestas educativas vertidas en un programas de estudios específico para este nivel inicial en la primera mitad del siglo pasado, en él se especificaban objetivos que el educador/a debía trabajar, a largo plazo, considerando una variada gama de contenidos y estrategias. Cada uno de estos hechos, entre muchos otros, permite asegurar que la Educación Parvularia chilena ha sido pionera en la propuesta de diversos aspectos que fundamentan una educación que debe ser de calidad en esta primera etapa de la vida y que nos llevan a revisar la presencia de un área que cobra cada vez más relevancia en la educación infantil como es la enseñanza de las ciencias naturales en una propuesta educativa muy propia de la educación parvularia nuestra como es el Currículum Integral.

## Las ciencias naturales en el Nivel Inicial

Cuando hablamos de ciencias nos estamos refiriendo a un constructo desarrollado por el hombre desde casi el mismo momento de su aparición, de allí que parezca muy natural que sea considerada en la enseñanza de los más pequeños más aún cuando reconocemos que el niño es un explorador innato que observa cuidadosamente su medio y que constantemente construye su conocimiento en la relación que con este medio establece; es allí donde puede formular descartar hipótesis, explicarse el por qué y cómo suceden las cosas, construyendo sus propias teorías.

No cabe duda que este recurso la educadora debe considerarlo como insoslayable. Es justamente en el *Ambiente natural*, donde se desenvuelve el fenómeno de la vida y la actividad humana, en el cual es posible descubrir situaciones y fenómenos cuyos componentes físicos, químicos y biológicos, determinan el funcionamiento de la biosfera que forman parte de los estudios de estas ciencias.

Concebido el ambiente como el “Conjunto de *factores externos* (bióticos y abióticos) que actúan sobre un organismo, población o comunidad, incidiendo directamente en la supervivencia, crecimiento, desarrollo y reproducción de los seres vivos y en la estructura y dinámica de las poblaciones y comunidades bióticas” (Diccionario. RAE), es posible comprender la propuesta de las BCEP que señalan *“La relación que el niño establece con el medio natural y cultural, que se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia, constituye una fuente permanente de aprendizaje. El medio es un todo integrado, en el que los elementos naturales y culturales se relacionan y se influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio. Es importante que la niña y el niño, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural”* (2001).

Si bien es cierto que surge desde esta perspectiva muy natural que las ciencias naturales formen parte de los currículos infantiles, esto no ha sido tan evidente, puesto que se creyó por largo tiempo que los niños/as pequeños no tenían posibilidades de acceder a los conocimientos que estas ciencias estudian, debido esencialmente a las características atribuidas a su pensamiento.

Es así como será necesario que organismos como UNESCO señalaran lo fundamental que resulta su incorporación puesto que *“las ciencias pueden ayudar a los niños a pensar de manera lógica sobre los hechos cotidianos y a resolver problemas prácticos sencillos. Tales técnicas intelectuales les resultarán valiosas en cualquier lugar que vivan y en todo trabajo que desarrollen”*. Este organismo añade que *“las ciencias, y sus aplicaciones a la tecnología, pueden ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas. Las ciencias y la tecnología son actividades socialmente útiles que esperamos se hagan familiares a los niños”* siendo así, es fundamental que desde la más temprana infancia ellos accedan a su conocimiento y dado que el mundo se orienta cada vez más en un sentido científico y tecnológico, es fundamental que se incorporen a esa realidad.

En la declaración que este organismo entregó hace ya tres décadas corrobora la importancia de trabajar esta área ya que si bien *“...las ciencias, en cuanto pensamiento, pueden promover el desarrollo intelectual de los niños”* también pueden ayudar positivamente a los niños en otras áreas, el lenguaje, la matemática como así las diversas formas de expresión, pudiendo de esta forma convertirse en una experiencia de integración de las diversas áreas.

Un aspecto que también allí se señala y no deja de ser muy importante es que las ciencias pueden ser realmente divertidas. A los niños les intrigan siempre los problemas sencillos, sean inventados o reales, del mundo que les rodea. Si la enseñanza de las ciencias puede centrarse sobre esos problemas, explorando las formas de captar el interés de los niños, no hay ningún tema que pueda ser más atrayente ni excitante para ellos. (UNESCO, 1983)

Lo anterior justifica lo señalado en las BCEP donde se plantea que *“La relación activa de los niños con el medio influye en importantes procesos del pensamiento que*

*se relacionan con la expansión de las capacidades cognitivas que le permiten explorar activamente, dimensionar progresivamente el tiempo y el espacio, utilizar técnicas e instrumentos para ampliar sus conocimientos, resolver problemas, cuantificar la realidad, buscar soluciones a problemas cotidianos, plantearse hipótesis y explicaciones sobre lo que sucede a su alrededor, como así mismo inventar, disentir y actuar sobre los objetos y el entorno". (2001)*

Del mismo modo es posible verificar, que trabajar las ciencias en esta etapa del desarrollo *"influye significativamente en fortalecer capacidades afectivas y valorativas fundamentales tales como la capacidad de asombro, la sensibilidad, el interés por la conservación y cuidado del medio ambiente y el respeto por la creación y diversidad cultural"*. (BCEP,2001).

En esta propuesta se resalta la importancia de propiciar que los niños se apropien progresiva y activamente de su medio natural y cultural, considerando sus múltiples relaciones e interdependencias. Es así que se puede *"...enriquecer, expandir y luego profundizar mediante el aprendizaje, las experiencias infantiles que potencian el descubrir, conocer, comprender, explicar e interpretar la realidad, recreándola y transformándola mediante la representación y la creación"*. Se trata de favorecer la curiosidad que le es propia a su personalidad infantil y propiciar experiencias que le permitan conocer y descubrir espacios y objetos diferentes de los habituales y que le permitirán tener una visión cada vez más enriquecida del mundo.

Según plantean las BCEP el educador/a debe propiciar que los niños/as amplíen su conocimiento del medio y es por ello necesario que es necesario que organicen sus acciones, anticipen resultados, utilicen instrumentos simples de medida y expresen a través de distintas formas de representación lo que observan.

Es en el Núcleo Seres vivos y su entorno, descrito en el citado documento donde se alude a los *"aprendizajes relacionados con el descubrimiento, conocimiento y comprensión del mundo animal, vegetal y mineral; los procesos de cambio que viven en su desarrollo y crecimiento; y las relaciones dinámicas que establecen con los elementos y fenómenos que conforman su entorno"* todos contenidos centrados en las ciencias naturales y sus diversas disciplinas.

Los niños encuentran en el mundo de las ciencias, espacios y lugares desde donde va despertando el asombro y pueden desarrollar inquietudes que se inician con las manos, mejor dicho, con los dedos que indagan, que desentrañan cosas como pre-herramientas capaces, en el mañana, de construir artefactos como resultado de la exploración iniciada tempranamente y del desarrollo progresivo de la razón y del conocimiento compartido (socialmente construido desde la perspectiva de Vigotsky).

La educación de los niños responde a una expresión cultural y por este motivo, educar en ciencias requiere comprenderlos como actores activos e indispensables de lo que exploran desde sus propias motivaciones y necesidades de observar, descubrir y comprender el mundo donde se encuentran. El Educador en este escenario es quien posibilita las habilidades científicas de los niños desde

temprana edad y para ello el juego y las interrogantes de lo que observa, son en sí vías para el desarrollo del pensamiento científico. (Orellana 2003) privilegian en los niños esas búsquedas incansables por saber, conocer el mundo del que son parte y donde son participantes activos en un proceso cognitivo que fluye constantemente en el medio donde están insertos.

Los niños, en el despertar de sus vidas, ya se inquietan por interpretar los diversos mundos de su indagar por la vida. El primer mundo, el de la madre que se amplía en el juego al hogar; al mundo de la vecindad y la calle que le facilita el ámbito territorial de la socialización; que lo prepara proactivamente al desarrollo de habilidades y destrezas en el mundo de grandes transformaciones, que posibilita la educación mediante procesos pedagógicos enriquecidos y diseñados en un mundo más complejo por su diversidad como lo es la didáctica de las ciencias naturales, al facilitar un campo multidisciplinario que valida y justifica el pensamiento científico.

Los niños al preguntar buscan clara respuesta, con ello una de las primeras relaciones de causalidad aparece en sus vidas. El niño también responde, y con ello se inicia el viaje de una relación dialógica, como estructura del pensamiento y la permanente reconstrucción de ideas. Adicionalmente, con las preguntas el niño, se incrementa el vocabulario y se llega a la construcción semántica de la palabra, contribuyendo a los procesos cognitivos de enorme valor educativo.

## **El Currículo Integral, una modalidad de trabajo en el Jardín Infantil**

Como una de las intenciones de este artículo se centra en ver cómo desde esta modalidad puede favorecerse la integración de las ciencias naturales en la educación de los más pequeños, nos detendremos a revisar algunos antecedentes esenciales de esta propuesta.

El Currículum Integral es una alternativa creada por educadoras chilenas que comprometidas con la educación que se les brindaba a los niños y niñas plantean una forma de trabajo que se centra en *“ayudar a las futuras educadoras a descubrir caminos que les facilitaran la realización de su quehacer sobre la base de las características del niño real, considerando los fundamentalmente sus necesidades e intereses y que no implicaran una instrumentalización onerosa”* (Alarcón. 1985)

Como toda modalidad curricular, es entendida como *“una representación determinada de tipo conceptual que describe en forma organizada, simplificada y significativa el desarrollo de un currículo educacional, entendiéndose por éste un conjunto de factores y elementos de diverso tipo que ha seleccionado una institución educativa para favorecer aprendizajes deseados en sus educandos, de acuerdo a ciertos fundamentos generales y específicos que se han establecido”* (Peralta. 1993).

Es frecuente recibir como respuesta que la modalidad puesta en práctica en jardín infantil es el Currículum Integral, sin embargo vale señalar que para que

esto sea efectivo, se debe responder a lo que plantean las autoras en cada una de sus partes ya que esa es la exigencia de toda modalidad propuesta. Es por esta razón que la institución que lo adopta debe respetar los fundamentos que están a la base de esta propuesta en especial.

### **Fundamentos filosóficos:**

Esta alternativa *“intenta propiciar un proceso en el cual el párvulo aprenda a dar significado a las relaciones derivadas de su contacto con el cosmos, con el grupo social en el contexto histórico que vive, y acceder así a su propia humanidad, a su propio “completarse” a su propia perfección”* ( Peralta, 1993). Y como lo señala la misma autora, el niño/a se ve como una totalidad indivisa, en estrecha relación con su historia, su cultura, sus raíces y como una persona en relación con otros.

Se destaca la importancia del desarrollo de su individualidad, pero sin desconocer que este ser dependiente en primera instancia puede crear su propia forma de ser y acceder a su plenitud como ser humano, individual y social, para ello requiere, *“no sólo de la posibilidad de expresar su interioridad y desarrollar su sentir, su pensar y su actuar, sino también el poder encontrar en su medio las referencias para crear su propio proyecto de vida, descubrir su propia escala de valores, la que responderá a la necesidad psicológica de todo hombre: el tener su propia identidad”*.(Alarcón, 1986). Es en este mismo ámbito en el cual se destaca que en esta propuesta interesa que el niño fundamente empíricamente su conocimiento, que conozca a través de su propia experiencia, que pueda manejar y utilizar las cosas sobre la base del conocimiento sensible de ellas.

### **Fundamentos psicológicos**

En este aspecto se ha tomado como referencias estudios que explican el desarrollo evolutivo del niño y que sirven de base para comprender la forma de comportarse del niño y la niña en esta etapa. Se toman como fundamento las teorías de Erikson, para explicar el desarrollo socio-afectivo y la de Piaget que explica el desarrollo cognitivo. Ambos constructos dan luces en relación a la evolución de dichos aspectos desde el nacimiento hasta el ser adulto por lo cual permiten tomarlos como referencias desde la sala cuna hasta el nivel de transición. Este conocimiento le permite a la educadora no solo diseñar experiencias acordes a sus características sino además respetar a cada niño/a de acuerdo a su realidad. Según Alarcón (1986) *“Esto significa una responsabilidad para el educador en cuanto a la organización de un ambiente rico en estímulos significativos para el niño, que promuevan su iniciativa en la actividad.*

Dado que el niño es un ser activo frente al medio, construye el conocimiento al descubrir el mundo y corregir sus propios errores. Su motivación para interactuar con el ambiente surge de la necesidad que experimenta al poner en funcionamiento las estructuras cognoscitivas que en él se van desarrollando.

Así, dirige su propio aprendizaje: “aprende” o “reinventa” organizando y reorganizando sus experiencias. Estos planteamientos atribuyen un papel fundamental al niño como ser activo en el aprendizaje.

Por tanto el educador debe promover la manipulación física de los objetos por parte del niño, favoreciendo la indagación y la exploración de su medio a través de preguntas, presentación de problemas, y enfrentamiento de obstáculos conducentes al uso y desarrollo de sus procesos mentales.

## **Principios Pedagógicos**

Esta alternativa recoge y hace suyos una serie de principios pedagógicos que puestos en práctica aseguran una educación centrada en el niño/a.

Es así que los jardines infantiles y las instituciones que han optado por esta modalidad deben privilegiar en su quehacer los principios que ya propuestos por los precursores esta modalidad los incorpora, como parte fundamental en una educación activa, entre ellos se cuenta la actividad y la autoactividad, la autonomía, la singularidad como asimismo el juego.

## **Las ciencias naturales y el Currículum Integral**

Una forma de concretar la propuesta curricular en la práctica es a través del diseño de los contextos de aprendizaje que en esta alternativa se ocupan y que deben estar en armonía con los principios y fundamentos que dan base a esta propuesta.

La relación natural y espontánea que el niño y la niña establece con su medio ambiente acredita que desde temprana edad comienzan a construir las primeras nociones “científicas” ya que la interacción con sus diversos y variados componentes así lo permite. Es la realidad de ese medio natural, cultural y social en el que los párvulos se desenvuelven desde donde se van a comenzar a gestar los primeros comportamientos que marcarán su forma de actuar, sentir y pensar.

Dada la incidencia que tienen en la formación, los educadores/as deben conocer y comprender con el fin de que las experiencias de aprendizaje que geste aseguren un aprendizaje significativo, pertinente y que respete su realidad.

La posibilidad que tienen los párvulos cuando los educadores/as conocen el medio en que ellos se desenvuelven se amplía en forma muy significativa porque esto les proporciona mayores y mejores estrategias que les permitan adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y lograr destrezas que faciliten su contacto, y su comprensión de lo que ocurre en el ambiente en que están insertos y les lleve a adquirir un compromiso con su conservación y desarrollo.

Una de las estrategias a las que recurre el Currículo integral es el juego, como se señaló es un principio pedagógico que forma parte de sus fundamentos y que

guía el desarrollo de algunas formas globalizadas de organizar las actividades como son “el juego de libre opción o juego de rincones” y el “juego centralizador”, sin dejar de reconocer que debe estar presente siempre.

Tenemos que reconocer que a los niños y niñas por lo general les gusta jugar y a través de ello tiene la oportunidad de aprender y desarrollar una serie de competencias. Estas pueden verse favorecidas tanto en las aulas como así también al aire libre. La idea es que pueda captar diversos fenómenos, interactuar con los recursos que el medio le ofrece y compartirlos con sus pares y adultos.

El juego de libre opción es una estrategia propuesta en esta alternativa curricular y que despierta el interés de los párvulos. Requiere de una buena organización como asimismo de una adecuada dotación de recurso. Se crean espacios en los que se puede desarrollar acciones con carácter lúdico considerando diversos tipos de experiencias y a los que opta en forma libre pero comprometida.

En esta alternativa no se describe una propuesta específica, es decir no preestablece qué rincones deben existir, razón por la cual estos espacios educativos responden a los intereses, a las necesidades y capacidades detectadas en los niños. Por esto es posible incorporar el rincón de las Ciencias, como el del hogar, de la peluquería u otros que los párvulos junto con los adultos que los guían, decidan.

Como nuestro motivo es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales vale la pena recoger la que señala Rita Domínguez (2006) quien señala que al crear espacios para que los niños aprendan es necesario tener muy claro lo que hoy se propone cuando se enseñe ciencias.

Ella apunta que *“las corrientes didácticas actuales plantean diversas propuestas a la hora de enseñar ciencias naturales que no solamente involucran a lo que en general en el jardín llamamos “experimentos”, es decir a aquellas actividades concretas con materiales u objetos”* lo cual es frecuente ver y escuchar, en los centros educativos.

Si bien es sabido que, en especial en esta etapa, los niños/as requieren para su aprendizaje de la manipulación de los elementos concretos y que ello es muy gratificante para ellos, no son las únicas experiencias que lo facilitan. *“La enseñanza de las ciencias naturales, sea o no en el momento del juego-trabajo, implica el abordaje desde diversas propuestas, atendiendo a los “distintos modos de conocer” a través de procedimientos como: la exploración, la búsqueda de información o la observación, entre otros.*

Teniendo en cuenta lo expresado: ¿Por qué reducir la propuesta de aprendizaje a uno sólo de los rincones? Es evidente que si se tiene clara la forma cómo los más pequeños pueden acceder al aprendizaje de contenidos en el ámbito de las ciencias los rincones que incorpora el Currículum Integral entre sus estrategias, en su totalidad y no sólo el de las ciencias ofrecen la oportunidad de hacerlo, sólo es necesario reflexionar sobre qué situaciones en cada uno de ellos y con qué recursos los debemos dotar para favorecer aprendizajes de ciencias en el momento de juego de rincones.

Tal como señala Domínguez (2006) es indispensable un cambio no sólo en la organización y la dotación de los espacios, sino que también en el enfoque que debe dar el adulto a sus acciones; considerando lo que dice la citada autora se requiere:

Plantear actividades que incluyan la exploración del mundo natural (propiedades, procesos, cambios, etc.), la observación de objetos, seres vivos, de fenómenos naturales en forma directa o indirecta a través de diversos soportes (videos, laminas, fotos, dibujos, etc.) , la búsqueda de información a partir de diferentes fuentes (libros, revistas, lecturas mediatizadas, a través de informantes, videos, programas informáticos, etc.), el registro de los datos producto de las observaciones, exploraciones, etc., cosa que es factible realizar en diversos espacios: rincón del arte, del hogar entre otros.

Las experiencias en el ámbito de la física, que conducen a los párvulos a iniciar conocimientos de esta disciplina bien pueden vivenciarlas en el rincón de la construcción. Un ejemplo de ello es aprender acerca del plano inclinado, podrían jugar a hacer pistas de carrera con planos de tres ángulos distintos de caída. Se les puede brindar materiales para que modifiquen la textura de la pista, y la educadora podría plantear preguntas como ¿Todos los autos tardarán lo mismo en llegar? ¿Todos los autos llegarán al mismo lugar? ¿Qué material (del disponible en la sala) deberán colocar en la pista para que los autos tarden más en llegar?

