

P*erspectiva*

ISSN 0716-4262 - N° 32

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

PERSPECTIVA

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

Comité Editorial

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

Consultores Internacionales

Tamar Apel (Israel)
Pedro Demo (Brasil)
Vital Didonet (Brasil)
Catalina Ferrer (Canadá)
Beatriz Zapata (Colombia)

Consultores Nacionales

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

Dirección

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Santa Isabel 1278 Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 25826718
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

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
Indexada Dialnet

Número 32 año 2012. Otoño.

SUMARIO

SUMARY

Editorial	X
<i>Editorial</i>	X
ENTREVISTA SRA. BEATRIZ ZAPATA OSPINA	X
INTERVIEW TO BEATRIZ ZAPATA OSPINA	X
ARTÍCULOS	X
ARTICLES	X
<i>El maltrato infantil y un dato estadístico.</i>	X
<i>Child abuse and a statistical data</i>	X
Por/by Jorge Estrella	X
<i>La conceptualización actual de la infancia desde la perspectiva de los principios del desarrollo.</i>	X
<i>Current conceptualization of childhood from developmental principles.</i>	X
Por/by Malva Villalón y Paula Bedregal	X
<i>Antropología, infancia y educación: sinergia creativa para el siglo XXI</i>	X
<i>Anthropology, infancy and education: creative synergy for XXI century</i>	X
<i>Concepto de niño: Desde una perspectiva histórica y curricular</i>	X
<i>Concept of child: From an historic and curricular perspective.</i>	X
Por/ by Jocelyn Uribe C.	X

Colaboradores	X
<i>Collaborators</i>	X
Reseñas	X
<i>Reviews</i>	X
“Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile”	X
Orientaciones pedagógicas para implementar lenguajes artísticos en la escuela (2013).	X
María Acaso (2006) “Esto no son las torres gemelas: como aprender a leer la televisión y otras imágenes”	X
Noticias	X
<i>News</i>	X
FACED acogió jornada de inédito proyecto de voluntariado patrocinado por la Unesco	X
Jardines infantiles visitaron la FACED	X
Curso internacional del IIDEI convocó a especialistas de varios países latinoamericanos	X
Voluntarios FACED vivieron exitoso encuentro intercultural en Bolivia	X
Criterios Editoriales	X
<i>Editorial criteria</i>	X

Editorial *Editorial*

Las diversas temáticas que de una u otra forma envuelven a la Educación Infantil, modificando en oportunidades su concepción o lineamientos básicos, dan apertura a un carácter reflexivo de la misma, con puntos de vista complementarios que en definitiva enriquecen su quehacer. Desde esta perspectiva, una concepción centrada en la tarea de la Educadora de párvulos de asistir (y colaborar) al crecimiento espiritual de los niños y niñas a su cargo, se resume en un gran desafío frente a futuras generaciones, en términos de que cada profesional logre un efectivo desarrollo en este plano, que le permita proyectarlo a cada uno de sus niños y niñas.

Este desafío a su vez modifica la concepción de niño y niña, asumiendo la existencia de un plano espiritual a desarrollar en cada párvulo. Este punto de vista, sin lugar a dudas, viene de la mano de consideraciones sobre el desarrollo infantil, en respuesta fundamentalmente a dos objetivos prioritarios: el comprender el desarrollo y sus determinantes y promover el bienestar y los aprendizajes en niños y niñas; objetivos que a todas luces ponen de manifiesto el camino a seguir en educación infantil.

Desde este punto de vista, también es necesario considerar que una educación efectiva, debe comprender y promover el desarrollo de los diversos dominios o planos que promueven la integridad del ser humano de una manera equilibrada, reconociendo la influencia recíproca y relación sistémica existente entre ellos. Un ejemplo de lo anterior, resulta ser la importancia del desarrollo motor como instrumento de desarrollo cognitivo y emocional y del lenguaje verbal como instrumento de autorregulación y de representación mental.

Por su parte, la transmisión cultural, también se constituye en un gran elemento de aporte frente a visiones fragmentadas de la concepción que adquiere la educación infantil, dando cuenta de connotaciones particulares en culturas no- occidentales, al ser comparadas con aquellas de características

modernizantes. Todos ellos elementos que en definitiva nos permiten configurar de manera complementaria, la concepción de niño, niña, infancia y educación infantil, que hemos logrado construir hasta nuestros días.

Characters

Personajes

Entrevista *Interview*

Sra. Beatriz Zapata Ospina



1. **¿Qué autores o grandes personajes del ámbito de la educación parvularia cree Ud. que sería relevante tener presentes hoy a la luz de la temática del “Concepto de niño/a”?**

El concepto de niño y niña ha estado muy relacionado al concepto de infancia siendo objeto de teorización de múltiples disciplinas y estudio como la psicología, sociología, antropología y por supuesto la educación y la pedagogía; lo que llevado a que la mirada se dé desde diferentes perspectivas: como individuo que debe ser asistido, cuidado, asistido y protegido, como elemento social, como sujeto de educación y

escolarización, como individuo de desarrollo fisiológico y psicológico, entre otros.

Es un concepto que para su definición, necesariamente hay que revisarlo y contextualizarlo a la luz los acontecimientos sociales y culturales, en una pertenencia temporal y social. En otras palabras, el concepto de niño y niña se puede asumir como una construcción histórica asociada y determinada por factores culturales, políticos, sociales y económicos; concepto que ha ido variando y reconstruyéndose a través de los años y épocas. Autores como Philippe Aries, Ileana Enesco, Juan Delval, Pachón y Muñoz, han realizado reconstrucciones referentes a la forma y condiciones socio históricas en que ha variado el concepto de infancia, lo cual permite inferir el concepto de niño o niña que se tiene en una determinada época.

En el ámbito de la educación inicial, es indispensable destacar, en primer lugar, la relevancia de los conceptos aportados por los denominados “precursores

de la educación preescolar/parvularia”, quienes desde el establecimiento de la intencionalidad de la educación en los primeros años de vida han aportado a la construcción del concepto de niño y niña como: Froebel, Rousseau, Montessori, las Hermanas Agazzi, Decroly, Pestalozzi, Freinet.

En las últimas décadas la construcción del discurso sobre el niño ha estado asociado a lo estipulado en las legislaciones y normativas que lo empiezan a visibilizar como un “sujeto social de derechos”; se evidencia la necesidad de proteger la niñez, en hechos especiales como: la Declaración de los derechos del niño (Ginebra, 1924); Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) en la cual se reconoce a la infancia el derecho a “cuidados y asistencia especiales”, y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por las Naciones Unidas en 1959 y cuyo reconocimiento se ha tenido en el Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos, en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en la Declaración Mundial para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de los niños del Mundo, para finalmente en 1989, surgir una legislación internacional que protege la niñez: “La Convención Internacional sobre Derechos del Niño”. Al respecto Gabriela Diker, aporta reflexiones interesantes sobre la noción de niño como sujeto de derechos.

Estos postulados unidos a los aportes teóricos de autores que establecen la relación educación-desarrollo-aprendizaje ha llevado a un reconocimiento del niño y la niña no solo como sujetos de derechos, sino como sujetos sociales que poseen capacidades y potencialidades, pero precisan de oportunidades, contextos, ambientes, interacciones y acompañamiento para desarrollarlas; entre ellos merecen destacarse: Piaget, Ausubel, Vigotsky, Gardner, Bruner, Bronfenbrenner.

En los últimos años y dados sus planteamientos y propuestas innovadoras centradas en aspectos que le son propios a la esencia de ser niños como el arte, los lenguajes, la expresión y la participación en la educación inicial o que hacen referencia al desarrollo infantil temprano, han cobrado una gran relevancia las conceptualizaciones de Loris Malaguzzi, Francesco Tunnici y Robert Meyers. Igualmente la conceptualización en torno al componente pedagógico de la educación inicial arroja pistas para la construcción del concepto de niño, por tanto considero que son referentes importantes: Miguel Zabalza y Peter Moss.

2. **Sus actividades como Docente del Tecnológico de Antioquia le permitieron, con gran seguridad, conocer diversas experiencias formativas de profesionales que trabajan en este nivel educativo. ¿Qué elementos destacaría Ud. de las experiencias conocidas y cómo las relacionaría con la temática de “Concepto de niño/a”?**

Como consecuencia del auge de políticas y programas para la primera infancia y con el posicionamiento de los temas como atención y educación para

la primera infancia y desarrollo infantil temprano en los países de América Latina, las Facultades de Educación y en especial los programas de formación de profesionales de educación inicial han debido asumir el reto de actualizar sus currículos y enfoques en los cursos y asignaturas para dar respuesta a la magna responsabilidad que se le asigna en la formación de educadores y maestros que responden a un perfil coherente con las exigencias no solo de las políticas sino también de los contextos.

Dada las consecuencias que se derivan de las prácticas educativas, se ha avanzado en las reflexiones sobre el perfil y rol que han de asumir el educador para implementar procesos pedagógicos en la primera infancia, de manera que se esté dando respuesta a los desarrollos, singularidades e intereses de los niños y niñas en esta etapa del ciclo vital, a las Políticas entorno a la infancia y a las particularidades de cada entorno cultural y social.

En este sentido, se resaltan algunos elementos que están siendo incorporados a los procesos de formación con el propósito de conferir criterios de calidad y pertinencia:

- La profesionalización de la labor docente, lo que implica un desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, tomen en cuenta: los avances teóricos que en relación con el discurso que frente a ser niño, desarrollo infantil y educación inicial se han construido; la dimensión ética, los diversos contextos y características culturales. Aspectos que se favorecen a través de la implementación de procesos de formación y capacitación permanente de los educadores.
- La formación para el desarrollo de competencias en los educadores relacionadas con el ser, el ser con otros, el saber y el hacer que le permitan, desde sus prácticas pedagógicas y acompañamiento afectivo e inteligente, el respeto por formas particulares de ser niño y sus ritmos; además de crear las oportunidades de aprendizaje que posibiliten el despliegue y desarrollo de todas sus potencialidades y capacidades.
- La contextualización de las prácticas educativas y acciones pedagógicas a la luz de un modelo de formación, en la cual se reconozca al niño y niña como sujeto individual y social; que articule los diversos saberes y conocimientos en el marco de la diversidad cultural desde el principio de integralidad; que se sustente en valores de equidad, participación, responsabilidad, cooperación y solidaridad.
- La formación pedagógica conjugada con el desarrollo de habilidades para la investigación, la indagación y la sistematización de manera que

posibilite la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

- Asumir la docencia como una práctica intercultural y social, como una acción educativa integral en donde se articulan aspectos políticos, pedagógicos, sociales y culturales; que requiere fundamentación teórica de carácter pedagógico y que tiene como propósito el desarrollo integral de los niños y las niñas en una relación afectiva, en trabajo coordinado con la familia y su reconocimiento como sujetos sociales que están inmersos en una cultura.
 - Pensar la educación inicial desde un enfoque de inclusión va más allá de considerar la integración de niños y niñas en situación de discapacidad al sistema educativo; implica considerar asuntos relacionados con la diversidad y la vulnerabilidad social con el fin de proponer mecanismos de gestión para atender con calidad, equidad y pertinencia a la infancia, haciendo efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, con el fin de promover el desarrollo humano en los primeros años de vida.
 - En el ámbito de la educación inicial, el arte, el juego y la lúdica, son espacios de expresión y desarrollo personal-social que posibilita a los niños y niñas trascender barreras y dificultades; la expresión, además de ser una dimensión del desarrollo humano es un derecho fundamental y los lenguajes artísticos, se constituyen en una alternativa pedagógica, para que todas los niños y las niñas pueden tener una vida emocional saludable, desarrollar sus capacidades, construir su identidad, conquistar la autonomía, lograr aprendizajes e insertarse en el mundo social.
3. **¿Hay otras experiencias tuyas que se relacionen con la temática de “Concepto de niño/a” que le parezcan importantes de desatacar?**

Hay dos funciones propias de la educación superior, además de la docencia, en donde ha sido posible la participación: en procesos de investigación y en la construcción de políticas públicas para la primera infancia; ambas han sido significativas pues han permitido avanzar en el aprendizaje, construcción y comprensión del concepto de niño y niña en coherencia con las dinámicas y tendencias actuales.

Desde la investigación fue muy importante realizar y coordinar, junto con la Universidad Central, dos estudios conjuntos que contaron con la vinculación de universidades que son miembros de la OMEP de Chile y Colombia; aunque los proyectos no centraron sus objetivos en el concepto de niño y niña, sino en el rol y perfil de los educadores y los aprendizajes que debían construir los niños en la primera infancia, la construcción de categorías conceptuales y de análisis

y las conclusiones permitieron develar que emerge un concepto de niño que coincide con lo establecido en las políticas públicas y lineamientos curriculares.

Se apuesta por una reivindicar la libertad y los derechos fundamentales de la niñez, situando a los niños y niñas en las mismas condiciones sociales que los adultos; políticas que permiten superar la concepción tradicional de que sólo requieren cuidado y protección desde una postura asistencialista, hacia la consolidación de una visión crítica sobre el niño, quien desde el momento de la gestación y el nacimiento es un ser con amplias capacidades y potencialidades de desarrollo y aprendizaje y que precisa de un acompañamiento pedagógico y unos ambientes estimulantes y retadores para alcanzarlo.

La participación en la construcción de políticas públicas para la atención integral se ha dado en el marco de convenios interadministrativos que el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria en la que laboro, ha tenido con el Ministerio de Educación Nacional, la Gobernación de Antioquia y la Alcaldía de Medellín gracias a las construcciones conceptuales que se han generado desde la Línea de investigación Infancia.

Esta situación ha posibilitado hacer parte de equipos interdisciplinarios como asesora pedagógica y técnica, en la construcción colectiva de normativas (leyes, acuerdos y decretos reglamentarios) para la atención y educación en la primera infancia, los cuales, necesariamente, tuvieron que partir de la conceptualización de lo que se entiende y se asume cuando hablamos de niño y niña; reconocer al niño y a la niña desde lo político (asunto que va más allá de la legislación y se enmarca en una construcción social), es reconocerlo como un ser y sujeto de derechos, lo cual, implica identificar y valorar en ellos unas particularidades que lo hacen únicos e irrepetibles, puesto que ningún niño o niña es igual a otro, ni en lo genético, ni en las condiciones de vida; aunque es son seres lúdicos por naturaleza, cada uno posee su manera específica de recibir y generar sentimientos y emociones, de relacionarse, de crecer y desarrollarse, de conocer y aprender.

Otra situación esencial que ha dado la oportunidad de conocer las conceptualizaciones, representaciones e imágenes que se tienen del niño en otros países de latinoamérica, se ha dado desde la participación como ponente, consultora y orientadora de cursos de maestría relacionado con la educación inicial y las políticas de primera infancia en países como Chile, Argentina, México, Brasil, Ecuador, Uruguay, Cuba; teniendo la oportunidad, desde el intercambio académico con colegas de diferentes disciplinas interesados en la temática que las reflexiones y preocupaciones en torno a lo que significa ser niño en ésta época coinciden y existe interés por avanzar en la construcción de discurso y la sistematización de experiencias significativas.

4. Ud. ha estado asociada a la formación de Educadores /as de Párvulos desde hace ya varios años, tanto en el área de la docencia, como a nivel de cargos superiores. ¿Qué aspectos destacaría Ud. como relevantes en el avance de la formación de educadores /as de párvulos y como lo relaciona con la temática de “Concepto de niño/a”?

Para responder a esta pregunta, recurriré a utilizar postulados que he señalado en ponencias y artículos que hacen referencia a la visibilización del niño y la niña como sujeto social de derechos.

En primer lugar es importante conjugar las teorías con las representaciones sociales que en un determinado contexto se tienen sobre lo que significa ser niño; la comprensión de éste concepto desde las representaciones se constituye en una guía para la acción desde la práctica educativa y social, en la medida que permite la lectura de la realidad que viven los niños y niñas, desde el establecimiento de sistemas de significaciones que posibilitan interpretar los acontecimientos y las relaciones sociales, comprender su visión del mundo y la manera en que interactúa.

