

P

PERSPECTIVAS
Nº 39 | Verano 2019

ISSN 0716-4262



Universidad
Central

Carrera de Educación Parvularia
Facultad de Educación y Ciencias Sociales

JUNTA DIRECTIVA

Ricardo Napadensky Bauzá
Rita Coya Costa
María Teresa del Río Albornoz
Samuel Fernández Illanes
Sergio Henríquez Díaz
Juan Francisco Ortún Quijada

RECTOR

Santiago González Larraín

VICERRECTOR ACADÉMICO

Juan Pablo Prieto Cox

VICERRECTOR ADMINISTRACION Y FINANZAS

Rafael Castro Carrasco

DIRECCION DE COMUNICACIONES CORPORATIVAS

Sergio Escobar Jofré

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Jaime Veas Sánchez

COMITÉ EDITORIAL

Jaime Veas Sánchez
Jocelyn Uribe Chamorro
Ximena Rebolledo Vásquez

CONSULTORES NACIONALES

Verónica Ubilla
María Victoria Peralta
Verónica Romo
Loredana Ayala

CONSULTORES INTERNACIONALES

Vital Didonet (Brasil)
Beatriz Zapata (Colombia)

EDITOR PERIODÍSTICO

Stephanie Cobo M.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

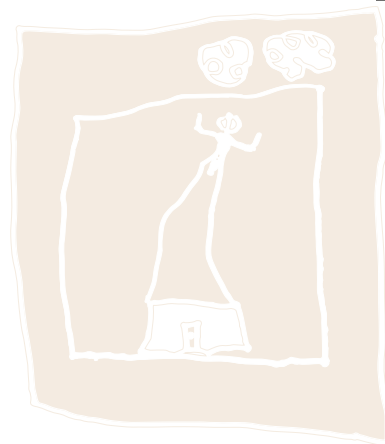
Mitzi Bown B.

DESARROLLADO POR

9 de Copas Comunicaciones

Teléfonos

+56 2 25826774



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.

Jaime Veas Sánchez, Jocelyn Uribe Chamorro,
Ximena Rebolledo Vásquez

Comité Editorial

Sumario | Summary

Editorial/Presentación	5	<i>Editorial/Presentation</i>
ENTREVISTA: Desirée López de Maturana	6	INTERVIEW: Desirée López de Maturana
COLUMNA DE OPINIÓN: Políticas Públicas y Educación Parvularia. Por Jaime Veas S.	11	OPINION COLUMN: <i>Public Policy and early childhood</i> Por Jaime Veas S.
ARTÍCULOS		ARTICLES
Plan de Formación de competencias para profesionales de la educación parvularia: mirando las necesidades educativas del siglo XXI, desde el marco valórico de la ciudadanía planetaria y la ética del cuidado. Patricia Zúñiga Verónica Romo Jocelyn Uribe	16	<i>Plan of competencies training of early childhood education professionals: looking at the educational needs of the 21st century, from the value framework of planetary citizenship and the ethic of care.</i> Patricia Zúñiga Verónica Romo Jocelyn Uribe
La política pública, sus acciones y desafíos de Educadoras y Educadores de Párvulos en su rol como promotor y garante de derechos en la primera infancia en la Educación Parvularia. Javiera Navarro Leiva.	35	<i>Public Policy, their actions and challenges as Educators in their role as promoter and guarantor of rights in early childhood in Nursery Education.</i> Javiera Navarro Leiva.
Modalidades no convencionales de atención a la primera infancia: una reflexión desde la concepción de institución educativa a partir de las nuevas bases curriculares chilenas de la educación parvularia. María Francisca Moreno J.	44	<i>Non conventional modalities of attention to the early childhood: A reflection from the conception of educational institution from the new chilean curricular basis of nursery education.</i> María Francisca Moreno J.
RESEÑA Aprendiendo de la experiencia. Algunos casos Históricos que invitan a reflexionar. Fundación Bernard van Leer "Serie, Casos Históricos".	57	REVIEW <i>Learning from the experience. Some Historical cases that invite reflection. Bernard van Leer Foundation "Serie, Casos Históricos".</i>

Editorial | Editorial

P

Las nuevas Políticas Públicas en Chile vinculadas a la Educación Parvularia es el tema que se reflexiona en este número 39 de la Revista Perspectiva. Las ideas en cuanto al rol profesional docente, como un elemento esencial para promover los derechos de la primera infancia y la construcción de propuestas que la protejan, son planteamientos importantes dentro de los artículos que se presentan.

Junto con lo anterior, también se expone un análisis de las Bases Curriculares actualizadas desde el significado y lo que implica una institución educativa centrándose en las modalidades no convencionales y su relevancia histórica en Chile. De esta forma se reflexiona en cuanto a las diversidades existentes en la manera de hacer educación infantil en nuestro país.

La formación inicial docente, también es un tema relevante dentro de este número, donde se presenta el rediseño curricular de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central, respondiendo a las Políticas Públicas y fundamentándola desde una postura filosófico-axiológica desde la ética del cuidado.

La entrevista y la columna de opinión son aportes relevantes en cuanto a cómo se pueden visibilizar las nuevas Políticas Públicas y las reflexiones que surgen a partir de ellas y su implementación. Asimismo, permite presentar experiencias de otros países latinoamericanos y de cómo el Estado ha visibilizado a la primera infancia, desde el trabajo en conjunto con la Fundación Bernard van Leer, ampliando la perspectiva del lector de lo que sucede en la región.

Este nuevo número se ofrece de forma digital, atendiendo a los nuevos contextos que se viven a nivel mundial. De esta forma se amplía la posibilidad de que el conocimiento que se construye en relación a la primera infancia, tenga una mayor difusión.

Entrevista | Interview

Desirée López de Maturana

“La Reforma Educacional permitió situar a los niños y niñas como sujetos de derechos”.

Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles durante el segundo Gobierno de Michelle Bachelet explica la transformación de las políticas públicas en el nivel, pasando de un Estado asistencialista que recibe niños a su cuidado, a uno formador y garante de derechos.

Durante esta última década, en las Políticas Públicas, la Educación Parvularia ha tenido un importante lugar. Las diferentes instituciones públicas que abarcan el nivel, tuvieron que realizar ajustes y cambios. A usted como vicepresidenta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) durante el Gobierno de Michelle Bachelet le tocó apoyar estos procesos.

¿Qué implicó para usted liderar en la Institución esta nueva Política hacia el nivel?

Fue una experiencia desafiante y de mucha responsabilidad. La Reforma Educacional tocó la estructura institucional del nivel parvulario, otorgándole rango ministerial, es decir, reconociéndolo como el primer peldaño del sistema educacional chileno. Este nuevo escenario requería un reordenamiento de las funciones que por mandato de la Ley 17.301, que crea la JUNJI se le habían atribuido a esta misma institución: generar políticas, orientaciones, normativas para el nivel y asesoramiento a la autoridad ministerial; proveer el servicio educativo, a través del funcionamiento de jardines infantiles de administración directa y de terceros y la supervigilancia de los jardines infantiles públicos y privados, en líneas gruesas, eran responsabilidades de JUNJI, hasta la creación de la nueva Subsecretaría de Educación Parvularia y a la Intendencia, que nacen al alero de la Reforma educacional.

Junto con esta nueva institucionalidad, que robustece la estructura política, técnica y administrativa del nivel, Chile debía (y debe) avanzar en cobertura de 0 a 4 años, y fundamentalmente en Sala Cuna. El énfasis de esta política pública nos exigió que las construcciones de los nuevos establecimientos debían ser de responsabilidad de JUNJI e Integra y que dichas construcciones debían responder al estándar internacional (OCDE), así lo trabajamos y en el 2014 se ampliaron jardines existentes, donde se agregaron salas cunas y a partir del año 2015 hasta el 2018, sólo JUNJI construirá 499 Jardines Infantiles,

a esto hay que sumar las que ha construido la Fundación Integra.

Se entiende que los cambios son lentos y progresivos y que recién se están visibilizando algunas transformaciones. Desde su experiencia ¿qué elementos han sido más fáciles de implementar y cuáles considera que van a tener una mayor demora?

Ninguno ha sido fácil, todos son de una gran complejidad, desde la transformación interna de JUNJI, la coordinación de las organizaciones dentro de esta nueva institucionalidad, legitimando el trabajo de cada una y fluir de manera coherente; cómo se articulan las autonomías de cada una sin perderse de este nuevo paraguas. Creo que este proceso va a tomar más tiempo.

Sin duda que la cobertura también es un elemento que no es fácil resolver con calidad en poco tiempo, pero si existe la voluntad política y los recursos, es posible avanzar más rápido. Lo malo sería involucionar en la calidad de los establecimientos, sin pensar en el bienestar de niños y niñas que vienen a los jardines de casas o departamentos pequeños, donde no tienen espacio para desplazarse, explorar el ambiente y sus posibilidades corporales, contar con un espacio que les permita jugar, experimentar con distancias, alturas, volúmenes, entre otros, es decir, otorgarle igualdad de oportunidades reales desde el comienzo.



Este fue un maravilloso trabajo, pero sin duda tremendamente desafiante; se requirió de mucho compromiso, liderazgo y capacidad de trabajo para llevarlo adelante. Pero fue, sin duda, un gran salto cualitativo y cuantitativo en el respeto a lo adscrito como país en la convención de los derechos de los niños y las niñas, que nos permite avanzar otorgándoles la garantía de gozar del derecho a la educación desde la edad más temprana. Me siento muy orgullosa y honrada de haber tenido la posibilidad de liderar este proceso.

Educadora de Párvulos, Magister en Administración Educativa y Doctora en Educación con mención en Mediación Pedagógica; con vasta trayectoria como Educadora de aula y como académica en distintas Universidades chilenas; ha participado en investigaciones sobre desarrollo cognitivo, el juego y el aprendizaje de los párvulos. Ha escrito diversos artículos sobre inclusión, juego y aprendizaje en los primeros años de vida. Se ha desempeñado en los cargos de Directora Regional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en la región de Coquimbo Chile y como Vicepresidenta Ejecutiva de la misma institución, donde ha debido implementar las políticas públicas para el nivel, expandiendo cobertura con mirada territorial. Durante el período 2014 – 2018 promueve la creación de la casa ciudadana; la creación de la Editorial de la JUNJI, con presencia nacional e internacional, abriendo

espacios a la expresión y democratización del conocimiento ciudadano. Ha participado en asesoría y coordinaciones con organismos gubernamentales, como Ministerio de Desarrollo Social y Educación de Ecuador, con el Ministerio de Educación de Costa Rica y con el Departamento de Córdoba de la República Argentina. Actualmente es Docente de la Universidad de La Serena y ha asumido la Vicepresidencia de la Organización Mundial de Educación Pre escolar en Chile y a partir del 1 de enero de 2020, la Vicepresidencia para Latinoamérica y el Caribe, de esta misma Organización. Actualmente es Coordinadora de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena.



Hay aspectos dentro de las Políticas Públicas que quedaron pendientes hacia el nivel de Educación Parvularia. ¿Cuáles considera que deberían ser parte de la Agenda en Educación en este Nuevo Gobierno?

Como ya señalé, la cobertura y el trabajo pedagógico del nivel parvulario, respetando las características y las particularidades del nivel.

Durante el Gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, el Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia, creo, renovó y adaptó distintos instrumentos para orientar el trabajo pedagógico en los Jardines infantiles, como las bases curriculares, el marco para la buena enseñanza y los estándares, ahora es tiempo de su aplicación y de sistematizar el trabajo para profundizar a través de la reflexión crítica, el resguardo de los sentidos de la educación parvularia, para que los instrumentos estén al servicio del trabajo educativo y pedagógico y no al revés...es un tema pendiente para el Gobierno y una responsabilidad de quienes trabajamos directa o indirectamente en el nivel parvulario.

Cabe dentro de lo anterior y de los puntos precedentes, el proceso de reconocimiento oficial (RO) y el reconocimiento de los programas alternativos o no formales, como legítimamente educativos. La migración, la inclusión y la agenda 2030, son temas que no pueden estar al margen de la agenda de educación del actual Gobierno

Construir una Política Pública hacia el nivel de Educación Parvularia, requiere hoy en día, visibilizar a los niños y niñas como sujetos de derechos. Sabemos que esto es un gran desafío para el país y, a veces, no es fácil hacer la bajada a los diversos espacios educativos que atienden a niños entre los 0 y 6 años. ¿Qué acciones concretas se han ido realizando para visibilizar al párvulo como sujeto de derecho? ¿Qué desafíos aún quedan pendientes?

Pasar del discurso a la acción, cambiar las prácticas pedagógicas y los instrumentos que la acompañan. Por eso hablo de la responsabilidad de las educadoras de párvulos, profesionales y técnicas que se desempeñan en el nivel, porque las cosas no van a cambiar por decreto, debe ser por convicción.

No es fácil quitar las certezas y los documentos que evidencian y "avalan" el trabajo técnico de las educadoras como las planificaciones y los instrumentos de evaluación. El tema es revisar cuánto de estos instrumentos y las interacciones avalan el protagonismo de los niños y las niñas, cuánto respeto hay hacia

su cultura, hacia su propia epistemología, cuánto ayudamos a su verdadero desarrollo y a la capacidad de asombrarse, si el asombro es el motor del aprendizaje.

En JUNJI se trabajó en capacitaciones que apuntaban a redescubrir en las educadoras (profesionales y técnicas) el juego, la creatividad y el aprendizaje, se creó una editorial para actualizar e incorporar nuevos saberes, más próximos al trabajo pedagógico, se realizaron pasantías para educadoras de aula y directoras y técnicas de jardines clásicos y alternativos y se promovió la sistematización y la publicación de proyectos educativos innovadores, etc. Todo con el propósito de otorgar más y mejores herramientas a quienes tienen la responsabilidad directa de trabajar con los niños y las niñas.

Los instrumentos orientadores están, hoy se juega la implementación y el énfasis que se le dé en el contexto educativo. El paradigma que orientó el trabajo desarrollado es desde una educación con "enfoque de derechos" como señala el ordenamiento jurídico de la convención, para distanciarnos del "enfoque de necesidad" donde al Estado sólo le asiste un rol asistencialista, que predominó antes de la convención de los derechos de los niños.

Lamentablemente, hoy, estamos en un punto crucial que propicia la involución. El Proyecto de Ley de Subvención a los niveles medios, es una estrategia cuyo propósito, es generar en las madres la necesidad de matricular a su hijo o hija pronto en una escuela para asegurar un cupo y la continuidad educativa. Esto porque el proyecto señala que esta subvención se entregará sólo a aquellos establecimientos que tengan reconocimiento oficial (RO) y el porcentaje de Jardines Infantiles con RO, tanto en JUNJI como Integra es bajo y tampoco son estas instituciones las que podrían recibir esta subvención por funcionar con presupuesto del estado.





La migración temprana a las escuelas, acabaría con la educación parvularia, para dar paso a la mirada pre- escolar, es decir una preparación funcional para ingresar a la escuela.

¿Quiénes se quedarán fuera? Aquellos cuyo ritmo de desarrollo o de aprendizaje es más lento, por ejemplo, todos aquellos/as que no controlan esfínter.

Ante este escenario descrito, ¿cuál cree usted que es el desafío que les corresponde a las Universidades?

Explicitar la gran tarea y el desafío de las Universidades, especialmente de las carreras de Educación Parvularia que tendrán la tarea de relevar a las generaciones que ya están acogidos a retiro, esto sumado a la ampliación de cobertura lo que significa que en muchos casos tendrán que liderar los equipos para desarrollar una educación que mire al futuro y a los niños y niñas hoy.