Asimismo aprendizajes ligados a las ciencias es posible desarrollarlos por ejemplo en el rincón de la lectura donde los niños y niñas pueden elaborar sus propios libros y colecciones tomando como tema diversos elementos y situaciones de su entorno natural: fotografías de plantas, de diversos espacios geográficos con su fauna y flora, entre tantos otros.

Otras experiencias relacionadas con ciencias pueden los niños vivirlas en otros rincones, es el caso del trabajo con mezclas que pueden llevarlas a cabo tanto en el rincón del hogar como en el rincón del arte. Claro está que para que los niños/as den lugar a aprendizajes con esta perspectiva será indispensable que tanto la dotación de materiales como la guía que puede surgir de los adultos lleven a la exploración que puede facilitar los aprendizajes.

Sin lugar a dudas un rincón que facilita aprendizajes de las disciplinas de las ciencias naturales es el de la huerta. Es allí donde pueden llegar a comprender el ciclo de vida de los vegetales, aprender sobre el concepto de tiempo, sobre las formas de cuidar el medio ambiente, entre otros. Se da la oportunidad de vincular otros aprendizajes como por ejemplo la expresión verbal y artística.

Estos son sólo algunas muestras de que esta alternativa a través de esta estrategia, el juego de rincones posibilita el aprendizaje de las ciencias naturales, pero vale señalar que para que esto sea efectivo será necesario que la educadora junto a su equipo, esté preparado para favorecerlos, esté alerta para que cuando se den estas situaciones apoye a los/as niños/as, haciendo la pregunta oportuna,

empleando el concepto correcto, produciendo el desequilibrio cognitivo que lleva al educando a seguir indagando, seguir experimentando y porque no, seguir proponiendo alternativas para enriquecer sus aprendizajes.

Las formas globalizadas que se ponen en práctica en esta modalidad curricular en cada una de sus formas puede facilitar aprendizajes de ciencias naturales y lo que es destacable por lo positivo es que permite vincularlos con otros saberes dando así la dimensión que ellos tienen y que permiten ir dimensionando de manera adecuada lo que construyen.

Las formas de planificación denominadas sectoriales y que se desarrollan en períodos de tiempos que pueden extenderse por algunos días, son por ejemplo el Centro de Interés, el Método de Proyecto, las Unidades de Aprendizaje como así también el Motivo de Lenguaje o de Expresión, en cada una de estas propuestas se pueden incorporar experiencias que favorezcan aprendizajes vinculadas a las diversas disciplinas de las ciencias naturales. De esta forma se favorece un trabajo integrador ya que los contenidos se vinculan de manera muy natural con otros saberes y no se desvinculan de la realidad desde la cual se seleccionan.

Un ejemplo concreto se puede verificar al tratar un Centro de Interés, éste siempre parte por una experiencia que lleva al niño/a a observar una situación, un objeto, algún elemento por lo general concreto, que debe tener la virtud de permitir que el párvulo centre sobre él, la atención. Aquí es factible favorecer la manipulación, la comparación, la comunicación que son procesos de las ciencias puestos en práctica con toda naturalidad por los párvulos y que se van perfeccionando de acuerdo a sus propias capacidades, además de interactuar con sus pares y adultos en esta investigación inicial. Los pasos que siguen en la etapa de asociación darán lugar a aprendizajes ligados directamente a las ciencias naturales, cuando el fenómeno, objeto o situación lo estudien en función del tiempo, en el espacio, revisen su causalidad y/o su aplicación tecnológica. Para terminar esta propuesta se invita al niño/a a expresar lo que ha aprendido a través de diversas formas con lo cual concluye el proceso.

Trabajar las temáticas que emergen del "Programa de ideas asociadas" de O. Decroly su autor, o aquellos que surgen de situaciones contingentes como asimismo del análisis de los aprendizajes esperados propuestos en las BCEP u otros de la vida cotidiana, permitirán ir construyendo conceptos que admiten dar una explicación más objetiva a lo que vivencian. Ejemplo de temas que se pueden abordar en un Centro de interés que permite formar conceptos, aprender técnicas y favorecer las actitudes a través de las ciencias naturales pueden ser "El pan", "Los árboles", "El tiempo y el reloj", "Mi mascota" entre tantos otros que dejan de lado aquellos que se tratan tradicionalmente, pero que no son necesariamente lo que a los párvulos motivan, les permiten explicarse el mundo en el que viven o resolver problemas de su diario vivir.

Otra de las planificaciones que ocupa el Currículum Integral es el Método de Proyecto, propuesta hecha en sus orígenes por J. Dewey y que se constituye en una forma de trabajo que facilita el desarrollo del pensamiento, el trabajo en

equipo y que da lugar a la incorporación de diversos miembros de la comunidad en su desarrollo. Un ejemplo de esto puede ser la preparación de una huerta. Allí los niños deben identificar primero un problema que se resuelve construyendo este espacio donde siembran, investigan sobre quienes viven en la tierra, pueden buscar explicación a las características de animales como las lombrices que encuentren en la preparación del terreno para sembrar, podrán explicarse el ciclo de vida de los vegetales, la composición del suelo y los abonos. Y podrán terminar su proyecto después de un tiempo comiendo lo cosechado.

La participación de los párvulos en la propuesta de estas formas de trabajo y en los temas mismos puede partir, y es lo ideal de sus propias iniciativas y es tarea de la educadora afianzar contenidos de ciencias naturales que en ellos sea factible desarrollar, puesto que la mayoría de los temas se podrán vincular con alguna de las disciplinas que forman parte de las ciencias naturales. Cabe señalar en este punto que es indispensable que cada educadora al tratar temas de ciencias naturales, como de cualquier otra área del saber y del hacer, debe investigar, y así confirmar, ampliar y/o profundizar los conocimientos lo que le va a permitir dimensionar de manera muy diferente su trabajo y manejar información que al momento de utilizarla sea la más veraz; es cierto que el énfasis puede no estar centrada en este aspecto, pero como medio que favorece aprendizajes debe ser la correcta. Esto también involucra que la educadora haga la transposición didáctica, esto es una vez revisado el saber erudito, definir cómo y qué de aquello es lo que tratará con sus párvulos acreditando así que en su enseñanza no habrá errores conceptuales.

Lo que se expone bien podría desarrollarse en otras modalidades como aquellas de autodeterminación, sin embargo en esta propuesta están sugeridas y por ello debería ser común encontrarlas en pleno desarrollo en los establecimientos que señalan que trabajan con Currículo Integral. Cada una de ellas permite vivir experiencias que pueden resultar muy estimulantes para el desarrollo de sus capacidades intelectuales y afectivas. Este contacto con el mundo natural está probado que favorece la adquisición de habilidades para observar los fenómenos, seres, objetos y acontecimientos que acontecen en su entorno y los motiva a preguntarse cómo son, qué les ocurre y de qué manera se relacionan entre sí.

Estas posibilidades de exploración del medio reitero, tienen su fundamento en la curiosidad espontánea y sin límites que caracteriza a los niños, curiosidad que disminuye hasta desaparecer cuando se topa con la indiferencia y la ignorancia de los adultos o con una educación escolar rutinaria, memorística y carente de vitalidad, como señala NYC.

Un Currículo Integral, desarrollado en su forma propuesta garantiza promover la curiosidad en torno a la naturaleza y la sociedad ayudará a los niños a ejercer y desarrollar capacidades y hábitos que caracterizan el pensamiento: escuchar y dialogar comprensivamente; formular dudas y preguntas pertinentes e imaginativas.

## El Currículum High Scope

Esta modalidad curricular fue propuesta en la década de los 60s en Michigan con el objeto de atender a niños y niñas desventajados y generar un adecuado nivel de desarrollo en ellos. Los principios fundamentales referidos al desarrollo humano, y que se consideran como elementos fundamentales en esta modalidad curricular son:

1. El principio de actividad, que supone que niños y niñas construyen activamente su propia inteligencia.
2. El principio de la diferenciación, en el que se asegura la existencia de diferencias individuales en el ritmo y los estilos de desarrollo y aprendizaje.
3. El principio de la integralidad que considera que todos los dominios del desarrollo (emocional, social, físico y cognitivo) deben trabajarse interrelacionadamente para favorecer la conducta adecuada y el comportamiento armónico.

La modalidad curricular High Scope, propende a la interacción del adulto con los niños y niñas en forma tal que permitan crear un ambiente educativo que promueva activamente la participación de todos con todos.

Se deberá crear un ambiente socio-emocional que favorezca el aprendizaje, lo que exige:

- a) Centrarse en las fortalezas: Cuando el educador destaca las fortalezas del niño o niña genera en ellos una autoimagen positiva, de ser capaces, de lograr sus metas.
- b) Compartir el control: el aprendizaje implica construcción de significado a través del intercambio de realidades. Para ello el adulto debe controlar su poder y facilitar la expresión libre de los niños y niñas, con sinceridad y con todos y todas, manteniendo sólo el respeto hacia los otros /as.
- c) Apoyar las actividades de los niños: el juego es la estrategia fundamental y en esta modalidad curricular el juego es guiado por el adulto para colaborar con su reflexión y potenciar su aprendizaje.
- d) Establecer relaciones auténticas: se intenta siempre generar un espacio en que la expresión adecuada de las emociones y los sentimientos.
- e) Ante el conflicto se ha de considerar este como parte de la vida y se considera una experiencia de aprendizaje fundamental. Se aplica las estrategias de Evans (2002) en que los niños y niñas proponen soluciones, aprenden a aceptar y respetar la diversidad, a la vez que se perciben como personas capaces de vivir activa y participativamente en el mundo que los rodea.

La estrategia permite también el desarrollo de los cinco pilares básicos de una personalidad sana: confianza en los otros, autonomía, iniciativa, empatía y autoconfianza (Hohmann y Weikart, 1999).

Desde la perspectiva del Currículum de High Scope, la observación cuidadosa y registrada adecuadamente de las acciones y anécdotas diversas de los niños y niñas, sus intereses e permite la adecuada planificación de las experiencias e interacciones.

Lograr la participación de la familia resulta esencial para comprender en mayor profundidad a cada niño o niña y poder planificar adecuadamente el programa de trabajo. Es en gran medida el intercambio y la colaboración con la familia lo que permite la instalación de un programa educativo que responda a la diversidad.

## Experimentación y aprendizaje de las ciencias en High Scope

Enseñar desde lo próximo, recurriendo a la vida cotidiana (Kauffman, 2004). para hacer ejercicios de ciencias, en un mundo que no es indiferente a sus curiosidades y asombros, facilita la progresiva adquisición de estrategias de resolución de problemas; ello implica iniciarlos en el uso de los procedimientos de las ciencias, formulando preguntas, buscando información a partir de diferentes fuentes, comparando, describiendo, clasificando, midiendo, elaborando anticipaciones o hipótesis, ejecutando actividades experimentales con la finalidad de contrastar las anticipaciones o hipótesis, recogiendo datos, organizando, analizando la información obtenida, elaborando y comunicando las conclusiones. Todo ello es promovido desde el diálogo en esta modalidad curricular.

La ciencias naturales, representan un modelo teórico de interpretación de la realidad, desde dónde el proceso educativo puede sentar las bases para el proceso del descubrimiento y consolidación de sus capacidades sociales, cognitivas y procedimentales de los niños, por este motivo, es muy importante que los docentes de edades iniciales, valoren la particular forma en que los niños tratan de comprender el entorno y consideren su particular rol como docentes, en la tarea de entregar modelos coherentes los cuales atendiendo a la necesaria vigilancia epistemológica puedan dar y ser oportunidades para la acción y comprensión en y de la realidad, por parte del niño/a.

La ciencia, en la modalidad curricular High Scope, se promueve mediante el incentivo de los niñas y niños a realizar **preguntas** sobre objetos y hechos que ocurren a su alrededor, también incentivando la exploración de objetos, materiales y eventos actuando sobre ellos y **tomando notas**, en alguna forma, de lo que sucede.

Los niños/as hacen **observaciones cuidadosas** de los objetos, organismos y eventos usando todos sus sentidos. Describen, comparan, agrupan, clasifican y ordenan considerando las **características** y **propiedades** observables de estos. Todo ello es fomentado en la ambientación de esta modalidad High Scope.

Usan una variedad de **herramientas** simples con las cuales **extienden** sus observaciones, se involucran en **investigaciones simples**, hacen predicciones, recogen información e interpretan los datos, reconociendo patrones simples y sacando conclusiones.

El trabajar **colaborativamente** con otros, compartiendo, **discutiendo ideas** y escuchando nuevas perspectivas también produce y desarrolla el conocimiento de la Ciencia.

## Componentes para desarrollar el método científico en la primera infancia

Para desarrollar el método científico en los niños pequeños deben estar presentes los siguientes componentes: ( Siraj-Blatchford et al, 2008).

El primer paso es **observar** pero con una intención en mente e investigando de cerca. Parte importante del día es usado por los niños para observar, es la forma inicial para recoger información, para responder una pregunta, para aprender más de algo o para resolver problemas que encuentran. En esta observación los niños ocupan todos los sentidos.

El segundo paso es **clasificar**; proceso que involucra .agrupar cosas similares .También implica identificar las relaciones entre las cosas y las categorías a las que estas cosas pertenecen. Al describir y notar las características de estas cosas las relaciona con sus conocimientos previos. (Siraj-Blatchford et al, 2008),

**Experimentar** es el tercer paso que debe realizarse. Deben probarse las ideas para ver si es verdad e intentar nuevas soluciones en caso de ser necesario.

El cuarto paso es **predecir** , donde se requiere describir lo que los niños esperan que suceda, lo que implica representación mental , es decir la capacidad de mantener en mente ,imágenes de algo que ha sucedido en situaciones comparables y similares anteriores e imaginar (visualizar) lo que podría ocurrir en el futuro. Esto lo llevará a hipotetizar, es decir a **buscar explicaciones** que pueden ser **verificadas** posteriormente.

**Sacar conclusiones** es el paso quinto, en este momento los niños cconstruyen conocimiento en su propia manera, a medida que adquieren información que les permite formar teorías acerca de cómo funciona el mundo. Hacen generalizaciones basados en sus experiencias previas.

El sexto paso consiste en **comunicar sus ideas** que implica **compartir sus propias preguntas, observaciones, predicciones y conclusiones con otros**, ya sea en el Jardín infantil o en la casa.

A medida que los niños exploran , investigan y generan teorías acerca de cómo y por qué las cosas ocurren , ellos ansían compartir sus resultados de muchas maneras: **hablando, dibujando, escribiendo palabras y símbolos, haciendo demostraciones y a través de gestos o imitaciones.**

## Ambiente que propicie el inicio en el proceso científico

Para desarrollar el proceso científico debe crearse un ambiente que permita a los niños capitalizar la natural inclinación que poseen para tratar de entender y aprender acerca de cómo funciona el mundo. y exponerlos a los usos y beneficios de procesos científicos en la **vida diaria** e involucrarlos en la indagación científica. (Izquierdo, M. (2006)

Esta capitalización se realiza con el contacto, observación, experimentación, clasificación y otros, de todo lo que hay en el exterior: patio, árboles, plantas y arbustos, plaza o parque, barrio, entre otros.

Es importante cautelar que estos elementos del exterior **no sean tóxicas y si, variadas** (plantas con y sin flores, perennes y que pierdan sus hojas, arbustos y árboles que permitan atraer aves e insectos.)

Debemos implementar el patio para permitir muchos desplazamientos y experiencias relacionadas con el espacio y el tiempo, así como con la observación y exploración de todo lo que está en el entorno.

Se sugiere Implementar una “mesita de los descubrimientos” donde los niños y la educadora puedan dejar elementos interesantes para observar y manipular. Esto elementos pueden generar preguntas y curiosidad en los niños, quienes también pueden aportar con algunos elementos.

Osborne & Freyberg (1998), Siraj-Blatchford, Taggart et al. (2008) plantean que enseñar y aprender ciencias son procesos afectivos donde existe una integración importante entre emoción y cognición, lo que se relaciona con la necesidad de despertar la curiosidad , el asombro, el reconocimiento del propio valor y el autodesarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Homann, M. & Weikart, D. (1999). "La Educación de los Niños Pequeños en Acción". Trillas. México.

Izquierdo, M (2006). "Por una Enseñanza de las Ciencias fundamentada en Valores Humanos". Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Kaufman, M. y Fumagalli, L. (comp), (1999) "Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas", Buenos Aires, Paidós.

Orellana, M. L., Pujol, R.M., Bonil, J. & Espinet, M. (2003). "Aprender a ser Maestro de Ciencias en una sociedad en transformación: El caso de la formación inicial de los maestros de educación infantil". Actas de Simposio Internacional "La millora de les oportunitats educatives en una societat en transformació". Barcelona.

Osborne, R y Freyberg, P.(1998). "El Aprendizaje de las Ciencias. Influencias de las ideas previas de los alumnos". Madrid. Narcea.

Evans, B. (2002) "You can't come to my birthday party: conflict resolution with young children". Ypsilanti, MI: High Scope Press.

Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P. and Melhuish, E. (2008). "Towards the Transformation of Practice in Early Childhood Education: The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project". Cambridge.

Journal of Education, 38

Alarcón, Dina. (1986). "Configuración de un Currículo con un enfoque Integral". En Revista Perspectiva N° 6. Escuela de Educación Parvularia. U. Central. Chile.

Barraza, Laura y Ceja-Adame, Ma. Paz (2006). "Los Niños de la Comunidad: su conocimiento ambiental y su percepción sobre la naturaleza" UNESCO.

Domínguez, Rita. (2006). "Una Propuesta para enseñar Ciencias durante el Juego Trabajo".

Mineduc. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile.

NAEYC. (2009) Declaración de Posición de NAEYC. "Práctica Apropiada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad". NAEYC. USA.

Peralta, Espinosa, M. Victoria. (1993). El Currículum en el Jardín Infantil. Un análisis crítico. Andrés Bello. Santiago.

UNESCO, 1983. Citado por, W., (1989). Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. Capítulo 1 Morata Madrid.

Vega, Silvia. (2006). Ciencia 0 a 3. "Laboratorios de Ciencias en la Escuela Infantil" Grao. España.

## ¿POR QUÉ CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA?

¿WHY SCIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

*Nebile Hidd Nassar*

### RESUMEN:

Este artículo entrega algunos argumentos para incorporar la educación científica en el nivel parvulario de manera que sea la base en la enseñanza básica y media. Hace sugerencias en torno a incorporar nuevas acciones validando la utilización de contenidos científicos como una herramienta de trabajo innovadora y estimulante para los niños y niñas de este nuevo siglo, lo que facilitaría la apropiación de conocimientos con la realización de experiencias en forma amena y dinámica, reflexiva y cooperativa estimulando la curiosidad innata de los niños y niñas por los hechos y fenómenos que los rodean.