Las representaciones y construcciones sociales frente a la infancia, determinan en el campo de la educación, la comprensión del objeto de intervención pedagógica (en este caso promover el desarrollo y la construcción de aprendizajes en los niños y niñas), el conocimiento de su entorno y la red de relaciones que se gesta en torno a su protección, atención y formación. Reconocer al niño y la niña como sujeto en su particularidad, y responder a su propia posición subjetiva y social, constituye una alternativa en los procesos pedagógicos para comprender las representaciones colectivas que se han instaurado en diversos escenarios frente a lo “que son, a su ser” y a la forma de acompañarlos, atenderlos y educarlos; y en coherencia con dicha comprensión, de manera que sea posible plantear propuestas y prácticas que respeten su identidad, condición y características de manera contextualizada.

Este proceso de reconocimiento implica sensibilizarnos frente a la realidad, ¡los niños y niñas existen, son seres que piensan, desean, sienten!, no son objetos de las políticas a los cuales hay que satisfacerles las necesidades, sino los sujetos de ellas.

Urge implementar prácticas educativas y pedagógicas que no sólo reconozcan la diversidad compleja de los entornos e identidades sociales y culturales de nuestras regiones, sino que también, convoca a que los educadores asumamos el desafío de construir una cultura de derechos a partir de acciones concretas que den cabida a las formas múltiples y plurales de ser niño. Se hace preciso, establecer relaciones y coherencia entre los discursos de la educación y la pedagogía con las concepciones y representaciones emergentes de infancia, a fin de responder a los desafíos y retos que nos plantea la educación inicial.

Ello supone la creación de escenarios pedagógicos significativos, diversos y retadores que posibiliten la visibilización de las subjetividades de los niños y niñas, centrado la intencionalidad pedagógica en sus potencialidades y capacidades, en la expresión y participación de los mismos y no sólo en las necesidades, carencias o dificultades.

5. ¿Y qué aspectos importantes, le parece que podrían estar en riesgo dada la aplicación (o no aplicación) del tema del “Concepto de niño/a” en la realidad educativa de Latinoamérica?

En el ámbito de lo gubernamental y lo político se corre el riesgo de que la conceptualización de niños como sujeto de derechos se quede en los discursos escritos y no avance a legitimización de la normatividad. Implementar las políticas y programas de educación inicial, además de la voluntad política, requiere procesos de sensibilización y comunicación, acciones concretas en igualdad de oportunidades, presupuesto, talento humano calificado, infraestructura, material educativo, mecanismos de seguimiento evaluación y veeduría.

En lo pedagógico, es necesario tener un concepto claro del niño y la niña de acuerdo a las particularidades de cada edad, nivel de desarrollo y contexto (características sociales y culturales); la ausencia en algunos países de lineamientos o bases curriculares para intencionar la labor pedagógica con los niños y niñas en los primeros años de vida o antes de acceder a la educación formal, está llevando a la implementación de modelos y prácticas pedagógicas que conducen a una “primarización o escolarización temprana”, en donde la lúdica, el arte y el juego han perdido su valor.

En consonancia con lo anterior, también se corre el riesgo de la homogenización en los procesos de enseñanza en donde no se reconoce la diversidad y la individualidad de cada niño o niña; por tanto se requieren currículos en educación inicial flexibles y abiertos que den cabida, como exprese anteriormente, a las múltiples maneras de ser niño. La individualización del currículo permite el desarrollo de la creatividad y el descubrimiento, en donde el niño y la niña se asumen como sujetos activos de su propio desarrollo y aprendizaje y el educador se convierte en mediador, orientador o facilitador.

6. ¿Cuál es su opinión respecto al trabajo en el tema del “Concepto de niño/a” hoy día?

Se han dado grandes avances teóricos fruto del debate académico de varias disciplinas en la construcción del concepto de infancia, asunto que ha llevado a que una cantidad significativa de personas asuman que el concepto de niño es igual al concepto de infancia; ambos se correlacionan pero son dos asuntos muy diferentes, por tanto cabe retomar palabras de Claudia Garrido (2006) cuando afirma “Mientras la infancia surge en un espacio teórico discursivo y constituye

una institución social, “niño” hace referencia a la forma en que esta formación discursiva se concretiza en seres humanos particulares”.

Es indispensable revisar los avances que desde diferentes disciplinas se han dado para poder avanzar en la construcción transdisciplinaria en torno a lo que entendemos por “se niño”, en la que la pedagogía converse con los aprendizajes que se han construido desde las neurociencias, la antropología, la sociología, la psicología, entre otros.

El auge de la formulación de políticas públicas para la primera infancia en latinoamérica, ha llevado a los gobiernos, instituciones educativas y personas interesadas en el tema, a debatir el concepto de niño y niña; en la fundamentación de dichas políticas hay avances significativos en su conceptualización que merecen ser revisadas y valoradas para avanzar en la construcción colectiva de manera que se tenga una visión multidimensional de lo que significa ser niño.

Articles

Artículos

El maltrato infantil y un dato estadístico.

Child abuse and a statistical data

Por/by Jorge Estrella¹

RESUMEN:

Una breve reflexión crítica acerca del valor que representa en los tiempos actuales, el “estar atentos” a las señales que nos dan nuestros hijos en proceso pre-escolar y escolar. Una hermosa anécdota da cuenta de cómo la capacidad de acompañar a los niños, es a veces, el mejor tránsito hacia el descubrimiento de la capacidad de asombro que para ellos representan muchas de las cosas cotidianas. No obstante en los procesos de acompañamiento, podemos ser testigos del maltrato infantil, su cara oscura y nefasta, y ante eso también hay que estar muy atentos.

Palabras claves: Maltrato infantil, acompañamiento, capacidad de escuchar, respuesta afectiva.

ABSTRACT:

A brief critic reflection about the value that represents nowadays, the “being aware of” the signals that our children give us during the pre-school and school processes. A beautiful anecdote tells us how the capacity of accompaniment the children, is sometimes, the best way towards the discovery of the capacity of amazement that represents for them many of the daily things. Nevertheless during the processes of accompaniment, we can be witnesses of children abuse, its dark and terrible face, and towards that we have to be very attentive.

Keywords: children abuse, accompaniment, listening capacity, affective answer.

1 Recibido: Enero 2013 / Received January 2013
Aceptado: Abril 2013 / Accepted April, 2013

La tarea en Educación Parvularia tiene la gratificación de asistir (y colaborar) al crecimiento espiritual de los niños y niñas a su cargo. Toda Educadora de Párvulos registra anécdotas que testimonian ese sorprendente ascenso del niño/a hacia la comprensión del mundo, del lenguaje y en general de la cultura donde crece.

A los padres nos ocurre igual, en escala numérica menor que la Educadora de Párvulos, ya que ésta atiende al renovado volumen de párvulos años tras año. Como padre, por ejemplo, he sido testigo de la siguiente experiencia con mi hijo mayor, de sólo tres años en ese momento. Mientras tecleaba mi vieja máquina de escribir, el niño jugaba sobre la alfombra con sus autitos y los pequeños sonidos que producía eran para mí una estimulante compañía. Aunque ambos estábamos atentos a asuntos distintos, un vínculo de afectos nos unía y ocasionalmente deteníamos nuestras tareas para expresarnos cariño y atención. En uno de esos momentos, él se acercó a mi escritorio y estuvo allí silencioso mientras yo escribía un texto en la máquina. Lo sabía atento, cercano, pero seguí con mi trabajo. Hasta que él me tocó en el hombro y hubo el siguiente diálogo:

- Papá, ya sé cómo haces para escribir en tu máquina.
- ¿Sí? -le contesté.
- Mira, cuando aprietas una tecla salta un palito.
- Ajá.
- Ese palito tiene una letra con pintura en la punta.
- Bueno, es verdad.
- Pega fuerte en el papel y deja la marca pintada de la letra.
- Tienes razón.
- Luego aprietas otra tecla, que tiene otra letra pintada. Y con varias letras armas palabras. Y con varias palabras construyes frases.

Quedé asombrado por la penetración que había en su descripción. Una oleada de admiración y cariño me hizo abrazarlo fuerte un largo rato. Él no parecía entender y menos imaginarse que su descripción implicaba el conocimiento básico de la escritura y la lectura.

Le pedí que buscara una caja de fósforos en la cocina, con ellos formé sobre el suelo el dibujo de una vocal y dos consonantes. Las aprendió rápidamente y pudo en seguida formar con esas letras las palabras 'mamá' y 'papá'.

Basta conversar con Educadoras para advertir que registran anécdotas

semejantes y que sirven para reforzar el vínculo afectivo, intelectual y lúdico entre ellas y los niños. Pero, ciertamente, no todas las experiencias de las Educadoras de párvulos, tienen esa presencia encantadora del crecimiento físico y mental de los niños a su cargo. Con frecuencia no menor son testigos de un fenómeno difícil de entender: el maltrato infantil por parte de padres y apoderados.

El maltrato de niños por sus padres produce estupor en quienquiera es padre y ha sabido gozar de ese milagroso ascenso de un bebé a ser humano en plenitud. ¿Por qué agredir ese brote que prolonga nuestras vidas cuando su presencia induce al amor y a la gratitud por haberlo merecido?

Deseo compartir con las Educadoras que lean este breve trabajo de una información que encontré sin buscar y que parece echar alguna luz sobre el maltrato infantil.

En lugar de moralizar o de ver el asunto ideológicamente (como síntoma de la decadencia de nuestras sociedades, por ejemplo), y sin entrar a discutir el significado de “maltrato infantil”, dos psicólogos canadienses, M. Daly y M. Wilson (1), tomaron en cuenta el maltrato extremo que termina en la muerte del niño, asumieron la interpretación evolucionista y se preguntaron si había relación entre el maltrato de niños y el vínculo de consanguinidad con sus padres. Esto porque los estudios etológicos vienen mostrando la costumbre, difundida entre los mamíferos, de matar las crías de las hembras que procuran incorporarse al grupo y cuyos hijos traen genes diferentes a los del macho dominante en el nuevo grupo. Ratones, leones, gorilas y machos de otras especies sacrifican a esos cachorros ajenos como si estuvieran diseñados para practicar la solidaridad sólo con individuos portadores de sus genes.

¿Qué ocurriría entre los humanos? Jactanciosos de sus virtudes morales, y siempre dispuestos a creerse reyes del universo, ¿acaso tendrían un comportamiento tan bestial como el de aquellos animales? Pues sí: los estudios de Daly y Wilson revelaron que un niño en manos de padrastros y madrastras corre 70 veces más riesgo de ser asesinado que otro bajo el cuidado de sus progenitores.

Las llamadas ciencias sociales, impregnadas de prejuicios antropocéntricos, habían sido incapaces de hacerse la pregunta que para cualquier evolucionista resultaba inevitable: ¿qué valor adaptativo puede tener el sacrificio de infantes ajenos, incluso entre humanos? La respuesta es brutal porque la evolución no muestra preferencias éticas: al eliminar esas crías se interrumpe la lactancia y la hembra queda en condiciones de embarazarse, lo cual favorece el éxito reproductivo del macho matador.

La estadística que menciono es atroz. Nos advierte sobre la condición humana y acaso nos traiga esa cuota de realismo tan escaso cuando los humanos nos juzgamos como especie.

Referencias:

- (1) M.Daly-M.Wilson, *Homicide*, Aldine, N.York, 1989

La conceptualización actual de la infancia desde la perspectiva de los principios del desarrollo.

Current conceptualization of childhood from developmental principles.

Por/by Malva Villalón y Paula Bedregal²

RESUMEN: se presentan los principios del desarrollo humano, integrando los aportes de investigadores contemporáneos que destacan la influencia recíproca de la herencia biológica y cultural de los seres humanos y el papel activo de los niños y niñas como agentes de su propio desarrollo.

Palabras claves: infancia, niños y niñas, desarrollo infantil, principios del desarrollo

ABSTRACT: Developmental principles are reviewed from contemporary research that underline reciprocal influence between human beings biological and cultural inheritance and the active role of children as agents of their own development

Keywords: childhood, children, child development, developmental principles

A través de la historia de la humanidad, es posible encontrar evidencia en todas las culturas, de las prácticas de crianza y de participación social de los niños y niñas en la vida de su comunidad, sin embargo, se considera que no existe propiamente un reconocimiento de la infancia, como un período del desarrollo humano con características y necesidades propias en el mundo occidental, hasta fines del siglo XVIII (Lightfoot, Cole y Cole, 2009).

Este reconocimiento aparece asociado al surgimiento de la industrialización y al desarrollo de la ciencia. La industrialización transformó el contexto en el que crecían los niños, desde la vida rural a la urbana. En las ciudades, dependiendo de su edad y de los recursos económicos de su familia, los niños que se incorporaban a las tareas agrícolas de su grupo familiar, comenzaron a asistir a escuelas o a trabajar en las fábricas. Estas condiciones contribuyeron a disminuir la tasa de natalidad y simultáneamente a aumentar la supervivencia de los recién nacidos, una situación los hizo más visibles dentro del ámbito público, los convirtió en objeto de atención de diversas instituciones y generó debates acerca de sus necesidades de cuidado y educación. Esta preocupación social estuvo en el origen de una serie de iniciativas públicas y privadas dirigidas a mejorar las condiciones de desarrollo de los niños y niñas durante sus primeros años.

Por otra parte, las investigaciones sobre la evolución de las especies y más específicamente la publicación en 1859, de *El Origen de las Especies* de Charles Darwin, generó un amplio interés en la infancia, como una clave para comprender los mecanismos evolutivos. El primer texto científico sobre desarrollo infantil, basado en un método de observación sistemático de los cambios a través de la edad, fue publicado en 1890 por William Preyer. James Mark Baldwin (1895) propuso la primera teoría evolutiva basada en etapas que representan niveles sucesivos previos a la madurez. Estos trabajos contribuyeron al inicio formal de la ciencia del desarrollo durante las primeras décadas del siglo XX, como un campo científico reconocido en centros de investigación y formación superior cuyo objeto de estudio son los cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales de los seres humanos (Shonkoff y Phillips, 2000).

La investigación actual del desarrollo infantil sigue respondiendo a los dos objetivos iniciales de esta disciplina científica: comprender el desarrollo y sus determinantes y promover el bienestar y los aprendizajes en niños y niñas, sin embargo los avances tecnológicos y las contribuciones de diversas disciplinas han llevado a proponer una nueva visión de la infancia y de sus necesidades (Lightfoot, Cole y Cole, 2009). Los avances tecnológicos han permitido obtener imágenes de la actividad cerebral desde la vida prenatal, registrar y analizar de manera integrada volúmenes amplios de datos acerca del comportamiento infantil en contextos muy diversos. Esta evidencia ha permitido identificar

nuevos focos de interés para la investigación y el diseño de políticas orientadas a la infancia, como la influencia del estrés materno en el desarrollo cerebral del feto, la importancia de las redes sociales en la dinámica familiar y las dificultades de las familias inmigrantes que deben renunciar a sus tradiciones y a su lengua materna.

Heckman et al. (2009), desde el campo de la economía, ha destacado la necesidad de abordar el desarrollo humano desde una perspectiva interdisciplinaria amplia, que integre la psicología evolutiva y la economía y otras disciplinas como la epidemiología y la salud pública, atendiendo no solo al interés teórico del tema sino también a su relevancia para el diseño de políticas públicas.