Pasado un año, hemos visto que el portón de entrada a la educación pública, que el Estado estaba construyendo con cada nuevo Jardín Infantil y sala cuna, ya no existe como propósito, porque el foco se ha puesto en la oferta educativa privada, lo que implica un inminente traspaso también de la responsabilidad educativa a un privado.

Desde esta perspectiva, podemos apreciar que la Educación Parvularia, de la que los niños y niñas son titulares, en tanto sujetos de este derecho, se está perdiendo de vista, tras los beneficios sociales, porque las madres no puedan trabajar y/o pueden pierdan su trabajo, por no tener donde dejar a sus hijos, por lo tanto, entregar un bono para pagar una sala cuna que tiene que ser privada, resuelva el problema. De ahí el protagonismo de dos ministros que nada tienen que ver con educación, ni con la niñez, presentando un proyecto de sala cuna "universal", que es esencialmente educativo. Al mismo tiempo, que aumenta el número de salas cunas y jardines infantiles en construcción, no sólo demorados, sino también, con término de obra anticipado. La cobertura pública no es prioridad hoy para este proyecto en cuestión. **[P]**



Columna de opinión
| *Articles*



Políticas Públicas y Educación Parvularia

Public Policy and early childhood education

Jaime Veas Sánchez



Chile es uno de los primeros países en la Región que regula y establece normativas para la apertura de jardines infantiles con niveles de Educación Parvularia desde fines del siglo XIX. Las primeras actuaciones del Estado de Chile parten en ese momento y, por lo tanto, las políticas públicas (que solo las define el Estado de Chile), las que representan el interés general de una comunidad que es organizada por el Estado a través de sus órganos: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Estos antecedentes confirman que la Educación Parvularia en Chile tiene más de 150 años de existencia desde las políticas públicas y además ha tenido una presencia importante en la Universidad de Chile, como espacio formador de Educadoras desde hace más de 60 años.

En comparación con otros países de la región Latinoamericana, se puede observar que aún permanecen en las Escuelas Normales la formación de profesores y educadores. La formación universitaria, reservada a la formación de Educadoras/es de Párvulos y profesores es una novedad dentro de la Región. Dicho lo anterior, se puede decir que Chile es un país de referencia en cuanto a las decisiones que ha tomado el Estado en relación a la atención y cuidado que hay que ofrecer a la primera infancia.

Estos son antecedentes importantes, que permiten visibilizar un segundo hito relevante para el nivel de Educación Inicial que se encuentra en la década de los 60 en Chile, en el Gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva, en el contexto de la gran Reforma Educacional y desde su ideario político, una propuesta de punta respecto a las políticas sociales, por ejemplo, CONICYT se crea en su Gobierno, así como también la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Junta Nacional Escolar y Becas (JUNAEB). Se evidencia, desde ese tiempo condiciones desde el Estado para soportar, desde el punto de vista de la implemen-

tación, la Reforma Educacional que él lidera, partiendo por la escolaridad obligatoria de 8 años, que es importante destacar, creando con este conjunto de medidas, una nueva Institucionalidad Pública para el nivel.

Un tercer hito relevante para el nivel de Educación Parvularia en Chile es el despliegue que tuvo JUNJI en alianza con el CPEIP, que también es creado por el Presidente Frei Montalva. Esta institución cumple un rol relevante en la difusión de la importancia de la atención de la primera infancia.

Avanzando en el tiempo y llegando al año 2006, se observa otro hecho importante dentro del nivel de Educación Parvularia que son los primeros programas de estudio o también llamados programas pedagógicos. Este hito supuso, por primera vez, una labor rectora curricular por parte del Ministerio de Educación, respecto de las instituciones que entregaban Educación Inicial, siendo ellas JUNJI, Fundación Integra y los centros educativos con Vías de Transferencia de Fondos (VTF), entre otros. La implementación de esto fue un gran desafío que requirió que todas estas instituciones se pusieran de acuerdo. De ahí en adelante comienza una discusión curricular que finaliza con la presentación en el año 2018 de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia actualizada, finalizando el segundo Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet.





Como ha ido avanzando Chile frente a los cambios en el nivel de Educación Parvularia

Durante el primer Gobierno de la Presidenta Bachelet, se crea al programa Chile Crece Contigo, que es una propuesta muy importante desde la Política Pública y que afecta fuertemente al nivel de Educación Parvularia. A los otros niveles educativos, no los afecta tanto, ya que este programa se centra en el niño y la niña desde su período de gestación, con un acompañamiento desde varias áreas sociales hasta que culmine el cuarto año básico. De esta forma, aparece la Educación Parvularia como un eje dentro de este programa, pero queda pendiente, la ampliación de cobertura y el establecimiento metas de cobertura para salas cunas y jardines infantiles, el Gobierno establece prioridad a estas metas, dentro de los compromisos del Ministerio de Educación (MINEDUC), orientaciones que antes no estaban presentes tan declarativamente y se pone como una prioridad, ya que la mujer y espacialmente la mujer jefa de hogar lo requiere. Durante el primer Gobierno de Sebastián Piñera, se observa una cierta latencia y no hay un avance fuerte.

En el segundo mandato de la Presidenta Bachelet, hay un avance muy contundente en el nivel y se toma la decisión en su Programa de Gobierno de crear la Subsecretaría de Educación Parvularia, de avanzar en la construcción, desde el punto de vista de la Institucionalidad Pública, hacia un nivel que se robustezca y se autonomice identitariamente, considerando esta subsecretaría como la entidad que se hará cargo de las propuestas para este nivel, ya que la presencia de una Educación Parvularia temprana para el futuro desarrollo de los niños y niñas hace una diferencia gigante, especialmente en aquellos que se encuentran en contextos de pobreza. Es así que se constituye este organismo, siendo su primera Subsecretaria María Isabel Díaz Pérez.

Otro elemento importante, que ha permitido el avance en el nivel, es la ley que mejora los coeficientes de calidad, la regulación entre los jardines formales y los no formales y los centros comunitarios. Es así que se le quita a JUNJI su rol de enrolamiento, es decir, una certificación a los jardines infantiles que no eran de la institución, que les otorgaba un reconocimiento y un cierto criterio de calidad. Con esta Ley, los criterios de calidad son más exigentes, por lo tanto, los jardines infantiles deben tener reconocimiento oficial del Estado, cumpliendo con un conjunto de nuevas normas, para que puedan funcionar. Este proceso está recién partiendo, generando diversos tipos de ansiedades por parte de las diferentes instituciones educativas que se están certificando. Es importante, generar, por parte del Estado, los recursos económicos necesarios, para acompañar a estas instituciones educativas en mejorar sus estándares de calidad, para que puedan cumplir con los requerimientos oficiales y puedan certificarse.

Junto con los aspectos anteriores, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia han permitido estabilizar la mirada curricular, respecto a lo que se desea que vivan los niños y niñas en este nivel de enseñanza y con un Marco para la Buena Enseñanza, para las/os Educadores de Párvulos, recién aprobado.

Sistema de desarrollo profesional docente

En la ley 20.903 se crea un sistema de desarrollo profesional docente que incorporan a todos los agentes educativos que prestan servicios en alguna institución educativa del Estado. Dicho lo anterior, se entiende que el/la Educadora de Párvulos también es parte de este sistema, con todos los derechos y deberes que eso corresponde.

En este contexto, es que se puede observar que hay un gran desafío, que se empezaría a observar desde el próximo año, que corresponde al ingreso paulatino de los/as educadores de párvulos que trabajan en los jardines infantiles con financiamiento del Estado, a este sistema de desarrollo profesional docente, llegando hasta el año 2025 con la totalidad de estos profesionales dentro de éste.

Esta ley mandatoria 20.903, establece en el caso de JUNJI a emitir un decreto con fuerza de ley, que armonizaba las normativas de esta institución con las normativas de esta Ley, realizándose una adecuación. En el caso de Fundación Integra no fue necesario la elaboración de un decreto, ya que se rige por el Código del Trabajo y eso hace que sea más dúctil el traspaso de la normativa laboral a la ley de desarrollo profesional docente.

A la luz de lo anterior y uno de los elementos importantes en este sistema de desarrollo profesional docente es instalar una apreciación del desarrollo profesional de los educadores, que antes no existía, lo que implica que el/la Educador de Párvulos tiene que prepararse y conocer estos instrumentos y formas de cómo se realiza este proceso.





Dentro de este proceso, hay otro factor importante presente en la Ley, que está relacionado al tiempo no lectivo. La ley garantiza a todos los educadores, estando en este sistema, una relación lectiva (65%) y no lectiva (35%). Esto también afecta a los/as Educadores de Párvulos y aquí se puede observar la presencia de mucho debate, debido a que se han observado instituciones que indican que han designado tiempo no lectivo para estos profesionales y otras instituciones que indican lo contrario. Al respecto, se deberán evaluar las adecuaciones que correspondan, ya que esta normativa es parte de la Ley 20.903 vigente.

Otro punto importante dentro del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, está relacionado a las remuneraciones. Hoy en día hay diferencias en este punto, dependiendo de la institución donde un Educador de Párvulos trabaje. En el segundo Gobierno de la Presidenta Bachelet, se estableció un criterio de armonización, que indicaba que las rentas tenían que nivelarse paulatinamente en todos los establecimientos financiados por el Estado para las/os Educadores de Párvulos. En este aspecto se ha avanzado, pero aún no se llega a una nivelación total.

Junto con lo anterior, también hay que considerar que la nivelación solamente se ha referido a las rentas de entrada, existiendo otro problema vinculado a este tema, que tiene que ver que el crecimiento de esta remuneración de las/os Educadores de Párvulos, las cuales prácticamente se aplanan durante el transcurso del ejercicio profesional. Lo que ofrece la carrera docente es una expectativa de crecimiento remuneracional más inclinado y favorable a estos profesionales, por lo tanto, una gran oportunidad.

Contemporáneamente, lo que ha realizado Chile y, a la luz de lo antes descrito, es que, desde la Política Pública, la regulación está prácticamente completa, el desafío está en la implementación que va a requerir la utilización de grandes recursos para garantizar dos cosas: Un desarrollo equilibrado de calidad, lo más alto posible para los niños y niñas, lo que sería la misión para la Educación Parvularia y lo segundo, aumento de cobertura en aquellos lugares que así lo requieran.

La nueva institucionalidad para el nivel de Educación Parvularia

El nuevo enfoque que se le ha querido dar, desde las Políticas Públicas, al nivel de Educación Parvularia, ha requerido que se establezcan nuevos procedimientos dentro de la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad.

La Superintendencia de Educación, tiene dentro de su organismo la Intendencia de Educación Parvularia. Esta institución es la que debería implementar todo aquello que tiene que ver con

los resguardos de derecho. Primero que todo como entidad fiscalizadora de la certificación del reconocimiento oficial y que esta labor se cumpla en los tiempos adecuados, considerando que hay gradualidades que observar en relación al cumplimiento de estos requisitos.

Junto con la fiscalización, también están los resguardos de derecho de las personas y de las comunidades educativas de los diversos establecimientos. En este aspecto, hay mucho que hacer, ya que hay que hacer un seguimiento y sancionar, si así lo amerita, aquellas acciones que no dan cumplimiento a este resguardo. Dentro de esto, también hay que considerar las acciones preventivas, para evitar acciones que puedan afectar a los niños y niñas que asisten a un establecimiento educativo. De esta forma, se puede decir que la Superintendencia tiene un rol, principalmente de difundir las buenas prácticas y por esa misma línea la Intendencia de Educación Parvularia tiene que darle visibilidad al nivel, difundiendo sus procedimientos y acciones que realizan en el resguardo de los Derechos de los niños y niñas y el cumplimiento de la normativa.

La Agencia de Calidad tiene un gran desafío, comenzaron sus acciones en los espacios de Escuelas y Liceos, donde han avanzado. Con respecto a la calidad en los Jardines Infantiles, hay mucho trecho que recorrer, partiendo por la constitución de una mesa técnica de trabajo con JUNJI y Fundación Integra, aún queda pendiente la forma en que se va a realizar este proceso con los jardines infantiles VTF, ya que su operación es más diverso ya que dependen de distintos sostenedores. Este trabajo técnico, tendría que gestionar acuerdos en relación a la forma en que se van a favorecer propuestas de calidad en estos espacios educativos, acordes al reconocimiento oficial, que cada uno de estos establecimientos debe obtener. Estos procesos, aún están pendientes y es necesario acelerar el paso en estas gestiones, para ir avanzando en compromiso de calidad que se ha planteado.





La formación de Educadores/as de Párvulos

En el contexto actual de Reforma de la Educación, en general y, mirando la formación de Educadores de Párvulos en particular, hay que considerar que el país se rige hoy en día por instrumentos nacionales que evalúan la formación de estos profesionales. Se da inicio con la evaluación diagnóstica nacional de formación inicial, donde sus resultados a nivel país son preocupantes, develando un resultado por debajo del 50% en todos los indicadores evaluados. Esto da una alerta e indica que algo está faltando en la formación de los/as Educadores de Párvulos, lo que hay que revisar críticamente desde la carrera y sus asignaturas, considerando sus contenidos especialmente aquellos que están relacionados a la formación pedagógica, que arrojaron los más bajos resultados.

Una Facultad está obligada a tomar esos resultados y mirar los procesos formativos que se están implementando. Además, los resultados están organizados por contenidos, por lo tanto, se puede hacer la distinción acerca de qué elemento pedagógico está más débil y así, tomar las decisiones acerca de qué reparaciones se pueden realizar, apoyando a los formadores y siguiendo con los soportes curriculares, develando las formas de evaluación y continuando con las prácticas iniciales, intermedias y profesionales. De esta forma una Facultad asume el desafío de ir mejorando y de favorecer cambios que le permita formar a Educadores/as de Párvulos que puedan adquirir las competencias óptimas para su futuro desempeño profesional y cumplir con los estándares de calidad.

Finalmente, es importante destacar la importancia de indagar acerca de lo que otras comunidades que forman profesionales de la educación están haciendo. Se hace necesario tener un estado del arte acerca de lo que sucede, qué están haciendo los otros, conocer y de esta forma automirar las acciones propias y corregir aquellas que permitan mejorar organizado desde una comunidad reflexiva. Hoy en día, las diversas casas de estudios que tienen Facultades de Educación, están más coordinadas. Existe una agrupación de Decanos de universidades privadas acreditadas donde se ha construido una comunidad, donde se comparten experiencias y donde paulatinamente se van a ir incorporando los docentes para formar una red de reflexión y de intercambio de experiencias, pensando en los nuevos desafíos que se acercan como; la postulación a las carreras de pedagogía con 525 puntos PSU, donde las Universidades se tienen que ir preparando, ya que en el contexto actual, hay que generar nuevas estrategias para que los estudiantes que rinden la PSU y que cumplen con los requisitos del puntaje, se motiven en estudiar una carrera de pedagogía.