**Palabras Claves:** educación científica, desafío docente, conocimiento y experiencias científicas.

### ABSTRACT:

Some very important arguments for including scientific education in the early childhood education are discussed in this article, so children could have a strong base for primary and secondary education. Some suggestions for including new experiences, considering as a very important and innovative educational tool, the use of some scientific contents. Children of this new century will be highly motivated by these experiences that must be realized in a reflexive, dynamic and cooperative way stimulating the innate curiosity fo children for the facts and phenomenon that surrounds them.

**Key Word:** scientific education, challenges of the teachers, scinetific knowledge and experiences.

Recibido Septiembre 2012/ Received September 2012  
Aprobado Diciembre 2012 / Approved December 2012

## Algunos antecedentes

Durante miles de años los seres humanos se han traspasado información, de generación en generación, a través de dos grandes medios: las cadenas de ácido desoxirribonucleico (ADN) y la cultura. La primera es la información genética que permite la gestación y desarrollo biológico de cada individuo de la especie. La segunda es la información cultural, que hace posible el desarrollo de las dimensiones sociales, políticas y económicas de las personas y de las agrupaciones humanas.

Durante siglos, los seres humanos han diseñado estrategias y formulas para que el traspaso de la información cultural sea eficiente, adecuado y se produzca en edades tempranas. Este proceso, vital para la identidad y continuidad socioculturales es lo que la sociedad ha denominado "Educación", un componente de la vida social cuya premisa es que no se dejará en manos de interacciones sociales casuales la formación de los miembros de la comunidad. La Educación es por lo tanto un proceso social intencional.

Para lo anterior se han construido diversidad de procedimientos formativos no sólo por necesidades sociales, sino además por necesidades de acumulación, preservación y diseminación del "conocimiento" en sí mismo. Éste ha crecido en volumen, se ha hecho más sofisticado y ha generado la necesidad de tener instituciones y organizaciones dedicadas a su gestión. Como gran marco institucional, es la ciencia la que ha guardado el tema del conocimiento. Y la educación y la ciencia han tenido un contacto permanente, otorgándose mutuamente aportes que han engrandecido a ambas.

Desde la separación de la ciencia de la filosofía, hecho ocurrido en el siglo XVII, comienza una etapa de la historia que se prolonga hasta nuestros días, en que el hombre ha ido acrecentando su conocimiento científico sobre la naturaleza, sobre los seres humanos y sobre la sociedad. En el siglo XX, la acumulación de conocimiento producido por la ciencia ha servido de base para el desarrollo de nuevas tecnologías que se aplican en todos los campos de las actividades humanas.

Las instituciones educacionales se han preocupado de mantener una fructífera interacción con ella. Las necesidades formativas han aumentado en la medida que la ciencia se ha hecho más especializada requiriendo de la sociedad que más personas se aboquen a labores que antes quedaban reservadas para unos pocos. Por esta razón, ha aumentado la preocupación por los contenidos científicos de la educación.

Uno de los campos en los que el desarrollo científico se ha traducido en grandes progresos es el de la educación. Tal es así que las ciencias de la educación forman parte del amplio conjunto de las Ciencias Sociales. Son estas las que nos han permitido conocer mejor las estructuras y procesos mediante los cuales los seres humanos aprendemos, nos relacionamos e interactuamos.

El siglo XX vio surgir un nuevo nivel en los sistemas educacionales: la Educación Preescolar, dedicada a reforzar las condiciones del ingreso de los niños y niñas

a los colegios. Se le ha llamado Educación Parvularia, para señalar la dedicación exclusiva a niños y niñas de corta edad. En este nivel se forma a los niños en las condiciones esenciales para que la educación prospere como una disciplina de trabajo, de fomento de capacidades motrices, de desarrollo de categorías espaciales y temporales, y de desarrollo de la memoria, entre otras facultades.

La Educación Parvularia además de una profesión, es también, una disciplina. Y como toda disciplina, ha tenido énfasis distintos en diferentes épocas.

Uno de los temas que actualmente concita la atención en la institucionalidad de la Educación Parvularia, es el enfoque que debiere tener la educación científica de niños y niñas. No se trata de hacer niños científicos, sino de dejar abierta la capacidad de comprensión de fenómenos vistos desde la óptima científica. Han comenzado así a existir tímidamente talleres de ciencias en jardines infantiles y colegios. También se han creado y precisamente emanadas de nuestra universidad, centros de ciencias para niños y niñas, museos y otras expresiones que los apoyan educacionalmente.

Este es un asunto vital, pues la manera en que quien está a la vanguardia de una temática establece las significaciones y utilidades de un tipo de formación, es un asunto fundamental a la hora de comprender la evolución de un fenómeno educativo, que siempre está sustentado en determinados actores sociales que lo fomentan.

Chile está inmerso en una civilización globalizante, cada día más dependiente de las ciencias y de las tecnologías. La educación debe ayudar a los chilenos a participar en plenitud de las oportunidades de desarrollo personal y social que esto significa. La primera fase del accionar educativo intencionado es la Educación Parvularia. Ya en esta edad, los niños y niñas están formando sus conceptos primarios acerca de la persona humana, de los grupos sociales, de los espacios acondicionados por el hombre y del mundo natural. Resulta de vital importancia ayudarlos en esta fase a lograr aprendizajes significativos sobre la ciencia y la tecnología, que serán la base de su educación científica en la enseñanza básica y media.

La descripción del trabajo del científico describe fielmente las acciones que subyacen a cualquier proceso de aprendizaje. Los humanos somos naturalmente curiosos y desde nuestro nacimiento usamos técnicas de ensayo y error para aprender sobre el mundo que nos rodea. Tanto niños o adultos cuando nos enfrentamos a una situación desconocida intentamos determinar qué está ocurriendo y de predecir lo que ocurrirá a continuación. Reflexionamos sobre el mundo a nuestro alrededor observando, recogiendo y sintetizando información. Desarrollamos y utilizamos herramientas para analizar la información y creamos modelos que nos ayudan a interpretar situaciones. Chequeamos y rechequeamos lo que pensamos que ocurrirá y comparamos resultados con lo que sabemos. Cambiamos nuestras ideas sobre la base de lo que sabemos.

La toma de conciencia de los profesionales involucrados en esta disciplina sobre su propia situación y sobre las condiciones que le han dado origen, resulta

fundamental para permitir un desarrollo integral de los objetivos planteados para la Educación Parvularia.

## **Las ciencias son más cercanas de lo que pensamos**

Para una educadora de párvulos inquieta en saber más sobre un tema, que hace un tiempo atrás no se instruía en las universidades y cada vez se hacía más necesario informarse, como las ciencias, encontrar un libro de Francisco Claro titulado "A la sombra del asombro" e interpretar de entre sus líneas lo siguiente...."Mira a tu alrededor, hay ciencias en todas partes, cuando enciendes la luz, miras televisión, contestas el teléfono, caminas por la orilla de una playa, cuando sientes el olor a un queque horneándose en el horno y todo lo que puedas seguir imaginando.... es ciencias....". Nos queda la sensación de lo maravilloso que es entrar en este tema y sobre todo analizar el por qué se debe aplicar a la educación parvularia.

En varios aspectos, la educación parvularia ha anticipado algunos elementos renovadores que hoy caracterizan los cambios en los procesos de enseñanza en otros niveles, esta flexibilidad metodológica nos viene a facilitar los nuevos enfoques que se desprenden de los cambios paradigmáticos educativos; pero no es suficiente, diversos estudios y sondeos realizados en los últimos años indican que gran parte de los educadores, así como las instituciones, perciben en la práctica actual de la educación parvularia algunas insuficiencias relacionadas con la iniciación a las ciencias en este nivel. Los aprendizajes no parecen ser relevantes, ni pertinentes a sus necesidades, ni a las del mundo actual y futuro.

Se extraña un mayor énfasis en la comprensión y manejo de la tecnología y en la toma de conciencia del medio ambiente y de la necesidad de cuidarlo.

Precisamente, en esta necesidad de incorporar nuevas acciones es que se valida la utilización de contenidos científicos como una herramienta de trabajo innovadora y estimulante para los niños y niñas de este nuevo siglo, facilitando la apropiación de conocimientos y la realización de experiencias en forma amena y dinámica, pero a la vez reflexiva y cooperativa, la curiosidad innata de los niños y niñas por los hechos y fenómenos que los rodean nos invita a introducir los contenidos científicos en el aula.

## **¿Podemos comparar entonces al científico con el niño/a?**

Desde el punto de vista parcial que implica observar, experimentar y descubrir lo que se desea, sí y por tal motivo en la enseñanza de las ciencias, debemos tener en cuenta los conocimientos previos que los niños y niñas poseen sobre el tema, que son producto a su vez de la aplicación de los mismos a la vida cotidiana. Además tendrán que ser aprovechados, aunque a veces los consideremos muy fantásticos o lógicos, para ellos, sus propias explicaciones son fundamentales para aprendizajes relevantes, de lo contrario se sentirán defraudados y ridiculizados, deberemos darles la oportunidad de confrontar sus apreciaciones

con la realidad para que el niño y niña mismo pueda modificarlas. Solamente podrá avanzar aquel que pueda acercarse a organizar un pensamiento más que a hacer experimentos en forma accidental.

## **¿Cómo enfrenta el docente este desafío?**

Primero, con una renovación esencial en el ejercicio de su rol, que involucra un análisis profundo de su accionar pedagógico y un cambio de actitud frente al niño y niña. Una reflexión crítica y objetiva le permitirá decidir las modificaciones necesarias en el modo de proponer, organizar y llevar a cabo la actividad del aula para posibilitar que los niños y niñas construyan su conocimiento.

Dicha transformación implica dejar de ser protagonista para transformarse en guía, orientador y coordinador, centrando el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje en ellos y ellas; tarea nada de fácil y que constituye un verdadero desafío.

Uno de los pasos fundamentales, es tener en cuenta no sólo las necesidades reales de los niños y niñas, sino sus intereses emergentes y grupales, considerando que las experiencias científicas logran un pensar y actuar en conjunto, integrando lo individual y lo grupal. Por lo tanto, es una experiencia de gran connotación social.

Es imprescindible, por lo tanto, conocer las características evolutivas de los niños y niñas para comprender el proceso por el cual atraviesan y saber así qué se puede esperar de ellos. Cuándo y cómo incentivarlos y brindarles la información necesaria para que aprendan, proporcionando un tiempo para ensayar y errar, para dialogar y reflexionar.

Consideramos de suma importancia referirnos en este artículo a los fundamentos que avalan hoy en día un trabajo con las ciencias desde temprana edad, desde los 2 años (aclaramos que se trata de aprovechar al máximo la curiosidad propia de cada edad) y por otro lado destacarse el rol fundamental que juega la educadora de párvulos, ya que uno de los aspectos más difíciles de la enseñanza de las ciencias y del aprendizaje en general consiste en re-mirar nuestra docencia.

## **¿Cuántas dudas nos asaltan cuando la educadora quiere iniciar un trabajo científico?**

¿Estamos capacitadas las educadoras para crear las condiciones propias de un aprendizaje activo?

¿Cuáles son los temas que debería trabajar con los niños y niñas?

¿Quién me provee los materiales que necesito?

¿Existe algún organismo que me pueda ayudar a realizar un trabajo científico adecuado?

¿Cómo evaluaré a los niños y niñas?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz de Rivera, Claudia M. (1994) Experimentación y asombro en el taller de ciencias. Buenos Aires: Actilibro.

Levinas, Marcelo (2002). "Ciencia con creatividad". Editorial Aique,

Martín-Díaz, M.J., Nieda, J. y Cañas, A. (2003) (en prensa). El aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en Marchesi y Martín (Eds.) El aprendizaje en la Educación inicial Obligatoria. Madrid: SM.

Perales Palacios, F. J. y Cañal de Leon, P. (Eds.) (2000) Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias. Madrid: Marfil, Alcoy.

Claro Huneus, Francisco (1999) A la sombra del asombro. Editorial Andrés Bello

Pozo, J. I. (2004) Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata.

## QUÉ ESCUCHAN HOY NUESTROS NIÑOS DE ENTRE 3 Y 6 AÑOS: ¿FORMACIÓN O DEFORMACIÓN?

WHAT OUR 3 TO 6 YEARS OLD CHILDREN LISTEN TODAY.  
FORMATION OR DE-FORMATION?

*Carlos Juica Domínguez.*

### RESUMEN:

En este artículo el autor realiza un análisis y reflexiona en relación a qué está ofreciendo la sociedad a nuestros niños y niñas en relación a manifestaciones musicales. Señala la importancia de que en la formación profesional se transmita el sentido que tiene la formación artística en el desarrollo integral del ser humano, así como ser un vehículo cargado de elementos no sólo estéticos sino también profundamente éticos.

**Palabras Claves:** música, formación artística, ética y estética.

### ABSTRACT:

The author develops a deep analysis and reflection in relation to the musical manifestations that society offers to our children today. The importance of understanding the real meaning of artistic education, by the professional that work with children, makes him/her able of understanding the artistic phenomenon not only as a vehicle of aesthetics elements but also charged of deeply ethics elements as well.

**Key Words:** music, artistic formation, ethic and aesthetic.

Recibido Octubre 2012 / Received October 2012  
Aprobado Enero 2013 / Approved January 2013

Con la claridad de que estos comentarios no intentan ni pueden ser un referente absoluto respecto del tema, tratar de responder la pregunta planteada en el título de este artículo requiere inicialmente conocer cuál es la música a la que podrían acceder los niños como opción personal y espontánea. Es difícil suponer que los párvulos podrían elegir de *motu proprio* la música que les sería más afín, partiendo del supuesto que los ambientes en que esa situación se dé no son lugares en que los niños están solos.

La música, tal como lo recuerda Manuel Arias Gómez (2006), ha estado presente en todas las civilizaciones humanas, y ha sido definida de formas muy diversas. En efecto, se le define como el arte de combinar sonidos en el tiempo, como así también como un lenguaje para comunicar, reforzar o evocar emociones, tanto colectivas como individuales. El autor citado recuerda que la música abraza una gran cantidad de manifestaciones: cantos rituales ancestrales de magos y hechiceros, canciones de cuna, música popular, música de cámara, música religiosa, música clásica o sinfónica, himnos, marchas y canciones militares, hasta llegar a la actual música pop y las manifestaciones musicales en la propaganda, en las obras de cine.

## Televisión

Partiendo del principio que el primer lugar de desenvolvimiento de un niño es el hogar, el medio con el que éste más se relaciona en la actualidad, no es habitualmente la radio, que sería lo esperable por la independencia de desplazamiento que esta permite, sino la TV, donde la música no es el fin último del acto perceptivo, sino una consecuencia secundaria y derivada de lo visual. No es música lo que se busca sino imágenes que, como una manera de dinamizar la acción o de provocar empatía emocional entre imagen y espectador es usada de manera *incidental*, es decir, interviene o incide en aquello que se está percibiendo. Sería impensable concebir no sólo la TV infantil sin música sino cualquier tipo de programa y para cualquier segmento etéreo. Ello evidencia el gran poder de conexión que puede establecer la música con las vivencias o estímulos emocionales de cualquier persona.

Ana M. Sedeño (2006), en un estudio realizado en Málaga, España, sostiene que *“en el espacio vinculante entre cultura e industria se encuentra el ámbito musical que posee un prestigioso lugar en este proceso productivo por su capacidad como identificador social (obliga a posicionarse socialmente) y como canalizadora de todo un universo de implicación emocional individual”*. Actualmente, las obras musicales corresponden a un conjunto de prácticas no sólo provenientes del arte sino también de acciones de corte económico, lo que se traduce en composiciones musicales (ya sean instrumentales, vocales o mixtas), cuya intencionalidad es la utilización de la música con fines que podemos llamar *“extra estéticos”*.

Esta *“música”* de la programación televisiva y de la propaganda, se puede concebir desde dos perspectivas distintas. La primera surge desde lo meramente

incidental o el apoyo a la historia, que se presenta desde patrones armónicos (los acordes), rítmicos (particularmente lo relacionado con el pulso y sus subdivisiones) y melódicos (lo cantable derivado de la armonía) distintos a los de la música convencional, pues su función, como ya se ha dicho, es apoyar la imagen, la que por supuesto está supeditada a la acción que a su vez, se deriva del libreto. Prevalecen aquí, por una parte, sonoridades asociadas al tipo de situación emocional que surge del argumento, el que transita obvia u fundamentalmente entre las situaciones de alegría (acordes mayores) y las de tristeza (acordes menores), pasando por las tensiones expresadas en acordes disminuidos, que se resuelven en los otros acordes. El ritmo se enfrenta desde las *figuras rítmicas* que coincidan con lo rápido o lento de la acción, o sea, desde lo dinámico de lo que se ve. Invirtiendo los términos, Igor Stravinski se refirió a ello en los siguientes términos: "No basta con oír la música; es necesario verla." (Blog *consentidoscomunes* 2011), en este caso, no basta con ver la acción; es necesario oírla.

La segunda perspectiva la entrega la necesidad de asociar el programa tanto a su inicio como al final con algo que le otorgue identidad y presencia desde lo sonoro, pues lo visual ya lo aporta el o los personajes principales. Esta identidad la estructura sin duda una melodía (habitualmente con forma de canción) que sea claramente identificable y reproducible, o sea, pueda ser aprendida y cantada con facilidad, generalmente alegre y bailable o motrizmente estimulante, elemento éste último consecuencia de los patrones rítmicos ocupados.

Finalmente, no es extraño que el concepto más tradicional de canción sea ocupado también en sectores claves e intermedios de la acción, casi como corolario o síntesis de una sección o parte dramática.

Respecto de lo que pueda ser identificado desde los timbres más ocupados, son los instrumentos electrónicos los más usados, particularmente el sintetizador, un instrumento muy versátil en la reproducción de sonoridades de cualquier tipo, pues éste puede reproducir prácticamente todos los instrumentos de la orquesta sinfónica o aquellos más identificables de la naturaleza. Desgraciadamente, no siempre la fidelidad de esos sonidos es conseguida con calidad y queda la sensación de escuchar un sonido artificial que genera una distancia de credibilidad en la relación sonido - imagen - acción. Se puede suponer, sin embargo, que el uso generalizado del sintetizador es por razones económicas y no por un afán de innovación sonora.