Shonkoff y Levitt (2010) destacan el papel que las neurociencias tienen en aportar conocimientos básicos para estructurar intervenciones de modo que los nuevos hallazgos se constituyan en principios que informen a la política pública: es decir, pasar de la explicación a él qué hacer y cómo hacerlo. Un ejemplo clave, a juicio de estos autores es la investigación sobre el efecto del estrés en el desarrollo del cerebro. Ellos señalan, basados en investigación abundante, que el estrés severo /y a veces crónico, provoca daños en la arquitectura cerebral y en su neuroquímica, lo que altera la respuesta normal al estrés por parte de los niños afectados. Este hecho, a estas alturas del conocimiento es irrefutable. El estudio sobre los mecanismos neuroquímicos que provocan la alteración, seguirán su curso; sin embargo para la política pública, lo que interesa es identificar claramente qué genera estrés tóxico y crónico, y cómo es posible evitarlo o mitigar los daños. Producen estrés tóxico en la etapa prenatal la exposición a violencia por parte de la madre, que genera en ella una desregulación del circuito de respuesta natural frente al estrés. Durante la infancia temprana: el maltrato o abuso en el entorno cotidiano, la exposición a un desastre natural, a conflictos armados; las enfermedades severas y las enfermedades mentales severas en la familia (en especial del cuidador principal), son también una fuente de estrés tóxico. Este efecto puede ser prevenido con intervenciones programadas para evitar que esta exposición dañina ocurra y si ocurre, realizar las intervenciones correspondientes para mitigar el daño, fortaleciendo los factores protectores con los que se cuenta.

Esta visión contemporánea del desarrollo humano se propone superar los límites tradicionales entre las disciplinas y entre éstas y las políticas públicas. Su objetivo es lograr una comprensión integral de cómo se forman las habilidades humanas y cuáles podrían ser las políticas públicas óptimas, a partir de la sólida fundamentación empírica con la que se cuenta actualmente.

Se presentan a continuación los principios fundamentales del desarrollo humano que han sido propuestos desde esta perspectiva, por diversos estudios recientes (Shonkoff y Phillips, 2000; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Lightfoot, Cole y Cole, 2009; Copple y Bredekamp, 2009). Estos principios plantean una nueva concepción de la infancia y un fundamento consistente para promover el desarrollo de las capacidades de niñas y niños.

1. El desarrollo humano se construye por una interacción dinámica y continua entre la biología (representada por la genética muchas veces) y la experiencia.

¿Qué guía el cambio en el desarrollo humano? La evidencia indica que la herencia biológica, representada por los genes, tiene una influencia determinante en la evolución de las características de las personas: el aprendizaje de la lengua materna, el establecimiento de lazos afectivos, el razonamiento y la orientación ética. Sin embargo, la evidencia indica que la experiencia tiene también una influencia decisiva en la dotación genética a través del ciclo vital.

¿Cómo interactúan estos dos factores en el desarrollo general y en los dominios específicos? Las nuevas tecnologías de exploración y análisis computacional han permitido avanzar notablemente en el estudio de las relaciones entre estos factores y la conclusión amplia es que el desarrollo no puede ser entendido como la suma de dos factores independientes uno del otro, sino como el resultado de la influencia recíproca y continua entre experiencia y genética. Rogoff (2003) critica la distinción entre factores biológicos y culturales del desarrollo y propone hablar del desarrollo humano como un fenómeno biológicamente cultural, destacando la universalidad biológica y cultural de muchas características propias de toda la especie, como el uso del lenguaje y de otras herramientas simbólicas y materiales y la organización de la vida en comunidades. Esta autora señala también que muchas de las diferencias entre individuos dependen de circunstancias biológicas y culturales.

Lightfoot, Cole y Cole (2009) hablan de herencia cultural y herencia biológica, explicando los mecanismos a través de los cuales ambas se transmiten a las nuevas generaciones. En relación a este problema, Vygotski aportó un marco de referencia en el que distingue 4 niveles de desarrollo que se interrelacionan, lo que facilita la comprensión de la complejidad de las relaciones entre biología y cultura:

- microgenético, que se refiere a destrezas específicas como, por ejemplo, dibujar;

- ontogenético, que se refiere al desarrollo individual a través de todo el ciclo vital;
- histórico-cultural, que abarca las transformaciones de las formas de vida debidas, por ejemplo, a los avances científicos y tecnológicos y finalmente,
- filogenético, que se refiere a la evolución de la especie a través del tiempo (Wells, 2004).

Por lo tanto, el desarrollo humano depende de una interacción dinámica y compleja entre el potencial genético y el ambiente, a través del tiempo, en estos cuatro niveles. Así, por ejemplo, a nivel ontogenético, una predisposición genética hacia la irritabilidad o un temperamento difícil en la infancia temprana, puede evolucionar de manera positiva en un ambiente de contención y guía o en una tendencia a la agresividad y la violencia en la niñez, que persiste y se amplía en los años posteriores, si el entorno de desarrollo estuvo marcado por la negligencia y la hostilidad durante los primeros años.

A nivel histórico-cultural, fenómenos como la invención de la escritura y las tecnologías digitales han modificado profundamente el desarrollo humano en todos los dominios que lo componen y han influido en todos los niveles descritos. Así, se ha comprobado que un proceso microgenético, como el tipo de atención, resulta modificado con la práctica de videojuegos.

La teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979) y su reformulación posterior es un aporte relevante para comprender la forma sistémica en que el sujeto y el contexto interactúan en el desarrollo. Este modelo distingue entre las relaciones interpersonales directas que caracterizan los microsistemas y la influencia indirecta de la vinculación entre microsistemas (mesosistema,) los servicios comunitarios y las redes sociales (exosistema) y el macrosistema social más amplio que los contiene, todos ellos afectados por el cronosistema, que representa lo que caracteriza cada momento histórico.

Durante los primeros 4 años de vida, se producen importantes cambios en el proceso evolutivo: organización y control de los movimientos, habilidades de representación y comunicación, vinculación y participación social. Estas experiencias de crecimiento y desarrollo se encuentran poderosamente influidas por las creencias culturales sobre las necesidades de los niños durante estos años, que corresponden al macrosistema en la teoría ecológica, como también por la función social que los niños pequeños desempeñan en la familia y en la comunidad (Rogoff, 2003).

Las trayectorias evolutivas a través de la edad son el resultado de una interacción continua entre factores biológicos y contextuales.

Desde esta perspectiva, la conceptualización contemporánea del desarrollo integra el aprendizaje como parte del proceso de cambio a través de la edad, superando concepciones previas que definían el desarrollo como una base madurativa que permitía determinados aprendizajes, que no serían posibles sin esta base previa. Así, por ejemplo, la noción de madurez escolar, ha dado lugar a nociones como alfabetización inicial o emergente, para identificar los aprendizajes específicos de los primeros años que sirven de fundamento y preparación para el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. La evidencia indica que los aprendizajes previos son la base sobre la que se construyen los aprendizajes posteriores, que aumentan en amplitud, complejidad y organización a través de la edad, caracterizando los procesos de desarrollo a nivel general y en los dominios específicos.

2. La cultura influye cada aspecto del desarrollo humano, el que se refleja en las prácticas de crianza y las creencias sobre quién es el niño y como se le cuida. Lightfoot, Cole y Cole (2009) proponen una definición de cultura que integra aportes de diversos especialistas en el estudio del desarrollo humano; ésta se define como las herramientas materiales y simbólicas acumuladas a través del tiempo, que se traspasan a las nuevas generaciones a través de procesos sociales, aportando recursos a los niños y niñas en desarrollo.

Las herramientas materiales: objetos físicos y las rutinas de comportamiento que corresponden a su uso, como por ejemplo utensilios para comer y hábitos de alimentación, influyen en los conocimientos, habilidades y disposiciones que los niños y niñas desarrollan en todos los dominios a través de la edad. Las herramientas simbólicas: los sistemas de representación y comunicación verbal, matemático, corporal y gráfico, por nombrar solamente algunos, influyen en los procesos cognitivos, las relaciones interpersonales, la propia identidad y los valores fundamentales que se desarrollan. Estos autores destacan la importancia de los procesos de relevancia social que favorecen los aprendizajes relacionados con los objetos que se utilizan regularmente en el entorno familiar, la imitación y la instrucción explícita, que utiliza la comunicación simbólica, especialmente el lenguaje verbal. Las prácticas culturales y los procesos de transmisión influyen todas las áreas del desarrollo ya que constituyen normas sociales que posibilitan o no que los niños desarrollen, en determinados momentos, sus capacidades. Copple y Bredekamp (2009) definen cultura como el conjunto de creencias

y de rutinas de comportamiento, tanto explícitas como implícitas, que son inculcadas por cada comunidad a sus miembros. Estas autoras señalan que se suele hablar de cultura en contextos de diversidad, en relación a inmigrantes y minorías, sin atender al carácter universal de la cultura y su influencia decisiva en todas las comunidades. Horowitz, Darling-Hammond y Bransford (2005) señalan que lo que se valora o enfatiza en el desarrollo de niños y niñas y las formas de educación varían entre una cultura y otra. Los educadores no solo deben ser sensibles a estas diferencias entre los niños y niñas a su cargo, sino también a las de su propia cultura y a la del centro educativo o el programa en el que trabajan. Los centros educativos tienen su propia cultura y las prácticas educativas de cada educadora serán más efectivas si comparten los valores y normas de la institución. La comprensión del desarrollo requiere ver a cada niño dentro del contexto social y cultural de su familia, el centro educativo al que asiste, su comunidad y la sociedad más amplia en la que vive. De ahí la importancia de considerar estos aspectos para atender adecuadamente a los niños y niñas pequeños y potenciar su desarrollo.

3. Plasticidad del desarrollo: ¿En qué medida y en qué condiciones el desarrollo es flexible, abierto al cambio y la intervención deliberada o accidental? ¿Existen diferencias en la edad y entre los distintos dominios en el grado de plasticidad que permiten? Lightfoot, Cole y Cole (2009) plantean estas preguntas y proponen la plasticidad como uno de los aspectos centrales de la ciencia del desarrollo. La investigación del desarrollo cerebral, facilitada por avances tecnológicos recientes, ha aportado información valiosa que indica que la plasticidad es mayor durante los primeros años de vida, pero que no desaparece durante los años posteriores, como se afirmó en un determinado momento, sino que se mantiene a través de todo el ciclo vital. Las experiencias tempranas son importantes, dado el período de rápido crecimiento y desarrollo que se vive durante los primeros 4 años de vida y la mayor vulnerabilidad biológica y psicológica al entorno de estos primeros años. La neurociencia ha mostrado que el cerebro es mucho más plástico a través de todo el ciclo vital de lo que se pensó inicialmente, pudiendo ser moldeado por la experiencia y la conducta a una velocidad y amplitud mucho mayores que lo esperado (Berger, 2011). El curso del desarrollo se puede modificar con mayor eficiencia en etapas tempranas del desarrollo, a través de intervenciones efectivas que favorezcan el despliegue de habilidades positivas y reduzcan los riesgos.

Por otra parte, la plasticidad puede verse favorecida o limitada por el tipo de oportunidades que ofrece el entorno. Shonkoff y Phillips (2000) plantean que el desarrollo humano se constituye gracias al juego

de factores de vulnerabilidad y protectores o de resiliencia que están presentes a través de todo el ciclo vital. Los factores de riesgo aumentan la probabilidad de un desarrollo limitado y los factores protectores aumentan la probabilidad de una evolución positiva. En la actualidad las perspectivas sistémicas y dinámicas del desarrollo (Thelen & Smith, 2006; Magnusson & Stattin, 2006) son las que explican mejor los resultados en desarrollo. De acuerdo a este conjunto de teorías, el desarrollo humano sólo se puede entender como producto de la interacción continua, mutua y múltiple de todos los niveles del sistema en desarrollo: desde las moléculas hasta el ambiente cultural y político. El desarrollo se entiende como un proceso anidado en un contexto dinámico que cambia en el tiempo. Esto implica comprender que el niño se encuentra en cambio permanente producto de la interacción con su entorno. Por lo tanto, para su estudio, es necesario integrar la perspectiva individual y contextual, de manera relacional y temporal, como plantea la teoría de Bronfenbrenner en su versión revisada.

Este principio es clave en la valoración del desarrollo de niñas y niños. La ecuación que favorezca los aspectos protectores es fundamental, y debería ser el foco del trabajo durante los primeros años, dado que la evidencia indica que las experiencias tempranas tienen efectos profundos en el desarrollo, que afectan los niveles de dominio alcanzados en los años posteriores. A modo de ejemplo, la calidad de las relaciones interpersonales es un factor muy relevante en los microsistemas de la familia y el centro educativo al que niños y niñas asisten, que influye en el desarrollo intrapersonal, en la imagen y la valoración (autoestima) de sí mismo e interpersonal, en las relaciones con otros, la participación social y el sentido ético.

4. Continuidad/Discontinuidad: Algunas de las explicaciones teóricas del desarrollo, tanto general como en alguna de sus dimensiones, lo describieron como una secuencia de etapas que se presentan en un orden establecido a través de la edad. Cada etapa está caracterizada por cambios cualitativos en la organización de la conducta y los procesos que la sustentan, que afectan todos los dominios, y que resultan discontinuos con el desarrollo previo y posterior. Así, por ejemplo, la aparición de la representación mental marca el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de acuerdo a un modelo teórico determinado, observándose a través de conductas diversas como el dibujo, el lenguaje oral y la representación gestual que surgen a partir de los dieciocho meses y que no se observan en los comportamientos de edades previas.

Otros modelos teóricos posteriores destacaron, en cambio, el carácter

continuo del desarrollo, que muestra avances en contextos específicos, pero que no afectan a toda la organización de la conducta. La evidencia indica que un mismo niño puede comportarse en un nivel más avanzado en una situación que en otra, demostrando una mayor comprensión en un contexto que le resulta familiar que en otro que enfrenta por primera vez.

En relación a las etapas del desarrollo, descritas en las teorías discontinuas, se reconoce actualmente que en la práctica, resulta difícil distinguir etapas cronológicas en el desarrollo humano, en las que sea posible establecer una correspondencia universal entre un determinado rango de edad y las características del desarrollo en un determinado dominio o en todos ellos, que se aplica por igual a todos los niños y niñas, independientemente del momento histórico y del contexto cultural en el que viven. La evidencia muestra que el desarrollo humano es el resultado de la interacción continua entre factores biológicos y culturales, que actúan de manera conjunta desde el momento de la concepción. Los conceptos de hitos del desarrollo, secuencias de desarrollo y normas o expectativas para la edad resultan más ajustadas a esta realidad.

Por hitos del desarrollo se hace referencia a los cambios o logros más importantes adquiridos por los niños en cada dimensión del desarrollo y que se entiende se dan en una secuencia ordenada en el tiempo y aparecen dentro de un rango de edad, por ejemplo: la sonrisa social de los bebés, que se suele presentar entre las 4 y 10 semanas de vida. Este concepto de hitos, nace de entender el desarrollo como una progresión de adquisición de funciones y habilidades, se sustenta en la observación empírica, en particular en sociedades desarrolladas. Este enfoque es útil para la observación general de los niños, y permite, a grandes rasgos, establecer la progresión evolutiva y los potenciales signos de alerta acerca de un retraso o de un trastorno.

Por secuencia del desarrollo se entiende a los pasos predecibles en la trayectoria de desarrollo de un niño. Por ejemplo, en el área de lenguaje es normal observar que el niño balbucee primero antes de llegar a articular sílabas o pronunciar disílabos. La secuencia de desarrollo, en una perspectiva de curso de vida es crítica en la valoración de los niños a través del tiempo y nos da información sobre cómo va progresando, independiente de la edad en que adquiera cierta habilidad.

Las normas o expectativas para la edad representan la edad promedio observada en un lugar (cultura) y época determinada (tiempo histórico) en la que los niños adquieren determinada habilidad. Se fundamenta

en la observación empírica de una población sobre la cual se establece la distribución estadística de cada habilidad observada. Por ejemplo el promedio de los niños en Estados Unidos camina sin problemas a los 14 meses, observándose que hay niños que están sobre esa norma o bajo ésta. El criterio de normalidad típicamente está dado de manera estadística, y en este caso va entre los 8 a 20 meses. Este enfoque es el que utilizan las pruebas de evaluación del desarrollo como son EEDP, TEPSI, el Inventario de Desarrollo Battelle, y el Inventario de desarrollo Bayley, entre otras. El creciente reconocimiento de la importancia de las oportunidades de aprendizaje en la infancia temprana, ha llevado a desarrollar estándares de aprendizaje para la infancia temprana, como parte de las políticas públicas en educación de los países. Estos estándares definen los aprendizajes que debieran ser alcanzados al término de determinados períodos de edad, en los distintos dominios del desarrollo, desde los primeros meses de vida hasta los 6 a 8 años de edad. A modo de ejemplo, los estándares propuestos por los diferentes estados de Estados Unidos pueden ser revisados en el sitio www.ccsso.org. Los Mapas de Progreso, que definen los aprendizajes esperados correspondientes a las distintas etapas de desarrollo entre 0 y 6 años de la población infantil chilena, están disponibles en la página web del Ministerio de Educación: www.mineduc.cl. A través de esta iniciativa, se espera contar con un instrumento que permita planificar, monitorear y evaluar, de una manera explícita, los aprendizajes de los niños y niñas en los centros educativos, definiendo nuevos pasos y transiciones. Estos estándares se proponen como una referencia para el trabajo conjunto con las familias y la comunidad.