Junto con lo anterior y, para la Educación Parvularia, se proyecta una falta de Educadores de Párvulos de aproximadamente cinco mil profesionales. Esto si se sigue creciendo al mismo ritmo actual en relación al aumento de cobertura. Por lo tanto, hoy en día nos encontramos en un escenario que tensiona a las Políticas Públicas y las Universidades tienen que ser el aporte a las soluciones que el país tiene que dar, no solamente a la Educación Parvularia, sino que también a la formación de los/as profesores de Chile. **P**

Artículos
Articles



Plan de Formación de competencias para profesionales de la educación parvularia: mirando las necesidades educativas del siglo XXI, desde el marco valórico de la ciudadanía planetaria ***Plan of competencies training of early childhood education professionals: looking at the educational needs of the 21st century, from the value framework of planetary citizenship and the ethic of care.***

- Por /by **Patricia Zúñiga**.⁽¹⁾ - **Verónica Romo** ⁽²⁾ - **Jocelyn Uribe** ⁽³⁾
javitafran.leiva@gmail.com veromo@ucentral.cl juribechamo@ucentral.cl

Resumen Abstract

Sobre la base de un análisis de experiencias exitosas de educación en países diversos y de posturas filosófico-axiológicas propias de la ciudadanía planetaria, entendida ésta desde la ética del cuidado, se formula un re diseño del plan de formación de educadores y educadoras de párvulos. Se especifican las competencias que serían fundamentales en este profesional que acoge las necesidades educativas del siglo XXI y se presentan las formas de validación a la que ha sido sometida la propuesta. Se concluye en la necesidad de incorporar fuertemente en estas competencias, elementos actitudinales y por tanto valóricos, que se relacionan con la auto formación y la colaboración con la formación de niña, niños y adultos, desde y para el cuidado y la acogida de todas y todos los seres del planeta.

CONCEPTOS CLAVES:

Educación Parvularia, formación profesional, ciudadanía planetaria, ética del cuidado, competencias.

Based on the analysis of successful experiences of education in diverse countries and based on philosophical-axiological positions of planetary citizenship, understood from the ethics of care, a redesign of the training plan for early childhood educators is formulated. The competencies that would be fundamental in the professional that welcomes the educational needs of the 21st century are specified and the forms of validation to which the proposal has been submitted are presented. The main conclusion refers to the need to incorporate strongly in these competencies, attitudinal and therefore valuable elements, which are related to self-formation and collaboration with the formation of children, children and adults, from and for the care and reception of all and all beings on the planet.

KEY CONCEPTS:

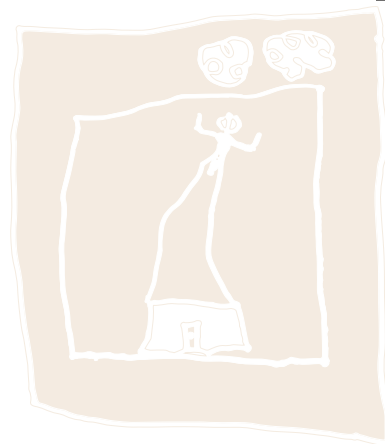
Early childhood education, professional training, planetary citizenship, ethic of care, competencies.

⁽¹⁾ Educadora de Párvulos, Magíster en educación Universidad Central de Chile.

⁽²⁾ Educadora de Párvulos, Profesora de Música, magíster en investigación educativa, Doctora en psicología y educación Universidad Central de Chile.

⁽³⁾ Educadora de Párvulos, Magíster en Currículum educacional, Doctora en Psicología y educación. Universidad Central de Chile





P

INTRODUCCIÓN:

La necesidad que origina la experiencia: algunos antecedentes empíricos y bibliográficos

Dos consideraciones son fundamentales en la necesidad de re formular un plan de formación profesional: la primera, referida a los avances de la disciplina en el marco nacional e internacional y la segunda, referida a la coherencia que se hace imprescindible, con un marco valórico que se ha ido adoptando como base de la vida humana para acoger no sólo a los miembros de la especie sino a todos los seres del planeta. Paulo Freire (2001) y antes que él, Dewey (1998) plantean claramente que la educación debe ser entendida como un fenómeno político, aspecto que es sin duda posible de extrapolar a cualquier profesión o trabajo en la sociedad: no se trabaja ni menos se educa ingenuamente, puesto que cada ser humano tiene una conformación identitaria y valórica que enmarca su quehacer. En consecuencias, en este primer apartado se presentan elementos que permitan comprender las necesidades que la comunidad educativa de una escuela formadora de educadores y educadoras de párvulo, ha considerado relevantes para el re diseño del currículo formador de estas y estos profesionales.

Con el objeto de identificar elementos que permiten contextualizar la pertinencia de una nueva mirada al plan de formación de competencias del profesional de la educación parvularia, se desarrolla entonces, un análisis del Sistema de Educación Superior chileno, teniendo como referencia los objetivos de un Marco de Cualificaciones. Así también, las oportunidades y amenazas que este plan de formación enfrenta:

Fortalezas:

- a. Rediseños curriculares orientados al desarrollo de competencias: Las instituciones de educación superior han iniciado procesos de rediseño curricular, identificando competencias y resultados de aprendizajes asociados a los perfiles de egreso y las distintas asignaturas del currículo. Teniendo presente que los Marcos de Cualificaciones ordenan y estructuran las certificaciones en función de los resultados de aprendizajes asociados a los perfiles de egreso; de esta forma los procesos de rediseño curricular tendientes a la identificación de resultados de aprendizajes y las competencias, se constituyen en un aspecto básico y fundamental para el desarrollo de un marco de cualificaciones.
- b. Instalación del Sistema de Crédito Transferible: Las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores CRUCH han definido un Sistema de Crédito Transferible (SCT) y han acordado su implementación progresiva en las distintas titulaciones que ofrecen. Entre los objetivos declarados del SCT se reconoce el mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda de trabajo académico que los planes de estudio exigen a los estudiantes y generar movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero.





En torno a las debilidades, oportunidades y amenazas que emanan de este diagnóstico, es posible apreciar la síntesis de los siguientes elementos:

Debilidades: • Legibilidad. • Transparencia. • Articulación entre los subsistemas. • Relevancia de las titulaciones. • Legislación sobre títulos y grados que los define de manera genérica y vaga. • Legislación y normativa que en general pone el acento en la duración de los programas más que en los conocimientos, destrezas y competencias desarrolladas en ellos.

• Baja proporción de programas de pregrado acreditados. • Falta de definición de estándares de calidad objetivos. • Articulación de las cualificaciones universitarias con el mundo del trabajo.

Oportunidades: • Responder a los requerimientos de mayor competitividad del país e incrementar la producción con mayor valor agregado. • Las oportunidades de ahorro de recursos o mejora de los resultados con el mismo nivel de recursos producto de reducir las actuales ineficiencias. • La necesidad de incrementar la formación a nivel técnico profesional. • La baja tasa de crecimiento demográfico y la urgencia por dar el salto al desarrollo, requiere de facilitar el reciclaje y actualización de la actual fuerza laboral. • La redacción de la sección de Educación Superior de la Ley General de Educación.

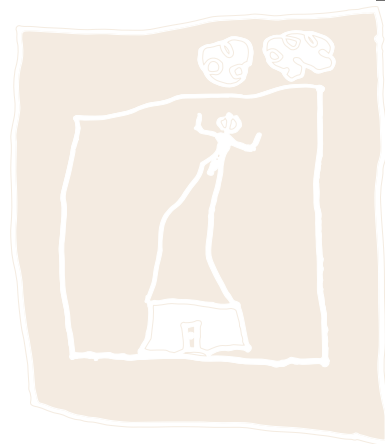
Amenazas: • Diversidad de demandas por los recursos en educación • No existe consenso de la forma de mejorar la educación y en este sentido la política pública podría variar en el tiempo, lo que afectaría un sistema que requiere un horizonte de estabilidad en el largo plazo. • La cultura del sistema de educación superior es más cercana a la desregulación.

ESTÁNDARES DE ACREDITACIÓN Y CUALIFICACIÓN

En este contexto, también resulta interesante atender a los marcos de acreditación y cualificación, particularmente en primera instancia de Europa y Oceanía, los cuales relevan en sus propuestas formativas elementos relativos a conocimientos, habilidades y competencias profesionales, en los que destacan tipos de competencias (funcional, cognitiva, general) asociados a su vez a habilidades de resolución de problemas, aprendizaje y desarrollo, de información y de comunicación.

En torno a las características del marco nacional de cualificación, este adoptó una estructura de 8 niveles, la que cubre todas las cualificaciones generadas en varios sectores de actividad, como también en contextos de educación y capacitación: formal, no formal e informal. En esta línea se asumieron también dos descriptores del marco europeo: conocimientos y habilidades, planteando como tercer descriptor las actitudes, por su parte, el concepto de competencia se definió de manera general dentro del Sistema nacional de cualificaciones. Lo anterior resulta fundamental en términos de criterios a considerar, en el momento de optar en este caso por la carrera de Educación parvularia y por la institución que la imparte.





En este escenario, los principios y criterios para un marco de cualificación, se basan en primera instancia en la experiencia y opinión de actores claves relevantes, los que permiten formular cuatro principios a considerar al diseñar un marco de cualificaciones, particularmente al momento de articular los sistemas de formación laboral y de certificación de competencias, lo anterior se formula de acuerdo a los siguientes aspectos:

- 1.- Debe ser reconocido por los actores del mercado como un instrumento que permite la implementación de itinerarios formativos y que orienta la movilidad de las personas en el mercado laboral.
- 2.- Debe permitir la clasificación de actividades profesionales (no reconocidas por un título en el sistema educativo), en un conjunto de niveles que facilite los itinerarios formativos y las trayectorias laborales de las personas.
 - a. 3.- Debe tener un diseño que permita posteriormente su integración en un marco de cualificaciones a nivel nacional.
 - b. 4.- Debe articularse con las experiencias nacionales desarrolladas a la fecha.
 - c. *Pertinencia laboral de la propuesta.* compromiso de calidad que se ha planteado.

En términos de la realidad nacional, en relación a las tendencias en Educación superior y las propuestas formativas de diferentes universidades de nuestro país, se consideran como fundamentales al interior de sus planes de estudio los siguientes elementos: prácticas, ciencias, currículum, evaluación, necesidades educativas especiales, artes, matemáticas, trabajo con

adultos, psicomotricidad, gestión, liderazgo, lenguaje, música, neurociencias, psicología, alfabetización digital y literatura fundamentalmente. La gran mayoría de los cuales hemos ido incorporando en revisiones anteriores.

Sin embargo, en la actual propuesta de rediseño se ha incorporado gestión y liderazgo como elementos no considerados previamente y posibles de potenciar a nivel formativo. Y todo ello ha sido elaborado en el sustento valórico que la institución que acoge la carrera ha potenciado, así como los énfasis que el equipo de trabajo de la carrera consideraba fundamentales.

Así, los valores que se potencian en esta propuesta son ⁽¹⁾:

Integridad: Compromiso referido a la coherencia entre pensar y actuar, siempre en congruencia con valores trascendentes como libertad, diversidad, solidaridad, justicia y dignidad.

Libertad: entendida como la actitud de expresión auténtica y segura de opiniones y/o ideas propias, siempre que sean presentadas con respeto y cordialidad.

⁽¹⁾ Basado en la definición de valores institucionales de la Universidad Central de Chile, 2018.





Tolerancia y diversidad: incluye tanto la valoración de la diversidad humana y natural, entendida como riqueza, así como el absoluto respeto a las creencias, costumbres, etnias y culturas humanas y a la existencia de todos los seres del planeta.

Excelencia: Implica la decisión y puesta en práctica de hacer las cosas bien, acrecentado por un espíritu de autocrítica y de mejoramiento continuo.

Solidaridad: actitud que se orienta en la búsqueda del bien común, con base en la empatía que permite imaginativamente ponerse en el lugar de otras y otros diversos.

Justicia: actitud que lleva a buscar la igualdad en la diversidad, intentando que cada uno dé y reciba lo que le corresponde, considerando al individuo en sí mismo, en sus relaciones con las personas y la comunidad entera.

Dignidad: valorar a la persona por sobre cualquier condición, respetando plenamente su integridad física y psicológica.

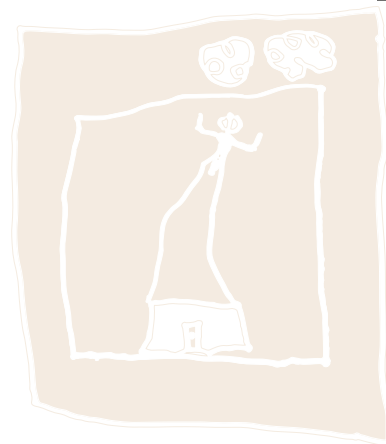
De acuerdo a los antecedentes proporcionados por las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (agosto 2015), se destacan como elementos fundamentales al interior de este proceso de actualización, nuevos requerimientos formativos para la primera infancia. Así, junto con la promoción de un currículo cada vez más inclusivo, se continúa enfatizando la formación integral, y se otorga una particular relevancia a temas y valores que subyacen a la interculturalidad, el enfoque de género, la formación valórica, ciudadanía, bienestar integral y el desarrollo sustentable. Esta perspectiva integral y los valores que la subyacen, incorpora entonces áreas disciplinares específicas,

intentando potenciar una mirada transversal de cada uno de los niveles, asumiendo tanto en lenguaje, como en matemáticas, ciencias, artes y tecnología, entre otras disciplinas, cada uno de los énfasis y valores señalados.

En este proceso, es fundamental la necesidad de reorientación y enriquecimiento de los contextos de aprendizaje que se ofrecen a niñas y niños, los cuales se derivan de cambios importantes que se han dado en nuestra sociedad y cultura, los que a su vez implican nuevas oportunidades y requerimientos formativos. El desarrollo social, político y económico del país, demanda cada vez más que el nivel de Educación Parvularia promueva, a partir del nacimiento y de manera inclusiva, una educación de calidad, oportuna y pertinente, cuyo currículum responda a la necesidad de propiciar una formación integral y favorecer aprendizajes relevantes y significativos, tal como se declara al interior del documento que guía esta modificación.

Por su parte, se constituyen en elementos importantes de atender al interior del currículum formativo, las orientaciones valóricas propias del quehacer educativo con párvulos, currículum inclusivo como sello de la educación parvularia, la perspectiva de una labor educativa conjunta con el medio, las instituciones educativas que respaldan la Educación Parvularia, la comunidad educativa, el rol de la familia y la pedagogía en la Educación Parvularia.





Todos estos elementos a los cuales también se les presta especial atención al interior de esta propuesta. Sin jamás olvidar que se está formando a personas que deberán insertarse en una cultura que debiera potenciarse mediante una ciudadanía democrática y planetaria, aspecto que diversos autores consideran como un elemento imprescindible en los procesos educativos del siglo XXI (Moreno Fernández, 2015).

Desde el punto de vista de la armonización de los ambientes, como elemento potenciador de la efectividad de los aprendizajes, a fin de poder transitar desde prácticas efectivas a pedagogías contextuales y receptivas de la realidad social y cultural en la cual se desarrollan los procesos, tal como se aborda en la propuesta de la Dra. Cynthia Adlerstein G. (2012), en la que se enfatiza que "Desde un paradigma complejo (Dahlberg, Moss & Pence, 2005), el contexto no puede ser localizado y delimitado, porque pertenece al mundo simbólico que se construye a partir de la relación entre los sujetos. El contexto, según Figueredo y Afonso (2005) es solo percibido a través de las interacciones entre niños y adultos; las interacciones configuran el contexto, tanto como el contexto configura las interacciones. Y esto es fundamental en el proceso educativo.

De acuerdo a la perspectiva anterior, se plantea un "Nuevo modelo de contexto para el aprendizaje", el que no responde a un modelo pedagógico curricular, sino a un modelo para pensar la construcción de condiciones que permitan organizar las interacciones sociales y las relaciones sociales para enseñar y aprender. Este modelo centra su atención fundamentalmente en la organización del tiempo instruccional, el modelamiento del espacio físico, las interacciones, la conformación de comunidades educativas, la participación en la comunidad profesional, la

planificación del aprendizaje y la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes y la práctica pedagógica. Valores como la dignidad, la solidaridad sustentada en una fuerte y clara empatía, la justicia y la libertad son fundamentales en este proceso.