## Música de Publicidad

Este tipo de música es normalmente de menor vigencia por estar asociada más bien a la duración de las campañas comerciales, por lo que no es necesariamente un medio que genere tendencia, aunque sí se puede esperar de tanto en tanto, que alguna melodía llegue a tener cierto protagonismo. De cualquier forma, pareciera que en la publicidad prima el uso de melodías conocidas desde otros ámbitos y no desde la publicidad hacia los otros medios, por lo que resulta más bien una

reiteración y no un aporte. La misma investigadora ya citada, Sedeño, considera que la música, como elemento fundamental en la propaganda, es vista por los publicistas como una herramienta muy valiosa a la hora de contar una historia brevemente, como en el caso del spot publicitario. El uso de música ya existente es frecuente y se selecciona acorde con el sujeto a quien se dirige la propaganda. Es así, que puede ocurrir, y es posible observarlo con cierta frecuencia, que niños /as canten junto a las propagandas de la Televisión.

## Música de Videojuegos

La masificación en una variada gama de segmentos socioeconómicos de aparatos y programas dedicados a los videojuegos, puede hacer suponer que la música incluida como un componente esencial de estos medios de entretenimiento sea de una variedad y calidad acorde tanto a esa masificación como al costo que estos programas significan.

Sin pretender relativizar el comentario en lo relacionado a la calidad, se podría expresar con cierta seguridad que no es la calidad creativa ni expresiva la que acompaña a lo visual de estas actividades, sino más bien la “graficación sonora” de lo que se aprecia visual y dinámicamente en el juego mismo, por lo que se puede concebir más bien desde el ámbito de la estimulación y del compromiso con el “enganche” psicomotriz, más que con la intención de producir un aporte a la formación emocional del auditor.

Melodías casi calcadas a la del reconocido y ya antiguo juego Mario Bros se mantienen como una constante bastante probada en los nuevos juegos, lo que podría explicar su ya endémica falta de creatividad. Pero, lo que podría ser que parece que son pocos los niños que asocian esas sonoridades con canciones que hayan pasado a ser de su acervo emotivo musical.

## Radio

Es improbable que la música que pudiera escuchar un niño de estas edades en su hogar fuera de algún programa de radio dirigido concretamente a ellos, ya que la música “infantil” que la mayoría o totalidad de las emisoras produce está dirigida a los segmentos más adolescentes y juveniles de la población (un ejemplo de ello es la radioemisora Disney (FM 91.9), por lo que consecuentemente, la tendencia que se presenta es a escuchar música que por su temática es más ajena a los más pequeños, lo que obviamente conlleva una tendencia a la imitación, con las previsibles consecuencias que ello puede significar en el desarrollo emocional de los más pequeños. Este tipo de música es el que suele ser trasladado a la sala de actividades del jardín infantil, por lo que la radio pasa a ser una proyección auditiva del hogar, muchas veces desde las preferencias del personal a cargo de los niños y no de la auténtica y libre elección del niño.

Cabe destacar que sin embargo existen en Chile posibilidades de música infantil en radios como la Universidad de Chile y el programa Chile Crece Contigo<sup>9</sup>.

## Jardín Infantil

Es este el escenario que para efectos de este artículo, resulta ser el más delicado y preocupante de todos. La mayoría de las actividades artísticas que se desarrollan en su interior están o deberían estar normalmente apoyadas por decisiones de carácter teórico - pedagógicas, planificadas y mediadas, que resulten de fácil comprensión para su consecuente aplicación. Sin duda deben ser implementadas con el adecuado sigilo que una estrategia pedagógica requiere, de acuerdo a la edad y nivel de desarrollo de los párvulos, es decir en consideración al bienestar integral del niño. Parece una posible conclusión el determinar que en los ámbitos de la plástica y la literatura pudiera o al menos pareciera más fácil identificar los elementos perniciosos que estas expresiones artísticas pudieran contener.

La música ha sido considerada por autores muy diversos como un elemento educacional de enorme potencia. Y hoy, a la luz de los estudios de las neurociencias, se le considera como una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y socio afectivo de las personas. Así, la psicóloga y estudiosa de las neurociencias, María Morán (2009), sostiene que diversas investigaciones, entre las que destaca las de Laurel J. Trainor y colaboradores (2009), muestran que las respuestas del cerebro pueden evolucionar de manera diferente en el transcurso de un año, según los niños hayan sido formados o no en el conocimiento y la experiencia musical, sea esta de interpretación instrumental, canto o apreciación de música diversa, pero siempre de calidad, independiente del género (popular, folklórico, docto). Se han apreciado, según los estudios recopilados por la autora, cambios positivos en la memoria y la atención, así como en sus interacciones con otros y su autoestima. Es notable la necesidad de que esta práctica musical cautele el tipo de música que se ofrece a los niños /as, en términos de asegurar una calidad estética de la misma.

Tal vez habría que aclarar que no es solamente el lenguaje musical lo que resulta preocupante, sino el uso de esta manifestación artística en estrategias a lo menos discutibles, como ocurre al asociar lo eminentemente musical con letras de determinadas canciones que aparecen en ritmos como el reguetón o la música tropical. Estos textos no siempre parecen apropiados para la comprensión ni educación integral de los niños y niñas. Y los elementos rítmicos, melódicos y armónicos no siempre pueden considerarse como elementos poseedores de calidad estético-musical.

Visitar algún Jardín Infantil, es ser probable testigo del recurrente uso en salas, de actividades, por parte de educadoras o técnicos, de música de emisoras

9 <http://www.crececontigo.gob.cl>

que se especializan en programas dedicados a adultos y que presentan estilos como el llamado *Regetón*, *Cumbia villera*, *Bachata* u otros ritmos de moda, con el sólo afán de entretener a los niños o hacerlos bailar para gastar energía y, consecuentemente para que se tranquilicen. No parece, en la mayoría de estos casos, existir una intencionalidad pedagógica ni una selección reflexionada de la música y texto a ofrecer a los párvulos. Otra posible experiencia a observar corresponde a aquellas que parecieran rescatar valores culturales o patrios desde discutibles estrategias que incorporan la música, tales como bailes folklóricos, representaciones de obras diversas no siempre claramente seleccionadas. Este irreflexivo uso deviene, con un análisis adecuado, en previsibles consecuencias, entre las que la más evidente puede ser el no aprovechamiento verdadero de tan importante creación humana como es la música en la potenciación del desarrollo infantil, hasta el alejamiento de niños /as de experiencias enriquecedoras; sin embargo, es precisamente éste tipo de reflexión el que parece estar ausente.

Ejemplos de situaciones como esas son múltiples. ¿Quién o quiénes más se divierten viendo a una desconcertada pequeñita vestida de pascuense y con música Sau-Sau de fondo en una fiesta dieciochera, parada, estática y semidesnuda en medio de un improvisado escenario, sin entender qué pasa? ¿Serán los padres de la chiquita, el personal del jardín o los demás asistentes? Pareciera que la respuesta correcta es; todos los anteriores menos, probablemente, la niña en cuestión ni sus compañeros de nivel. Da la impresión que esa diversión radicara en el hecho aparentemente cómico (o ridículo) de una pequeña creatura realizando acciones de adulto.

Talvez lo correcto hubiera sido esperar que la propia chiquita consintiera su participación en un acto como ese, pero dado que ello las más de las veces resulta imposible, hay que consultar particularmente a la ética o al sentido común, el menos común de los sentidos. ¿Sería algún adulto o la misma educadora capaz de realizar esa presentación en las mismas condiciones? Si así fuera es evidente que no son homologables las edades en la decisión de realizar una manifestación como esa.

No es extraño tampoco ver en actos culturales o educativos, niños y niñas moviéndose compulsivamente al ritmo de un regetón o de un baile tropical, con vestimentas y coreografías de clara connotación sexual que, demás está decir, no son propias de los pequeños, pero las que ya están resultando ser una parte consustancial a la educación de sus capacidades expresivas, artísticas y culturales. Sin embargo, se rasgan vestiduras cuando a través de los medios de comunicación y en algunos casos en las noticias, se muestra como un acto perverso e inhumano algunas manifestaciones coreográficas casi explícitas de actividad sexual en concursos de discotecas para adultos y menores, en actos educativos escolares y recibimientos universitarios, entre otros. Resulta relevante recordar aquí los estudios que ha conducido la investigadora Catalina Ferrer en Canadá; esta estudiosa, con ocasión de estar invitada en la Universidad Central (2008), planteó que *“la idea del trabajo que estamos desarrollando en Canadá es crear conciencia sobre una temática que para nosotros es de creciente preocupación: la hipersexualización del*

*espacio público y su influencia sobre los jóvenes. Lo que nos inquieta es la frecuencia, la cantidad y el tipo de imágenes 'sexy' de niñas y mujeres vehiculadas por la publicidad".*

¿Es acaso difícil suponer que estos actos no pudieran, entre otras cosas, también tener su origen en la muy mala decisión de personas que precisamente deben velar por la adecuada formación moral, sexual y ética de los párvulos?

El jardín infantil y particularmente la sala de actividades es, por desgracia, un lugar en el que el uso de la música infantil resulta anacrónico, extemporáneo y deformante. No es la audición pura de un tipo de música en especial lo que pudiera justificar su uso sino una serie de decisiones anexas, las que producen una suma de conflictos éticos y pedagógicos, que sin duda tienen una base explicable en la ignorancia de una serie de elementos que debieran ser adquiridos adecuadamente en el período formativo profesional de las educadoras de párvulos y/o las técnicas de apoyo.

En lo anteriormente dicho, el autor del artículo no pretende establecer juicios de carácter técnico ni valórico respecto de aquellas manifestaciones estilísticas mencionadas, ni de su validez cultural ni social. Sólo está movido por la legítima preocupación de cualquier persona ligada profesionalmente a los párvulos, de considerar como una obligación fundamental, nunca perder de vista el objetivo final de una decisión técnica, ni de las consecuencias emocionales que puedan significar en la formación de un niño o niña, el anteponer el interés personal por simple que parezca, en estos casos de algo que puede resultar tan inocuo como la elección de la música a escuchar en la sala de actividades.

Para finalizar, se debe suponer en forma taxativa que cualquier decisión pedagógica tendrá su correlato en algún momento en la vida misma de cualquier futuro adulto, y las actividades artísticas no escapan a esta condición. Es por ello de suma importancia que sean las casas de formación profesional quienes transmitan el verdadero sentido formativo más allá de aquellos aspectos eminentemente cognitivos, entendiendo también la formación artística como un vehículo cargado de elementos no sólo estéticos sino también profundamente éticos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Arias, M (2006) Música y Neurología. Servicio de Neurología, Hospital Clínico Universitario, Santiago de Compostela (La Coruña).

URL: <http://www.crececontigo.gob.cl>

Sedeño, A.M (2006). La función de la música en los comerciales publicitarios. UNIrevista - Vol. 1,

Nº 3: (julho 2006) Universidad de Málaga, España.

URL: <http://consentidoscomunes.blogspot.com/2011/11/igor-stravinsky-musica-para-ver-5.html>

## CENTRO DE APRENDIZAJE INTEGRAL (CAI) DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE.

INTEGRAL LEARNING CENTER (CAI) OF THE EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION PROGRAM OF THE UNIVERSIDAD CENTRAL OF CHILE.

*Javiera Orchard Ramoneda*

### RESUMEN:

Se presenta el proyecto y metodología CAI (Centro de Aprendizaje Integral) implementado en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile que propone generar un contexto significativo donde se integran diferentes manifestaciones artísticas, las ciencias y la tecnología, favoreciendo experiencias de aprendizaje concretas de calidad, oportunas y pertinentes, que propicien aprendizajes relevantes y significativos. Además plantea la integración de la familia promoviendo su compromiso permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas. Se pretende enriquecer el rol de la Educadora de Párvulos como agente de cambios y dinamizadora de su comunidad educativa, de manera que las prácticas pedagógicas se orienten en la construcción de una pedagogía actualizada y potenciadora.

**Palabras claves:** innovación en educación, arte, ciencia y tecnología, experiencias de aprendizaje, integración.

### ABSTRACT:

The Project and CAI methodology (Center of Integral learning) that is worked out in the Early Childhood Education program of the Universidad Central de Chile, is analyzed. The project has as its main objective to integrate different artistic languages and expressions, sciences and technology, through quality, culturally pertinent and defiant concrete experiences, so to promote significant and relevant learning in children. It also propose family integration in these learning experiences, trying to motivate them to a permanent involvement with their children's education. The Early Childhood Education teacher is expected to be a leader that looks for changes that improve society.

**Key words:** innovation in education, art, science and technology, learning experiences, integration.

Recibido Noviembre 2012 / Received November 2012  
Aprobado Enero 2013 / Approved January 2013

## Introducción

El proyecto y metodología CAI se presenta como una mirada innovadora para la Educación Parvularia basándose en el respeto a la diversidad de niños/as y su forma de conocer el mundo. Propone para esto una mirada integral del conocimiento y las expresiones artísticas, el crear espacios educativos diversos que den cabida a los distintos tipos de inteligencia y un proceso paulatino del conocer desde lo intuitivo y sensorial hasta lo científico y metacognitivo. Se implementa así una metodología basada en cuatro contactos que se trabajan a partir de un tema globalizador y que se implementa desde una visión humanista.

## ¿Cómo nace el Centro de Aprendizaje Integral?

El Centro de Aprendizaje Integral (C.A.I.) se crea en el año 2000 a partir de las experiencias surgidas en los centros de ciencias de la comuna de La Reina y Huechuraba, donde estudiantes y docentes desarrollaban las prácticas pedagógicas de tipo intermedia y profesional, de la carrera de Educación Parvularia, dando un acercamiento al pensamiento científico de niños y niñas.

Junto con esto surgió el proyecto FID (Fortalecimiento Inicial Docente) que permitió la participación en capacitaciones e intercambios con Israel, por parte de los docentes de la universidad. En estas pasantías se observaron las propuestas tanto en el ámbito científico como artístico que se realizaban en los diferentes centros educativos israelíes. Estos proyectos consistían en la implementación de centros comunitarios donde niños, niñas y familia asistían regularmente a vivir experiencias en las áreas de las artes y la ciencia separadamente.

Estos Centros israelíes trabajaban el ámbito de la Educación Científica y Tecnológica, fundamentaban su quehacer pedagógico en autores como Stein, Szulanski (1997), los que planteaban:

- Adaptación al medio científico y tecnológico.
- Adquisición de los conocimientos básicos de los materiales, animales, plantas, energía, comunicación, le permiten comenzar a entender los procesos naturales.
- La curiosidad natural del niño es la que permite entender estos procesos científicos simples y su acercamiento a la nueva tecnología.
- Las vivencias naturales no estructuradas le permiten experimentar y buscar respuestas, entender los procesos de investigación y aprendizaje.
- El acercamiento a los problemas científicos en la edad temprana lo llevan a un interés posterior.

A partir de estas visitas y visualizando una propuesta innovadora y, dado que ya existía, por parte de la Universidad, un vínculo con los Centros de Ciencias de Santiago, se crea una sala de Ciencias en la sede de la Reina de la Universidad

Central, la que sería utilizada por las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia, como apoyo a sus actividades.

Posteriormente, y detectando las necesidades que surgían, se propuso dar una mirada más integral al proyecto, respetando la diversidad de formas que tiene el ser humano de mirarse, desarrollarse y vincularse con el mundo, por lo que se analizaron e incluyeron algunos aspectos de la educación artística proponiéndose la posibilidad de crear un Centro de Aprendizaje Integral donde se trabajaría la vinculación entre las ciencias y las artes, intencionado el ámbito valórico de manera transversal. Para lo que se consideró la experiencia conducida en Amnistía Internacional, sección chilena, desde 1990 a 2001. Esta experiencia consistió en un programa de educación en derechos humanos a través del arte y el juego. Para ello se gestionó una metodología y se trabajó con valores a partir de la siguiente propuesta:

(Amnistía Internacional, Chile, 1991-1993)

ETAPAS	SUB-ETAPAS	OBJETIVOS	ELEMENTOS ARTISTICOS
	(Sensual y expresiva)		
I.- APRECIACION	1.- Contacto natural y/o cultural tecnológico. 2.- Contacto afectivo	Sicomotores (y sensoriales). Sociemocionales.	Elementos crudos
II.- INTERPRETACION (Decodificación técnica y expresiva) e interpretación personal	3.- Contacto intelectual	Cognitivo. Lenguaje. Sicomotor.	Elementos crudos y elaborados.
III.- CREACION (percepción intensa) Incubación	4.- Contacto sensorial y afectivo	Socioemocional. Sensorial. Lenguaje. Expresión.	Elementos crudos y elaborados.
IV.-EUREKA Y ELABORACION	5.- Creación Individual y/o colectiva	Cognitivo. Lenguaje. Expresión. Social y sicomotor.	Formas Finales

Se hizo una primera propuesta que se llevó a cabo en la sala de Ciencias de la antigua sede de La Reina, la utilización de materiales variados, relacionados con las artes y las ciencias, permitió la implementación de un espacio que consolidó la posibilidad de desarrollar actividades integradas, filosofía fundamental del CAI. Este centro fue visitado diariamente por diferentes grupos de niños/as que vivenciaron la metodología de este espacio, dividido en cuatro contactos a partir de un tema globalizador teniendo una mirada integradora desde las disciplinas científicas, artísticas y valóricas.

Los propósitos pedagógicos planteados por el CAI, se han mantenido hasta el día de hoy y son:

- Generar un contexto significativo que ponga en acción las habilidades y

competencias de cada niño/a, y despierte su potencial creativo, por medio de la integración de diferentes manifestaciones artísticas, las ciencias y la tecnología.

- Favorecer experiencias de aprendizaje de calidad, oportuno y pertinente, que propicien aprendizajes relevantes y significativos en función al desarrollo pleno y la trascendencia del niño y la niña como personas.
- Promover experiencias concretas como fuente y desarrollo de aprendizajes.
- Establecer una estrecha relación y complementación con la labor educativa de cada centro educativo y la familia, propiciando a su vez su compromiso permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Enriquecer el rol de la Educadora de Párvulos como agente de cambios y dinamizadora de su comunidad educativa, de manera que las prácticas pedagógicas se orienten en la construcción de una pedagogía actualizada y potenciadora.

A partir del año 2004 el CAI se traslada al nuevo edificio de la Universidad, Kovacevic II perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación en la comuna de Santiago. En este periodo los objetivos de este espacio fueron el de apoyar y dar capacitación a estudiantes y profesionales del ámbito educativo además de servir como sala de recursos escritos y didáctico para la aplicación y utilización en las practicas, siendo en un principio sin la asistencia de párvulos.