El desarrollo humano vive períodos de continuidad y discontinuidades, y períodos de transición, lo que refuerza la necesidad de examinar las trayectorias de desarrollo de los niños y niñas. Este principio se basa en observar que niños pequeños, que en un punto de su trayectoria parecen estar atrasados o estancados, en un momento posterior presentan avances sorprendentes. Esta es parte de la energía que guardan los sistemas biológicos para avanzar hacia etapas más desarrolladas (Shonkoff y Phillips, 2000).

5. Diferencias individuales: Las trayectorias de desarrollo son variables, lo que hace difícil el catalogar variaciones normales, de desórdenes transitorios y daños persistentes. Esto implica que no se puede etiquetar a los niños en un diagnóstico, sino que es necesario observar con detenimiento el curso o trayectoria de ese desarrollo, que se da en el tiempo y en interacción dinámica con el medio, lo que puede alterar el curso evolutivo esperado. Así, el diagnóstico de una niña o un niño

con un retraso del desarrollo medido por pruebas estandarizadas debe ser tomado con cautela, ya que entrega elementos orientadores, pero no necesariamente definitivos, debido a la plasticidad del sistema nervioso central y la influencia del medio ambiente. Por lo tanto, es importante considerar que siempre existe espacio para el cambio y la mejoría.

6. El desarrollo humano implica la adquisición de un conjunto diverso y amplio de capacidades, que resultan decisivas para la salud y el bienestar de las personas y para una participación ciudadana fructífera a lo largo de la vida. Los estudios recientes destacan que no es una característica determinada, como la inteligencia, la empatía o la motivación, la que determina el curso de la vida, sino un conjunto de rasgos que interactúan y se influyen de una manera recíproca y diversa a través del ciclo vital. Son dos procesos los que permiten el desarrollo humano a través de este conjunto de características diversas: procesos de cambio cuantitativo (adquisición de capacidades en número como por ejemplo el vocabulario y el crecimiento físico en talla y peso); y procesos de cambio cualitativo (que implica la emergencia de nuevas habilidades, como el habla o el equilibrio corporal y de niveles más complejos de organización e integración de habilidades). Ambos procesos son necesarios para que un ser humano se desarrolle de manera armónica y están presentes en todas las dimensiones que integran el desarrollo.

Para promover los cambios cuantitativos y cualitativos del desarrollo a través de la edad, es necesario definir cuáles son las dimensiones que lo integran, su relevancia y las formas en las que se interrelacionan.

El desarrollo físico implica cambios en el tamaño, forma y madurez del cuerpo (lo que se suele llamar desde la biología como crecimiento y maduración); que además incluye la adquisición de habilidades de movilidad (motricidad fina y gruesa) y de coordinación. Estos últimos aspectos integrados dentro del dominio de desarrollo motor.

El desarrollo cognitivo o cognoscitivo incluye la adquisición de habilidades para razonar, memorizar, atender, resolver problemas y organizar ideas. Algunos autores consideran dentro de esta dimensión al desarrollo del lenguaje. Otros autores hacen la distinción respecto del desarrollo cognitivo, por la importancia que tiene el lenguaje en todas las dimensiones del desarrollo de los seres humanos.

El desarrollo perceptivo ha sido considerado como una dimensión más, especialmente en el desarrollo temprano. Este implica la adquisición de una creciente complejidad en el uso de la información recibida por los

órganos de los sentidos: visión, audición, olfato, gusto, tacto y postura corporal. La percepción corresponde a la utilización combinada de estos sentidos para aprender a seleccionar estímulos del medio ambiente. Otros autores consideran que su relación es más próxima con el desarrollo cognitivo, y hablan de por lo tanto de la dimensión del desarrollo perceptivo-cognitivo, dentro de la dimensión cognitiva. Sin embargo, la percepción opera como un aspecto relevante para las otras dimensiones del desarrollo también, por lo que más bien corresponde a una función que se desarrolla transversal con las otras dimensiones.

El desarrollo social implica la adquisición de las habilidades para interactuar con otros de manera apropiada al contexto cultural, relacionándose de una manera constructiva con sus pares y con los adultos.

El desarrollo emocional implica el desarrollo de sentimientos y emociones en respuesta al medio ambiente; también incorpora el aprendizaje sobre la comprensión de los propios sentimientos y la forma apropiada de regularlos y expresarlos a otros.

El desarrollo moral se orienta a lograr comprender la distinción entre el bien y el mal (lo que es bueno o malo), y actuar en conformidad a esta diferencia. El desarrollo en este dominio implica la adquisición de la conciencia o el sentido ético, que también ha sido denominado por algunos especialistas como el carácter.

Una educación efectiva debe comprender y promover el desarrollo de estos dominios de una manera integrada, reconociendo la influencia recíproca existente entre dominios, como por ejemplo, la importancia del desarrollo motor como instrumento de desarrollo cognitivo y emocional y del lenguaje verbal como instrumento de autorregulación y de representación mental. En todos estos dominios, como se ha planteado previamente, intervienen factores biológicos y culturales.

7. El desarrollo se orienta hacia la autorregulación, tanto fisiológica como psicológica, a nivel general y en todos sus dominios. La adquisición de las habilidades autorregulatorias propias de cada dimensión del desarrollo, como por ejemplo, la autorregulación cognitiva o control metacognitivo, la autorregulación emocional y moral son claves para el crecimiento y desarrollo armónicos de niños y niñas. El desarrollo de la autorregulación en los diferentes dominios se alcanza a través de niveles sucesivos de control a través de la edad (Berger, 2011). Así, por ejemplo, el llanto es una conducta autorregulatoria a través de la cual los bebés

envían importantes señales a sus cuidadores. Esta misma conducta, sin embargo, resulta poco adaptativa en edades posteriores, en las que se dispone de recursos más efectivos de comunicación e interacción. Las diferencias individuales en las capacidades autorregulatorias tienen su origen en factores biológicos, en la experiencia personal y en la cultura. La investigación reciente ha destacado la importancia de la autorregulación, dentro de las llamadas funciones ejecutivas, que favorecen un mejor desempeño y bienestar en los niños y niñas, destacando los programas educativos que promueven su adquisición (Diamond y Lee, 2011).

8. Los niños y niñas son participantes activos de su propio desarrollo: exploran e interactúan con el medio ambiente para adquirir las habilidades necesarias para la supervivencia y el desarrollo, ampliar su comprensión y su dominio. El principio de exploración y de autodeterminación del desarrollo es clave en la actualidad, y es un fundamento para la conceptualización de los Derechos de los Niños. Como agentes de su propio desarrollo, los niños y niñas exploran el entorno físico, a través de la manipulación de objetos, el entorno social, interactuando con las personas con las que conviven y el entorno virtual que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas experiencias les permiten construir conocimientos, habilidades y disposiciones que amplían sus capacidades, si es que cuentan con un entorno rico en oportunidades y desafíos.

Esta disposición intrínseca hacia la comprensión y el dominio de sí mismos y de su entorno se manifiesta desde el inicio del ciclo vital y es un mecanismo potente del desarrollo, si los niños y niñas cuentan con oportunidades para explorar a través de la manipulación, la observación y la interacción con otras personas y con material simbólico y abstracto. La evidencia indica que el interés por conceptos e ideas surge durante los primeros años de vida y no a partir de los 6 a 7 años, como se había establecido a través de estudios previos (Copple y Bredekamp, 2009). Estas autoras destacan la importancia de una educación que permita a niñas y niños tener la oportunidad de aprender a partir de sus propios recursos e iniciativas, de practicar sus nuevos logros en diversas situaciones y contextos. Esta orientación educativa reconoce en los distintos tipos de juego infantil un recurso fundamental para el desarrollo, que las educadoras pueden fomentar ofreciendo oportunidades y materiales variados y atractivos para que sean utilizados, pero también guiando y modelando nuevas formas de juego, más complejas y elaboradas (Bodrova y Leong, 2007)

9. Las relaciones humanas son claves para el desarrollo. La interacción

con pares y adultos es la base para conocer el mundo y explorarlo. Estas relaciones son las mediadoras del desarrollo y de una adaptación humana exitosa (Shonkoff y Phillips, 2000). El foco fundamental de interés y atención de los bebés se centra en los rostros y las voces humanas desde los primeros días de vida, mostrando la orientación primaria de los seres humanos hacia la interacción social y las relaciones interpersonales. Aunque las relaciones interpersonales son un factor fundamental en el desarrollo humano a través de todo el ciclo vital, los primeros vínculos que se establecen con los cuidadores significativos constituyen una base a partir de la cual se organizan todos los sistemas adaptativos, no solamente en el ámbito social. Copple y Bredekamp (2009) señalan que niñas y niños se desarrollan mejor si establecen relaciones seguras y consistentes con adultos y tienen la oportunidad de establecer relaciones positivas con sus pares.

Los estudios muestran que las relaciones humanas son claves para promover el dominio en aspectos específicos como el lenguaje, la autorregulación y la empatía, entre otros. Las relaciones interpersonales directas modelan y guían la adquisición de las distintas dimensiones del lenguaje verbal, el instrumento de representación y comunicación más importante

Referencias

Baldwin, J. M. (1895). *Mental Development in the Child and the Race: Methods and Processes*. New York: Macmillan & Co.

Berger, A. (2011) *Self- Regulation: Brain, Cognition and Development*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Bodrova E. & Leong D. (2007) *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. 2nd edition. New York: Merrill/Prentice Hall.

Bronfenbrenner U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: serving children from birth through age 8*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass

Diamond A & Lee K (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years. *Science* 333, 959-964.

Heckman JJ, Moon SH, Pinto R, Savelyev PA, Yavitz AQ (2009). The rate of return to the Perry Preschool program. University of Chicago, Department of Economics; Unpublished manuscript.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2009). The development of children. New York, NY: Worth

Magnusson D y Stattin H (2006) The person in context: A holistic-interactionist approach. En: RM Lerner & W Damon (Eds) *Handbook of Child Psychology: Vol I. Theoretical models of human development* (6th ed. Pp. 400-464). Hoboken, NJ: Wiley.

Marchesi A (2009) *Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios* Revista CTS, 12,

Preyer W (1890) *The Mind of the Child. Part I. The Senses and the Will*. New York: Appleton

Rogoff, B (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

Shonkoff JP y Levitt P (2010) Neuroscience and the future of early childhood policy: moving from why to what y how. *Neuron* 67, 689-691.

Shonkoff JP y Phillips DA editores, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Washintong DC: National Academy Press.

Thelen L y Smith LB, (2006). Dynamic systems theories. En: RM Lerner & W Damon (Eds) *Handbook of Child Psychology: Vol I. Theoretical models of human development* (6th ed. Pp. 258-312). Hoboken, NJ: Wiley.

Wells (2004) El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje* 27, 165-187

Antropología, infancia y educación: sinergia creativa para el siglo XXI

Anthropology, infancy and education: creative synergy for XXI century.

Por/by Ricardo Paredes Quintana ³

RESUMEN

Se ofrece una aproximación a la antropología de la infancia y a la antropología de la educación, en tanto recientes especializaciones de la antropología cultural, que suponen un replanteamiento epistemológico y metodológico ante los niños y las niñas como sujetos de estudio. Así, la etnografía constituye un método científico para antropólogos y educadores, a fin de comprender colaborativamente los mundos infantiles y las comunidades educativas.

Palabras claves: Antropología, etnografía, mundo infantil, comunidad educativa.

ABSTRACT:

An approach to childhood anthropology and education anthropology is offered, while recent specialisations in cultural anthropology, that suppose an epistemological and methodological assessment towards boys and girls as study subjects. This way, ethnography supposes a scientific method for anthropologists and teachers, with the purpose of comprehending collaboratively children's worlds and educational communities.

Keywords:

Anthropology, ethnography, children's world, educational community.

3 Recibido: Mayo 2013 / Received: May 2013
Aceptado: Junio 2013 / Accepted: June 2013

Introducción

Es plausible aseverar que la actual conciencia planetaria se consolidó en el siglo XX, mediante la *declaración universal de los derechos humanos* (1948) y la *declaración de los derechos del niño* (1959). Ambos acuerdos internacionales se orientan a diseminar ideas y prácticas favorables a la condición humana en todo tiempo y lugar; en tanto el segundo es proclive a la *transmisión cultural* desde las generaciones adultas hacia las infantiles, lo que en el largo plazo asegura la mantención de todo sistema social. A escala nacional, iniciando su segundo mandato presidencial (2014-2018), Michelle Bachelet Jeria ha anunciado la creación del *Consejo Nacional de la Infancia*, en una clara decisión pública para encauzar las políticas estatales dirigidas a los ciudadanos chilenos menores de 18 años de edad.

Por su parte, la antropología se ha concebido como una idea y práctica científica, cuyo objeto de estudio es la diversidad humana desde el concepto de *cultura*, como acredita su aparición en el escenario intelectual hacia 1871. Durante la pasada centuria, su historia disciplinaria mostró la polisemia de su concepto central, sin impedir la realización de miles de registros etnográficos, cientos de teorías etnológicas y decenas de paradigmas antropológicos.

Desde comienzos del siglo veinte, la antropología (social y/o cultural) fue reconocida por la opinión pública y el mundo académico, como lo atestiguan el éxito editorial y la repercusión pública de Margaret Mead con su *Coming of age in Samoa* (1928), además de las traducciones a otras lenguas, al igual que la enseñanza universitaria de la antropología en Europa y EE.UU. En nuestro país coincide, durante los años cincuenta, con el surgimiento del Centro de Estudios Antropológicos, al interior la Universidad de Chile.

Quizá por la complejidad que constituyen miles de millones de seres humanos, como un hito demográfico a escala global al expirar el siglo XX, la infancia y la educación se han convertido en urgentes objetos antropológicos de estudio a inicios del siglo XXI.

Antropología de la infancia

Dado que el trabajo de campo antropológico se fue estandarizando, es plausible referir cómo el manual clásico de la ciencia antropológica abordaba a niños y niñas, esto es, la *Guía para la clasificación de los datos culturales*. Desarrollada por el antropólogo estadounidense George Murdock en 1950, se divulgó en los currículos formativos de antropología, al sur del Río Grande, mediante su traducción castellana durante los años sesenta y setenta.

Un reciente análisis de la *Guía para la clasificación de los datos culturales*, ha establecido estas ventajas y desventajas en el manual de Murdock:

- En el apartado n° 85, llamado “Infancia y niñez”, se distinguen estos acápite: *disposiciones sociales* (concepciones sobre parentesco, rituales de nacimiento o de presentación social, entre otros), *ceremonias durante la infancia y la niñez* (donde el cuerpo es objeto simbólico), *alimentación infantil* (incluye amamantamiento y limpieza), *cuidado de los infantes* (salud, vestimenta y espacios propios), *cuidado de los niños* (salud, vestimenta y espacios propios), *desarrollo y crecimiento* (contiene un modelo implícito que concluye en el adulto), *actividades infantiles y estatus de los niños* (progresión entre distintos momentos). Debe mencionarse que la distinción entre infante y niño, supone que este último comienza a independizarse del adulto, lo cual debe ser rastreado por el investigador pues no debe estimarse como un universal inetr cultural asociado a una edad cronológica específica. Adicionalmente, existen otras referencias a la infancia y la niñez en los apartados n° 86 (socialización de impulsos y procesos educativos menos institucionalizados, técnicas de inculcación y disciplinamiento, acciones adultas de entrenamiento infantil, destete y hábitos de higiene), 155 (desarrollo de la personalidad), 163 (natalidad), 524 (juego), 593 (relaciones familiares), 597 (adopción), 603 (vínculo entre abuelos y nietos), 604 (vínculo entre tíos y sobrinos) y 846 (cuidados postnatales).
- Aunque el punto de vista dominante es el adulto y tampoco distingue entre niños y niñas, la *Guía para la clasificación de los datos culturales* permanece como orientación disciplinaria para el registro etnográfico, sea para el estudiante y/o investigador novicio (Enriz, 2012:36-38).