En relación a la organización del tiempo instruccional, "el giro que debe lograrse respecto de la organización del tiempo es la infusión de experiencias educativas en forma transversal durante toda la jornada, con el fin de privilegiar los propósitos pedagógicos de cada período, por sobre otros objetivos relacionados con necesidades de naturaleza biológica" (Adlerstein C, 2015, p.6).

En este sentido, tanto el paso de una actividad a otra como los momentos considerados permanentes al interior de una organización horaria, se constituyen en los momentos de mayor desafío pedagógico en virtud de optimizar el tiempo con un sentido educativo. De acuerdo a lo anterior, ninguno de estos dos momentos se debe convertir en espacios "muertos" o de ocio, es más, este tipo de espacios debe desaparecer de la educación inicial, por lo que el considerar estrategias claras, permite efectivamente minimizar estos momentos. (Adlerstein C, 2015).





En lo que respecta al modelamiento del espacio físico, se acuña el concepto de “habitabilidad educativa de los ambientes” de Hernández y Robles (2008). Así, se deben proveer condiciones y oportunidades de habitar los espacios educativos en virtud de un acceso educativo y significativo. Este espacio debe invitar al otro al goce de una experiencia estética, con elementos multi-sensoriales que resulten efectivamente estimulantes. Ello no solo se debe centrar en lo visual, sino que, en lo auditivo, kinestésico, aromático, para involucrar de manera integral todos los sentidos. Debe por su parte atender a diversas culturas, creencias y valores, a fin de producir una cercanía a todos quienes formen parte de él. En este escenario, se considera que los espacios educativos presentes en los jardines infantiles, poseen en su gran mayoría estereotipos y exceso de estímulos. (Adlerstein, Manns & González 2016).

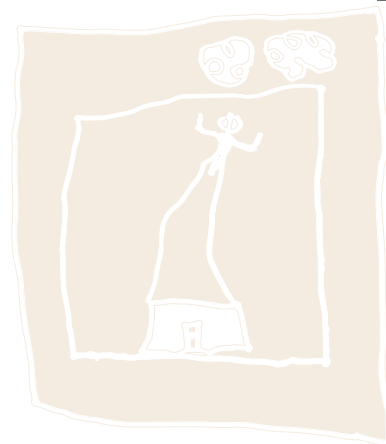
Atendiendo ahora a las “Interacciones”, estas son consideradas parte fundamental de experiencias pedagógicas efectivas. Por su parte, y en este sentido, las creencias y la salud mental de los educadores se correlacionan altamente con las prácticas exitosas en educación inicial, junto con relevar la interacción niño-niño como un elemento central del aprendizaje. En este sentido la riqueza de los espacios también juega un papel fundamental, dado que implica crear configuraciones para la exploración, la observación, la resolución de problemas, dado que abren espacios interacciones sociales y pedagógicas.

Por su parte, la planificación del aprendizaje y la enseñanza también asume un rol fundamental, al respecto la revisión internacional indica que a la actualización de las Bases curriculares debe plantearse una planificación más allá de sus aspectos organizativos (niveles) y su formato (modelos); requiere plantearse

como un documento de discusión y toma de decisiones curriculares. Es decir, entenderla como un dispositivo que debe explicitar y compartir las intenciones de la enseñanza. (Riraj-blatchford, Sylva, Mottock, Gildea & Bell, 2014). En este contexto, la literatura también es enfática en señalar que aquellos países con prácticas pedagógicas de mayor efectividad poseen planificaciones más acotadas y de menores extensiones temporales, lo que podría favorecer mayor flexibilidad y pertinencia en la toma de decisiones curriculares. Al incluir dentro del plano de la planificación a la evaluación y las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva es importante considerar, que para la actualización de las BSEP interesa tanto el foco de atención de los aprendizajes de los niños y niñas, desde una mirada cualitativa, macro, micro y formativa, como también la evaluación desde la propia práctica pedagógica, considerando en ella todos los contextos involucrados en el acto educativo: espacio, tiempo, planificación, ambiente, recursos y la misma evaluación.





Esta actualización, nos invita fundamentalmente a mirar el proceso desde diferentes dimensiones, teniendo conciencia de una claridad final que logra alinear los elementos propios de los contextos con las tendencias internacionales, sin embargo, también es necesario replantear el concepto mismo de contexto, en virtud de la reflexión de los siguientes elementos:

1.- Orientar mejor la integración de las dimensiones de planificación y evaluación, asumiendo que en este sentido la incorporación de rúbricas favorece la autenticidad del proceso evaluativo, permitiendo profundizar en la secuenciación y diversificación de los aprendizajes esperados.

2.- Aproximarse/ apropiarse al concepto de “tiempo instruccional”, avanzar en una definición clara y precisa del concepto, junto con reorientar los tiempos de transición.

3.- Repensar la organización del espacio como habitabilidad educativa. Al respecto “resulta imprescindible girar la mirada del mobiliario y equipamiento a “pedagogías consientes del lugar” (Comber & Nixon, 2008; Clark 2010). Ello requiere que esta dimensión oriente la implementación de pedagogías capaces de expandir el repertorio pedagógico para hablar, pensar y actuar espacialmente” (Ferrare & Apple, 2010).

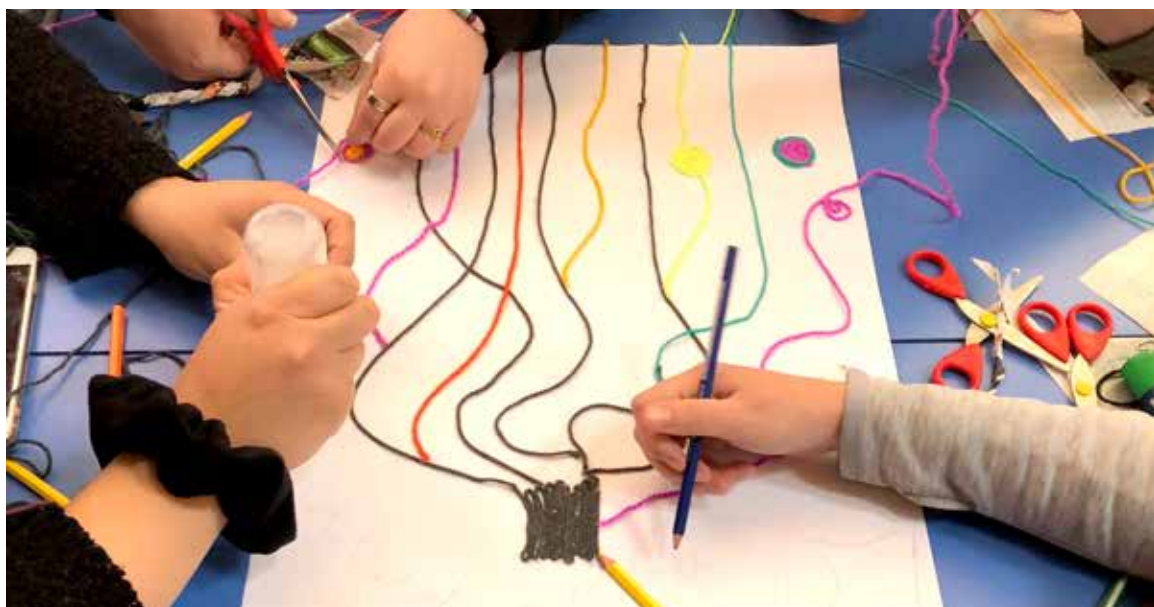
En cuanto a los “Estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia” (Mineduc, 2012), es posible destacar dentro de los lineamientos pedagógicos, el currículo, la evaluación, la gestión, el inglés, destacando al respecto la importancia de comunicarse por escrito y en forma eficaz tanto en la lengua original como en una segunda lengua, cultura global, ética, análisis cuantitativos (investigación, conocimiento de estadística),

herramientas tecnológicas. Se releva por su parte la importancia de las prácticas, destacando que en esta actividad se conjugan precisamente lo disciplinar y lo pedagógico, y se enfatiza además en el desarrollo evolutivo y la comunicación oral y escrita.

En relación a los Estándares disciplinares, nuevamente se destaca la importancia del currículo y la evaluación como elementos imprescindibles en la formación específica de la carrera y desde cada uno de los núcleos de las “Bases curriculares”, la psicología, familia y comunidad, artes visuales, musicales y escénicas, lenguaje verbal, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

Por su parte, en las “Definiciones de políticas para una Educación Parvularia de calidad” (Mineduc, 2016), se apuesta frente a currículos formativos en los cuales se releven diversidad de modalidades flexibles e inclusivas, la articulación desde la Educación Parvularia a NB1, la inclusión (Necesidades educativas especiales), la diversidad como elemento transversal, prácticas lúdicas, psicomotricidad, lenguajes artísticos, interculturalidad, liderazgo pedagógico, currículo y evaluación. Cabe destacar, que lo anterior corresponde a las últimas definiciones que emanan por parte del Ministerio de Educación en Chile, por lo que se constituye en un referente indiscutido a considerar cualquier proceso de reestructuración curricular.





Se aprecia en la presentación del análisis expuesto, que es necesario una nueva mirada a las competencias que se incorporan en la formación de las y los educadores/as de párvulos. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre otras experiencias y posturas que lleven a la reformulación o rediseño de este plan. Entre estas, se encuentran sin duda las experiencias educativas de países considerados como exitosos educacionalmente hablando, así como posturas referidas a la ciudadanía planetaria y la ética del cuidado, elementos imprescindibles en un planeta en el que la vida humana y de muchas otras especies, se encuentra seriamente amenazada por cambios globales ambientales generados por la inconciencia humana de grupos de poder, en relación con la interdependencia humana y natural.

ASPECTOS METODOLÓGICOS CONSIDERADOS DURANTE LA EXPERIENCIA.

La experiencia de rediseño se inicia con la conformación de un Comité Curricular conformado por diversos actores de la comunidad: docentes, estudiantes, directivos. Así, la primera propuesta emerge de este comité sobre la base de una evaluación que incorpora a diversos actores.

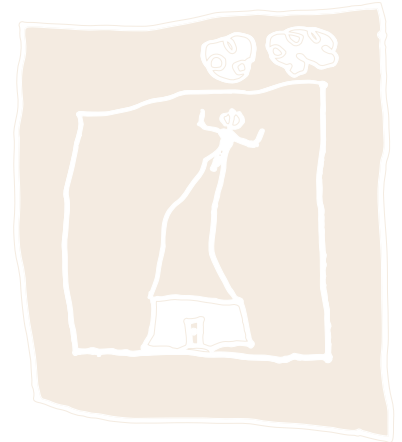
En efecto, junto con los antecedentes antes descritos, se realizó un análisis del plan de Estudios actual de la Carrera, por medio de una evaluación del mismo por parte de egresados y empleadores, dando de esta forma a conocer su grado de satisfacción sobre diferentes aspectos fundamentales.

Se emplearon para ello encuestas previamente validadas, a diversos actores.

De un total de 8 empleadores encuestados el año 2016 en relación a 18 preguntas relativas a: grado de acuerdo en torno al perfil de egreso y competencias declaradas en la carrera, grado de conocimiento de los/as egresados en torno a las demandas del mercado, perfil de egreso en relación a necesidades de formación, utilidad de los contenidos formativos en la formación profesional, grado de conocimiento teórico y práctico, expresión oral y escrita, capacidad de emitir opiniones fundamentadas, capacidad de identificar problemas y proponer soluciones, trabajo en equipo, motivación por ampliar sus conocimientos, sensibilidad frente a los problemas de su comunidad educativa, siendo abordados además elementos relativos a la efectividad en los resultados de formación.

Al respecto, los encuestados responden en un 83,4% en las categorías muy de acuerdo y acuerdo en torno a 15 de las 18 preguntas, manifestando mediante ello un alto grado de satisfacción, el 16,6% restante corresponde a la categoría en desacuerdo en torno a 3 preguntas, las que dicen relación con: la identificación de problemas y propuesta de soluciones (1 caso), la evaluación de la competencia relacionada con *"Participar en proyectos educativos colaborativos, en contextos*





educativos diversos en el ámbito de su especialidad, estableciendo relaciones y fundamentos interdisciplinarios y sistémicos del fenómeno pedagógico" (2 casos).

En relación a las egresadas, dentro del ámbito cualitativo, es posible destacar en torno a la malla curricular y estructura de los planes, que "prefieren ramos anuales a semestrales porque creen que se veían una y otra vez los mismos contenidos lo cual los desmotivaba", los núcleos "son vistos como un problema ya que no hay relación entre los ramos ni entre sus profesores, las notas tienen muy poco peso", el área de formación común destaca como fortalezas "ramos de Biología y Psicología y Currículum", y a modo de debilidades que "faltan mayores herramientas psicológicas, para el manejo con los alumnos en el aula y sus padres". En cuanto a fortalezas también es posible destacar las asignaturas de Lenguaje, mención, Mediación y Currículum, como también el considerar tener buena base en lo que a planificación se refiere, lo cual les permite insertarse rápido en cualquier escenario. Por su parte, consideran que la mayor parte de su formación como docentes se basa en Jardines Infantiles, especialmente los JUNJI, lo que las deja en desventaja ante otros escenarios como el de un colegio. En términos de resultados del proceso formativo, destacan haber logrado las competencias finales en la práctica profesional, por su parte, también enfatizan en el prestigio de la carrera y de la Universidad, señalando "en particular igual porque yo también estaba postulando y la directora escuchó que era de la UCEN de la U. Central, les gusta". De la misma forma relevan la pertinencia de los contenidos con el mercado laboral.

En términos de debilidades destacan, falta preparación en inglés y poca variedad de electivos. De la misma forma enfatizan en problemas para la toma de ramos, lo que ocasiona trámites en forma

presencial en la escuela (Anexo N°3: Grado de satisfacción egresados y empleadores).

Otro aspecto fundamental a considerar en el diagnóstico general frente al rediseño curricular de la carrera, y a fin de determinar las demandas del medio nacional e internacional al respecto, es la revisión de las mallas de diversas instituciones formadoras de Educadores de párvulos en las que se destacan: las prácticas, ciencias, currículum, evaluación, necesidades educativas especiales, artes, matemáticas, trabajo con adultos, psicomotricidad, gestión, liderazgo, lenguaje, música, neurociencias, psicología, alfabetización digital y literatura fundamentalmente, como elementos fundamentales relativos al perfil formativo de la carrera.

Los expertos, cuyas apreciaciones han sido consideradas en la elaboración de este rediseño, corresponden a profesionales con una amplia experiencia en Educación Infantil, los que han sido consultados en relación a diversos aspectos, que operan al interior de la propuesta de rediseño curricular, tales como: áreas de dominio, competencias genéricas y específicas, niveles de dominio de las competencias, misión, visión, sello, valores y perfil de egreso, elementos fundamentales y de relación sistémica al interior de toda propuesta curricular. Y sin duda, el marco valórico que lo sustenta.





Finalmente, y de acuerdo al análisis de los antecedentes proporcionados anteriormente, es posible determinar cómo aspectos fundamentales, las siguientes fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, que nos permitirán enfrentar el escenario del rediseño.

Fortalezas: Se considera en cuanto a fortalezas los 6 años de acreditación de la carrera, la empleabilidad de un 84,3% de nuestras egresadas al año 2016. En ninguno de los programas de otras casas de estudio, se identifica la asignatura de mediación presente en nuestra propuesta, como tampoco se enfatiza en desarrollo sustentable ni en prácticas acordes a modalidades educativas.