En el año 2010 el proyecto CAI y sus respectivos recursos vuelven a la Escuela de Educación Parvularia para plantearse como un espacio donde estudiantes en Práctica Profesional de la carrera pudieran vivenciar, conocer y gestionar la metodología. Estas estudiantes serían apoyadas por una docente de la Escuela de Educación Parvularia a cargo del espacio y las tutoras pedagógicas del equipo de Práctica Profesional. De esta manera se abrió el CAI como un espacio educativo alternativo para posibilitar una mirada diferente del educar, un desafío pedagógico y una diversificada posibilidad laboral.

## **Propuesta metodológica C.A.I. en la actualidad**

El centro de aprendizaje integrado CAI es creado como una propuesta innovadora que pretende dar una nueva mirada a las experiencias educativas desde la diversidad, el respeto, la unicidad y la integración del niño y niña en sus ámbitos del desarrollo.

Para esto se describen los diferentes componentes pedagógicos que son la base de esta metodología: la planificación, sus contactos, el tema globalizador y sus principios educativos.

## La planificación CAI:

Esta propuesta se plantea el desafío de mirar la educación como un espacio que complementa al párvulo en su cognición y sensibilidad artística dando paso a una visión de ser humano que rompe las miradas parciales en la educación, permitiendo experimentar la realidad y reconstruir el mundo a partir de una diversidad de maneras de aprehender la vivencia humana. Para esto se toma en consideración los aportes de Gardner, quien reconoce siete tipos de inteligencias con características propias, que ofrecen una nueva forma de ver y entender al hombre, las que se desarrollan por intereses del sujeto, capacidades y potencialidades. Se plantean al menos las siguientes inteligencias:

- Inteligencia musical.
- Inteligencia cinética - corporal.
- Inteligencia lógico - matemática.
- Inteligencia lingüística.
- Inteligencia espacial.
- Inteligencia interpersonal.
- Inteligencia intrapersonal.
- Inteligencia mística
- Inteligencia naturalista

A partir de esta propuesta nace la preocupación por crear espacios educativos de calidad, que diversifiquen los caminos para llegar al conocimiento dando cabida a las diversas formas de inteligencias respetando la individualidad de cada niño y niña que participan en el proyecto.

Se tomaron como referencia los aportes de Copland que plantea que todos escuchamos música en tres planos distintos. A falta de mejor terminología, se podría denominar:

- 1) el plano sensual,
- 2) el plano expresivo,
- 3) el plano puramente musical (Copland 1985, P 27).

El modo más sencillo es más bien por puro placer, se valora en este plano el atractivo sonoro de la música. El segundo plano da énfasis al valor expresivo de la música como elemento que significa una idea o emociones en el ser humano. El tercer plano se refiere a la percepción de la materia puramente musical de un modo más consiente

Dicho lo anterior, el CAI propone una planificación flexible, basada en la propuesta del equipo de Amnistía Chile, como se detalla a continuación:

Etapa	Planificación e intención pedagógica	Aspectos involucrados
Contacto Natural	En esta primera etapa se relaciona con la necesidad de favorecer la utilización de los sentidos como puerta de entrada de los procesos epistemológicos del arte, la ética, las ciencias naturales y sociales, la matemática y la geometría. Puede o no concluir en una creación individual o colectiva. Se destaca el hacer énfasis a la significatividad y trascendencia del aprendizaje vinculando el tema con su historia y los aprendizajes previos. El tema de los valores se significa con la propia historia del niño.	Aspectos psicomotrices, sensoriales y socio afectivos son enfatizados.  Aprendizajes esperados en los Núcleos de Autonomía, Social e Identidad
Contacto Afectivo	El tema y los valores son aproximados ahora en obras de arte y tecnológicas diversas (en sus formas de expresión: musicales, literarias, plásticas y de movimiento, y también diversas en sus estilos, por época o cultura). La libre expresión de sentimientos es parte relevante en esta etapa, en la que niños y niñas relacionan los aspectos del tema con experiencias previas y los aspectos afectivos de éstas. Relacionado con las etapas centrales de la creación y con la apreciación. Lo estético, lo lúdico, el lenguaje y su reconstrucción son parte de esta etapa. Nuevas preguntas emergen con la adecuada mediación de los adultos. Se hace énfasis al uso de elementos de composición artística para la apreciación y creación.	Aspectos socioafectivos, sicomotores, de lenguaje artístico y verbal
Contacto Intelectual	Es el momento de registrar, de analizar diversas informaciones, de clasificar, seriar, en formas diversas (motrizmente, verbalmente, musicalmente, entre otros). En esta etapa se pone en juego la hipotetización por parte del niño al igual que la resolución de problemas simples. Aquí utiliza un lenguaje científico. Es la etapa en que niños y niñas expresan en sus formas únicas y diversas sus aprendizajes y experiencias reales vividas con el tema y los valores. La elaboración, el afinamiento del lenguaje empleado, la consciencia de la forma de construir un conocimiento, la interdisciplinariedad del mismo, son elementos relevantes de esta etapa. Así también, los conceptos disciplinares precisos y que se transforman en comunes para la nueva forma de mirar el tema.	Los aspectos cognitivos, de lenguaje y sicomotores son aquí enfatizados. Núcleos de Seres vivos y su entorno, Grupos Humanos, Pensamiento lógico matemático.
Creación Colectiva	Niños y niñas son invitados a realizar un pequeño proyecto en relación con el tema. Esta es la opción de recordar lo realizado en las sesiones que se hubieran desarrollado, mediando en la toma de conciencia de las estrategias de aprendizaje empleadas para así favorecer la meta cognición de niños y niñas. Este recuerdo permitirá que niños y niñas determinen una creación posible de desarrollar durante esta etapa, planificando en alguna forma en relación con los materiales que requieren y los procesos que seguirán.	Todos los aspectos están en juego.

Estos cuatro contactos son presentados a los niños y niñas en diferentes visitas diarias, las que duran aproximadamente una mañana. Cada contacto planificado se vive con la intención que lo caracteriza sin perder lo integral, estableciendo

relaciones en el quehacer pedagógico de manera continua frente a la temática planteada con otras áreas del conocimiento. De esta forma la Educadora media en forma constante el objetivo planteado ante cada contacto, buscando los aprendizajes esperados relacionados al aspecto intencionado.

De esta forma, la vivencia de los párvulos va desde lo más cercano, incluyendo lo sensorial y concreto, para luego pasar por los afectos y conocimientos llegando, finalmente, a lo abstracto, estableciendo procesos metacognitivos. Es así que el CAI plantea una manera única de acercarse al mundo, en donde se ve una secuencia natural del ser humano en el conocer

Esta planificación tiene como prioridad el ofrecer a los niños y niñas espacios diversos donde se posibilite la elección, de acuerdo a sus intereses y formas de aprender la realidad. También se planifican espacios en conjunto donde se releva el papel social de la educación, destacándose aprendizajes del ámbito comunicativo y reflexivo.

Algunos aspectos que se destacan en esta planificación son (Romo, V; Muñoz, R; Orchard, J; Rubio, A; Sarmiento, R, 2001):

- La planificación de cada contacto diario consta de tres momentos: la motivación, el desarrollo y la finalización.
- Cada uno de estos contactos es planificado con un formato de planificación tipo que consta de inicio- desarrollo y finalización.
- La motivación es una actividad grupal donde se buscan estrategias y recursos para introducir al tema y motivar al grupo de niños. Se realiza en este periodo la significación del aprendizaje y el recuerdo de la experiencia del contacto anterior.
- El desarrollo se planifica con áreas o rincones de acuerdo al contacto y tema a desarrollar, cada uno de estos espacios debe propiciar la oportunidad de movilizar habilidades cognitivas, creativas, socio afectivo entre otras. Los niños podrán transitar en estos espacios de acuerdo a sus requerimientos haciéndose responsables de las actividades que allí realizara. La actividad de desarrollo es la que ocupa la mayor cantidad de tiempo del contacto y donde se intencionan de manera mucho mas clara el sentido de este.
- La actividad de finalización tiene un sentido grupal , donde se cierra el contacto con una actividad que recuerda tanto el tema, las actividades realizadas, como de los procesos y habilidades movilizadas

## **Los temas globalizadores:**

Los temas escogidos son llamados “temas globalizadores”, los que permiten abarcar todos los aspectos del elemento inspirador que fundamenta el CAI, permitiendo así, una visión holística para poder dar la mirada diversa a esta metodología.

Estos temas deben tener la característica de ser flexibles para poder abordarlos desde la integralidad como las artes (música, artes visuales, danza, teatro y literatura), las ciencias sociales y naturales, matemática y geometría y los aspectos valóricos.

Después de escoger un tema globalizador lo más interdisciplinario posible, la educadora debe investigar la temática desde las diferentes áreas buscando bibliografía adecuada, investigando en la Web o acercándose a profesionales que correspondan al ámbito de estudio del tema globalizador, por ejemplo si el tema son "las piedras", se podría buscar apoyo contactando a geólogos expertos.

A partir de esta investigación la educadora hace la transposición didáctica adecuada al nivel de niños que visita el CAI. Para esto organiza el material en glosarios de términos y mapas conceptuales, que debe conocer cabalmente a la hora de poner las experiencias pedagógicas en práctica. Todo este material será la base teórica para la planificación de cada uno de los contactos antes descritos. Cada contacto dejara ver la información correspondiente al área que se intencione, por ejemplo el contacto afectivo utilizara mayor información del tema referente a las artes y sus expresiones.

### **La aplicación de la propuesta CAI, el quehacer pedagógico:**

Basado en Romo, V; Muñoz, R; Orchard, J; Rubio, A; Sarmiento, R (2001) la propuesta metodológica a aplicar en el C.A.I., supone que las experiencias que se presentan a los niños y niñas, deben considerar los siguientes aspectos:

- Presentar explícitamente la diversidad humana, rescatando la cultura propia y luego culturas diferentes, las características personales propias y ajenas, valorando la diversidad y complementariedad entre personas y con su entorno natural.
- Favorecer la utilización de los sentidos en la exploración del mundo, la libre expresión de sentimientos, el análisis de situaciones desde diversas posibilidades intelectuales, y la recreación colectiva de lo aprendido.
- Valorar el juego como una forma natural de conocer el mundo por parte de niños y niñas.
- Valorar el conflicto y el error como instancias de aprendizaje (error tanto de los niños y niñas como de los y las docentes).
- Se propicia la ausencia de bloqueos creativos desde el ámbito cultural, preceptuales y emocionales.
- Adoptar normas disciplinarias de común acuerdo con el grupo, asegurándose que hay una comprensión y aceptación de la justicia de la norma, en la medida que las capacidades de los niños y niñas lo permita.
- Todo contenido que se desarrolla, se enfoca desde miradas diversas, permitiendo a los niños y niñas acceder a la que les acomode mejor a sus

realidades e inteligencias particulares, por una parte, y comprender que toda información puede ser mirada de muy diferentes formas, incluso algunas opuestas o con críticas.

- Favorecer el trabajar las artes desde los elementos de composición como por ejemplo: línea, color, pulso, métrica, verso, aliteración, espacio o niveles corporales ayudando a desarrollar la incorporación de estos elementos adquiriendo insumos para la expresión creativa y una mayor capacidad de apreciación estética a partir de la observación.
- Los y las docentes trabajan en equipos para permitir un verdadero perfeccionamiento del quehacer pedagógico, a la luz de los grandes ideales que se persiguen. Las formas metodológicas pueden entonces favorecer la acción colegiada de docentes en el aula.
- Las formas de comunicación son siempre empáticas y dialogantes, modelando para los niños y niñas una actitud no enjuiciante, una actitud de búsqueda de la comprensión de la posición del otro u otra, una actitud de diálogo verdadero, en el que se expresa honestamente la verdad propia y se escucha abierta y atentamente la verdad del otro u otra.
- Se promueve la formación de opinión propia, la participación en aras del bien personal y común.
- La evaluación está entrelazada con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en instancias no artificiales. La observación no solamente de las reacciones de los niños y niñas, sino el comportamiento de todos los elementos del currículum son parte de esta evaluación permanente que busca, no la sanción sino el mejoramiento de los procesos.
- En este proceso de construir aprendizajes, el rol del educador/a en las nuevas perspectivas de la educación, se relacionan estrechamente con la llamada Experiencia de Aprendizaje Mediado (FEUERSTEIN).
- El espacio educativo del proyecto CAI es considerado un espacio social político y democrático donde niños, niñas y adultos comparten en la comunicación, opinión y en el respeto a la diversidad humana. El adulto es modelo fundamental del aprender a ser y convivir con el otro y con lo otro.
- Las actividades en cada contacto propician el comunicar las ideas y sentimientos en una constante expresión tanto verbal como gestual, se propician así ambientes abiertos y dialogantes.

## **La implementación del CAI en Prácticas Profesionales de la Carrera de Educación Parvularia.**

A partir del año 2008 se llevó a cabo el proyecto CAI en las prácticas profesionales de la carrera de Educación Parvularia en la Universidad. Este proceso se realizó de manera voluntaria por parte de las estudiantes que se inscribían para vivenciar el proyecto durante un semestre.

Esta práctica, que se realiza hasta la fecha, es apoyada por el equipo de docentes de práctica profesional y por la profesora de la escuela de educación parvularia a cargo del proyecto.

Para esto se trabaja con las estudiantes de práctica profesional en las siguientes etapas:

1. Talleres de conocimiento y discusión sobre la metodología CAI, esta actividad se realiza con la profesora encargada del proyecto en la universidad. En esta actividad se pretende que las estudiantes se acerquen a los principios pedagógicos, planificación y metodología del proyecto.
2. Realizar una lluvia de ideas de temas globalizadores e integradores, fundamentando su elección.
3. Escoger uno de los temas planteados respetando las características de un tema globalizador propuesto en la metodología CAI.
4. Investigar la temática adjuntando el material bibliográfico, se subrayará los aspectos que se podrán utilizar en los diferentes contactos del CAI.
5. Realizar un glosario de términos y mapas conceptuales con el material bibliográfico del tema globalizador.
6. Realizar una tabla con posibles actividades o sub temas a incorporar de acuerdo a las diferentes áreas del conocimiento:

Por ejemplo las piedras...

Áreas del conocimiento Sub temas y actividades	Ciencias Sociales	Teatro y danza	Ciencias Naturales	Matemáticas	Literatura	Música	Artes visuales
1	Conocer las actividades económicas en las que se utilizan piedras.	Danzar expresando las piedras en sus características de peso y espacio	Conocer y ordenar tipos de piedras según zonas geográficas	Pesar diferentes piedras	Escuchar y crear cuentos a partir del tema de las piedras	Escuchar el sonido de diferentes piedras	Crear esculturas a partir de las piedras
2	Conocer el uso de las piedras como herramientas de trabajo a lo largo de la historia del hombre	Dramatizar obras con temáticas tanto de las piedras como de la geología	Crear maquetas reconociendo las piedras como elemento constitutivo de ecosistemas	Registrar cambio de medida y peso de las piedras después de la erosión	Utilizar como elemento inspirador las piedras para crear poemas	Reconocer elementos de composición musical a partir de instrumentos musicales con piedras	Observar y apreciar esculturas compuestas de piedras
3	Conocer las piedras nacionales de cada país	Crear personajes con títeres de piedras	Agrupar piedras y minerales	Clasificar y seriar piedras según características de color, forma o tamaño	Crear adivinanzas de elementos que tienen que ver con la geología y las piedras	Escuchar canciones o música que hablen o insinúen el tema de las piedras	Estampar con piedras de diferentes formas

7. Buscar los centros educativos que visitaran el CAI, estos centros corresponden a jardines infantiles y colegios correspondientes a segundo ciclo. Las estudiantes visitan los centros para conocer al grupo de niños y niñas y sus educadoras. En esta visita se trabaja con el equipo y las estudiantes el tema y la propuesta a aplicar.
8. Planificar la propuesta CAI de acuerdo al tema globalizador escogido y tomando en consideración el tipo de planificación y los cuatro contactos. Se debe planificar cuidando la intención de cada uno de los contactos y el procurar la integración de los conocimientos a partir de las ciencias y las artes.
9. Se ambienta el espacio educativo donde se aplica la metodología CAI, se realiza un plano del lugar y la posible implementación. Al realizar la ambientación se toma en consideración el crear espacios comunes para la sociabilización y actividades en conjunto. También se consideran áreas de trabajo personal o en grupo pequeño para el desarrollo de cada uno de los contactos donde el niño/a podrá escoger de acuerdo a sus intereses. El tema debe ser presentado dando énfasis a cada uno de los contactos por lo tanto se va cambiando esta ambientación desde un espacio de inicio e introducción más sensorial, a un espacio con elementos artísticos para llegar al uso de elementos que acerquen al tema al ámbito científico.
10. Implementación y gestión de la propuesta CAI en la Universidad Central tomando en consideración todos los principios pedagógicos propuestos en la metodología.

## **Algunos testimonios de las estudiantes que han vivenciado el CAI**

A partir de las vivencias de las estudiantes de práctica profesional se puede evidenciar el logro de competencias y habilidades específicas que son parte de las características de la pedagogía CAI, como es la mirada interdisciplinaria, el respeto al niño/a en sus tiempos, sus necesidades, intereses y forma de enfrentar el conocimiento.

Una de las estudiantes destaca: *“Con la experiencia CAI, siento que alcancé a desarrollar habilidades de organización y planificación de diferentes experiencias y actividades vinculadas con las artes y la ciencia, el poder “desapegarse” un poco a las estructuras y atreverse a crear e impulsar más la imaginación”* (Y Aliaga).