Hacia los años ochenta del siglo pasado, emergieron los estudios sociales de la infancia, destacando los aportes de la sociología y la antropología. En ese contexto, la ciencia decimonónica fundada por Edward Tylor en 1871, fue remecida por un texto de Charlotte Hardman publicado en 1973, en que puso en jaque la concepción de los niños y las niñas como seres pasivos, influidos unilateralmente por los adultos y carentes de autonomía. Con anterioridad a Hardman, un errático flujo temático de apariciones y desapariciones en la literatura antropológica se asociaba a la percepción de la infancia como un apéndice adulto, incapaz de producir significados culturales (Rausky, 2010:136).

Desde inicios de los años noventa, la recomendación epistemológica y metodológica es incorporar las categorías de niñas y niños en toda investigación etnográfica sobre ellas y ellos, con igual importancia que las de los adultos (Toren, 1993), lo cual requiere una redefinición radical del investigador, en términos de relativizar el punto de vista adulto. Hoy, la idea central de la antropología de la infancia es que niños y niñas son agentes activos que internalizan la cultura

adulta, participando en ella y contribuyendo a su reproducción y cambio. Esta nueva concepción antropológica de la infancia correspondería a un proceso de apropiación creativa llamado *reproducción interpretativa*: donde niños y niñas participan activamente en la producción cultural dominada por los adultos y elaboran autónomamente una cultura de pares, que configura un mundo infantil en sus propios términos (Eder & Corsaro, 1999).

En nuestro continente sudamericano, el siglo XXI ha visto la aparición y expansión de una interesante producción bibliográfica sobre antropología de la infancia y de la educación, donde destacan estos trabajos generales y específicos:

Colángelo (2003): propone concebir la infancia como una categoría socialmente construida, en que confluyen tres dimensiones: *variabilidad cultural*, *desigualdad social* y *género*. Se reivindica la etnografía como método científico para comprender el punto de vista del otro o la perspectiva nativa, donde el investigador toma distancia de su propio universo simbólico. A saber, alejarse de la perspectiva *etic* del adulto, a fin de conocer el punto de vista *emic* de la infancia y de la niñez, sean ellos o ellas.

Moscoso (2009): aborda críticamente el *adultocentrismo* y la *socialización*, en tanto obstáculos conceptuales para conocer a los niños y las niñas, apoyándose en otros campos intelectuales, como la teoría feminista y los estudios culturalistas. Según la metáfora evolucionista, se planteaba que la infancia era una fase inferior del desarrollo humano, cuya culminación era el adulto civilizado; luego, los niños y las niñas estaban más cerca de la naturaleza. En cambio, en el presente, se postula la resignificación de la niñez en distintos contextos, el uso de la categoría *generación* para comprender la desigualdad infantil, la incorporación de las experiencias subjetivas infantiles y la existencia de comunidades infantiles.

Reybet (2009): privilegia el vínculo entre proceso educativo, primera infancia y género, con el objetivo de comprender las *subjetividades infantiles generificadas*, considerando sus investigaciones antropológicas en contextos educativos, en especial la provincia de Neuquén.

Szulc & Cohn (2012): notable síntesis de la antropología de la infancia en Brasil y Argentina, a partir de una revisión de más de 100 publicaciones en portugués o castellano, desconocidas por las principales revistas de antropología (dado que el inglés es la lengua hegemónica). Por lo demás, también describe avances en la antropología de la educación en Sudamérica, incluidos trabajos pioneros con niños indígenas, de la calle y de familias exiliadas.

Carrasco *et al* (2013): informe orientado etnográficamente sobre integración socio-educativa de niños palestinos en una escuela municipal en

Chile, tanto las relaciones entre pares extranjeros y nacionales, así como entre los apoderados palestinos y la escuela chilena, concluyendo con el diagnóstico de aculturación como práctica escolar.

Para cerrar esta temática, superada la resistencia adulto-científica para emplear el testimonio infantil como fuente confiable, en función del rango etéreo de interés, se ha abierto el campo de estudio para tradicionales e innovadores técnicas de investigación. Por ello, el investigador debe discernir tres perspectivas metodológicas ante la infancia y/o la niñez:

- i. Si niños y niñas son semejantes a los adultos, luego se les puede estudiar similarmente.
- ii. Si niños y niñas son diferentes a los adultos, luego se debe efectuar prolongado trabajo de campo y seguir detalladamente a cada uno de los niños y las niñas.
- iii. Si niños y niñas son relativamente semejantes/diferentes de los adultos, luego se debe adaptar/innovar los métodos y las técnicas a las habilidades de los niños y las niñas.

Por técnica tradicional aludimos a la entrevista en profundidad, la observación participante y no-participante y el grupo focal; por técnica innovadora aludimos a mapas mentales, dibujos espontáneos y/o sugeridos, juegos de rol, sesiones de exhibición audiovisual (caricatura, cortometraje, videoclip, documental y/o cine), sesiones de audición sonora (música, radio y/o ruidos), grabaciones de video, uso de dispositivos móviles (telefonía, mensajería instantánea y/o fotografía personal), participación en redes sociales de la web (Facebook, Twitter, Instagram, entre otras).

Antropología de la educación

Esta rama especializada de la antropología reconoce a George y Louise Spindler como un pionero equipo de investigación, cuya trayectoria profesional y personal cubrió la segunda mitad del siglo veinte, cultivando el trabajo de campo etnográfico, el impacto en la comunidad estudiada, la docencia universitaria y la producción bibliográfica (Spindler, 2000).

No en vano, una reciente antología temática incluye la versión castellana del artículo "La transmisión de la cultura", originalmente publicado en inglés hacia 1987 y que constituye una excelente síntesis de la antropología de la educación, en tanto campo de estudio donde lo exótico de la infancia en las culturas no-occidentales (Velasco Maillo *et al*, 1993; Robins, 2003), permitiendo comparaciones especulativas y/o empíricas con lo cotidiano de la infancia en las culturas occidentales, en especial aquellas modernizadas por la expansión globalizante.

Los Spindler llegaron a la antropología educativa tras un significativo periplo por la antropología psicológica, consistente en el trabajo de campo con dos culturas originarias de América del Norte: Menominee (Wisconsin en EE.UU.) y Blood (Alberta en Canadá) entre los meses de junio y septiembre desde los años 1948 a 1955. Como familia huésped en una reservación indígena, convivieron con sus vecinos menonimee, realizando observación participante de ceremonias tradicionales como madriguera medicinal (*mitäwin*), danza del sueño (*nemehetwin*), danza del jefe (*oketcheteweshemon*), rito nominal y fiesta del fantasma.

Ello se convirtió en la monografía *Dreamers without power: The indians menomini* (1971) y reeditada, posteriormente, como *Dreamers with power: The menominee* (1984). Tras una interpretación ambigua del título original, entre la comunidad originaria y la dupla de antropólogos, a mediados de los años setenta, al ingresar en automóvil por una carretera hacia territorio menonimee, los Spindler vieron un gigantesco letrero: "*Dreamers with power: The menominee*". Si bien valoraban recuperar el conocimiento ancestral de sus antepasados, su revitalización de la cultura tradicional no era autoflagelante sino proactiva. Mediante la lectura de la monografía antropológica de los Spindler (resumida en esta aseveración *emic*: "Antes de liderar una de estas ceremonias, siempre leo la escritura"), emergió un creciente grupo de felices y orgullosos *menominee*. Para los antropólogos, al leer los testimonios de sus abuelos y padres se daba voz a los informantes del ayer y se transmitía la cultura a las generaciones de hoy. Tal como prescribe la antropología post-colonialista, los Spindler estaban dando voz a la comunidad estudiada.

La antropología de la educación, desde la obra de los Spindler, se inició con el trabajo de campo antropológico en California y Wisconsin (EE.UU.) y en la localidad alemana de Beutelsbach, entre los años 1950 y 1974, en que destacó la incorporación de George Spindler a un equipo multidisciplinario, integrado por dos educadores, un sociólogo, un psiquiatra y un antropólogo. El objetivo general fue estudiar a los profesores en la sala de clase, a los directores de escuela y a los directivos locales del sistema escolar, a fin de contribuir al mejoramiento de la competencia profesional de los educadores.

En particular, el antropólogo en la escuela se focalizó en una sala de clase formada por un docente de 25 años, con tres años de experiencia laboral, y 35 alumnos de quinto año de educación básica. La observación no-participante permitió la distinción entre buenos lectores y malos lectores: los primeros eran blancos y de clase media, los segundos eran de grupos minoritarios y de clase baja. Se reforzó este descubrimiento, contrastándolo con entrevistas a los niños y el profesor, la consulta de registros escolares y la verificación de los lugares de residencia. El trabajo de Spindler concluyó que, a pesar de su alta calificación

profesional y trato afable con todos sus alumnos, el profesor tendía a encontrar mejores a quienes más se le parecían, mientras que los más diferentes eran considerados menos aptos.

George y Louise Spindler, como personas, trabajaron por la equidad en tanto los niños y niñas recibieran una *buena educación*, independientemente de su condición social y/o su diferencia cultural; como antropólogos, contribuyeron con el concepto de *transmisión cultural*. Así la *transmisión cultural* se refiere a “...cómo los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben hacer para que se mantenga el sistema cultural en el que viven” (Spindler, 1993:205).

Esta tesis central se despliega, respondiendo estas preguntas subyacentes:

- ¿Cuáles son algunos de los modos en que se transmite la cultura?: recurriendo a evidencia etnográfica procedente de ocho culturas originarias (Palaos, Ulithi, Hano, Gopalpur, Esquimal, Sensuron, Guadalcanal, Demirciler), se describe, interpreta y compara la transmisión cultural, a través de las categorías de *funciones educativas* (continuidad, discontinuidad, mantenimiento cultural, presión cultural y reclutamiento) y *técnicas educativas* (admonición verbal, dramatización, imitación, juego, modelado, narración de historias y recompensa).
- ¿Cómo contribuye la transmisión cultural al sistema?: se postula que la *educación* es un modo general de transmisión cultural y que la moderna cultura occidental creó la *escuela*. De igual modo, se sostiene que todo sistema cultural, sin influencia exterior, se transmite mediante dos procesos básicos: por una parte, el *mantenimiento* consiste en asegurar el funcionamiento del sistema y de los roles; por otra parte, el *reclutamiento* consiste en captar gente para integrarse al sistema y cumplir ciertos roles específicos.
- ¿Cuál es el propósito de la educación?: se afirma que la mayor parte de los contenidos que se enseñan en las aulas son occidentales, como lo es de hecho el concepto mismo de *escuela*, en tanto lugar con cuatro paredes en el que maestro y alumnos se hallan confinados todos los días durante un cierto número de horas y regulados por un rígido programa de actividades de “aprendizaje”. A pesar de esta avasalladora visión, se estima que, con el tiempo, y esto parece inevitable, las culturas en desarrollo construirán sus propios modelos de escuela y educación.

Conclusión

La antropología de la infancia de hoy día recomienda métodos y técnicas que faciliten el acceso directo a niños y niñas en sus espacios naturales de vida, aceptándolos como seres humanos no necesariamente similares a los adultos. En ese sentido, antropólogos y educadores pueden trabajar colaborativamente en la comprensión de la infancia/niñez, si asumen la etnografía como un método integrador de unos y otros.

Desde la formación inicial docente, la antropología enriquece la formación académica, proponiendo *cotidianizar lo exótico* y *exotizar lo cotidiano*, en una dinámica existencial de asombrarse ante la diversidad humana, más allá de las urgencias contingentes del tiempo y del lugar.

Bibliografía

Carrasco, C., Molina, M. & Baltar, M. J. (2013). "Inmigración, infancia e integración socioeducativa: Un estudio etnográfico sobre niños palestinos en Chile". *Revista Chilena de Antropología*, 27(1), 141-169. Accesible desde <http://www.revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/viewFile/27361/29002>

Colángelo, María Adelaida (2003). "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje". *Encuentros y Seminarios, Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Accesible desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>

Eder, Donna & Corsaro, William (1999). "Ethnographic studies of children and youth". *Journal of Contemporary Ethnography* 28(5), pp. 520-531.

Enriz, Noelia (2012). "Guías de campo y registro etnográfico. Una revisión del abordaje de los niños y niñas desde la Guía para la clasificación de los datos culturales". *Cadernos de campo*, 21, 31-44. Disponible desde <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/53905>

Moscoso, María Fernanda (2009). "La mirada ausente: Antropología e infancia". *Aportes Andinos*, 24, sin paginación. Accesible desde <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>

Rausky, María Eugenia (2010). "Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas". *Renglones*, 62, 134-158. Accesible desde http://www.renglones.iteso.mx/upload/archivos/art_7_Los_abordajes_Maria_Eugenia_Rausky.pdf

Reybet, Carmen (2009). "Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia". *La Aljaba*, 13, sin paginación. Accesible desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100008

Robins, Wayne (2003). "Un paseo por la antropología educativa". *Nueva Antropología*, 62, 11-28. Accesible desde <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/62/cnt/cnt1.pdf>

Spindler, George (1993). "La transmisión de la cultura" en Velasco Maillo, H. et al (ed.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 205-241. Madrid: Editorial Trotta. Accesible

desde http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/transmision_cultura_spindler.pdf

Spindler, George (2000). "The four careers of George and Louise Spindler: 1948-2000". *Annual Review of Anthropology*, 29, xv-xxxviii. Accesible desde <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.29.1.00>

Szulc, Andrea & Cohn, Clarice (2012). "Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina". *AnthropoChildren*, 1, 1-17. Accesible desde <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/docannexe.php?id=929>

Toren, Christina (1993): "Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind". *Man*, 28, 3, 461-478.

Concepto de niño: Desde una perspectiva histórica y curricular

Concept of child: From an historic and curricular perspective.

Por / by Jocelyn Uribe C.⁴

RESUMEN

El concepto de niño y niña ha tenido grandes modificaciones a lo largo del tiempo, las cuales han impactado no solo en dar apertura a su concepción, si no que en modificar la construcción curricular propia de la Educación Parvularia, en virtud de estos cambios. En este artículo podremos visualizar no solo cambios, sino más bien visiones complementarias, que han permitido enriquecer la construcción con la que contamos hoy en día.

Palabras claves:

Concepto niño-niña, evolución del curriculum, curriculum.

ABSTRACT

The concept of boy and girl has had major modifications to along the time, which have impacted not only openness to their conception, if not that modify the own education curricular construction preschool, under these changes. In this article we can see not only changes, but rather complementary visions, which allowed to enrich the construction that we have today.

Keywords:

Concept children three, evolution of the curriculum, curriculum.

4 Recibido: Abril 2013 / Received April 2013
Aceptado: Junio 2013 / Accepted June 2013

Como toda disciplina que involucra la riqueza de la relación con otros seres humanos, la Educación Parvularia se ha ido modificando a lo largo del tiempo, en virtud de contextos, incorporación de elementos culturales y normas de crianza, entre muchos otros elementos que han impactado significativamente dentro de su ámbito. Lo anteriormente señalado resulta fácil de apreciar, si efectuamos una revisión histórica de respaldo frente a los cambios mencionados, la cual nos permita apreciar, entre otros elementos las modificaciones curriculares que se han producido, impactando en la concepción del niño y de la niña, elemento fundamental al interior de este desarrollo.