Debilidades: Falta de experiencia y apropiación en cuanto al Sistema de Créditos transferibles (SCT)

Oportunidades: Rediseño curricular propuesta desde un enfoque por competencia, perspectiva curricular adoptada por la institución desde el año 2005, sumándose de esta forma a las demandas del medio laboral y a la línea de las propuestas internacionales al respecto. A lo anterior se suma la instalación de un Sistema de Crédito Transferible, lo que permite mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda de trabajo académico que los planes de estudio exigen a los estudiantes y generar movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero. Se considera además al interior de la propuesta de rediseño, la línea curricular de la tecnología, ciencias, desarrollo sustentable, artes, entre otras, consideradas como fundamentales en las programaciones curriculares analizadas a nivel internacional. Se mantienen las líneas de prácticas, ciencias, currículum, evaluación, artes, matemáticas, trabajo con adultos, lenguaje, música, psicología, alfabetización digital y literatura,

como parte de los aspectos fundamentales a considerar en la revisión de mallas nacionales. Dentro de esta misma línea, se incorpora psicomotricidad, gestión y liderazgo, a fin de dar cobertura a las propuestas y demandas de otras casas de estudio.

Amenazas: Una gran mayoría de Universidades que imparten la carrera de Educación Parvularia, lo realizan en 8 semestres en lugar de los 10 propuestos en nuestro rediseño.

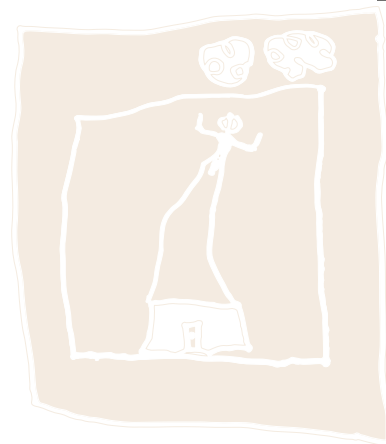
BENEFICIARIOS/AS DE LA EXPERIENCIA:

El proceso vivido sin duda es una fortaleza para los y las participantes, junto con ello, se espera que este análisis y re diseño curricular propuesto, sea un aporte para la formación de profesionales de la educación parvularia tanto en la U. Central de Chile, a la que pertenece la carrera en estudio, como para otras que puedan nutrirse de algunos aspectos considerados.

OBJETIVO:

El objetivo fundamental de la experiencia está referido al análisis e identificación de elementos claves a considerar en el conjunto de competencias que permitirían formar profesionales de la educación parvularia, considerando las exigencias del siglo XXI, referidas a una ciudadanía planetaria y una ética del cuidado.





RESULTADOS:

a) **Logros significativos:**

El resultado de la experiencia consiste en las decisiones que permiten definir el conjunto de competencias de egreso y líneas curriculares o áreas básicas de formación.

El documento de MINEDUC Chile, "Criterios de Evaluación de las Carreras de Educación 2007-2009" entrega elementos que guiaron la evaluación y la propuesta.

Ello permitió asumir que las propuestas formativas en la línea de los profesionales de la Educación, deben considerar: elementos propios de su disciplina formativa (ciencias, artes, tecnología, lenguaje, matemáticas), currículo, evaluación, trabajo con adultos, psicología. Dentro de este mismo marco se señala en términos de la organización del plan de estudios, el considerar cuatro áreas de formación, determinadas con los siguientes elementos:

1.- Área de formación general: La que debe incluir actividades curriculares que traten de:

- a) Los factores sociales y culturales que afecten los procesos educativos (contextos, códigos, lenguajes y valores culturales), el aula y la escuela como formas de organización social;
- b) El sistema educacional, su forma de operar, problemas, demandas, dimensiones históricas; y
- c) Las actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación: ética, relación profesional entre pares y responsabilidad por los educandos.

2.-Área de formación en la especialidad:

La que comprende las áreas de contenido relevantes para el nivel de la carrera y las asignaturas y actividades curriculares que permiten a los estudiantes de pedagogía apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos.

3.-Área de formación profesional. Incluye:

- a) conocimiento de las personas a quienes se va a educar (procesos de aprendizaje y desarrollo, estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, diversidad);
- b) conocimiento del proceso de enseñanza (organización del currículo y la enseñanza, sentido y propósito de diversas estrategias de enseñanza y evaluación, conocimiento y práctica de la pedagogía de la disciplina o especialidad, creación y manejo de ambientes de aprendizaje, orientación de niños y jóvenes, comprensión y manejo del comportamiento social);
- c) conocimiento de aspectos instrumentales para la docencia (tecnologías de información y comunicación, métodos de investigación del trabajo escolar, formación en valores como convivencia, medio ambiente, participación democrática, etc.).





4.-Área de formación práctica:

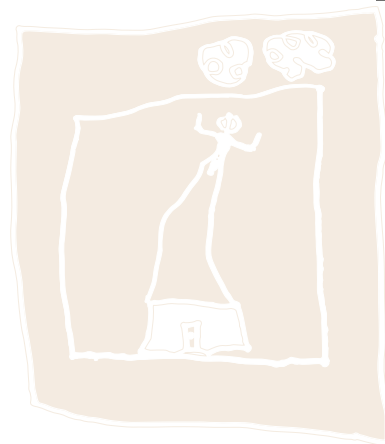
Comprende una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de al menos un semestre. (Criterios de Evaluación de las Carreras de Educación 2007-2009, p.7-8).

En cuanto a la formación particularmente referida al Educador de Párvulos, es necesario considerar en las propuestas formativas o en este caso en el rediseño, lo declarado al interior de los "Estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia", documento en el que se destaca en términos de estándares pedagógicos, que la futura Educadora de Párvulos deberá: Conocer el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y saber cómo ellos aprenden. Estar preparado/a para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes; Comprender el currículo de Educación Parvularia, saber cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. Generar y mantener ambientes acogedores, seguros e inclusivos; Aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utilizar sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica; Orientar su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia. Comunicarse oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente; Aprender en forma continua y reflexiva sobre su práctica y su inserción en el

sistema educacional; responsabilizarse por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo; profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia, construir relaciones de alianza con la familia y la comunidad y mantener relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.

En torno a los Estándares Disciplinarios, la futura Educadora de párvulos, debe: Manejar estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía, como también estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad; estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia; estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas; estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal, estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas, estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales y estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales. (Mineduc, 2012, pp 17- 18).





Constituyéndose lo anterior en los elementos fundamentales, dada su importancia y cobertura formativa, en antecedentes claves de la propuesta de Rediseño Curricular. Así también por ser absolutamente coherentes con los grandes valores a los que la comunidad que efectúa esta propuesta, adhiere.

En efecto, en relación al sello que aporta la Escuela a la formación de sus futuras profesionales, este se explicita mediante los siguientes elementos:

- 1.- Integración epistemológica y metodológica de las ciencias, el lenguaje y las artes.
- 2.- Implementación de estrategias didácticas desafiantes basadas en el juego.
- 3.- Mediación afectiva, cognitiva e inclusiva de las experiencias educativas.
- 4.- Gestión participativa de transformaciones innovadoras del currículo.
- 5.- Ética, estética y pensamiento crítico para niños y niñas.
- 6.- Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la práctica.

Lo anterior otorga identidad a la Escuela y a sus procesos formativos, enfatizando en la integración de diversas disciplinas, acompañadas de elementos didácticos y de mediación en sus experiencias educativas, gestión e innovaciones y/o adaptaciones curriculares, desde una perspectiva transversalmente ética y estética, que permita construir conocimiento desde la experiencia práctica, como elemento fundamental a potenciar durante todo el proceso de formación académica.

b) **Productos de la experiencia.**

EL principal producto de la experiencia es el perfil de egreso que ha sido validado por los diferentes actores:



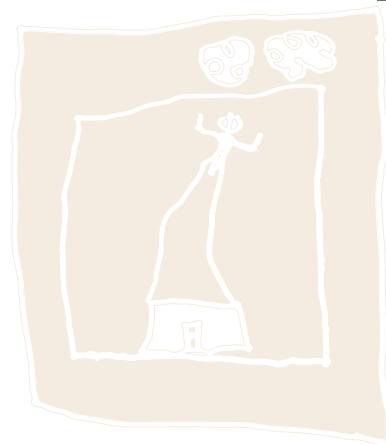
GLOSA: El egresado de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central posee las competencias para planificar, diseñar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo mediar el desarrollo cognitivo, afectivo – social y físico motor de niños y niñas diversos, de acuerdo a las orientaciones del marco curricular vigente.

Sus competencias académicas disciplinares y pedagógicas lo habilitan para un desempeño docente eficaz y eficiente, para liderar cambios e innovaciones, a través de procesos de análisis y pensamiento crítico, de reflexión, investigación y de trabajo colaborativo. Posee una sólida formación ética, sustentada en los valores institucionales, de honestidad, de respeto a la diversidad y de profundo compromiso social.

ÁREAS DE DOMINIO	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
ÁREA 1: Didáctica de las ciencias y los lenguajes	Gestiona y lidera en su aula (diagnostica, diseña, implementa y evalúa) proyectos educativos inclusivos e innovadores basados en el juego y las didácticas propias de las ciencias, el lenguaje verbal y los artísticos, para promover aprendizajes significativos en los niños y niñas diversos, desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo siempre en cuenta una ética trascendente, el currículum nacional y el entorno de la comunidad próxima.
ÁREA 2: Desarrollo del párvulo y su diversidad	Diseña y aplica propuestas educativas inclusivas, asumiendo un rol mediador que favorezca el desarrollo de los párvulos en lo afectivo, cognitivo y físico, sustentando su acción en referentes teóricos y empíricos, analizando factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural, desde las disciplinas que contribuyen a la Educación Parvularia.
ÁREA 3: Gestión y liderazgo en la práctica pedagógica	Gestiona y lidera procesos educativos innovadores, a través de los recursos que provee la sociedad actual, desde una postura democrática, participativa, colaborativa e inclusiva de todos los integrantes de la comunidad, para responder a sus necesidades, características e intereses, generando a su vez proyectos educativos para la comunidad a partir de la reflexión de sus prácticas, tomando en cuenta referentes curriculares y evaluativos a nivel nacional e internacional, que le permitan implementar ambientes propicios para el desarrollo y el aprendizaje de infantes diversos desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación general básica.
ÁREA DE DOMINIO	COMPETENCIAS GENÉRICAS
Fundamentos de la Educación con una perspectiva inclusiva	Genera, implementa y evalúa prácticas pedagógicas fundamentadas desde las Ciencias de la Educación, desde una perspectiva inclusiva.
Comunicación pedagógica	Genera interacciones dialógicas para distintas audiencias y contextos que favorezcan el aprendizaje, utilizando diferentes tipos de lenguajes y recursos comunicacionales.
Investigación educativa	Desarrolla proyectos de investigación que incidan en la conceptualización e implementación de la práctica pedagógica.
Formación ciudadana y pensamiento crítico	Promueve la participación ciudadana desde la base del pensamiento crítico para la democratización y la valoración de los Derechos Humanos en el contexto educativo.



En relación al Plan de estudios, su elaboración da cuenta de un acucioso proceso, determinado en primera instancia por la elaboración del perfil de egreso y la relación de cada una de las competencias formativas que tributarán a su logro, lo que permitió posteriormente determinar las líneas formativas (curriculares) relativas a las competencias, que tributarán de manera directa al logro del perfil de egreso. A partir de estos lineamientos curriculares y de la revisión de mallas nacionales e internacionales que atendieran a la formación del Educador/a de Párvulos, se procedió a determinar cada una de las asignaturas asociadas al plan de estudios y a su distribución progresiva en cada uno de los semestres académicos, a fin de resguardar que estas efectivamente correspondieran a las líneas inicialmente destacadas y dieran cuenta de una progresión acorde a cada uno de los semestres en curso y a los niveles de dominio determinados con anterioridad.



De acuerdo a lo anterior, el Plan de estudios da cuenta de 56 asignaturas distribuidas en 10 semestres, cada laboratorio una de ellas con su correspondiente relación de horas teóricas, de ejercicio, y autónomas, dando cuenta a su vez de los requisitos para poder cursarlas.

Este Plan de estudios considera finalmente un total de 10.800 horas pedagógicas, correspondientes a 8.100 horas cronológicas y a 300 créditos del SCT.

C1	FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN CON UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA
C2	COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN.
C3	FORMACIÓN CIUDADANA Y PENSAMIENTO CRÍTICO.
C4	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
C5	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LOS LENGUAJES
C6	DESARROLLO DEL PÁRVULO Y SU DIVERSIDAD
C7	GESTIÓN Y LIDERAZGO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Activ.	PRIMER SEMESTRE
A1	INTRODUCCIÓN AL LENGUAJE PLÁSTICO Y LITERARIO
A2	INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN PARVULARIA
A3	CURSO TRANSVERSAL INSTITUCIONAL I*
A4	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA (*)
A5	PSICOMOTRICIDAD Y JUEGO EN LA INFANCIA
A6	FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN (*)
A7	PRACTICA INICIAL II
Activ.	SEGUNDO SEMESTRE
A1	INTRODUCCIÓN AL LENGUAJE MUSICAL Y TEATRO EN LA INFANCIA
A2	CURSO TRANSVERSAL INSTITUCIONAL I
A3	EDUCACIÓN INCLUSIVA (*)

A4	INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN DIGITAL
A5	CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN PARA LA DIVERSIDAD
A6	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO (*)
A7	PRÁCTICA INICIAL II
Activ.	TERCER SEMESTRE
A1	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE PLÁSTICO Y LITERARIO EN LA INFANCIA
A2	BASES Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIALES EN NIVEL SALA CUNA
A3	DESARROLLO Y DIAGNÓSTICO DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN PARVULARIA
A4	TECNOLOGÍAS APLICADAS A EDUCACIÓN PARVULARIA
A5	CURRÍCULUM, EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN NIVEL SALA CUNA
A6	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y NEUROCIENCIAS (*)
A7	PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CONTEXTOS EDUCATIVOS DE CALIDAD EN NIVEL SALA CUNA
Activ.	CUARTO SEMESTRE
A1	CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN (*)
A2	BASES Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIALES EN NIVEL MEDIO Y TRANSICIÓN
A3	DIAGNÓSTICO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN EDUCACIÓN PARVULARIA
A4	PENSAMIENTO CRÍTICO (*)
A5	CURRÍCULUM, EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN NIVEL MEDIO Y TRANSICIÓN
A6	PSICOLOGÍA DEL PÁRVULO
A7	PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INNOVACIONES CURRICULARES EN NIVEL MEDIO Y TRANSICIÓN
Activ.	QUINTO SEMESTRE
A1	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL Y TEATRO EN LA INFANCIA
A2	DIDÁCTICA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE EN NIVEL MEDIO Y TRANSICIÓN
A3	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN PARVULARIA
A4	TRABAJO CON FAMILIA Y COMUNIDAD I
A5	CURRÍCULUM, EVALUACIÓN Y MEDIACIÓN EN NIVEL MEDIO Y TRANSICIÓN
A6	INTERCULTURALIDAD (*)
A7	PRÁCTICA Y PROYECTO DE AULA INCLUSIVO EN NIVEL MEDIO Y TRANSICIÓN
Activ.	SEXTO SEMESTRE
A1	FORMACIÓN CIUDADANA (*)
A2	DIDÁCTICA EN DESARROLLO SOSTENIBLE NIVEL SALA CUNA
A3	DIDÁCTICAS DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PARVULARIA
A4	TRABAJO CON FAMILIA Y COMUNIDAD II
A5	CURRÍCULUM, EVALUACIÓN Y MEDIACIÓN NIVEL SALA CUNA
A6	SALUD EN EDUCACIÓN PARVULARIA
A7	PRÁCTICA Y PROYECTO DE AULA INCLUSIVO NIVEL SALA CUNA
Activ.	SEPTIMO SEMESTRE
A1	GESTIÓN PARA LA CALIDAD EDUCATIVA
A2	MENCIÓN EN INNOVACIONES CURRICULARES I
A3	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (*)