Se ve en esta propuesta la necesidad de una mirada creativa y divergente por parte de la educadora y estudiantes siendo capaz de enfrentar los temas, los espacios educativos y las formas de aprender como un elemento activo, vivo y cambiante, modificable e integrado:

*“Desde un principio fue un gran desafío, una propuesta diferente que ofrecía*

*muchas oportunidades, pero que al mismo tiempo estas se fueron descubriendo poco a poco con el paso del tiempo y de la experiencia. Fue bastante especial y provechosa, aún con los momentos difíciles, al final del proceso creo que ambas, junto a mi compañera, quedamos felices y agradecidas de lo vivido” (J Campos)*

*“Para mí, fue una experiencia tremendamente enriquecedora y al mismo tiempo desafiante, ya que corresponde a una modalidad muy diferente a estar en aula. En un comienzo, el enfrentar cada detalle, el comprender y aplicar la modalidad, se hace un tanto complejo, pero en el minuto que lograr entender de qué se trata y trazas los objetivos que deseas alcanzar, todo se vuelve más simple y divertido”. (Y Aliaga).*

Se destaca en la propuesta CAI la necesidad de una colaboración conjunta por parte de las estudiantes en práctica, las que trabajan en equipo para la investigación, planificación y gestión del proyecto:

*“Considero que las fortalezas que posee la modalidad del CAI se vinculan al poder trabajar con una diversidad de niños/as que asisten de forma diaria al recinto, conjuntamente potencia la toma de decisiones mucho más autónomas de los equipos de trabajo que se encuentran a cargo, desarrollando en ellas el trabajo colaborativo y la conciencia de una labor en equipo, para así lograr los objetivos propuesto”. (Y Aliaga)*

Se da en este trabajo colaborativo la necesidad de poner en juego el ámbito del “saber ser” de la competencia profesional, el ir mediando en forma conjunta, el ir entendiendo cada contacto en su complejidad y el ir evaluando con el equipo de docentes el quehacer pedagógico, para ir modificando e implementando desde esa reflexión conjunta:

*“Lograr de cierta forma, potenciar aún más el sentido de responsabilidad y organización, sobre todo en el ámbito del trabajo en equipo” (Y Aliaga)...  
“haber vivenciado el trabajo en equipo como algo fundamental en la realización de experiencias educativas, creo que son competencias que se destacan en la experiencia del CAI por sobre otras experiencias” (J Campos)*

Esta mirada reflexiva se proyecta al quehacer pedagógico en general cuestionando, por parte de las estudiantes, la profundidad y calidad de las experiencias educativas que se proponen diariamente en los jardines infantiles y que ya son parte de su experiencia en prácticas pasadas: *“nos preguntamos y cuestionamos el quehacer de las prácticas, el para qué y el porqué de hace la actividad pedagógica, es importante darle un real sentido a la práctica ser más creativa , tanto en las actividades como en la reutilización del material...” (C. Lagos, V. Valenzuela)*

Se destaca el adquirir la capacidad de enfrentar la diversidad de grupos de niños/as y adultos con sus características propias, que viene tanto de sus contextos educativos como de las realidades socio cultural que componen e integran sus experiencias:

*“Considero que las fortalezas que posee la modalidad del CAI se vinculan al poder trabajar con una diversidad de niños/as que asisten de forma diaria al recinto, conjuntamente potencia la toma de decisiones mucho más autónomas de los equipos de trabajo que se encuentran a cargo, desarrollando en ellas el trabajo colaborativo y la conciencia de una labor en equipo, para así lograr los objetivos propuestos” (Y Aliaga)*

El proyecto CAI se presenta como una oportunidad de vivenciar la educación desde una mirada diversa lo que posibilita una inserción profesional en espacios pedagógicos alternativos como museos, proyectos municipales y modalidades curriculares progresistas:

*“Considero que puede proyectarse de una forma muy determinada y a la vez positiva, pues considero que muchas de las experiencias que fueron vividas dentro de la modalidad, permiten la visión diferente de la educación parvularia y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se pueden aplicar con los niños/as, donde éstas puedan ser mucho más novedosas, lúdicas y creativas, considerando temáticas tan cotidiana o que forman parte del entorno más cercano para los párvulos”. (Y Aliaga)*

El proyecto CAI es una propuesta que da respuesta a los desafíos de este nuevo milenio, dando la posibilidad de acercarnos al conocimiento desde la necesidad de entender el cómo aprehende el ser humano. Para esto el respeto a la diversidad de miradas que puede tener un elemento específico, permite una educación más flexible, dinámica y en respeto a los ritmos propios de cada sujeto.

Los niños y niñas que participan de esta metodología se sitúan dentro de un ambiente educativo que promueve diversos caminos para llegar a un conocimiento que le es significativo, dando así la posibilidad de generar un espacio democrático y respetuoso de los derechos propios del niño/a, en donde le escucha y la conversación se dan a partir de la mediación de una adulto acogedor, responsable y comprometido con esta mirada alternativa.

Los espacios, vinculados a un contexto en libertad y propios de su cultura permiten que el aprendizaje sea amplio y diverso, fortaleciendo así uno de los fundamentos básicos del proyecto CAI que es la integralidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Stein, Rebeca y Szulanski, Susana,( 1997) Educación Preescolar en Israel, una experiencia significativa.. Universidad de Tel Aviv.

Amnistía Internacional , Sección Chilena- Grupo Chile 8, (1991-1993), Proyecto Educación en Derechos Humanos, Chile

Verónica Romo López, Rubén Muñoz Vázquez, Javiera Orchard Ramoneda, Alejandra Rubio Muñoz, Rafael Sarmiento Godoy-Guevara, (2001-2002) Propuesta metodológica de integración ciencia y arte, para niños y niñas diversos entre 4 y 8 años, Universidad Central de Chile.



# CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA: PROPUESTA CENTRO EXPERIMENTAL DE CIENCIAS

SCIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
A PROPOSAL IN THE EXPERIMENTAL SCIENCE CENTER.

*Karina Saavedra Contreras*

## RESUMEN

Análisis del impacto de las ciencias en el desarrollo del pensamiento en el niño/a en el nivel de Educación Parvularia (2 a 7 años). Características del pensamiento del párvulo en este periodo de vida y la colaboración de la Educación Parvularia por medio de su quehacer educativo en la modalidad curricular de Centros de Ciencias en la región Metropolitana, dando a conocer algunas experiencias desarrolladas en él.

**Palabras claves:** Desarrollo del pensamiento (párvulo de 2 a 7 años), ciencias en la Educación Parvularia, modalidad curricular, Centro de Ciencias.

## ABSTRACT:

Analysis of the impact of science on the thought development of children during the preschool level (2 to 7 years). Characteristics of the child's current of thought during this period of life and the collaboration of the preschool education through its educational duty in the curricular modality of Science Centers in the Metropolitan Region, publishing some of the experiences developed on it.

**Keywords:** Thought development (preschool kid from 2 to 7 years), science in preschool education, curricular modality, Science Centre.

Recibido Octubre 2012 / Received October 2012  
Aprobado Enero 2013 / Approved January 2012

## **¿Por qué enseñar ciencias en el nivel de Educación Parvularia?**

El párvulo en su afán por descubrir el mundo que lo rodea comienza a cuestionarlo todo, ¿Por qué el arco iris tiene siete colores?, ¿Por qué las cosas caen al suelo?, ¿Por qué los pájaros tienen plumas? Así con esta capacidad cuestionadora el niño/a descubre su entorno y es la ciencia quien facilita al párvulo a encontrar respuestas a sus interrogantes, ya que esta implica ser curioso, observar, preguntar, hipotetizar y experimentar.

La alfabetización científica, significa también promover cambios en los modelos de pensamiento iniciales de los niños/as, para acercarlos progresivamente a pensar por medio de teorías a fin de dar sentido al mundo. (Bahamonde, 2013) Es así como la ciencia potenciará el pensamiento en el párvulo comprendiendo e interactuando con su entorno, tomando decisiones y asumiendo una responsabilidad a partir de su comprensión. La alfabetización científica implica, en este sentido, “dar sentido al mundo que nos rodea” (Pozo y Gómez Crespo, 1998).

A través del desarrollo del pensamiento científico en el niño y la niña, vamos contribuyendo al descubrimiento del mundo que lo rodea y a su formación como persona desde sus inicios, ya sea con el desarrollo natural de su curiosidad en la resolución de situaciones problemáticas, como en la hipotetización, a través de preguntas para encontrar posibles soluciones.

La verdadera finalidad de la educación es ayudar a formar un ser humano que pregunta permanentemente. (Mandel Carigton en Simonstein, Simonstein 1999) Así su pensamiento flexible y dinámico logra dar respuestas coherentes y creativas a sus preguntas.

Con lo anterior, cabe destacar la importancia de las ciencias en el desarrollo del pensamiento del párvulo para desenvolverse en su entorno, contribuyendo la Educación Parvularia en proporcionar aquellas experiencias educativas que desaten el cuestionamiento, exploración, hipotetización, en un ambiente seguro y acogedor, facilitándole las herramientas para encontrar las respuestas a lo desconocido, desarrollando por tanto un pensamiento reflexivo, creativo y crítico.

## **¿Cuáles son las características del desarrollo del pensamiento en el niño/a de 2 a 7 años?**

La Educación Parvularia, incide y favorece en el desarrollo del pensamiento en una etapa esencial, ya que las características del pensamiento del niño/a de 2 a 7 años, que según Piaget, corresponde al periodo preoperacional del párvulo. Presenta las siguientes características (Piaget en Shaffe, 2000)

- Centración, donde el niño tiende a centrar su atención en un solo atributo del objeto o hecho lo que le lleva a un razonamiento o conclusión equivocada, pues no puede considerar simultáneamente los demás atributos o hechos importantes.

- Es animista en su concepción del mundo, le da a los objetos o hechos que le rodean atributos como emociones, conciencia y vida, es decir, se observa en su tendencia a dar vida a los objetos que no la tienen y concebir todas las cosas como si estuvieran vivas.
- También es artificialcita y considera los fenómenos de la naturaleza como de creación humana o lo atribuye a seres dotados de fuerza superiores. No pudiendo distinguir la realidad de la fantasía.
- Su razonamiento es transductivo, es decir parte de lo particular a lo particular y no de lo particular a lo general como en la inducción. Sus pensamientos son primitivos compuestos en general por imágenes ligadas a la acción, siempre de tipo concreto y de carácter inestable.
- Todo lo antedicho lleva a que el pensamiento infantil sea rígido y aferrado a sus percepciones y que no pueda desprenderse de ellas para anticipar sucesos o imágenes, decimos entonces que su pensamiento es irreversible.

La Educación Parvularia junto a las ciencias tendrá por tanto, el propósito de desarrollar el pensamiento para lograr una formación integral y en su futuro sujetos competentes profesionalmente, donde la resolución de problemas será una de las experiencias esenciales en la Educación Parvularia, ya que por medio de ella el niño/a utilizará los pasos científicos como Observación, exploración, hipotetización, experimentación y conclusiones. Buscando y reconociendo múltiples alternativas de solución, estimulando la creatividad y por ende el desarrollo del pensamiento.

Para la investigadora, Simonstein, S. (1999), la ciencia en el Jardín Infantil significa: “no solamente “jugar a ser científicos”, no solamente mostrar al niño/a como el adulto enfrenta la ciencia, sino “hacer” ciencia verdadera: buscar respuesta a las preguntas, hacer experimentos y llegar a conclusiones”.

Selma Simostein (1999), en su tesis para optar al grado de Magíster, propone algunas premisas a considerar en un programa de ciencia y tecnología, como:

- Integración con el hábitat, es decir, tener conocimientos de fenómenos naturales y principios simples científicos y tecnológicos.
- La natural curiosidad del niño/a puede generar el interés inicial en fenómenos naturales.
- Los hechos de la naturaleza, el maravillarse y la búsqueda de explicaciones hacen al niño/a tomar conciencia de los procesos que involucra la investigación.
- Aprender a observar con criterios científicos.
- El reconocimiento, la comprensión y ocurrencia de procesos naturales incitan al niños/a incitan al niño/a a una positiva aproximación a su entorno, aminorando el temor.

## Modalidad Curricular: Centro de Ciencias

El Centro Experimental de Ciencias, sigue la línea de los principios de ciencias propuestos por Simonstein, desarrollándose en él un trabajo científico con niños/as. Esta modalidad curricular alternativa, recibe a niños/as de transición I y II de diferentes centros educativos pertenecientes a la comuna en la cual este inserto (La Reina, la Florida y Huechuraba. Hoy en día solo sigue vigente el Centro Experimental de Ciencias de la comuna de La Reina).

Esta modalidad curricular, responde a cada uno de los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, sin embargo, presenta gran énfasis en la práctica pedagógica de principios como: el principio de bienestar, donde cada niño/a se siente plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses; principio de actividad, niños y niñas con efectivamente el protagonistas de su aprendizaje y el principio del juego, que enmarca a cada una de las experiencias de aprendizajes que se desarrollan en esta modalidad. (BCEP 2001)

En cada una de las experiencias científicas, es el educador/a quien presenta un rol esencial, como mediador del aprendizaje, que según Tebar (2003) el educador/a debe:

- Enseñar a construir estructuras mentales para que el niño/a sea capaz de aprender de manera autónomo.
- Aportar variadas y novedosas experiencias de aprendizaje.
- Aportar sentido, interacción y trascendencia.
- Experto organizador del aula, según las posibilidades y necesidades de los estudiantes.
- Es un ejemplo y modelo a seguir en su actuar.
- Emplea una incesante actividad cuestionadora para generar el conflicto cognitivo en el párvulo.
- Si bien el mediador no es depositario del saber, sí puede modelar muchos de los procesos de aprendizaje de contenidos y de estrategias.
- La función mediadora se hace imprescindible para lograr los aprendizajes exitosos que estimulen la motivación, refuercen y cristalicen los aprendizajes y eleven con tacto los niveles de complejidad y abstracción de los contenidos.

Estas experiencias con una perspectiva lúdica y novedosa, se enmarcan en una metodología de trabajo donde la actividad comienza con una motivación que introduce a los párvulos en el tema a trabajar, utilizando un aprendizaje esperado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, esta motivación se caracteriza por ser atractiva e innovadora, todo el grupo unido. Seguido el desarrollo de estas experiencias de aprendizaje, también con un aprendizaje esperado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, donde se realizan en forma simultánea diferentes actividades, como "rincones", el grupo total se

divide en subgrupos de niños/as que van rotando de actividad en actividad, hasta haber trabajado en cada una de ellas. Para cerrar con una finalización con todo el grupo unido, también muy llamativa y lúdica donde se realiza una metacognición del trabajo realizado, efectuando conclusiones de este, utilizando un aprendizaje esperado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Cabe destacar que en forma lineal el docente con su rol mediador facilita el aprendizaje generando el conflicto cognitivo, por medio de preguntas a los niños/as. Evaluando con un registro descriptivo de la actividad realizada por niños/as.

Durante el año 1996, la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, comienza a tener como centro de práctica los Centros Experimental de Ciencias, desarrollando las estudiantes su práctica profesional, trabajando con grupos de niños/as que asisten cada tres semanas durante todo el año, completando así cerca de 8 visitas anuales, atendiendo aproximadamente cerca de 610 niños/as durante todo el año. Además las estudiantes trabajan variados temas que tienen como enfoque común las ciencias, por ejemplo a continuación se presentan algunas actividades enmarcadas en el tema "La tierra en que vivimos", trabajándose en el subtemas como: Utilidad de las plantas, medio ambiente, agua y fuerza.

## **Algunas experiencias de aprendizaje desarrolladas en el Centro de Ciencias**

A continuación se presentan experiencias según tema y subtemas realizadas en la práctica profesional de la autora de este artículo en el Centro Experimental de Ciencias en la comuna de Huechuraba año 2004. Cabe destacar que en cada una de las actividades se utilizan los pasos del método científico: Observación, cuestionamiento, hipotetización (respuesta posible), experimentación y conclusión.

**Tema: La tierra en que vivimos.**

**Subtema: Utilidad de las Plantas**

### **Actividad N° 1 "Raíces"**

Los párvulos de Transición I y II realizarán un experimento, donde utilizaran un vaso plástico transparente con agua, una papa, zanahoria o betarraga sujeta por un palo de brocheta, quedando dentro del vaso el vegetal, cuidando de que el agua tenga contacto con éste. Luego los niños/as realizan una experimentación con respecto a la función que cumple la raíz de las plantas, la cual es absorber el agua. Para esto se le facilita a los párvulos esponjas, papel de diversos tipos (metálico, nova, Kraft), descubriendo cual de los materiales cumple una función

similar a la de la raíz. Deduciendo así, cual de ésta cumple una función similar a la de la raíz.

### **Actividad N° 2 “Tallo”**

Dos plantas una forrada con plástico y otra una planta que tiene una botella al lado, en donde ambas son unidas por una manguera. Ambos experimentos dan a conocer como la planta se alimenta por si sola, por medio del tallo que cumple la función de transportar el agua desde la raíz hasta las hojas. Luego se invita a los párvulos a trabajar con una flor y una planta colgante, donde uno de ellos deberá por medio de imanes seguir el recorrido que hace el agua, desde la raíz hasta la hoja, para darse cuenta por medio de la experimentación la función que cumple el tallo de transportar el agua.

### **Actividad N° 3 “Flor”**

Observar con una lupa diversas flores que se presentan en un jarrón, donde algunas dejan visible las partes que la componen. Los niños/as en esta actividad tendrán la posibilidad de tocarlas y olerlas. Luego los párvulos crean su propia flor con diversos materiales en desuso como: Palos de fósforo, alambre, plasticina, diferentes papeles, palos de helado, entre otros. En la otra, los niños/as realizarán una obra de arte, utilizando un atril, hoja de block y témperas de diferentes colores, expresando a través del dibujo y pintura lo que sienten al observar las flores.

### **Actividad N° 5 “Hojas”**

Ésta actividad consiste en conocer las características de las hojas, para esto los párvulos lanzarán un dado el cual en cada cara tendrá un tipo de hoja (simple, trifoliada, dentada, palmeada, linear, trilobulada.) Luego el niño/a deberá buscar en la caja la misma hoja que le salió en el dado, para después pintarla con témpera y un pincel estampándola en una hoja de papel Kraft realizando una composición.

## **Subtema: Medio Ambiente**

### **Actividad N° 1 “Almaciguera”**

Realizar una almaciguera, utilizando cajas de huevo o tubos de PVC, donde se plantan semillas de diferentes plantas, flores e hierbas, con tierra de hoja y agua. Luego de realizar la almaciguera se invita a los párvulos a pintar con témperas, un paisaje libre de contaminación, con las supuestas plantas que crecerán en su almaciguera, en un plástico colgado. La almaciguera se observa todos los días determinando cambios en ella.

## **Actividad N° 2 “Filtro de Agua”**

Se construye y experimenta con un filtro de agua. Los párvulos, confeccionaran un filtro de agua, con una botella plástica partida en dos. La parte superior de la botella será introducida dentro de la parte inferior dada vuelta, cumpliendo la función de embudo. Dentro de éste se colocará primero el algodón, luego papel, piedras y finalmente se introducirá un vaso con agua contaminada. Antes de echar el agua, los niños/as medirán en una probeta la cantidad de ésta. Luego observan y comentan con respecto a lo que sucede con el agua, volviendo a medir ésta.

## **Actividad N° 3 “Reciclar papel”**

Esta actividad consiste en reciclar papel de diario y luego con la hoja resultante, los párvulos pueden realizar una tarjeta o dibujo en ella. Los niños/as en una primera instancia picarán el papel en trozos pequeños, dejándolo remojar dentro de dos peceras grandes con agua. Luego la educadora les mostrará un recipiente de plástico con los papeles ya remojados, para después colar éste papel en unas rejillas metálicas, traspasando éste al diario, para ser aplanado con un huslero. Seguido se deja secando en una mesa los papeles confeccionados, para que cuando el papel este seco se utilice el papel.