La Educación en el 1800

Jorge Rojas Flores en “Historia de la Infancia en el Chile republicano” (2010), destaca que “existían cuatro distintos tipos de establecimientos de primera enseñanza: escuelas de “mínimos”, de “menores”, de “mayores” y de “latinidad”. A las dos primeras, las más numerosas, se asistía para aprender a leer, escribir y rezar” (pág. 48), no existiendo apertura de esta forma, a otro tipo de experiencias que implicaran aprendizajes en torno a las ciencias, las artes, la música, las matemáticas o la literatura, restringiendo por tanto las actividades a lo inicialmente mencionado en la cita. De esta forma la selección de elementos o contenidos culturales, se ve limitada a una construcción curricular evidentemente disminuida, sin apertura a un ámbito de experiencias que favorezca un desarrollo integral.

Este mismo autor hace mención a que entre los años 1812 y 1813 en Chile, el objetivo de la educación pública era explícito en señalar, “la formación de buenas inclinaciones”, la cual era acompañada por un proceso marcado por la aritmética, el catecismo y la escritura, desde temprana edad. Sin embargo, este estricto lineamiento, se contraponía a las condiciones básicas y necesarias, que permitirían que cada uno de los estudiantes, desarrollara efectivamente su proceso en condiciones óptimas. Dado que particularmente en uno de los más interesantes informes efectuados en la época, bajo una comisión presidida por don Manuel Irigoyen, se destaca la falta de comodidad en las aulas, , el extraordinario desaseo y la frase : “parecían más establos que escuelas de enseñanza” (Rojas Flores, 2010), afirmación sin lugar a dudas nos impacta hasta nuestros días.

Si bien es cierto, encada uno de estos ejemplos y disposiciones se alude fundamentalmente a la enseñanza denominada “Escolar”, resulta interesante el contextualizar el sentido de la educación formal en este periodo histórico, a fin de comprender efectivamente sus lineamientos y de que formas estos pueden impactar en el escenario de la Educación Parvularia. En este sentido, también resulta necesario revisar planteamientos más generales, provenientes de un contexto internacional de mayor proyección y amplitud, que nos permita

visualizar la concepción de niño y niña y la educación desde la mirada de grandes precursores.

Pestalozzi y el rol de la educación y del niño/a (1746-1827)

Sus principales aportes en términos de afianzar un nuevo concepto de niño/a, se basan en su postulado de “la naturaleza espiritual y física del niño” (Luzuriaga, 1953), en este entendido ve a la educación como un desarrollo interno, la cual requiere de la dirección por parte del maestro, sin dejar por esto de ser concebido como un proceso espontánea. En este escenario es que también enfatiza en las necesidades particulares de las personas y de las circunstancias que a cada uno le ha tocado vivir, las cuales sin lugar a dudas, impactan en sus procesos, aprendizaje y relaciones, entre otros. Este sentido inicialmente destacado de espiritualidad, se complementa con el gran valor que le otorga a la educación religiosa de carácter efectivamente espiritual y no absorta a ninguna doctrina en particular.

Dentro de sus mismos planteamientos, se aprecia que proporciona gran valor al “vínculo afectivo entre madre e hijo”, destacándolo incluso como eje de la educación. Este desarrollo afectivo impacta en la construcción de la moral, enfatizando en este sentido que “El fin supremo de a educaciones, pues, el fin moral” (Luzuriaga, 1953)

Es interesante tener la oportunidad de visualizar sus ideas en torno a la humanización del hombre, las cuales constituyen en planteamientos esenciales dentro de la concepción del sistema de Educación Parvularia, destacando al respecto que “Es una verdad universal que solo es esencia y realmente educativo lo que afecta a los hombres en el conjunto de sus capacidades, esto es, del corazón, del espíritu y la mano”. Todo lo que no afecta a la totalidad de su ser no le afecta naturalmente y no es humanamente educativo en toda la intención de la palabra” (Ibid)

En este sentido, su propuesta pedagógica se basa en experiencias con niños en situación de vulnerabilidad social, a quienes daba instrucciones y les enseñaba un futuro oficio. Cabe destacar, que su propuesta no es respaldada por ningún fundamento científico, si no que antecedentes develan que esta se genera a partir de su propia intuición y de su concepción de educación popular y democrática.

Dentro de este mismo contexto, sus postulados se respaldan mediante una concepción de maestro al servicio de las necesidades de sus alumnos, rompiendo además dentro del contexto histórico con la figura de un maestro autoritario. Por su parte, y dentro de esta perspectiva, el niño/a era concebido por Pestalozzi desde una mirada de confianza muy grande en sus capacidades.

Los aportes de Ovidio Decroly (1871-1932)

En educación infantil resultan fundamentales sus aportes e ideas, dado que a ellas suma los aportes de la psicología y la biología infantil, otorgando de esta forma una mirada más científica y profesionalizante.

Desde su mirada la escuela primaria es concebida “como una escuela de formación pero no de materias ya prefijadas y de índole compleja, que el niño no entiende y ni siquiera puede llegar a practicarlas. Por el contrario, la materia debe estar dentro del contexto de la cultura general para hacer surgir del educando sus propias aptitudes y fortalezas (Ibid)

En este escenario es que rescata la individualidad del niño y alude al trato personalizado, destacando la importancia de que el niño se conozca a sí mismo, conozca también sus órganos y sepa para que sirven, lo cual es posible vislumbrar, como una forma en la cual este autor propicia el reconocimiento en cada niño de su ser y la construcción de su autoimagen. El papel otorgado entonces a la enseñanza, se releva por medio de la utilidad que esta proporcione a la inteligencia y a los sentimientos, enfatizando en las artes manuales, considerando que son estas las que precisamente darán destrezas en sus facultades.

En su obra destaca que el maestro tenga respeto por el niño y por su personalidad, como también que tenga en cuenta sus intereses y realidad. Propicia además el que sea un organizador de ambientes motivantes y potenciadores del juego. Releva además la observación de la naturaleza, como una forma de despertar el interés y la intuición del niño. Dentro de esta misma línea el niño es concebido como un ser biológico, el cual se adapta evolutivamente a los cambios del entorno.

El contexto de otros grandes aportes: Froebel, Dewey, Agazzi y Montessori

Tomando en consideración los anteriores planteamientos, es posible señalar de manera general que la Educación parvularia “comienza con el descubrimiento de que el niño es una personalidad con características y necesidades propias y no un adulto en miniatura como se le consideraba tradicionalmente. A partir de allí y en el curso de su desarrollo, es posible señalar etapas bien definidas, enmarcadas cada una de ellas por el surgimiento de determinadas corrientes pedagógicas o psicológicas” (L. Penchansky, 1981, p.18), las cuales se han transformado en el tiempo en perdurables aportes, que han permitido afianzar aún más la relevancia de la Educación Parvularia y la concepción de niño y niña efectivamente pertinente al interior de este ámbito.

Por su parte, la pedagogía propuesta por Froebel, centrada en el juego como elemento fundamental, “orientó su acción de manera tal que el niño

aprendiera jugando por medio del uso de materiales especialmente diseñados o realizando actividades en un ambiente lúdico” (Ibid). Su influencia a finales del siglo pasado y a comienzo de este, marca efectivamente el accionar en jardines infantiles y en espacios educativos que involucren a niños y niñas en su quehacer. El sentido e importancia del juego en su amplitud, se complementa con el desarrollo de destrezas manuales y la adquisición de hábitos, elementos que otorgan nuevas características, al concepto de niño desde el siglo pasado.

En este contexto y casi contemporáneamente a las ideas de Decroly anteriormente destacadas, surgen los planteamientos de Dewey, los cuales enfatizan en la importancia de la experiencia en la acción educativa. “La experiencia, el aprender haciendo, al permitirle al niño satisfacer su natural curiosidad y su necesidad de actividad, constituye un factor fundamental para su crecimiento y desarrollo. Los jardines infantiles abren entonces sus salas hacia el espacio exterior, la vida animal y vegetal se introducen en la actividad del preescolar así como las situaciones de la vida diaria mediante las cuales podría vivenciar el mundo social” ((L. Penchansky, 1981, p.19). Esta concepción también aporta con antecedentes que permiten configurar al niño y niña de manera diferente, desde una perspectiva más social, interactiva y receptiva frente al contacto natural y a las experiencias directas.

Por su parte, y a fines del 1800, los aportes de Rosa y Carolina Agazzi frente a una construcción curricular con características contextuales y definidas frente a la época, permiten visualizar al niño como “un germen vital que aspira a su entero desarrollo” (Peralta 1996, p.222, en referencia a Agazzi, R. y P. Pasquali), desde esta perspectiva se pretende que “crezca sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno” (Ibid), postulando de esta forma un concepto de educación que se sintetiza en la frase “dejar vivir y hacer vivir”.

Este currículum desde sus fundamentos pedagógicos, encarna los principios de autoactividad y libertad, sobre la base de una concepción dinámica de la vida y de los diferentes elementos que la conforman. Otro de los elementos fundamentales posibles de destacar, es el énfasis en la educación moral propuesto por ambas precursoras, desde el cual expresan que se debe “hacer llegar al alma infantil las primeras sensaciones de una vida basada en el orden siempre y en todas partes, fruto de tolerancia, de generosidad, sobretodo de respeto recíproco, y establecer relaciones de efectividad entre los miembros de la pequeña sociedad infantil, único eficaz punto de partida para echar los cimientos del derecho y del deber” (Peralta 1996, p.224, en referencia a Lombardo. Opus. Cit. Pág. 102).

Entre fines del 1800 y principios del 1900, se desarrolla fundamentalmente la teoría y práctica propuesta por la Doctora María Montessori, en la cual distinguen tres puntos focales: el biológico-psicológico, pedagógico y religiosos.

En relación a este primer punto, biológico-psicológico, Montessori destaca que “debemos tener a nuestra disposición numerosas observaciones precisas de la conducta humana y especialmente de los niños, desde las cuales debemos sustentar los fundamentos de la educación y la cultura” (Peralta 1996, p.231, en referencia a Montessori, M.). Sin embargo, el aporte en este sentido no se remite solo a la observación, al respecto se declara que “el objetivo de una ciencia de la educación no debe ser solo observar, sino también “transformar niños”, pero aclara que este “transformar” es relativo, ya que sería siempre a partir de lo que posibilita el substrato biológico, como ella misma lo expresa: “el medio es ciertamente secundario en el fenómeno de la vida. Puede modificar, apoyar o destruir, pero no puede nunca crear” (Peralta, V. 1996, p.232)

Desde el punto de vista pedagógico en términos del concepto de niño y niña, destaca que “la educación tradicional no lo ha considerado efectivamente como personalidad humana viviente y como miembro social. Y lo esencial es por tanto visualizar que “el niño tiene una personalidad libre como toda criatura humana”, de esta manera apenas se deja abierto el camino a la expansión, el niño muestra una actividad sorprendente y una capacidad de perfeccionar sus acciones verdaderamente maravillosa”. (Peralta, V. 1996, p.234)

Finalmente en torno al fundamento denominado religioso, al cual otorgo gran importancia junto a los anteriores puntos focales, destaca el “anhelo” que el niño tiene de Dios y lo importante de ayudar en educación a que este se libere, señalando al respecto que “que el niño que ha practicado el trato moral que implica nuestro método, es decir, prescindiendo de la educación religiosa especial, ha tenido un ambiente mejor adaptado a su desarrollo. Sin embargo, no es por ello realmente bueno desde el punto de vista de la virtud sobrenatural. Existe algo que está por encima de todo esto. La aspiración voluntaria al bien, el sacrificio por amor, la santidad y la virtud heroicas no se pueden alcanzar por medio de un tratamiento reaccional del alma. Pero un hombre puro y fuerte se encontrará más abierto a la gracia divina y ofrecerá terreno más fructífero a ella” (Peralta, V. 1996, p.236, en referencia a Montessori, M. en *The Child in the Church*).

Construcción curricular desde los anteriores aportes

La mirada dentro del contexto nacional de 1800, expuesta inicialmente, nos permite preconcebir la idea de una construcción curricular y por ende de una transmisión cultural restringida a elementos de apresto a la lectura, escritura y oraciones (desde el punto de vista religioso), sin oportunidad a ampliar a otro tipo de experiencias relativas a otros ámbitos disciplinares.

Dentro de este contexto no se fundamenta mayormente la mirada de la denominada “formación de buenas inclinaciones”, las que posiblemente

se conciben ligadas a un determinado ambiente, condiciones y procesos de acompañamientos afectivos, los cuales no solo no se consideran, si no que muy por el contrario se destacan las precarias condiciones de las escuelas de la época. Lo anterior permite dar cuenta de una falta de coherencia entre lo explícito (expuesto de manera prescriptiva por el autor Rojas Flores) y la realidad del informe de don Manuel Irigoyen, lo cual es posible asumir como una gran inconsistencia en la construcción curricular de este periodo histórico.

Por su parte, la realidad que marcan los aportes de Pestalozzi y Decroly a principios y casi términos del 1800 en Suiza y Bélgica respectivamente, dan cuenta de una visión de los procesos educativos centradas en lo natural, lo espiritual, afectivo, las necesidades de cada persona, el sentido de individualidad, el contexto, la cultura, el juego y los ambientes motivantes, relativas a la esencia de una construcción curricular efectivamente propia del contexto de educación parvularia, la cual involucra una concepción de respeto al niño y niña, una mayor receptividad frente a sus necesidades e intereses y un respeto a su naturaleza biológica y emocional.

En este escenario tanto Froebel como Dewey en contextos diferentes, miran la real esencia de las características de niño y la niña, para centrar sus planteamientos en el juego y las experiencias directas, respectivamente, construyendo de esta forma postulados educativos acordes a esta nueva mirada y a los elementos fundamentales de esta caracterización.

El concepto de niño y niña también varía en este sentido desde la construcción curricular de las hermanas Agazzi, otorgando apertura a una concepción de niño activo, libre y con un desarrollo moral educable desde la tolerancia, la generosidad y el respeto.

Por su parte María Montessori, proporciona una mirada del niño desde la observación de la conducta humana y de la capacidad de perfeccionar sus acciones, destacando el desarrollo moral, como aspecto nunca antes abordado en relación a la infancia.

Aportes Educativos en el 1900

A comienzos del 1900, la sociedad chilena adquiría una connotación de mayor apertura a los aportes internacionales en diversas áreas, lo cual sin lugar a dudas impactaba de manera directa al ámbito educativo. El inicio de un nuevo siglo trajo consigo una proliferación de congresos científicos latinoamericanos, tales como el de Montevideo en 1901, Río de Janeiro en 1905 y Santiago 1908, siendo en el contexto de este último encuentro en el cual participaron 742 trabajos en representación de 20 países, publicados finalmente en veintidós volúmenes. El éxito anteriormente señalado, permitió que esta actividad se

volviera a repetir a nivel local en 1912, dando de esta forma apertura al primer Congreso e protección a la infancia.

Las experiencias anteriores permitieron afianzar estos encuentros, dando apertura a trabajos relacionados con: medicina, pedagogía, higiene y sociología, siempre con énfasis en la primera infancia, proliferando también un interés político al respecto. En este escenario “el liberal Ismael Valdés Valdés, fue un reconocido organizador y promotor de obras a favor de la infancia. Inició su labor en 1901, como uno de los fundadores del patronato nacional de la infancia (fue su presidente entre 1913-1926): también aprobó las creación de las gotas de leche y el asilo maternal”. (Rojas Flores, J. 2010, p.226). Producto de lo anterior, fue precisamente en esta época que comenzaron a proliferar las obras de beneficencia, muchas de las cuales se canalizaron en la primera infancia, sin apreciarse, sin embargo, antecedentes que incluyeran aspectos educativos al interior de estas iniciativas. Solo es posible vislumbrar elementos que involucran este plano, en la ley de instrucción primaria obligatoria, generada en agosto de 1920.