A4	PROYECTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN PARVULARIA
A5	PRÁCTICA PROYECTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN NIVEL SALA CUNA Y MEDIO
Activ.	OCTAVO SEMESTRE
A1	PROFUNDIZACIÓN DE SABERES DISCIPLINARES
A2	INTEGRACIÓN DE SABERES DISCIPLINARES
A3	SEMINARIO DE GRADO (*)
A4	ELECTIVO COMPLEMENTARIO FACULTAD (*)
A5	PRÁCTICA PROYECTOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN NIVEL TRANSICIÓN
Activ.	NOVENO SEMESTRE
A1	SEMINARIO DE TÍTULO I (*)
A2	PRÁCTICA PROFESIONAL I
Activ.	DECIMO SEMESTRE
A1	SEMINARIO DE TÍTULO II (*)
A2	PRÁCTICA PROFESIONAL II

PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA:

El proceso seguido en el desarrollo de la experiencia, y sus resultados son aspectos de la misma que pueden ser aportes a otras reformulaciones de planes de estudio y perfiles de egreso. Los principales hitos que es posible destacar son los siguientes:

- Análisis y reflexión respecto al tipo de persona y sociedad que se desea contribuir a formar. Y para ello, fue necesario analizar aspectos críticos de la actual situación del mundo. Entre estos aspectos, el tema del desarrollo sustentable y la ciudadanía planetaria fueron aspectos a considerar con mucho rigor. Por otra parte, la ciudadanía democrática y participativa, los Derechos Humanos y de la naturaleza, generan una base valórica que sustenta todo el trabajo posterior.
- Análisis y reflexión respecto a los avances de algunos sistemas educacionales en el mundo.
- Evaluación de lo realizado hasta el momento, desde la perspectiva de diferentes actores de la comunidad educativa.
- Planteamiento del perfil de egreso y de áreas básicas del plan de estudio.

BIBLIOGRAFÍA.

A, F. A. (2005). Context and Learning: A Philosophical framework. En F. y. Afonso, *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context*. (págs. 1-22). USA: Information Science Publishing, Hershey.

Adlerstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Docencia. hacia un movimiento pedagógico nacional*, 30-45.


Adlerstein, C. Manns, P y González, A. (2016). Pedagogías para habitar en el jardín infantil: *Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico del aprendizaje*. Ediciones UC

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

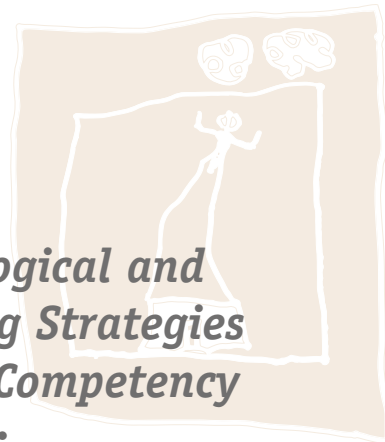
Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.

Fullan, H. y. (2012). Capital profesional. En H. y. Fullan, *Transforming teaching in every school* (pág. cap cinco). USA: Teachers College Press.

Hernández, J. M. (2008). *Habitabilidad educativa de la escuela y su entorno*. México: INEE (manuscrito).

Moreno Fernández, O. (2015). EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA PLANETARIA. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 26, pp. 229-261. 





La política pública, sus acciones y desafíos de Educadoras y Educadores de Párvulos en su rol como promotor y garante de derechos en la primera infancia en la Educación Parvularia: ***Methodological and Evaluating Strategies from the Competency Approach: Applied in the University Classroom.***

- Por /by **Javiera Navarro Leiva.**⁽¹⁾ -
javitafran.leiva@gmail.com

Resumen Abstract

El presente artículo invita a la reflexión en torno a la política pública chilena y de la responsabilidad social en educación, en específico del rol profesional docente de educadoras y educadores de párvulos como agentes de cambio y promotores de derechos de la primera infancia. Así como también del compromiso jurídico y social de los estamentos públicos y privados que debe ser reformulado con la finalidad de poder visibilizar y generar planes de acción que protejan a la primera infancia de la vulneración de derechos como un desafío actual de toda la sociedad.

CONCEPTOS CLAVES:

Política Pública- Primera Infancia- Educación Preescolar.

The present article invites to the reflection concerning the public Chilean politics and of the social responsibility education in specific of the professional educational role of educators and educators of preschoolers like agents of change and promoters of rights of the first infancy. As well as also of the juridical and social commitment of the public and private estates that it must be re-formulated with the purpose of being able make visible and of generating action plans that they protect to the first infancy of the violation of rights as a current challenge of the whole company.

KEY CONCEPTS:

Public Politics - The First Infancy - Pre-school education.

⁽¹⁾Educadora de Párvulos mención ED. Comunitaria UMCE, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Mg (c) en Educación mención currículo y comunidad educativa, Universidad de Chile. Institución de desempeño laboral: Fundación Integra.



P

INTRODUCCIÓN

La política pública desde sus inicios ha tenido un rol trascendente en la educación, su cosmovisión no sólo se establece en la Constitución de leyes y decretos, sino que, en la búsqueda constante de validación, promoción y cautelación de los derechos de la primera infancia. Derechos que son visualizados desde una perspectiva transversal y holística que integra las áreas sociales y educativas como un eje de relevancia y empoderamiento en la elaboración de políticas públicas en pro de la infancia y su educación. Al respecto como país, tenemos una multiplicidad de desafíos en la generación de políticas públicas efectivas que permitan garantizar los derechos de la primera infancia, los cuales socialmente son altamente cuestionados por la opinión pública, debido a la vulneración en los que los niños y niñas se encuentran en total desmedro. Esto nos genera el siguiente cuestionamiento, ¿ha sido efectiva, realmente la política pública actual? Es preciso que como ciudadanos, como educadores de la primera infancia nos cuestionemos el hecho de que los niños y niñas se encuentren tan vulnerados en la actualidad y de que las acciones efectuadas no han sido suficientes para explicitar al niño y la niña como sujeto social garante de derecho.

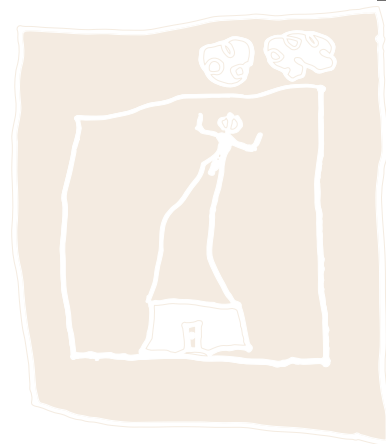
En materia de políticas públicas se ha elaborado diversas iniciativas que, en favor de poder dar respuesta a la extensiva vulneración de los derechos de los niños, quienes a pesar de tener un referente legal para que los respalde y proteja; la infancia continúa en desamparo debido a fallas en los estamentos y

organismos estatales y sociales, en la ejecución de las leyes y la responsabilidad jurídica y social. Aspecto que ha desembocado en la elaboración de la política a favor la infancia y la adolescencia, el nuevo trato con la niñez tiene un impacto tanto social como educativo.

En esta última área, nos encontramos con políticas públicas alusivas al derecho de acceso a la educación parvularia lo que se plantea en la política de calidad educativa de Fundación Integra que indica que “La Política de Calidad Educativa, al ser reflejo del sentir de la Comunidad Integra, valida y acepta a todos sus integrantes, tal como propone Maturana (1995), como ‘legítimos otros’ para colaborar activamente, cada uno desde sus saberes, intereses, necesidades y potencialidades” (Bases curriculares de ED. Parvularia 45:2018)

Una política en la que debemos tener presente que la educación Infantil en Chile, tiene la labor de formar niños y niñas con una fuerte visión del sentido holístico en el desarrollo integral de todo ser humano y con un eje fundamental en la profundización y precisión de cada aprendizaje, a través de una red de contenidos englobados en las bases curriculares, abordándose de forma





transversal el ámbito de formación personal y social. Es así como “la Educación Parvularia, asumiendo a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho, manifiesta un propósito compartido por construir una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración y coresponsabilización de todos sus actores, por la provisión de oportunidades para el pleno desarrollo y bienestar de cada habitante del país, sin importar su origen y particularidades individuales o colectivas” (Bases curriculares Educación Parvularia 22:2018)

El nuevo referente curricular chileno, hace alusión a la trascendencia de valoración y consideración de los niños y niñas como sujetos de derechos enmarcados en la formación de ciudadanos íntegros y justos con la capacidad de desarrollo e interacción entre pares, donde el Estado asuma y ejecute un rol de garante en la protección de los derechos de la primera infancia y de su acceso a la educación.

POLÍTICA PÚBLICA DE LA PRIMERA INFANCIA

Las políticas públicas a gran escala se enmarcan en la protección a los derechos de la infancia, los cuales son amparados por la Organización de Naciones Unidas, la Unicef, la Constitución de la República de Chile y los marcos regulatorios legales.

En Chile la protección de los derechos de los niños y niñas, se encuentra en la política a favor de la infancia y la adolescencia, que desde su creación ha marcado un precedente en torno a visualizar a nivel nacional a los niños y niñas como sujetos de derecho.

“Chile ratificó en 1990 la Convención sobre Derechos del Niño. Este compromiso de carácter mundial reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y actores principales en el bienestar de su vida. Por lo mismo desafía al Estado a cumplir con el mandato constitucional de garantizar el respeto, la promoción y protección de los derechos de la niñez y adolescencia” (Constitución Política de la República de Chile, 1980 art. 5 1991).

Tal como se señala en la Constitución política, el país se compromete a reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho a su protección y cautelación del bienestar, haciendo alusión al ejercicio de la soberanía personal y respeto por las libertades esenciales de los seres humanos. El Estado por su parte, se compromete a ser el garante universal de la protección de los derechos y promover el ejercicio de las libertades que enmarcan el respeto al ejercicio de la soberanía personal y colectiva.





La política pública a favor de la infancia y la adolescencia, es además un ejercicio de acción ciudadana, ya que dentro de su composición se ha considerado la consulta ciudadana de niños y niñas, adolescentes y por primera vez se aborda, enfatizando en los requerimientos, intereses, necesidades sociales de la infancia y adolescencia, para crear una política pública, escuchando y otorgando espacios públicos de debate a la voz de los ciudadanos más jóvenes de la sociedad:

“ Permitiendo incorporar las voces de los niños, niñas y adolescentes, mediante una consulta masiva a estudiantes, y las propuestas de los representantes de diversos sectores del Estado, de la academia y de la sociedad civil, a través de la implementación de diálogos ciudadanos en todas las regiones del país, mesas técnicas específicas intersectoriales y diálogos con académicos, entre otras instancias participativas” (Consejo Infancia, política pública a favor de la infancia y adolescencia 2014- 2015 pp 13).

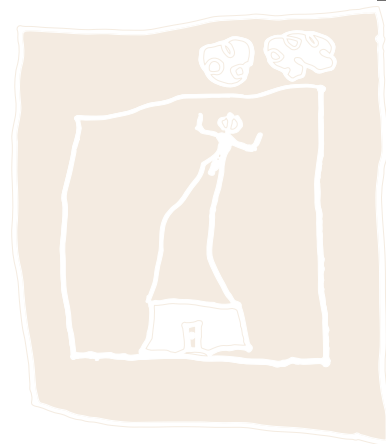
Considerando las apreciaciones y/u opiniones de los niños y niña, de modo que se incorpore de forma gubernamental y legislativa, resulta importante visualizar la voz de la primera infancia chilena que tiene mucho que aportar a la construcción de la sociedad y la ciudadanía, a través del devenir de sus significados son partícipes activos del diálogo ciudadano desde la perspectiva de la niñez.

Establecer una política pública que apunte a los requerimientos y protección de los derechos de los niños y niñas ha sido un desafío para los Estados en torno a la contingencia de las políticas públicas nacionales e internacionales, esto debido al avance de la sociedad en torno a la Constitución y comprensión de la realidad, la que ha sido de forma progresiva y continua.

Los Estados garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (Unicef artículo 12 p 05:2009).

Cabe señalar la relevancia que otorga Unicef a los niños y niñas, visualizándolos como sujetos de derechos y como actores sociales, visión que sitúa a la infancia como partícipes activos de la sociedad, así como también la valoración de sus significados traducidos en opiniones y apreciaciones como ciudadanos activos. Debemos tener claridad que una política pública debe también estar bosquejada desde una mirada que permita





establecer y garantizar la validación de los derechos de la primera infancia a través de diversos estamentos sociales y educativos como es el caso del programa Chile Crece Contigo:

“Ley N° 20.379, en su artículo 12, letras b, c y d, indica que “Chile Crece Contigo” garantizará para los niños y niñas que presentan situaciones de vulnerabilidad, prestaciones gratuitas de acceso a Salas Cunas y/o Jardines Infantiles o modalidades equivalentes” (JUNJI 04:2013). Cabe señalar la relevancia del rol social y educativo que asumen los estamentos de educación parvularia en Chile, donde a través del programa Chile Crece Contigo resguarda y otorga oportunidades de acceso a la educación y cautelación de su bienestar, visualizando el contexto socio-emocional y cultural en el cual están inmersos los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad de sus derechos en que la educación parvularia en conjunto con sus Educadoras / Educadores y técnicos de Educación Parvularia tienen un rol social y educativos como promotores de la política pública de la primera infancia.

ROL DE LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES DE PÁRVULOS COMO PROMOTORES DE LA POLÍTICA PÚBLICA A FAVOR DE LA PRIMERA INFANCIA

El rol de los y las Educadoras es trascendente en la sociedad, ya que son los responsables sociales de dar los primeros cimientos de las próximas generaciones de ciudadanos activos. Su rol implica una de las bases sociales y educativas de la sociedad, debido a su desempeño profesional docente y vocación social por la enseñanza en contextos de vulnerabilidad, esto según el nuevo referente curricular de Educación Parvularia

“Son considerados actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos” (Bases curriculares de Educación Parvularia 28: 2018) Es por lo anterior que su labor es considerada crucial dentro de la formación integral de los niños y niñas que ingresan a los centros educativos a lo largo del país donde la labor pedagógica ocurre no sólo en las aulas, sino que además es un trabajo pedagógico con la familia y comunidad educativa, por lo que queda de tarea para las Educadoras y los Educadores de Educación Parvularia asumir el desafío de poder abordar la política pública que permita la validación de los derechos de la primera infancia, como una conjunción de esfuerzos sostenidos y mancomunados en la generación de iniciativas sociales y educativas que otorguen herramientas pertinentes y suficientes para que los Educadores sean garantes de derecho de la primera infancia durante sus procesos de crecimiento y desarrollo.