## **Subtema: Agua**

### **Actividad N° 1 “Molino de Agua”**

Los párvulos experimentan con un molino de agua, el cual esta confeccionado con un corcho y trozos de cobre en los lados, el cual esta sujeto de un palo de maqueta grueso. Éste se ubica sobre una pecera rectangular de vidrio. Se le invitará a los niños/as a hipotetizar, ¿Qué creen que sucederá con los molinos al echarle el agua?. Seguido se invitará a los niños/as a medir en un jarro de plástico con medidas, primero 100ml, los cuales dejaran caer sobre los molinos, luego 300 ml y al final 500ml. A continuación se invitará a los niños/as de NB1, NB2 y prebásica a verbalizar ¿Con cuál de las medidas los molinos se mueven más y porqué?. Para finalizar se invitará a los niños/as a realizar masas con agua, harina y témpera, modelando su propio molino de agua, explicando luego al resto del grupo como funciona.

### **Actividad N° 2 “Tensión Superficial”**

Se experimenta utilizando una fuente de plástico llena de agua, dentro de ésta pondrán una aguja para observar y comentar ¿qué es lo que sucede?, luego de realizar éste, llevarán a cabo otro experimento, sobre una placa de metal, donde colocarán con un gotario 12 gotas de agua, una sobre otra, observando y comentando nuevamente ¿qué es lo que sucede.

## **Subtema: Fuerza**

### **Actividad N° 1 “Paracaídas”**

Los párvulos confeccionan un paracaídas con cuadrados de bolsas plásticas de 30x30 cm, en el cual deberán realizar un agujero en cada punta con un palo de brocheta, donde pasarán luego lana, amarrándola firmemente por cada uno de los agujeros. Seguido se elige uno de los objetos que se les presenta, amarrándolo en la parte inferior, donde se juntan las cuatro puntas de la lana. ¿Porqué los objetos caen al suelo y no se quedan en el aire flotando?

### **Actividad N° 2 “Dibujo equilibrista”**

Los niños/as realizan un dibujo a elección en un trozo de cartón forrado de 15 cm, donde el dibujo deberá ser simétrico, para esto la educadora les explicará que un lado del dibujo debe ser igual al otro, la educadora ayuda a los párvulos a cortar las figuras realizadas, para finalmente pegar dos monedas de 10 pesos por detrás del dibujo, pegadas con scotch. Una vez terminado esto, los niños/as deben poner su dibujo, sobre un cordel, éste dibujo, se equilibrará sin caerse de éste. ¿Por qué creen ustedes que éste se equilibra y no se cae? ¿Qué hace que no se caiga?

## **Conclusión**

Al fin de este artículo, como Educadora de Párvulos tengo el convencimiento de que enseñar ciencias en el primer nivel de educación es favorable para niño/a en el desarrollo de su pensamiento, despertando en él la curiosidad, atributo que permite conocer su entorno y la interacción con las personas que lo rodean.

Por el contrario, el no proveer al niño/a de estas instancias de experimentación, hipotetización y cuestionamiento, lo limita en su actuar, ya que serán personas con menos capacidad de análisis, reflexión, creatividad, estrategias de resolución de problemas, entre otras. Obstaculizando su buen desenvolvimiento en su vida adulta, temerosa de indagar y de salir airoso en metas propuestas.

Enseñar ciencias no significa “ ser científicos”, sino más bien es una estrategia para desarrollar habilidades en el niño/a, más allá de su desarrollo cognitivo. Sino más bien, es contribuir en generar competencias para la vida potenciando en el niño/a no solo habilidades cognitivas, sino también en el ámbito social-afectivo, donde logre interactuar con su entorno de manera respetuosa, cariñosa y pro-activa, desempeñándose en el medio laborar de manera óptima.

Por último en este artículo, se dan a conocer algunas actividades que se pueden realizar con niños y niñas en el nivel de transición, sin embargo, puedes enseñar ciencias de edades más prematuras, con sólo hablarle narrándoles que personas

están a su alrededor, hacerle escuchar sonidos de la naturaleza, llevarlos a conocer monumentos históricos de su región, entre otras actividades que el niño/a comience a sentirse familiarizado con su tierra y entorno inmediato, no olvides que el niños/a tal vez en sus inicios no habla, pero si van atesorando todo lo que hablas, haces y sientes, siendo un reflejo de ti.

## REFERENCIAS

Bahamonde, Nora. (2013) El Monitor. Revista electrónica, N° 16. Ministerio de Educación. Argentina. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro16/dossier2.htm>

Ministerio de Educación (2001) Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile.

Simonstein, S. (1999) Estrategias para lograr un acercamiento científico del niño a los objetivos y fenómenos ambientales cotidianos". Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Santiago de Chile.

Shaffer, David. (2000) Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia. Quinta edición. Madrid, España.

Pozo, J. I.; Gómez Crespo, M. A. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid. Morata.

Tébar Belmonte, Lorenzo (2003) El perfil del docente mediador. Madrid. Santillana.



COLABORADORES

---

COLLABORATORS



## COLABORADORES

### COLLABORATORS

**Jorge Estrella Ávila:**

**Jaime Martínez Iglesias:** Profesor de Artes Plásticas y Doctor en Artes Visuales. Se ha desempeñado como docente en diversas universidades y ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales referidas a.....

**Eliana Corsi Peñaloza:** Profesora de Biología y Educadora de Párvulos. Posee un Magíster en educación y se ha especializado en temas como currículo y trabajo con adultos, ciencia en la infancia, desarrollo sustentable. Ha participado en estudios referidos a estos temas y ha dirigido numerosas tesis en estos mismos temas.

**Verónica Aedo González:** Educadora de Párvulos y Magíster en Educación. Docente especialista en prácticas docentes y en el currículo High Scope. Ha ejercido como docente en la Universidad Católica de Chile y en la Universidad Central de Chile.

**Nebile Hidd Nassar:** Educadora de Párvulos, Magíster en Psicología y Educación, se ha desempeñado como docentes en diversas casas de estudios superiores en las áreas de las ciencias naturales y sociales, así como también en el área de las matemáticas.

**Carlos Juica Domínguez:** Profesor de Música, Musicoterapeuta y Magíster em Psicopedagogía. Se há desempeñado como docente de expresión em general y Expresión Musical em particular em diferentes universidades chilenas y ecuatorianas. Há dirigido numerosas tesis referidas a los temas de la expresión infantil y el desarrollo sócio afectivo.

**Javiera Orchard Ramoneda:** Educadora de Párvulos, professora de Danza, Magíster em Educación y tiene estudios en Artes Plásticas. Ha ejercido como docente en el área de la expresión corporal y plástica en varias universidades y se há especializado también em prácticas pedagógicas.

**Karina Saavedra Contreras:** Educadora de Párvulos y Magíster em Educación. Há ejercido como docente y tutora de prácticas pedagógicas y há participado como co-investigadora em estudios de corte cualitativo.





---

RESEÑAS  
REVIEW



### Presentación del libro

#### “EL PENSAR Y SENTIR DE GABRIELA MISTRAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, SUS EDUCADORES E INSTITUCIONES”\*

Autora

*Dra. María Victoria Peralta Espinosa*  
*Universidad Central de Chile*

### Presentador

*Dr. Fabio Fuentes Navarro\*\**

Deseo iniciar mi intervención precisando dos asuntos que considero relevantes. El primero de ello conjuga una serie de agradecimientos. En especial, deseo expresar mi profunda y sincera gratitud al *Mtro. Francisco Alfonso Avilés*, Rector de la Universidad Pedagógica Veracruzana; específicamente por la generosa invitación con la que me distinguió al considerarme como presentador y comentarista de la obra que hoy nos congrega, la cual – viniendo de un educador humanista, de un universitario notable, de un investigador incansable, y sobre todo, de un ser humano y sensible – no sólo distingue y obliga, sino que también honra. A la *Mtra. María de Lourdes Hernández Quiñones*, Jefa del Departamento de Difusión y Extensión Cultural, agradezco la gentileza de sus atenciones durante las pláticas sostenidas para concretar este encuentro; indudablemente de un encuentro y re-encuentro de saberes, de seres y de placeres en torno a la educación infantil. Asimismo, agradezco sobremanera el siempre fino trato y la cortesía académica de la *Mtra. Guadalupe Malagón y Montes*, conocedora experta de la educación infantil, formadora de muchas generaciones de educadoras en nuestro estado, (en programas de licenciaturas, educación continua y posgrado) y promotora incansable de temáticas en torno a las educaciones preescolares en escenarios allende a nuestras fronteras.

El segundo asunto que deseo expresar consiste en precisar que cuando tengo la alta responsabilidad de comunicarme a un público tan selecto, y de expresar mis reflexiones y mis pensamientos en paralelo a mis emociones y sentimientos, tengo por principio ético-académico declarar el locus de enunciación desde el cual elaboro mis enunciaciones respecto a la temática convocante. Por tanto, mis comentarios acerca de la obra de la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa*, “*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e*

\* Efectuada el 25 de enero de 2013 a las 17:00 hrs. en el Auditorio “Sebastián Lerdo de Tejada” del H. Congreso del Estado, en Xalapa, Veracruz.

\*\* Doctor en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad De la Salle (San José, Costa Rica) y la Universidad Veracruzana y Especialista en Política y Gestión Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Sede México). Director de Centros Regionales de Estudios de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

---

*instituciones*”, proceden desde una perspectiva que no disocia la intelección de la emoción, la razón de la pasión, el pensar del sentir — aunque todo ello se enuncie desde la gramática disponible, desde una gramática que si bien posibilita la comprensión y entendimiento, también enfatiza la razón por el sistema reglado que le es propio.

A este locus de enunciación, a esta convergencia y armonización de saberes y sentires, le denomino *plataforma de inteligibilidad*, misma que constituye un espacio — espacio simbólico por supuesto — entramado por referentes de distinta procedencia teórica, articulados e integrados armónicamente, y desde el cual — énfasis — realizo mis interpretaciones en tanto significaciones, resignificaciones y resemantizaciones en pleno reconocimiento de mi propia subjetividad en el acto de inteligir temáticas y objetos específicos.

Por tanto, mi discurso respecto al libro de la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa*, “*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*”, lo enunciaré básicamente en tres momentos. En el primero tocaré algunos aspectos de carácter organizativo y expositivo que caracterizan a esta obra. Y en los dos subsecuentes, anticipo, destacaré el contenido del libro a partir de lo que signifique como las aportaciones más relevantes de la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa* en su investigación sobre Gabriela Mistral. Consecuentemente, aquí trataré a la “*Gabriela autodidacta*” y a la “*Gabriela maestra*”. Finalizo con dos comentarios breves.

## **Primer momento: Sobre la obra**

“*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*” de la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa* es el 7º volumen de la serie *Historia de la Educación Infantil*. En este volumen, dice su autora, “está dedicado a dar cuenta de la investigación realizada sobre las diversas vinculaciones que existen entre la insigne Gabriela Mistral y la educación de la primera infancia”; investigación desarrollada en el Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central de Chile y en la que documenta e historiza las aportaciones de la Premio Nobel de Literatura (1945) al campo de la educación, de la educación infantil especialmente.

Amén de los apartados convencionales propios de los documentos académicos, — prólogo, presentación, introducción, conclusiones, e.g. — en el libro se reportan los resultados de la investigación básicamente en cuatro apartados: el primero trata, por supuesto, acerca de la vida de Gabriela Mistral desde dos nodos: el personal y el docente; en el segundo se aborda su pensamiento sobre la infancia y la educación de ésta; en el tercero se explicitan las relaciones de la Mistral con pensadores de la educación de la primera infancia; y en el cuarto se hace mención de la presencia de la literata-educadora en algunos jardines de niños.

El contenido de cada uno de los capítulos está organizado de modo tal que el conocimiento acerca de la vida de Gabriela Mistral, de su interés por la educación

infantil y de sus aportaciones a este campo se produce sutilmente y colateral a su condición de literata. Pues desde el inicio, *María Victoria Peralta Espinosa* no sólo introduce el contenido del libro y a los resultados de su investigación, también provoca la concepción de una imagen identitaria alterna a la habitual que sobre la *Gabriela Mistral* se ha configurado internacionalmente en virtud de sus méritos en el campo de la literatura, y en específico de la poesía.

En contraste con la generalidad de las investigaciones que se reportan en forma de libros, *María Victoria Peralta Espinosa* no sólo convence de la lectura de su obra, sino que también seduce a su abordaje continuo, pues los hallazgos de su investigación sobre la vida docente de *Gabriela Mistral* encantan y re-encantan al ubicarlos espacial y temporalmente con hechos de la vida cotidiana que la investigadora de la Universidad Central de Chile rescata de la prosa de la propia *Lucila Godoy Alcayaga*, prosa en la que narra, describe o explica su cotidianidad en diferentes espacio-tiempo –mediante entrevistas, recados, epístolas y artículos periodísticos– construye y reconstruye su identidad, y crea y recrea su pensamiento; prosa a partir de la cual es posible situarla y referenciarla desde una dimensión como intelectual de la educación.

La lógica expositiva de los resultados de la investigación de *María Victoria Peralta Espinosa*, particularmente en el capítulo 1 y 2, contribuye a la mediación pedagógica de su contenido y del sentido global del libro, pues más allá de que pudiese significarse sólo como un listado de eventos cronológicamente ordenados, dicha mediación posibilita tratar experiencias vitales en el ámbito educativo de *Gabriela Mistral* de manera referenciada, articulada e integrada otras experiencias vitales dentro del documento. Lo cual, considero, resulta uno de los principales aportes de “*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*”, pues la superación de la linealidad y sucesión cronológica sobre la vida personal y la vida docente de “la Mistral” es evidente y contundente en cuanto que su autora, *María Victoria Peralta Espinosa*, ubica estratégicamente en el libro la prosa precisa, la prosa puntual de *Lucila Godoy Alcayaga* respecto a la educación de los infantes. Prosa necesaria para comprender el amplio y diverso legado educativo y pedagógico de “la Mistral maestra”.

A este respecto, en una sección introductoria, la investigadora *María Victoria Peralta Espinosa* apunta que *Gabriela* escribió mucho sobre el tema de la educación infantil, y que:

*...trató sobre el concepto del niño o niña, sobre sus derechos, el rol educativo de la familia, y en especial de la madre; comentó sobre los grandes autores fundantes de este nivel y compartido con los contemporáneos; además se refirió al Jardín de Infantes y sus metodologías (Victoria, 2012: 13).*

Sin embargo, *María Isabel Orellana Rivera*, Directora del Museo de la Educación “*Gabriela Mistral*”, en el prólogo del libro señala que:

*...a pesar de su legado pedagógico, seguimos cultivando una imagen fragmentada de su obra como educadora. (Y que) Esta visión parcial no nos*

---

permite rescatarla como una teórica de la educación capaz de ver más allá de su praxis y entender el sentido profundo de la docencia; ni mucho menos adentrarnos en la riqueza y diversidad de su obra, en la cual la niñez aparece como una preocupación esencial. (Orellana, en Victoria, 2012: 7).

Respecto a la investigación es digno destacar que ésta, como lo señala la autora, inició hace más de treinta años, cuando entrevistó a *Luisa Trupp Maluschka*, quien mostró una carta manuscrita de Gabriela Mistral dirigida a su madre, *Leopoldina Maluschka*, fundadora del primer kidergarten de la Escuela Normal de Preceptoras No. 1 en Santiago de Chile en 1906, y de la formación especializada de las primeras maestras de kidergarterianas chilenas (Victoria, 2012: 12).

## Segundo momento: “La Gabriela autodidacta”

En el “*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*”, la Dra. María Victoria Peralta Espinosa, a partir de sus sus hallazgos investigativos, aporta elementos que no sólo permiten dar cuenta de la metamorfosis de *Lucila Godoy Alcayaga* a *Gabriela Mistral* en el campo de la literatura, sino particularmente de su evolución como intelectual de la educación a partir de la reflexión de su propia experiencia vital en los jardines de niños como maestra y como directora, de la observación de las prácticas educativas en los kindergartens como supervisora y, primordialmente, de las aportaciones derivadas del intercambio epistolar y de las interacciones personales con maestros e intelectuales de la educación de su país (Chile) y de otras naciones como México, Argentina, Cuba y Estados Unidos.

No obstante, *María Victoria Peralta Espinosa* aporta elementos que contribuyen significativamente a la configuración de la *identidad docente* de *Gabriela Mistral*. La investigadora, mediando con la forma y el contenido, coloca unidades de información a lo largo del libro que posibilitan atribuir un sentido adicional al carácter docente de *Gabriela Mistral*, y este sentido es el *autodidacta*.

El autodidactismo, *grosso modo*, alude a una serie de habilidades que una persona desarrolla para aprender por sí misma ante la ausencia de un maestro o preceptor.; y como tal requiere de un interés denotado e inusual por aprender, involucra también de cierto nivel de disciplina personal y de una serie de hábitos que se forjan fundamentalmente desde temprana edad.

La autora, a partir de la exposición de hechos relevantes en la vida personal de Gabriela Mistral, muestra no sólo que ésta fue autodidacta a lo largo de toda su vida, sino también devela algunas de las condiciones por las que *Lucila Godoy Alcayaga* desarrolló esta habilidad; entre ellas que su padre, además de que “era un hombre extraordinario y sabía demasiadas cosas”, era también maestro; que su hermana *Emelina Molina Alcayaga*, además de que era maestra, fue quien le enseñó a leer y a escribir; y que su madre, aunque no era maestra, era una mujer dulce, que se expresaba en forma correcta y que cantaba y bailaba hermoso, dice

Gabriela Mistral, pero además fue quien la “impulsó” a ser maestra en virtud de que la familia había perdido “todos sus haberes” de un solo golpe.

El autodidactismo de Gabriela Mistral indiscutiblemente contribuyó de manera sustantiva en el desarrollo de su literatura, de su poesía. No obstante, *María Victoria Peralta Espinosa* aporta elementos que posibilitan distinguir los orígenes del deseo por aprender de *Lucila Godoy Alcayaga*. La investigadora devela en su libro que el ambiente familiar, la cercanía de la escuela respecto al hogar, la presencia simbólica de la docencia, el sentido de comunidad y su valor al interior del núcleo familiar y, primordialmente, el espíritu sereno que genera el contacto con la naturaleza, despiertan en Gabriela no sólo el deseo de aprender por sí misma, sino también le generan el hábito de hacerlo; hábito que inicia —claro está— a partir de escuchar la lectura de los textos que le leían su hermana, su mamá y su abuela, por una parte, y del texto que ella misma leía, por otra. La identidad de la “*La Gabriela autodidacta*”, por tanto, se va configurando desde muy temprana edad gracias a Emelina. Dice Gabriela Mistral:

*Mi hermana materna, Emelina Molina, me dio enteramente la educación recibida en la infancia que en buenas cuentas es la única que tuve y que me fue transmitida, puede decirse, en las rodillas fraternas. El mérito fue el haberme enseñado a base de imaginación y de sentimiento, con relatos bíblicos y con la vida del campo. (Victoria, 2012: 24).*

A este respecto es digno destacar lo que la autora señala acerca de la influencia del ambiente familiar en el aprendizaje. En el caso de *Lucila Godoy Alcayaga* apunta que “se cría en un contexto amoroso manifiesto, interesante cognitivamente (y) sereno y seguro a la vez” (Victoria, 2012: 22). A favor de ello, *grosso modo* menciona la significatividad de las implicaciones de la vida en el hogar respecto a las experiencias que suceden en la escuela; y señala también que en el campo del conocimiento sobre el desarrollo humano ya “es un consenso la importancia e influencia del amor explícito y propositivo en los círculos familiares, junto con ofrecer un ambiente enriquecido en todos los planos en los primeros años de vida” (*ídem*).