Dentro de este mismo contexto, resulta relevante aludir al ámbito de la Educación Parvularia, a fin de determinar algunas particularidades propias de la época dentro en este escenario. Al respecto es posible mencionar, que desde fines del siglo XIX varios factores llevaron a determinar cómo necesario que la Educación de los niños se iniciara tempranamente. Diversos intelectuales particularmente de Europa, enfatizaban en la importancia de educar desde los primeros años de vida, argumento que fue acogido en nuestro país con el entusiasmo de asentar un nuevo modelo educativo. Sin embargo, y a pasar de este inicial interés, el factor que más jugó en contra de la instalación de la llamada “educación pre básica”, fue la prioridad que se le dio a la educación primaria, en el marco precisamente de la ley de instrucción primaria obligatoria. Lo anterior impactó fundamentalmente, en que los primeros jardines infantiles del siglo XIX fueran privados y ligados en su gran mayoría a colegios de origen extranjero. (Rojas Flores, J. 2010).

Por su parte y desde el contexto internacional, en 1920 comienza a proliferar una mirada del niño y de la niña desde el desarrollo de la psicología, en este sentido uno de los primeros aporte se generaron a partir de los postulados de Gesell, quien proporciona una mirada desde la “consideración preponderantes en la educación del niño pequeño: la libertad en su accionar y sus formas de expresión; la importancia que se concede a la afectividad, a la imaginación, a la fantasía y al respeto hacia su propio ritmo de crecimiento. El desarrollo moral y social del niño son los aspectos en que se centra la educación preescolar desde entonces y hasta aproximadamente dos décadas”. (Penchansky, L. 1981, p.19)

En Estados Unidos comienzan a adquirir relevancia diversas ideas en torno al conductismo, en este sentido “la acción del maestro se centra en la preparación de situaciones específicas, que den por resultado conductas también específicas, así como el reforzamiento de las conductas logradas mediante el ofrecimiento de premios o alabanzas” (Ibid)

Dentro del contexto de la Post guerra, es que surgen también en Italia los aportes de Loris Malaguzzi, dando de esta forma apertura al curriculum Reggio Emiliano, con sus principios estéticos y su particular concepción de espacio, hombre y naturaleza. De esta forma se enfatiza en a la concepción de un niño en contacto con el medio, sensible, receptivo y estético, siendo concebido además desde la relación entre biología y conocimiento. En este escenario es también posible destacar, la iniciación a la integración de saberes propuesta por Malaguzzi, la cual complementa la integración del concepto de niño desde otras disciplinas, al respecto se hace mención a “buscar una unificación de contenidos, de saberes y de disciplinas que especialmente hasta ahora siempre han estado, de algún modo, exiliadas de la así llamada ciencia pedagógica o de la ciencia de la Educación.(Hoyuelos, A. 2006, p. 44, en referencia a Loris Malaguzzi, Laboratorio su la progettazione, op. Cit, págs.. 5-6)

A partir de 1960 también resulta posible destacar el aporte de Jean Piaget en torno al desarrollo intelectual, cuya teoría sigue siendo considerada como un gran referente hasta nuestros días. Al respecto en términos fundamentales sostiene que “el desarrollo intelectual del niño es una construcción que este va logrando como consecuencia de su propio desarrollo genético y de sus experiencias con los elementos sociales y físicos del mundo que lo rodea. Señala, además, que este se cumple de acuerdo con una determinada secuencia de etapas, cada una de las cuales posee características propias.” (Ibid)

Los aportes que en la actualidad es posible apreciar tanto en el contexto de la Educación infantil, como en la concepción del niño y la niña, se determinan fundamentalmente tanto desde los postulados de los precursores mencionados a lo largo de este artículo, como de las diversas interpretaciones de corrientes psicológicas abordadas previamente, proporcionando de esta forma una caracterización del párvulo desde su relación con la naturaleza, su desarrollo moral, su concepción estética, su respeto y armonía entre otros elementos.

Construcción curricular desde los aportes de 1900 en adelante.

Como bien sabemos en el ámbito de la Educación, el curriculum se construye producto de una selección cultural de diversos elementos que en muchas oportunidades se transmiten de una generación a otra, desde esta perspectiva toda concepción, ya sea de rol del niño, rol del educador, estrategias y formas de evaluar, se ajustan a las características del curriculum que ha sido

generado producto de esta selección. Desde esta perspectiva resulta evidente que el concepto de niño, como temática fundamental de estas líneas, ha ido variando en los últimos tiempos producto precisamente de los diversos aportes que al respecto se han efectuado en diversas áreas, de acuerdo a lo anterior, es posible visualizar entonces a un niño y niña con legitimidad legal en términos de educación, con libertad en su accionar y en su expresión, con capacidad para apreciar estéticamente su entorno y con parámetros de caracterización cognitiva, que permiten concebirlo de acuerdo a hitos de desarrollo que aportan frente a las diversas experiencias que se puedan desarrollar.

De esta forma es posible destacar finalmente, que más que una evolución del concepto de niño a través del tiempo, estamos frente teorías, estudios y grandes aportes, que han permitido complementar desde diversos puntos de vista el concepto de niño, sumando en ello interesantes elementos y características en su configuración. De esta forma nos encontramos con una evolución histórica, caracterizada inicialmente por elementos restrictivos que obedecen a una educación inicial basada en la instrucción y la transmisión de elementos no acordes a la naturaleza del niño y la niña, lo que es posible apreciar en la denominada “formación de buenas inclinaciones”, acompañada de asignaturas tales como la aritmética, el catecismo y la escritura a una temprana edad, sin enfatizar en ello en experiencias directas ni prácticas, sino más bien en un desarrollo teórico de base, el cual devela la apertura a un paradigma fundamentalmente técnico.

El aporte de corrientes europeas, posterior a la caracterización antes mencionada, da apertura a procesos educativos centradas en lo natural, en experiencias mediante el juego, en lo afectivo, contextual y cultural, en la riqueza de ambientes intencionalmente diseñados desde la perspectiva de lo motivante y cercano a la naturaleza propia del infante. Contribución más directamente ligada al contexto de Educación Parvularia transmitido hasta nuestros días, dando cuenta de la apertura frente a un paradigma sociocrítico de modificación contextual de la realidad y de permanente reflexión frente a elementos fundamentalmente pertinentes

Bibliografía

Hoyuelos, A. (2006). "La Estética en el pensamiento y obra Pedagógica de Loris Malaguzzi". Ediciones Octaedro,

Luzuriaga, L. (1953). Historia de la Educación y la pedagogía. Editorial Losada, , en Cortés Riveros L., Tesis de Magister Gabriela Mistral y Educación.

Penchansky, L. (1981) "Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas". Editorial Paidós.

Peralta, V. (1996) "El curriculum en el jardín Infantil". Editorial Andrés Bello.

Rojas Flotes, Jorge (2010). "Historia de la Infancia en el Chile Republicano". Junji.

Saldías, V. (2013) "El legado de Gabriela Mistral". Editorial LOM.

Collaborators

Colaboradores

Colaboradores *Collaborators*

Beatriz Zapata

Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Educación y proyectos sociales.

Docente Titular de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia; Investigadora de la Línea de Infancia.

Ha participado en la construcción de Políticas Públicas de atención integral y educativa para la primera infancia para Colombia, Antioquia y Medellín.

Investigadora en proyectos relacionados con la infancia y la educación inicial.

Asesora pedagógica en proyectos de extensión y proyección social a favor de la Primera infancia.

Publicaciones de libros y artículos afines con la primera infancia y la educación inicial.

Miembro de la OMEP desde 2005.

Jorge Estrella

Jorge Estrella, Maestro Normal Nacional, Escuela Normal Mixta 'Juan Bautista Alberdi', S. M. de Tucumán, 1956; Profesor de Filosofía, Universidad Nacional de Tucumán, 1962; Profesor de Estado (mención filosofía), Universidad de Chile, Santiago, 1977; Doctor en Filosofía, Universidad Nacional de Tucumán, 1995; su área de especialización es la Epistemología, Historia de las ciencias y la Lógica. Actualmente ha incursionado también en la poesía.

Entre los cargos que ostentó u ostenta se encuentran: actual Profesor de *Introducción al Universo Científico*, en la Facultad de Humanidades, UNSE, Santiago del Estero; fue Profesor Titular de Filosofía de las Ciencias, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile (1967-1968; 1975-1993); Profesor Titular de Filosofía de las Ciencias, Facultad de Filosofía y Letras, UNT (Tucumán, 1993-2006); docente, en el pasado, de otras universidades: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile, 1983-1993); Universidad Provincial 'Sarmiento' (San Juan, 1965).

Malva Villalón

Es psicóloga, de la Universidad Católica, Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona. Su área de docencia e investigación es el desarrollo y la educación desde el nacimiento hasta los 8 años, con estudios de la calidad del entorno educativo y del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Ha participado en el equipo responsable del desarrollo del programa de asistencia técnica Aprendizaje Inicial de la Lectura, Escritura y Matemática (2002-2005) y ha realizado una serie de estudios evaluativos del impacto de este programa de intervención en el aprendizaje de los estudiantes de escasos recursos.

Paula Bedregal

Escuela de Medicina P. Universidad Católica de Chile 1981-1988

Magíster en Salud Pública, mención epidemiología, Escuela de Salud Pública Universidad de Chile 1993 Residencia en Salud Pública, P. Universidad Católica de Chile 1990-1993.

Certificate in Health Systems Management. Imperial College Management School. London University 1998-1999. Master in Sciences © in Health Systems Management. London School of Hygiene and Tropical Medicine. London University. 1999. CONACEM: Medicina Familiar del Niño. Research Fellow. Imperial College Management School. London University. 1998-1999.

Estudiante Doctorado de Psicología. P. Universidad Católica de Chile. 2004. Realiza docencia en el área de la bioestadística, bioética (aspectos éticos de la salud pública), epidemiología, y políticas de salud para el pregrado y postgrado de la Facultad de Medicina. Es profesora invitada en el área de políticas y gestión pública en la Escuela de Psicología y de Enfermería de la PUC, en la escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales, en la escuela de educación Universidad Central y Gabriel Mistral, y en el Imperial College Management School, London University. Se desempeña como consultor tanto para organismos de Estado (Ministerios y entidades públicas) como organismos internacionales como UNICEF, DFID; OPS, en el área de desarrollo infantil y en metodológica para el diseño, evaluación e implementación de políticas sociales en particular en el ámbito de la salud, con énfasis en el uso de las evidencias científicas para el diseño, análisis y evaluación de las prácticas en sistemas de salud.

Ricardo Paredes Quintana

Dr. en Historia, U. de Chile. Curador exposición itinerante “La Radio en el Bicentenario de Chile” (ReBCh), Asociación de Radiodifusores de Chile (ARCHI).

Académico - Facultad de Ciencias de la Educación en Universidad Central de Chile.

Anterior. Investigador externo en Museo Nacional de Historia Natural (Chile).

Académico de jornada parcial en Universidad del Pacífico Chile. Educación: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Investigador externo: Museo Nacional de Historia Natural (Chile)

Académico de jornada parcial Universidad del Pacífico Chile: Docente de la Escuela de Fotografía en las asignaturas “Creatividad y Comunicación” y “Sociedad y Desarrollo Humano”.

Jocelyn Uribe Chamorro

Educadora de párvulos y licenciada en educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Magíster en educación, mención curriculum educacional, UMCE. Doctora en psicología y educación, Universidad de Granada. España. Actualmente Directora de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile

Reviews

Reseñas

“Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile”

Centro de estudios Mineduc
Ministerio de Educación de Chile

Reseñado por Sabrina Devia

En el contexto de dar cuenta de los logros que se constituyen en base a un sistema, siempre es importante destacar el esfuerzo político y social que asume el gobierno de turno, para generar las propuestas que se asumen tras cada iniciativa. Es precisamente en este escenario, que resulta fundamental revisar cada uno de los planteamientos que en este caso permitieron general, el “Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile”, desde la concepción inicial de la importancia de los primeros años de vida, hasta el retorno en inversión y el aumento en la equidad, al aunar esfuerzos precisamente en esta etapa de desarrollo.

Desde esta perspectiva, es que resulta interesante aludir precisamente a diversos planteamientos que se desarrollan al interior de esta cuanta pública.

En términos de la relación entre los primeros años de vida y el desempeño en la vida adulta, el Banco mundial (2011) es enfático en señalar que “Las experiencias tempranas de los niños¹ basadas en interacciones estables y sensibles, que enriquecen las experiencias de aprendizaje durante la crianza, contribuyen a brindar efectos positivos duraderos”.

Por su parte, se destaca que “en este sentido la estimulación temprana es fundamental para un buen desarrollo futuro de los individuos, puesto que es en esta etapa donde se realizan las conexiones neuronales que serán la base de los futuros aprendizajes”². Esta denominada “Estimulación temprana”, se puede otorgar de diversas formas y en diversos contextos, dentro de los cuales, sin lugar a dudas, la familia y el entorno cercano al niño y a la niña juegan un rol fundamental. Dentro de esta misma línea es que precisamente se releva el rol de la Educación parvularia, entendida como “la educación que comprende la primera infancia, que según las naciones unidas es la etapa de la vida que abarca desde el nacimiento al ingreso a la educación regular o Educación básica”³

De acuerdo al contexto anterior, es necesario destacar que al respecto existen diferencias significativas de un país a otro, como también se aprecia variabilidad de acuerdo a factores tales como, obligatoriedad, edades comprendidas y coeficiente técnico entre otros. Sin embargo, los puntos de encuentro se determinan de acuerdo a que la cobertura aumenta con la edad, en este sentido casi todos los países pertenecientes a la OCDE destinan el doble de recursos a la Educación escolar en relación a la Educación Parvularia, con excepción a algunos países entre los cuales se encuentra Chile.

Ahora bien, en la línea del antecedente inicial entorno a la “Estimulación temprana”, estudios han demostrado que la Educación Parvularia de alta calidad, puede tener efectivamente efectos positivos a largo plazo sobre el desarrollo de un niño. Sumado a lo anterior, el dar cuenta de un “Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile”, implica el sistematizar la evidencia empírica de la cual se dispone sobre el impacto de la Educación Parvularia y a su vez describir la realidad nacional dentro de este ámbito, elementos a partir de los cuales se ´proporcionarán los elementos destacados a continuación.

Importancia de la Educación Parvularia

Si transferimos esta importancia, al plano de la inversión en Educación, es posible determinar que los recursos invertidos durante la primera infancia, generan un mayor retorno en términos de futuros logros que aquellos invertidos a mayor edad. Desde esta perspectiva es posible determinar que sin educación temprana la educación superior es menos efectiva, que habiendo tenido acceso a la Educación Parvularia.(Heckman, 2006)

En relación a su impacto, se ha verificado por ejemplo que aquellas intervenciones que incluyen en su diseño criterios de efectividad como: buen diseño, objetivos claros y participación de los padres, generan diferencias positivas en niños que viven en situaciones de desventaja. Es precisamente en esta línea que Estados Unidos, ha llevado a cabo programas que cuentan con datos de seguimiento longitudinal, lo cual ha permitido efectivamente evaluar su impacto en el contexto de muestras de niños afroamericanos con alto riesgo de fracaso escolar, sometidos a un programa de Educación Parvularia entre los 3 y 4 años, en comparación a niños que no recibieron ningún apoyo de programas en particular. Siendo comparados ambos grupos en el tiempo, se llegó a determinar que aquellos que recibieron apoyo de programas de Educación Parvularia, mostraron mejores resultados en pruebas estandarizadas a la edad de 10 años. Lo mismo ocurrió en el caso de la aplicación de otros programas, dirigidos a niños menores de 5 años.

Impacto de la asistencia a Establecimientos Educativos en Chile

Al respecto se analiza el impacto de mediano y largo plazo, basado fundamentalmente en diversos estudios los que correlacionan diferentes variables. En este sentido, uno de los más significativos resulta ser el efectuado en el año 1997, denominado “Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia sobre los niños”, elaborado por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), cuyo objetivo es evaluar el impacto de los programas de Educación Parvularia en las áreas cognitiva, socioemocional y nutricional de los niños de sectores vulnerables, en sus condiciones de entrada a primero básico y en su rendimiento y adaptación en los dos primeros años de Educación Básica. La primera metodología utilizada incluyó el seguimiento de niños que asistían a kínder y pre-kínder con representatividad a nivel nacional (específicamente de las regiones IV, V, VIII y Metropolitana) en establecimientos de JUNJI, de F. Integra, escuelas municipales y particulares subvencionadas. La segunda metodología se constituyó en un estudio focalizado, con mediaciones pre y post, el cual analizó características del agente educativo y de su interacción pedagógica con los niños y niñas. Como conclusión se observó por ejemplo que iniciaron Educación Parvularia en condiciones de déficit cognitivo tendieron a mejorar su rendimiento académico. Por su parte, y en cuanto al desarrollo socioemocional, encontró que este mejoraba en los niños que asistían a kínder, sin embargo, esta ventaja no se mantuvo en los dos años siguientes, dado que quienes no habían asistido se nivelaban con aquellos que sí. Finalmente, este estudio concluyó que al comparar los resultados entre instituciones que impartían Educación Parvularia, las distintas modalidades e instituciones lograban resultados similares en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (CEDEP, 1997).