En primera instancia, posicionar el desarrollo social de los niños y niñas como sujetos de derecho y acción se torna fundamental debido a que son ciudadanos que forman parte de la sociedad y tienen el derecho a tener una respuesta oportuna y pertinente a sus requerimientos donde el respeto hacia sus derechos universales sean puestos en práctica en todo ámbito social y educativo, donde su derecho a participar de las decisiones que los involucran como un derecho universal “noción participativa o emancipadora, destacando el derecho del niño a que se respeten sus capacidades y transfiriendo la responsabilidad del ejercicio de derechos de los adultos al niño en función de su nivel de competencia. La Convención impone a los Estados Partes la obligación de respetar dichos derechos” (Lansdown, 31:2005) Debemos tener en consideración que todo niño y niña forma parte de la sociedad y su derecho a la participación en torno a lo que desea realizar y aprender es fundamental. Abordar la infancia como sujetos de derechos en una sociedad que día a día progresa en materia de derechos y educación.

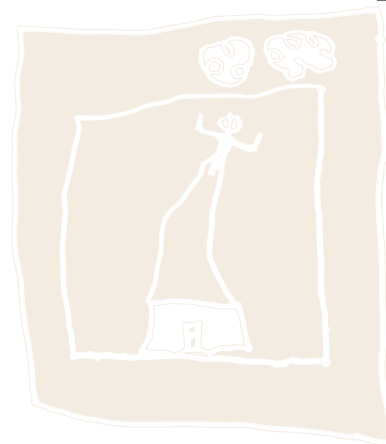
Al respecto, la autora Gutiérrez en el contexto de las políticas de derecho de la primera infancia, hace alusión.

“Para la sociedad chilena es un propósito en desarrollo, ya que la mirada hacia la infancia ha cambiado de forma lenta y paulatina, existiendo cada vez un mayor número de personas que conocen sobre el tema y ha cambiado su perspectiva hacia este grupo social. Sin embargo, existe aún gran parte de la sociedad que no comparte el enfoque de derechos de infancia, sino que intenta minimizarlo, resaltando los deberes de niños y niñas” (Evelyn Gutiérrez 108:2001).

Evidentemente, se requiere de un esfuerzo para seguir promoviendo en la sociedad, en torno a la resignificación sobre la primera infancia, la visualización de los niños y niñas como sujetos de derecho y como parte de un proceso constructivo de la realidad social, donde es imprescindible que los y las Educadoras de párvulos puedan convertirse en promotores de la política pública como una vía de aunar criterios en una consecución lógica de su ejecución desde una perspectiva verídica y responsable en la que los profesionales de la educación deben tener el compromiso de cautelar el bienestar de los niños y niñas en su desarrollo, promoviendo vínculos de apego seguro, velar por el cumplimiento de los derechos del niño y la niña, generando espacios de socialización de la política pública y de elaboración de propuestas socio-educativas que permitan la concreción del proceso de enseñanza aprendizaje de la primera infancia.

Esto como una proyección formativa de aspectos elementales de su personalidad y trascendencia de aprendizajes futuros en torno a contenidos curriculares que empoderen a los niños y niñas en torno al conocimiento y validación de sus derechos, aspecto que podría estar estrechamente vinculado al desempeño





de los Educadores y Educadoras de párvulos donde una de las mayores proyecciones que se puede bosquejar en torno al desarrollo socio cultural de un niño y niña es poder entregar las herramientas y formación educativa que les permita ser conscientes de sus derechos y empoderamiento de la primera infancia en torno a los contextos en los que se encuentra inmerso la primera infancia chilena.

CONCLUSIONES

La política pública es uno de los eslabones base de la Constitución de la República chilena con una de las misiones más desafiantes de la actualidad que es la protección de derechos de la primera infancia, su validación y ejecución debe estar marcada por el compromiso ético y social de los estamentos públicos privados, así como también de los diversos actores sociales que los componen, quienes en su conjunto deben elaborar planes de acción que permitan priorizar y jerarquizar necesidades sociales y educativas.

Como actores sociales y educadores de la primera infancia tenemos la responsabilidad jurídica y social de ser garante de los derechos

de niños y niñas, quienes se merecen vivir en una sociedad que valide y vele de forma efectiva en pro del cumplimiento de los derechos fundamentales y de reformulación de la política pública desde una perspectiva crítico-reflexiva junto con la generación de acciones cohesionadas y comunitarias que permita elaborar planes de acción concretos y desafiantes en materia de promoción de la política pública de los niños y niñas.

Como sociedad debemos visibilizar aquellas necesidades problemáticas de la primera infancia elaborando iniciativas cohesionadas y pertinentes que permitan una progresión de mejora innovadora que permita dar una respuesta satisfactoria a los requerimientos de los niños y niñas, quienes merecen un acceso social y educativo equitativo y seguro que los cautele como sujetos de derechos y les otorgue una formación integral de calidad y de alta significatividad. Aspecto que pueda ser evidenciado a través de las prácticas pedagógicas y rol profesional docente de educadoras y educadores de párvulos quienes en ejercicio en los diversos centros educativos puedan ser promotores de la política pública desde una perspectiva holística y de acción social. Esto toda vez que permita no sólo al profesorado sino a la sociedad poder conocer sus derechos mediante la socialización comunitaria permitiendo la actualización constante en los saberes y la ejecución de la política pública chilena a favor la primera infancia.





Es por lo anterior, que se torna fundamental el hecho de que los profesionales de la educación asuman el desafío y el compromiso de ser garantes efectivos de los derechos de la primera infancia, como una vía de reducción de la vulneración de los derechos de los niños imperantes en la sociedad, lo que permita a los niños y niñas tener la oportunidad de empoderarse en torno al conocimiento y el aprendizaje de sus derechos, contribuyendo así a la validación de la primera infancia como sujetos de derechos y la concientización sobre la trascendencia que constituye para la formación de un niño y niña la valoración y cautelación de sus derechos de infancia contenidos en la política pública chilena y mundial por parte de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Bases curriculares de Educación Parvularia 2018*, Ministerio de Educación, Subsecretaría de ED. Parvularia, Santiago de Chile, p28.
- *Bases curriculares de Educación Parvularia 2018*, Ministerio de Educación, Subsecretaría de ED. Parvularia, Santiago de Chile, p45.
- *Política pública para la primera infancia*, Junta Nacional de Jardines Infantiles 2013, Gobierno de Chile, Santiago de Chile p4 Fuente: JUNJI Recuperado 22/03/2017 .


Disponible en: https://dds.cepal.org/proteccionsocial/pacto-social/2013-11-seminario-Costa-Rica/10_Correa_Chile.pdf

- *Consejo Infancia, política pública a favor de la infancia y adolescencia 2014- 2015*, Santiago de Chile, pp 13 Consulta 19/04/2018.

Disponible en: http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025_versionweb.pdf

- *Lansdown, G, LA EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES DEL NIÑO*, UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti. Consulta 19/04/2018.

Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

- *Unicef, 2009, Convención sobre los derechos de los niños*, artículo 12, COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO 51º período de sesiones Ginebra, 25 de mayo a 12 de junio de 2009. Consulta 17/04/2018. Disponible en: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/12.pdf 



Modalidades No Convencionales de Atención a la Primera Infancia: Una reflexión desde la concepción de institución educativa a partir de las nuevas bases curriculares chilenas de la Educación Parvularia

- Por /by **María Francisca Moreno J.**⁽¹⁾ -
mariaf.moreno@estudiante.uam.es

Resumen Abstract

El presente artículo realiza un breve análisis acerca de las Modalidades No Convencionales de atención a la primera infancia, en función de uno de los componentes desarrollados en las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia denominado como "institución educativa". Así, el relato de este documento, describe, en primera instancia y de forma general, los alcances que trae este ajuste curricular en lo que a implementación de la Política Pública en el nivel se refiere, seguido de una descripción acerca de las características esenciales de las "otras formas de hacer educación parvularia", dada su historicidad y relevancia en el país, ello en base a ciertas categorías que se desprenden del análisis del mencionado componente. Lo anterior, en un marco de reconocimiento a las Modalidades No Convencionales y en un intento incipiente de situarlas en el debate de reforma educativa actual en un marco de alcances y desafíos.

CONCEPTOS CLAVES:

Modalidades No Convencionales, Institución Educativa, Política Educativa en Educación Parvularia.

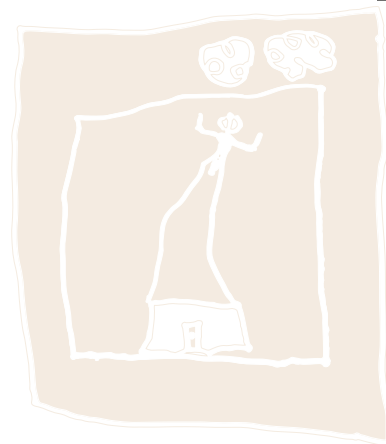
The following article makes a brief analysis about the Non Conventional Modalities of attention to early childhood, based on one of the components developed in the current Curricular Bases of Nursery Education called "educational institution". Thus, the narrative of this document describes, in a first instance and in a general way, the scope that this curricular adjustment brings with regard to the implementation of Public Policy at the level, followed by a description of the essential characteristics of the "other ways of doing pre-school education", given its historicity and relevance in the country, based on certain categories that emerge from the analysis of the aforementioned component. The foregoing, in a framework of recognition of the Non-Conventional Modalities and in an incipient attempt to situate them in the current educational reform debate within a framework of scope and challenges.

KEY CONCEPTS:

Non Conventional Modalities, Educational Institution, Educational Policy in Nursery Education.

⁽¹⁾ Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación / Estudiante de Doctorado en Educación / Universidad Autónoma de Madrid





CONTEXTO GENERAL DE LAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Las nuevas Bases Curriculares chilenas de la Educación Parvularia en un marco de reforma educativa, aportan sin duda alguna, nuevas concepciones sobre cómo favorecer aprendizajes relevantes y significativos en niñas y niños del país, ofreciendo un renovado marco para el quehacer pedagógico en el nivel, y lo que se visualiza como singular y relevante es el comprender explícitamente a la educación como “un derecho social” (2018:25) para todo niño y niña, sin hacer distinción social, étnica, económica, entre otros. Además, esta actualización curricular destaca por relevar distintos aspectos de la Educación Parvularia complementando la versión anterior con nuevas y fundamentadas conceptualizaciones. Así, y a partir de una revisión exhaustiva, emergen diversas categorías que sirven de análisis, comparación, reflexión y fomento del diálogo entre todos los actores que participan del proceso y nivel educativo.

En cuanto a su estructura curricular, este referente se visualiza similar al del año 2001, siendo su aporte fundamental el que este documento se funda en actualizadas y argumentadas conceptualizaciones respecto del quehacer en el nivel, lo que orienta al cumplimiento, entre otras, a lo propuesto en la Hoja de Ruta para la Política Pública de la Educación Parvularia, principalmente en lo que el eje de calidad sugiere, en tanto pretende mejorar las condiciones del trabajo pedagógico y las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a la Educación Parvularia en Chile (MINEDUC, 2017:29).

Así, y a partir del análisis se logran determinar ciertas categorías que sirven de reflexión crítica, por ejemplo: la Concepción de “niño y niña” que se funda explícitamente en los Derechos del Niño y otras consideraciones como la diversidad y ciudadanía, la concepción profesional del “educador/a de párvulos” que gratamente considera la perspectiva de género, la concepción de “educación” como derecho social, la concepción de los procesos de “aprendizaje” y “enseñanza” de características horizontales, la concepción de “medio” como contexto social determinante en el proceso educativo, la Ley que lo sustenta ⁽¹⁾, las “definiciones del currículum” y las preguntas que lo orientan, y la concepción de “comunidad educativa” e “institución educativa”, entre otros.

Sin embargo y considerando lo anteriormente planteado, todo se enmarca en un contexto educativo fundamentalmente tradicional, como las salas cuna, jardines infantiles y colegios, pero ¿qué sucede con las llamadas Modalidades No Convencionales? Ante esta pregunta surge la necesidad de analizar la existencia de estos programas o variantes de educación infantil en el país,



⁽¹⁾ La Ley que sustenta a las Bases Curriculares del año 2001 corresponde a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.926, mientras que la Ley en la cual se funda la versión actual es la Ley General de Educación N°20.370.

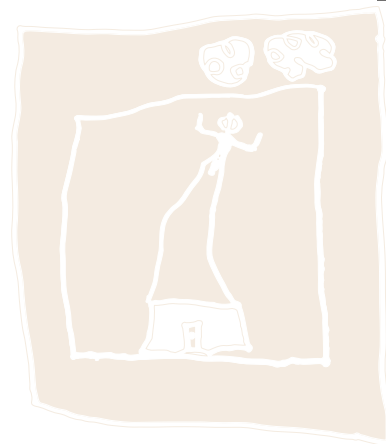


ya que a la luz de la lectura del referente curricular esta “forma alternativa de hacer educación parvularia” no se estaría considerando al momento de fundamentar cada uno de los componentes del mismo, más se reconoce que se alude a “los otros contextos pedagógicos” o también a “las otras modalidades”, pero no se advierte de manera explícita la existencia de estos escenarios educativos que hoy en día atienden a un número importante de párvulos y que además cuentan con una historicidad que vale la pena conocer y sistematizar.

Lo anterior, queda en evidencia por ejemplo, cuando se socializan los resultados de los Diálogos Técnicos de Educación Parvularia (MINEDUC, 2014), donde una de sus siete mesas discutió sobre las “Modalidades flexibles, en el marco de sus alcances y desafíos”, siendo las conclusiones más relevantes y destacables aquellas que hacen alusión al resguardo de la calidad educativa del nivel, indicando que “debe haber una fusión entre la universalidad de la calidad y la pertinencia de los contextos”, además de que “hay que

darse un momento para poder evaluar qué opinan los apoderados o la comunidad sobre esta oferta, de manera de tener una evaluación más allá de lo que hay: una evaluación integral. Se necesita dar a conocer las modalidades flexibles, más allá de su funcionamiento en ámbitos de ruralidad”, estas textualidades permiten demostrar que el desarrollo y trascendencia de estas modalidades deben ser sistematizadas y socializadas ya que “las personas deben conocer (especialmente las comunidades aledañas) los logros de esos niños y niñas”.

En consecuencia, y considerando que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se conciben como un referente orientador y cuyas características básicas son el de ser flexibles y capaces de adaptación, las Modalidades No Convencionales también requieren ser analizadas a la luz de estos y otros componentes, a fin de develar su riqueza pedagógica y dar cuenta sobre cómo contribuyen al bienestar de niños y niñas desde una perspectiva integral de educación, dado que sobre estos alcances podría afirmarse que se constituyen como verdaderas “instituciones educativas” alternativas. Al respecto, es legítimo preguntar ¿cómo conciben las Bases Curriculares de la Educación Parvularia a la “institución educativa?, ¿cuáles son sus características y como se relacionan con las Modalidades No Convencionales de Educación Parvularia? Para responder a esto, se darán a conocer algunas de ellas, en orden cronológico, y señalando algunas de sus características esenciales. <



MODALIDAD NO CONVENCIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE

En el territorio nacional, las instituciones que mayor cobertura representan en atención a la primera infancia corresponden a la Junta Nacional de Jardines infantiles (JUNJI) y Fundación Integra, que en su historia han realizado un profundo, riguroso y profesional trabajo en relación a las modalidades diversas de atención a niños y niñas menores de seis años. De esta manera se reconocen modalidades de educación parvularia no convencionales de larga data, e incluso pioneras en su clase, tanto en Chile como en Latinoamérica, por ejemplo, una de las primeras iniciativas chilenas se basó en las “Salles de asile”⁽²⁾ francesas que habían sido visitadas y difundidas por Don Domingo Faustino Sarmiento al ser comisionado por el Gobierno de Chile para conocer los diversos avances educativos europeos (Peralta, 2012). Estos Asilos de Infancia funcionaron por primera vez como tales en 1828, y en 1836 ya habían sido incorporados al Ministerio de Instrucción Pública otorgándoseles un estatuto legal al año siguiente. Sin embargo, es gracias a la acción de algunas destacadas mujeres como Marie Pape-Carpantier (1815-1875), que estos establecimientos empiezan a desarrollarse más plenamente como instituciones educativas (Peralta, 2016).