A partir de lo expuesto por *María Victoria Peralta Espinosa* en este punto, y en función las condiciones escolares actuales de miles de niños, no huelga preguntar acerca del tipo de ambiente familiar que circunda a los niños y de sus efectos en el ambiente escolar; tampoco sobra interrogar respecto a si en los hogares veracruzanos y mexicanos pudiese ser una constante y un rasgo distintivo contar con un contexto: a) amorosamente manifiesto, b) cognitivamente interesante y c) sereno y seguro a la vez; y mucho menos está demás asociar el tipo de ambiente familiar en función del aprovechamiento escolar. Y es aquí cuando la investigadora, como teórica que reflexiona más allá de praxis, coloca el acento en un aspecto neurálgico de lo educativo: *el ambiente familiar*, más cuando alude a dos aspectos esenciales en la educación infantil de Gabriela Mistral: a) la escasa disociación que había entre la escuela y el hogar y b) el “modo” en que Emelina, la hermana mayor, le enseñaba a Lucila desde una “metodología de los sentimientos”.

---

En esta virtud, considero que este es uno de los aportes más significativos de la investigación de *María Victoria Peralta Espinosa*, pues sus hallazgos muestran la significatividad que implica en el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la personalidad en un ambiente familiar alfabetizador, en un ambiente seguro, sereno, en un ambiente en el que el amor es manifiesto y lo circundante es cognitivamente interesante. Condiciones que, considero, resultan destacables si se desea promover el autodidactismo o aprendizaje autónomo desde lógicas basadas en las tecnologías de la información y comunicación. Más si se desea contribuir, desde la educación actual, al mejoramiento de las relaciones condiciones de vida de las comunidades.

### **Tercer momento: “La Gabriela Maestra”**

El propósito de la investigación expuesta el libro “*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*”, en cuanto a develar el legado pedagógico de Gabriela Mistral sobre la Educación Infantil, se cumple en el sentido que lo propone la autora, la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa*, y en tanto que también define los límites que impone la propia investigación en cuanto a la disponibilidad de archivos, organización de datos, sistematización de la información e interpretación de ésta.

Mencionó que el propósito se cumple en razón de que, efectivamente, la autora muestra unidades de información que posibilitan tener en cuenta la magnitud de la obra pedagógica de Gabriela Mistral en el campo de la educación infantil. La *Dra. María Victoria Peralta Espinosa*, en función de una lógica expositiva mediada pedagógicamente, destaca aquella prosa de Gabriela Mistral en la que ésta que da cuenta no sólo de su interés por la educación de la primera infancia, sino de su entusiasmo por el ejercicio de la docencia y por el deseo de aprender (autodidácticamente) la complejidad de la profesión magisterial.

La investigadora y autora del libro, devela a una *Gabriela Maestra* cuya identidad docente se configura en función de las relaciones que establece desde temprana edad con pensadores e intelectuales de la educación, tanto de su país como de otras naciones, con el acercamiento a las obras de éstos y, por supuesto, de su participación en acciones educativas de gran trascendencia, como lo fue en el caso mexicano, cuando José Vasconcelos, siendo Secretario de Educación Pública de México, la invitó a colaborar en la reforma educativa que él impulsó en la segunda década del siglo XX.

*María Victoria Peralta Espinosa* destaca que Gabriela Mistral se vinculó con pensadores interesados en el tema de la educación infantil, pero sobre todo con educadores que ensayaban –en la época que le tocó vivir– sus teorías y propuestas pedagógicas en distintas partes del mundo. Así se vincula intelectualmente con Tagore, Decroly, María Montessori, María Maetzu, Carmen Conde y Adolfo Ferriere; y en el contexto latinoamericano con Maximiliano Salas, Enrique Molina, Rosaura Zapata, Palma Guillen, Agustín Nieto Caballero y, por supuesto con José Vasconcelos.

La autora, en función con los datos aportados en el exhaustivo y por demás significativo trabajo cronológico que presenta sobre la vida personal y la vida educativa de Gabriela Mistral, muestra una serie de hechos que posibilitan en colateral una mirada genealógica de *Lucila Godoy Alcayaga* como maestra. Si bien la perspectiva de la ubicación espacio-tiempo contribuye de una manera extraordinaria a la comprensión de la vida de Gabriela Mistral y de su evolución como literata, desde una mirada genealógica también es posible comprender la magnitud de su pensamiento pedagógico, pues sus constantes viajes, las idas y vueltas a su tierra en Montegrande, sus conferencias dictadas en distintas partes del mundo, las reseñas periodísticas de los lugares visitados y su trabajo directo con infantes, con maestros, con autoridades educativas y con padres de familia, tanto en su natal Chile así como en los países que le invitaron impiden concebir su pensamiento pedagógico y su obra educativa desde una lógica progresiva, lineal y monocausal, y que en este trabajo investigativo de *María Victoria Peralta Espinosa* queda de manifiesto.

En esta virtud, amén de las valiosas y sustantivas aportaciones del libro al legado pedagógico de Gabriela Mistral, en el *“El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones”* se devela a la *Gabriela Maestra*, a la maestra no por la acción docente en sí, sino particularmente por el modo de su ejercicio docente respecto a los niños, modo singular que queda manifiesto en la investigación de *María Victoria Peralta Espinosa* como el *“oficio lateral”*.

## Último momento

Deseo agradecer a la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa* su interés por la historia de la educación, por su interés investigativo en la educación infantil. Debo decir que la lectura de *“El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones”*, amén de posibilitar el conocimiento de la vida personal y educativa de *Lucila Godoy Alcayaga*, contribuye inexorablemente a la emergencia de una serie de sensaciones placenteras. El re-encuentro con las bases de la educación infantil desde el pensamiento de Gabriela Mistral, y que es abordado con la exigencia metodológica que implica la investigación histórica, también genera gozo, y provoca —sin lugar a dudas— la renovación del espíritu docente, la re-invencción del ánimo magisterial, la re-significación de la labor docente.

Cuando la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa* da cuenta de las visitas de *Gabriela Mistral* a nuestro estado, principalmente de sus estancias en Xalapa, en la Hacienda de *“El lencero”*, en el Puerto de Veracruz y en Fortín de las Flores, y su trabajo con niños y educadoras de distintos jardines de niños, amén del trato con las autoridades políticas y educativas de la época (1949), resulta imposible impedir el surgimiento de una sensación agradable en la que se sintetiza el pensamiento con el sentimiento, pues aunque en el libro se exponen los resultados de una investigación de corte histórico, las constantes referencias a la prosa de Gabriela

---

Mistral respecto a la educación en la primera infancia posibilitan inexorablemente la armonización del pensar con el sentir, la re-ligación de la razón con la emoción.

Pienso que la obra de la *Dra. María Victoria Peralta Espinosa*, “*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*” resulta un referente indispensable para los educadores y en especial para los educadores de la primera infancia. Sin embargo, constituye un punto de referencia obligado para quienes tienen la responsabilidad de esbozar proyectos educativos de largo alcance en pro del bienestar de la niñez. Niñez que en el pensamiento de Gabriela Mistral se expresa cabalmente en su “Elogio al niño” cuando en su prosa señala:

*El niño no es loco, y si lo es, mejor anda y mejor vive así. Dejarle, tal vez valga más que mantearlo (...) él (niño) inventa tanto como aprende, no es verdad que lo imite todo; quien se vuelve máquina de repeticiones es el hombre hecho y derecho. (Victoria, 2012: 85).*

Por último, no me resta más que reiterar mi agradecimiento al Mtro. Francisco Alfonso Avilés, Rector de la Universidad Pedagógica Veracruzana, su gentileza al invitarme como presentador de este magnífico y elocuente texto, “*El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*”, sobre todo, por permitirme compartir con ustedes este espacio de interlocución académica, de intercambio de sentires y saberes.

Muchas gracias.  
Dr. Fabio Fuentes Navarro  
25 de enero de 2013

A stylized graphic of a globe, composed of several thick, grey, curved lines that intersect to form a grid-like pattern. The globe is positioned on the right side of the page, with its left edge partially cut off by the page boundary. A horizontal line passes through the center of the globe, intersecting the text.

NOTICIAS  
NEWS



## Decano Reyes y profesora Peralta entregaron libro histórico del IIDEI a la municipalidad de Vicuña

Miércoles 12 de diciembre de 2012



El decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central, José Luis Reyes, y la directora del Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI), María Victoria Peralta, visitaron al alcalde de la comuna de Vicuña (Región de Coquimbo), Rafael Vera, con el propósito de hacerle entrega del último volumen de la serie "Historia de la educación Infantil", titulado "El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones".

En la ocasión, la profesora Peralta, autora de esta publicación, quien además estuvo acompañada por la coordinadora de la FACED en La Serena, Desiree López de Maturana, destacó la importancia de dar a conocer la gran labor como educadora de Gabriela Mistral, más aún en la tierra que la vio nacer.

La directora del IIDEI comentó al alcalde los aportes significativos que hizo Lucila Godoy en su calidad de maestra a la educación chilena en su conjunto, especialmente a la primera infancia. "Ella valoraba tremendamente la educación de los primeros años de vida. Mistral pensó, leyó, escribió y se relacionó con gente de este nivel de educación, como María Montessori y tenía una opinión fantástica", dijo.

El encuentro sirvió, además, para instalar la idea de llevar a cabo una actividad para las educadoras de párvulos de la comuna, para que se interioricen y dialoguen acerca del pensamiento de Gabriela Mistral. "Está el compromiso con el alcalde de venir en algún momento para dar una charla sobre esta investigación, porque lo que ella (Gabriela Mistral) pensaba de las educadoras es muy ameno y entretenido", indicó.

Por su parte, el alcalde Vera agradeció esta visita y la oportunidad de generar lazos que con ella se presenta. "La cultura tiene que ocupar un espacio importante en nuestra

---

comuna, tener una persona del nivel de María Victoria Peralta en Vicuña es una muestra de aquello”, señaló.

## IIDEI presentó libro sobre el aporte de Gabriela Mistral a la Educación

Lunes 26 de noviembre de 2012



El Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) de nuestra facultad realizó el seminario ¿Cuál es el aporte de Gabriela Mistral a los temas de la educación actual? en el cual, con la participación del decano José Luis Reyes, se presentó el séptimo volumen de una serie de investigaciones históricas de la profesora María Victoria Peralta.

Este nuevo número de la serie “Historia de la educación infantil”, se titula “El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones” y en sus páginas repasa el pensamiento y aporte de Lucila Godoy en su calidad de educadora.

“Resulta muy interesante volver a acercarse al pensamiento y hacer de Gabriela Mistral, con el fin de analizar la pertinencia de su mensaje en temas aún vigentes de la primera infancia”, comentó la autora del libro.

El seminario en que se presentó esta investigación estuvo enfocado en responder dos interrogantes, que surgieron a luz de la recopilación de antecedentes históricos de la vida y obra de Lucila Godoy como maestra. Por una parte, se intentó dar respuesta a cuál sería su reflexión sobre los problemas actuales de la educación chilena y, por otra, qué le dice la figura de la Premio Nobel de Literatura a los estudiantes de pedagogía de hoy y futuros profesores.

Con ese fin, se llevó a cabo el panel: “La vigencia de Gabriela Mistral a los temas educativos del Chile de hoy”, en el que participaron el profesor Luis Alfredo Espinoza, director de Escuela Educación General Básica de nuestra facultad; María Isabel Orellana, directora del Museo de la Educación de la Dibam; y Carla Alanis, estudiante de la carrera de Educación Parvularia de la FACED.

En el lanzamiento, estuvieron presentes Guida Rojas, directora metropolitana de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji); Dina Alarcón, vicepresidenta en Chile de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Omep), además de docentes, estudiantes y público general.

## **IIDEI dictó cursos sobre educación intercultural en Rapa Nui**

Miércoles 31 de octubre de 2012



Entre los días 15 y 19 de octubre, la directora del Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) de nuestra facultad, María Victoria Peralta, y la subdirectora, Mónica Manhey, visitaron Rapa Nui con el objetivo de dictar dos cursos para la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). Las académicas desarrollaron el curso “Actualización en educación parvularia, en una línea de interculturalidad”, dirigido a veinte educadoras de párvulos y técnicos de jardines infantiles de la isla. Asimismo, ofrecieron la actualización “Planificación pedagógica para programas interculturales” a veinte monitores culturales de diferentes

centros educacionales de la comuna. En su estadía, aprovecharon de visitar el establecimiento de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y el liceo Lorenzo Baeza, donde compartieron con los y las profesionales, educadoras, técnicos y monitores y pudieron observar el trabajo con los niños.

Para las académicas, se trató de una experiencia enriquecedora, donde “todos aprendimos de todos”, señaló la profesora Manhey. El curso terminó con cantos y el regalo simbólico de collares de conchas del mar.

---

## IIDEI presentó libro sobre proyecto educativo para jardines infantiles de la comuna de Santiago

Martes 7 de agosto de 2012



Ver más

El Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) de nuestra facultad presentó el libro *“Bitácora del desarrollo de un currículo de autodeterminación en los jardines infantiles de la municipalidad de Santiago”*, publicación que recopila el trabajo de más de dos años en la construcción de un programa de educación parvularia exclusivo para los establecimientos de la comuna.

El proyecto, llevado a cabo entre los años 2008 y 2010, implicó desarrollar un programa común para 21 jardines infantiles administrados por el Comité para la Infancia y la Familia del municipio, beneficiando a más de 1.700 niños de escasos recursos.

Con ello se buscó mejorar los currículos educativos vigentes en los establecimientos, potenciando el aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los niños, relevando el trabajo con los padres, sin dejar de lado aspectos como la integración de los hijos de inmigrantes -que llegan a un 10 % en los jardines de la comuna- y el rescate del patrimonio cultural, de modo de entregar una educación moderna, de calidad e igualitaria.

El libro describe todas las etapas que transitó este proyecto, desde el diagnóstico inicial del desarrollo curricular de los jardines infantiles; talleres de fortalecimiento y co-construcción curricular; capacitación al personal cargo de los niños, y, por último, seguimiento y optimización del programa a través de la observación en terreno, reuniones de asesoría y visita a los establecimientos.

La directora del IIDEI, doctora María Victoria Peralta, destacó que este es “un proyecto único en Chile y me atrevería a decir en Latinoamérica, que significó la construcción de un modelo curricular a partir de los contextos y de los propios actores involucrados, lo que llevado a un libro es un aporte a la escasa bibliografía existente en la región sobre el tema”.

Por su parte, el alcalde de Santiago, Pablo Zalaquett, agradeció a los profesionales del IIDEI y felicitó el trabajo conjunto. *“Estamos muy contentos al ver cómo los equipos de nuestros*

*jardines infantiles han recibido una capacitación eficiente y de calidad, gracias a la formación de este nuevo currículo de autodeterminación, que surge en este convenio de colaboración entre el Comité de la Infancia y la Familia y el Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central”, señaló el edil.*

Asimismo, el rector de la Universidad Central, Rafael Rosell, destacó lo importante que es para nuestra casa de estudios vincularse con el medio a través de proyectos innovadores y significativos para la comunidad. “Estamos muy orgullosos de lo realizado, porque este programa es un buen ejemplo de lo que es hacer universidad. Nuestro agradecimiento al alcalde por haber confiado en la Universidad Central y al que equipo que trabajó fuertemente en esto”, comentó.

En el lanzamiento participaron también el decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCEN, José Luis Reyes; el gerente general del Comité para la Infancia y la Familia, Gonzalo Roure; y la directora metropolitana de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Guida Rojas, quienes recibieron un ejemplar del libro como obsequio, al igual que las educadoras y técnicos de párvulos que participaron en este proyecto.



## CRITERIOS EDITORIALES

### EDITORIAL CRITERIA

Los académicos e investigadores interesados en publicar en PERSPECTIVA deben seguir las siguientes estandarizaciones para sus textos relacionados con alguno de los tres propósitos temáticos:

Ser inéditos, teniendo una estructura didáctica, con un título alusivo al contenido global, el nombre del autor incluyendo los dos apellidos y el último grado académico efectivamente obtenido (en este último caso, se debe especificar la designación oficial de dicho logro, la institución otorgante y el respectivo año).

La tipografía debe ser Times New Roman, en tamaño de letra 11, interlineado mínimo, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm. y derecho e izquierdo de 3 cm., configurado en tamaño carta, adjuntando una copia en papel y su respaldo en diskette de 3 ½.

En el caso de citas textuales de otro texto se deben citar entre comillas y en cursiva, indicando claramente el apellido del autor, el año de la publicación y las páginas consultadas, por ejemplo (Kuhn, 1970:13-21), permitiendo que la referencia completa del texto referido se incorpore al final.

Se recomienda prescindir de las notas a pie de página, a fin de no recargar innecesariamente la exposición, privilegiando así una lectura fluida y secuencial del texto.

Tener una extensión máxima de quince y un mínimo de dos carillas en tamaño carta, incluyendo las referencias bibliográficas.

En la bibliografía final se debe indicar claramente el apellido paterno y primer nombre del autor consultado (en caso de ser más de tres autores se sugiere la convención *et al*), título completo del texto (si es artículo de revista, prensa escrita o presentación en conferencia, seminario o congreso se pone entre comillas más el nombre del medio escrito o evento en cuestión, en letras mayúsculas simples; si es libro en letras mayúsculas en negrita), editorial u organismo encargado de la edición, ciudad y año. En el caso de eventos académicos, se sugiere añadir la fecha de realización.

Los textos deben enviarse a Comité Editorial PERSPECTIVA, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Santa Isabel 1278, tercer piso, Santiago Centro, Chile. Asimismo, se recibe correspondencia en [eromo@ucentral.cl](mailto:eromo@ucentral.cl) o a [juribechamo@ucentral.cl](mailto:juribechamo@ucentral.cl).