Sistemas de Educación Parvularia en el mundo

La diversidad es uno de los elementos que más se relevan al analizar los sistemas de Educación Parvularia en el mundo, lo anterior impacta en la forma de provisión y financiamiento, su obligatoriedad o voluntariedad, las edades comprometidas en este nivel educativo y la tasa de cobertura. En estos indicadores y en la calidad de la educación, no resulta posible apreciar una mayor correlación, sin embargo, los puntos en común se determinan por ejemplo en que la cobertura crece con la edad y que aumenta con el tiempo en todos los países. Por otra parte, se aprecia que la gran mayoría de los países de la OCDE, destinan el doble de recurso a la Educación escolar en relación a la Educación parvularia, sin embargo, es necesario destacar que en Chile se aprecia una relación a la inversa.

En lo relativo a la calidad, se presentan dos trabajos que intentan evaluarla. En el primero, realizado por *The Economist*, Chile es rankeado en el lugar 29 de 45 países, superando a varios que presentan un producto interno bruto mayor. En el segundo, el Banco Mundial, evalúa los sistemas, políticas y programas de 5 países, destacando en el caso de Chile que sus programas y políticas han llegado a un nivel óptimo de desarrollo, lo que implica que existe un marco lo suficientemente establecido como para potenciar el cumplimiento de metas en otras áreas como, por ejemplo, el establecimiento de estándares de calidad, en donde aún se encuentra en un nivel bajo de desarrollo (Banco Mundial, 2010).

Orientaciones pedagógicas para implementar lenguajes artísticos en la escuela (2013).
División de Educación General, Ministerio de Educación.

Reseñado por Jaime Martínez Iglesias

El propósito del libro es contribuir a visualizar y destacar el potencial y la incidencia positiva de la educación artística en los diversos aspectos del desarrollo integral de los niños y las niñas. El arte es concebido como un eje articulador, donde es posible hacer confluir otros núcleos de aprendizaje/asignaturas, promoviendo de esta manera una mayor integración, aceptación de la diversidad, y convivencia entre los niños, las niñas y sus educadores, frente a una realidad heterogénea.

Se incentiva a la comunidad pedagógica que integre, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejoramiento Educativo (PME), contenidos culturales que permitan, a los y las menores, acceder a conocimientos significativos en el ámbito cultural, pensar y realizar experiencias de aprendizaje en forma interdisciplinaria, donde tengan la oportunidad de observar, analizar y concluir, considerando diferentes perspectivas y puntos de vista que faciliten el descubrimiento y el ejercicio de los valores indispensables para el desarrollo personal y social integral.

Para que los niños y las niñas se conviertan en sujetos activos de su propio aprendizaje, se requiere que los y las educadores(as) comprendan cómo se genera y desarrolla el proceso creativo y la apreciación estética en ellos. De este modo, será posible potenciar su capacidad de apropiación y apreciación de las diferentes experiencias que viven en su propia vida cotidiana y con ello, apoyarlos para que construyan una comprensión activa del mundo que los rodea.

La propuesta del libro considera que en la creación de cada experiencia de aprendizaje se deben tomar en cuenta las características del desarrollo y necesidades e intereses de los estudiantes, los contextos de su vida cotidiana, su bagaje cultural y sus aprendizajes previos, su conexión con los nuevos desafíos, el juego como expresión natural, promoviendo el descubrimiento, la exploración, la indagación y la investigación.

María acaso (2006)
***“Esto no son las torres gemelas: como aprender
a leer la televisión y otras imágenes”.***
Editorial, La Catarata.

Reseñado por Jaime Martínez Iglesias

En este libro propone claramente las principales características del aparato retórico de la cultura visual. Para ello desarrolla conceptos relacionados a la lectura de imágenes, centrándose principalmente en los mensajes televisivos. Apoyándose en las teorías de Roland Barthes, Jean Baudrillard y Francois Lyotard, el libro desarrolla nuevas ideas como la de Imágenes de mofa e Imágenes de exaltación.

Plantea la existencia de un aparato de control mediante el uso del miedo, ejercido por parte de los medios de comunicación, al cual llama Terrorismo de imagen. Identificando las capas informativas que constituyen a los mensajes emitidos mediante la cultura visual, a las que diferencia como mensajes manifiestos y latentes.

Intenta esbozar un esquema panorámico de la cultura visual, uno que enseñe a leer las imágenes antes de ser consumidas. *Esto no son las torres gemelas*, hace referencia al modo en que las imágenes en occidente, singularmente las televisivas, se han convertido en un vehículo de conocimiento fundamental y en el que se suele confiar ciegamente, a pesar de que son una selección interesada de la realidad muy fáciles de manipular: cualquiera cree que ha visto derrumbarse las Torres Gemelas en el atentado del 11 S, aunque lo cierto es que sólo hemos visto unas ciertas imágenes sobre aquello.

Su autora, María Acaso, conocida profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad Complutense de Madrid. Ha construido un texto que aborda aspectos capitales del funcionamiento de las imágenes y la visualidad en la sociedad actual y en cómo sustituyen la realidad por una realidad paralela incidiendo en cómo las imágenes sirven callada pero inflexiblemente a los poderes y los poderosos y en su capacidad para intervenir en la vida de los sujetos, muy especialmente a través del estímulo de miedos. Miedos de los

que habitualmente ni siquiera somos conscientes pero que dominan muchos aspectos de nuestra vida y que ella agrupa en terrores de clase, del cuerpo y culturales.

News

Noticias

FACED acogió jornada de inédito proyecto de voluntariado patrocinado por la Unesco

Jueves 3 de enero de 2013



Las docentes de nuestra facultad María Victoria Peralta, Mónica Manhey, Ofelia Reveco y Loredana Ayala encabezaron la jornada de inducción realizada en la FACED, en el marco proyecto “Aprende jugando”, que llevan a cabo los comités chileno y boliviano de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Omep).

Dicha iniciativa, patrocinada por la Unesco y el consulado de Chile en Bolivia, tiene por objetivo desarrollar una instancia de colaboración y aprendizaje mutuo entre educadores de la primera infancia de ambos países, tendiente a mejorar la calidad de los programas de educación parvularia en los jardines infantiles municipales de la ciudad de La Paz.

El trabajo conjunto y en terreno se realizará durante el mes de febrero, e involucrará la participación de docentes y estudiantes de nuestra casa de estudios y de la Universidad de San Andrés de La Paz, además de universidades chilenas como la de Chile, Católica de Concepción, Santo Tomás, Alberto Hurtado, de Los Lagos y San Sebastián.

Este encuentro, en el que participaron todos los planteles comprometidos y la profesora Dina Alarcón, vicepresidenta del comité chileno de Omep, fue un primer acercamiento al trabajo que cerca de 50 voluntarios chilenos realizarán

durante la pasantía de dos semanas en centros infantiles de la capital del país altiplánico, que atienden aproximadamente a tres mil niños y niñas, distribuidos en 67 establecimientos de diferentes barrios de la ciudad.

“Por primera vez en la historia de la educación parvularia latinoamericana se hace una labor de este tipo, donde un grupo de educadores de párvulos voluntarios, van a colaborar con mejorar la calidad educativa de otro país, en materias de formación inicial y donde, además, el grupo chileno va a recibir formación intercultural, gracias a la participación de la Universidad de San Andrés de La Paz”, comentó la profesora Peralta, coordinadora del proyecto.

Jardines infantiles visitaron la FACED

Lunes 7 de enero de 2013



Invitados por las escuelas de Educación Diferencial y Educación Parvularia, niños y niñas de los jardines infantiles Acuarela y de Impuesto Internos, centros de prácticas de ambas carreras, participaron en diferentes actividades artísticas, encabezadas por estudiantes.

Las alumnas de tercer año de Educación Parvularia realizaron juegos de danza, teatro y música para los niños, en el marco del núcleo lenguaje y expresión corporal que dirigen los profesores Javiera Orchard y Carlos Juica. “Este trabajo pretende acercar a los más pequeños a las artes, a partir de espacios pedagógicos ricos en experiencias creativas que respetan las distintas formas de conocimiento del mundo”, señaló la profesora Orchard.

Asimismo, y con el objetivo de vivenciar espacios educativos que propicien el acercamiento a las cuatro ramas del arte, los estudiantes de segundo año de la carrera de Educación Diferencial recibieron al jardín infantil Acuarela, para realizar juegos sensoriales y artísticos, dentro del núcleo de expresión artística, a cargo de la misma profesora Orchard.

En tanto, en otra de estas actividades, las estudiantes de segundo año de la carrera de Educación Parvularia presentaron la obra “Una selva muy, pero muy loca” a niños y educadoras del jardín infantil de Impuesto Internos, quienes pudieron presenciar una puesta en escena llena de música, colorido, luces y bailes.

La educadora de párvulos a cargo del nivel medio mayor del establecimiento, Ximena Aguirre, comentó que este tipo de actividades son muy valoradas por los niños, ya que los saca de su rutina habitual. “Me pareció excelente, los niños disfrutaron mucho. Siempre nos han invitado a la Universidad Central ha sido un buena experiencia tanto para nosotros como para las alumnas”, indicó.

Curso internacional del IIDEI convocó a especialistas de varios países latinoamericanos

Jueves 17 de enero de 2013



Con la participación de representantes de Argentina, Costa Rica, Venezuela, Uruguay, Panamá y Chile, se realizó el VII Curso internacional que organiza anualmente el Instituto Internacional de Educación Infantil de nuestra Facultad.

Esta edición del curso “Repensando la educación infantil en América Latina” estuvo focalizada en reflexionar acerca de la sobre escolarización de la enseñanza en la primera infancia, un tema crucial que está haciendo crisis a nivel mundial y regional.

El rector de nuestra Universidad, Rafael Rosell, destacó que este tipo de encuentro es sumamente necesario en

estos tiempos, como potenciador de procesos de reflexión sobre educación. “Los niños y niñas son sujetos pensantes, que interactúan con padres y madres, con educadoras y parientes, con los medios de comunicación y con los publicistas; son seres activos que modifican las realidades y las relaciones sociales, de manera persistente. Es precisamente, lo que en este curso se evidencia claramente, ya que convoca al debate sobre los procesos de escolarización forzada”, indicó.

Al respecto la doctora María Victoria Peralta, directora del IIIDEI, planteó que la sobre escolarización de la educación infantil es una realidad que toca a todos los países, no sólo a aquellos en que los recursos son escasos. “No puede ser que los gobiernos estén llevando este enfoque tan instrumentalista del nivel. La idea es buscar caminos de salida para ir cambiando la realidad actual a la que nos enfrentamos. Profundizar en la mirada sobre el juego, revisar y dialogar acerca de lo que dice la teoría y las investigaciones”.

Dentro de las ponencias destacadas estuvo la de Verona Batiuk, coordinadora del área de Educación Infantil de la Organización de Estados Iberoamericanos, en Buenos Aires, Argentina. Su ponencia “Teorías e investigación sobre el juego”, basada en un estudio de su autoría sobre el trabajo colectivo en educación infantil, profundizó acerca de una intervención en escuelas de argentina para diagnosticar, evaluar y obtener resultados acerca del tema.

En tanto, el panel interinstitucional “Rol del juego en las políticas y normativas” integrado por la representante del Ministerio de Educación, Marisol Verdugo; de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Gerda Veas; y de Fundación Integra, Marcela Fontecilla, dio luces respecto relevar el juego como fin en sí mismo, en el entendido de que es un acto espontáneo y una herramienta importante en la manera de relacionarse, comunicarse y de aprender que tienen los niños.

Otras presentaciones, como la de la doctora Verónica Romo de nuestra Universidad sobre el derecho del niño a jugar; neurociencias de Nancy Zamorano y matemáticas lúdicas de Sonia Lastra, fueron profundizando el diálogo, junto a los talleres prácticos en tres días de intenso trabajo.

Voluntarios FACED vivieron exitoso encuentro intercultural en Bolivia

Como un éxito calificaron las académicas de nuestra Facultad de Ciencias de la Educación, María Victoria Peralta y Loredana Ayala, el encuentro intercultural de “Capacitación en la Acción” entre educadores chilenos y bolivianos, realizado en febrero en los Centros Infantiles Municipales de La Paz, Bolivia, en el marco del proyecto “Aprende Jugando”.

7 de mayo de 2013



En la iniciativa, emprendida por los comités de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) de ambos países, participaron más 50 voluntarios/as chilenos/as de distintos planteles educativos.

Durante dos semanas, los jóvenes trabajaron en 20 centros de diferentes barrios de la ciudad, con el objetivo de colaborar y aprender en torno la primera infancia y mejorar la calidad de la educación de niñas y niños de ese lugar.

Para la profesora Loredana Ayala, este proyecto es pionero y significó un enorme aporte para los vínculos interculturales. “Que dos países se junten en pos de la mejora en el trabajo de niñas y niños en el área parvularia no se había realizado nunca”, comentó.

Asimismo, sostuvo que con la experiencia “pudieron replantearse el hacer pedagógico en estos centros educacionales, ayudando en la elaboración

del proyecto educativo institucional de acuerdo a las necesidades propias de los centros de la Municipalidad de La Paz”.

Uno de los aportes importantes que destaca Victoria Peralta, Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) y del Magíster en Innovación en Educación Infantil de nuestra Universidad, es el aprendizaje que significó para los estudiantes de pre y postgrado haber participado en este proyecto, “ya que no sólo fue aplicar conocimiento, sino que aprender experiencias nuevas en contextos muy vulnerables y de interculturalidad”.

En concordancia con las palabras de la académica, es que Javier Roque -profesor de Educación Física y estudiante del Magíster en Educación Infantil que participó en la iniciativa-, afirma que la experiencia fue gratificante en cuanto al intercambio cultural. “La gente fue muy receptiva a las propuestas que llevamos, lo que significó que en estos centros de produjeran transformaciones en corto tiempo. El cambio se hizo y en la acción”.

Para Carla Alamis, estudiante de Educación Parvularia de FACED, sostiene que profesionalmente fue una tremenda oportunidad de aprendizaje, “de puesta en práctica de lo construido en estos años de estudio y de lo que significó viajar a otro país y poder recoger cosas que no se ven en ningún libro, sino que son parte de la cultura.”

Ambos destacaron que este tipo de iniciativas son muy favorables para el desarrollo de la profesión, puesto que como expresa Javier Roque, es un buen comienzo para generar proyecciones que estén destinadas a promover distintas acciones o redes de apoyo para fortalecer el área de la educación infantil. “Chile es un referente a nivel de educación parvularia en los países sudamericanos. Entonces si tenemos las herramientas y las ganas de promover políticas y estrategias para llevarlas a cabo es importante realizarlas por un bien necesario de todos y por cierto de los niños.

Es por ello que Carla agradece a los organizadores e instituciones que hicieron posible este proyecto; entre ellos OMEP Chile y Bolivia; la Universidad de San Andrés y Consulado de Chile en Bolivia, la Municipalidad de la Paz y nuestra casa de estudios. “La iniciativa permitió votar esta frontera a la que estamos acostumbrados como países vecinos, trabajando verdaderamente unidos y esforzándonos por una meta común donde los únicos beneficiados/as son las próximas generaciones de niños/as”, concluye.

Editorial Criteria

Criteria Editoriales

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 o a juribechamo@ucentral.cl.