Seguidamente y ya en el siglo XX, aparecen en el año 1983, los Centros Abiertos que ofrecían alimentación y cuidado a niños y niñas con desnutrición y que no alcanzaban a ser incorporados a un jardín infantil, estos centros estaban a cargo de mujeres que criaban a sus hijos y a las de sus vecinas, estas mujeres no contaban con formación formal, por lo que aplicaban técnicas y conocimientos aprendidos exclusivamente por la práctica. En 1990, se crearon e implementaron el Programa Jardín Es-

tacional JUNJI, la Sala Cuna en el Hogar y la Modalidad Jardín Familiar. En el año 1991 se implementa el Programa de Atención a Párvulos de comunidades indígenas (JUNJI) y el Jardín Infantil Radial (reformulado en 1997) y en 1992 el Jardín Infantil a distancia. Ya en el año 1993 se crea y desarrolla el Programa Jardines Laborales, también el Jardín Infantil Patio Abierto, el Programa Jardines Laborales y Conozca a su hijo (CASH). Otros programas y/o modalidades corresponden a las Veranadas Pehuenche (1994), Jardín infantil sobre ruedas (1996), Centro estacional (1996 – 1999), Sala cuna en el consultorio (1996), Sala cuna en recinto carcelario (1999), Programa de mejoramiento de la infancia - PMI (2000), Mi jardín al hospital (2007), Modalidad Centro Educativo Cultural de Infancia- CECI de JUNJI (2011), Modalidad Educativa en residencias de niños y niñas: Hogares/casas de acogida (2013), entre otros.

Sin pretender profundizar en cada una de ellas, lo que resulta relevante de destacar es que cada una presenta características que les son propias y que determinan sus sellos, importancia y reconocimiento a nivel local, pero también otras que les son comunes, a modo de ejemplo el Informe Regional América Latina y el Caribe, caracteriza de forma simple pero significativa a las Modalidades

⁽²⁾ “Asilos de la Infancia”





No Convencionales, señalando que estas (2010.30):

- Son aquellas que se desarrollan en ámbitos no escolarizados.
 - Abordan en muchos casos el desarrollo de las familias y de la comunidad.
 - Estos programas suelen ser más variados y no necesariamente se ajustan a una pauta curricular general.
 - Tienen mayor flexibilidad en su organización y funcionamiento
 - Los agentes educativos que son partícipes de la cultura, valores y costumbres del lugar donde se desarrolla el programa, pueden brindar una atención y educación culturalmente pertinente a los niños y niñas.
 - Suelen estar a cargo de promotores o voluntarios, agentes comunales, madres, padres, que generalmente tienen estudios de primaria o secundaria.
- Por otro lado, se reconoce que estas (Integra, 2014):

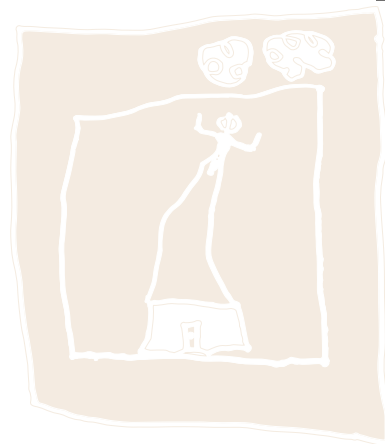
- Corresponden a aquellas instancias que buscan cubrir necesidades de formación y cuidado fuera del contexto educativo “formal” o “tradicional” de la educación de párvulos. Estas razones pueden ser diversas, por ejemplo, por razones de aislamiento geográfico, por razones de salud, entre otras.

- Tienen como propósito formar una comunidad educativa, que tenga en el centro de su propuesta al niño y niña como protagonista de sus aprendizajes, con la adecuada aplicación de los principios Pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia; y que, acompañado de sus familias, se responda con calidad a los procesos de desarrollo y aprendizaje;
- Siendo el contexto (ambiente, comunidad, territorio), un elemento esencial para el despliegue de la modalidad, en este sentido la consideración de la participación de otros agentes educativos, el uso de recursos educativos pertinentes y coherentes, y la flexibilidad en la organización del tiempo y el espacio.

Como es posible visualizar, las Modalidades No Convencionales de la Educación Parvularia en Chile, comparten exactamente los mismos principios de desarrollo y calidad que aquella Educación Parvularia que se desarrolla en centros educativos tradicionales, la distinción estaría centrada en que las segundas cuentan con normas curriculares preestablecidas, infraestructura y dotación de personal calificado establecido y regulado, siendo el punto de encuentro el que ambas formas educativas se despliegan teniendo en cuenta como foco central los derechos de los niños.

No obstante, si vinculamos este escenario no convencional con lo que las nuevas Bases de la Educación Parvularia denominan como “institución educativa”, ¿cómo se percibirían estas?, es decir ¿se podría afirmar que las modalidades no convencionales se constituyen como instituciones educativas, eventualmente, “alternativas”?





INSTITUCIÓN EDUCATIVA SEGÚN LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARVULARIA (BCEP)

Las Bases Curriculares en su capítulo I, referido a los Fundamentos de la Educación Parvularia, caracterizan a la “institución educativa”, como aquellas que deben “responder pertinente-mente a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica” y que “Cuando se desarrolla en establecimientos educacionales (salas cuna, jardines infantiles y escuelas), tiene como función especializada otorgar una educación integral presencial lo que requiere de condiciones previamente establecidas y normadas de infraestructura, equipamiento y equipos profesionales responsables del cumplimiento de tareas distintivas” (2018:25).

Si bien las modalidades alternativas de Educación Parvularia no se implementan en “establecimientos educacionales como salas cuna, jardines infantiles y colegios”, sí requieren de infraestructura que permitan su despliegue y así otorgar una educación integral, además que la mayor parte de estas se desarrollan de forma presencial, y siempre cuentan con el acompañamiento de un/a profesional de la educación de párvulos, complementado con equipos profesionales responsables del cumplimiento de tareas distintivas.

A lo anterior se agrega, que la institución educativa debe considerar la diversidad de niñas y niños como seres únicos e igualmente valiosos (bajo este concepto se asumen perspectivas relacionadas con el género, la interculturalidad, las necesidades educativas especiales, el bilingüismo, entre muchas otras posibilidades); asimismo, la integralidad de la formación que

brindan, orientadas a diversas dimensiones de la persona del párvulo - su corporalidad, sus emociones, sus valores, sus facultades cognitivas - mediante dispositivos pedagógicos también integrales, que se organizan a través del juego, el buen trato, las interacciones potenciadoras y los ambientes enriquecidos. (MINEDUC: 2018)

Por tanto, es de plantear, ¿las modalidades alternativas de educación parvularia, no consideran esta definición y características es sus diseños e implementación?, ¿Cuáles serían las razones de señalar que “cuando se desarrolla en establecimientos educacionales (salas cuna, jardines infantiles y escuelas)”, se limite a un centro educativo tradicional y no se consideren otras formas educativas de manera explícita?

Sumado a lo anterior, se indica que “otra característica de estos establecimientos consiste en el tipo de aproximación pedagógica predominante en ellos, según su diferenciación entre niveles educativos, asociados a las edades y desarrollo de los párvulos que atienden” (MINEDUC: 2018), en este sentido se asevera que las modalidades no convencionales deben sustentarse en perspectivas pedagógicas alternativas y por lo tanto sí existe una aproximación como tal.





A partir de estas definiciones se extraen algunas categorías susceptibles de analizar en virtud de la funcionalidad de las modalidades no convencionales y son:

- a) Objetivos de la modalidad
- b) Tipo de atención
- c) Infraestructura y equipamiento
- d) Equipos de profesionales
- e) Diversidad de niñas y niños
- f) Integralidad de la formación
- g) Tipo de aproximación pedagógica

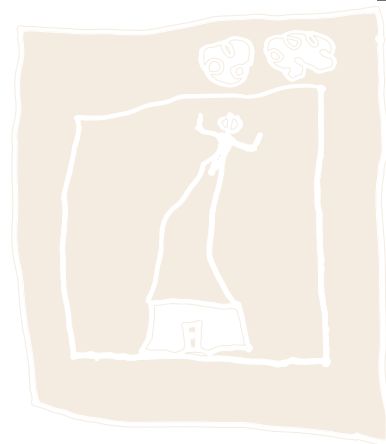
Si estas categorías se vinculan por ejemplo con la modalidad Centro Educativo Cultural de Infancia (CECI) dependiente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y con el Jardín Sobre Ruedas de Fundación Integra, resultaría el siguiente análisis.

MODALIDADES NO CONVENCIONALES Y SU RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS QUE EMERGEN DE LA DESCRIPCIÓN DE “INSTITUCIÓN EDUCATIVA”

Para poder relacionar y analizar las características de las modalidades mencionadas con las categorías enunciadas, es menester indicar que tanto el Centro Educativo Cultural de Infancia y el Jardín Sobre Ruedas cuentan con un importante reconocimiento de las comunidades donde se emplazan, y dentro de sus antecedentes generales se menciona que (Integra, 2014):

- El Centro Educativo Cultural de Infancia (CECI), tiene como meta de instalación, contar con 150 centros a nivel país, donde se espera alcanzar una cobertura total de 4 mil 500 niños y niñas de 2 a 5 años y 11 meses de edad. Se desarrolla en el marco del Convenio de Transferencia de Recursos, suscrito entre el Ministerio de Planificación y la Institución, a través de este convenio busca entregar educación inicial de calidad a niños y niñas que hasta ahora no han recibido atención por parte de los programas convencionales y otros de carácter alternativo, de modo de dar cumplimiento a la ley 20.379 del Sistema de Protección Integral “Chile Crece Contigo”, y responder a las garantías establecidas en el sistema para el nivel de educación parvularia (2014:71); según datos al año 2014, esta modalidad se encuentra presente en 15 regiones del país, Tarapacá, Valparaíso O´Higgins La Araucanía Metropolitana Arica-Parinacota, por mencionar algunas; y





• El Jardín Sobre Ruedas, inicia sus actividades en el año 1996, en un contexto de aumento de cobertura de la Educación Parvularia en Zonas Rurales, en cinco regiones del país. A partir del año 1999 sólo se mantiene en dos regiones, como una iniciativa regional; el año 2010 aumenta a una región más y finalmente, el año 2012 se extiende a 12 regiones del país, localizándose preferentemente en zonas rurales, de dispersión media y donde no hay oferta convencional de educación parvularia, en el año 2014 contaba con una matrícula de 1.151 niños y niñas, su tipo de administración es directa desde la Fundación Integra y recibe financiamiento del Ministerio de Educación de Chile. Se encuentra presente en 12 regiones (2014:80), por mencionar algunas como: Tarapacá, Maule, Aysén, Bío Bio y Antofagasta.

Ahora bien, una vez descritas, su análisis permite decir que respecto de los objetivos de la modalidad, ambas buscan brindar educación inicial a niños y niñas de zonas rurales que no tienen acceso a establecimientos convencionales, clásicos o tradicionales, es decir, se constituyen como un aporte al aumento de cobertura nacional, estas se implementan presencialmente, y atienden a grupos de niños de edades que fluctúan entre los 2 y 6 años, organizados heterogéneamente, lo que plantea que su forma de atención es pertinente y responde adecuadamente a las necesidades e intereses locales.

En cuanto a la infraestructura y equipamiento ambos funcionan normalmente en espacios comunitarios adaptados para acoger a niños y niñas menores de 6 años, si bien el Jardín Sobre Ruedas no posee infraestructura propia, se instala en una localidad seleccionada y utiliza un espacio facilitado por la

comunidad (junta de vecinos, centro comunitario, iglesias, otros), que es ambientado con mobiliario y materiales didácticos y lúdicos que transporta una camioneta. En estos espacios educativos participan diversos equipos de profesionales, en el caso de los Centros Educativo Cultural de Infancia los equipos que prestan atención directa a los niños corresponden a una Técnico en educación parvularia más una “madre voluntaria”, las que son acompañadas permanentemente por una Educadora de Párvulos responsable a nivel territorial. En cuanto al Jardín Sobre Ruedas, cuentan para su atención directa, con un equipo educativo de terreno compuesto por una Educadora de Párvulos y un animador conductor.

Tanto la Modalidad de JUNJI como la de Fundación Integra, consideran la diversidad de niñas y niños como seres únicos e igualmente valiosos, dado que ambos en sus espacios, aspiran a contribuir al aumento de cobertura, específicamente en aquellas localidades de mayor vulnerabilidad social y económica, sean éstas, rurales concentradas y/o urbanas, considerando el contexto, la realidad educativa, cultural y social del país y sobre todo las particularidades de los niños y niñas chilenos, sin hacer distinción, por ejemplo de género o necesidades educativas especiales.





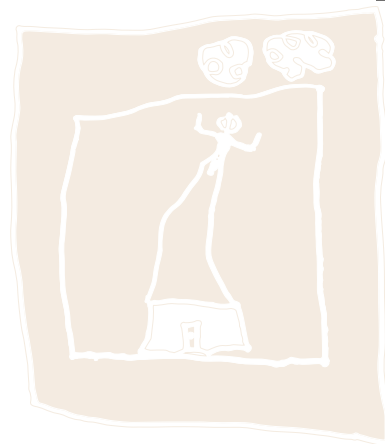
Uno de los aspectos que mayor relevancia cobra, es la integralidad de la formación que brindan, ya que el Centro Educativo Cultural de Infancia desarrolla una propuesta pedagógica innovadora, que busca potenciar el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas a través de la expresión creativa, siendo el arte, el rescate y la valoración de la cultura, en tanto el Jardín Sobre Ruedas, organiza sus jornadas educativas en base a períodos que tienen una secuencia estable, durante la que se realizan experiencias pedagógicas y lúdicas. Esto da cuenta de que estas modalidades utilizan el juego como principio pedagógico esencial. Respecto al buen trato, las interacciones potenciadoras y los ambientes enriquecidos, el acceso y participación de las familias y de la comunidad es preferencial ya que se asumen como el principal componente y la mayor riqueza de su cultura. Esto queda de manifiesto cuando el Jardín Sobre Ruedas explicita en su objetivo que pretende: “Ofrecer a niños y niñas educación inicial de calidad y pertinente a sus necesidades y características de aprendizaje, a través de un trabajo conjunto con las familias y la comunidad local en la que se desarrolla” (Integra, 2014).

Finalmente, el tipo de aproximación pedagógica, se encuentra sustentada en el diseño curricular, basados ambos casos en

las Bases Curriculares del nivel y el referente curricular institucional, en este caso JUNJI y Fundación Integra, constituyendo un proyecto curricular propio para cada una de las modalidades. El primero destaca por su propuesta curricular inspirada en la experiencia Reggio Emilia, el cual tiene un extenso trabajo pedagógico y ha sido reconocido a nivel mundial por su aporte a la educación en la primera infancia, mientras que la segunda diseña e implementa su proyecto de acuerdo a lo que cada equipo educativo determina como pertinente a las particularidades de cada localidad.

Como es posible inferir, dado los antecedentes expuestos, tanto del Centro Educativo Cultural de Infancia y del Jardín Sobre Ruedas, cubren las necesidades educativas y de atención a niños y niñas que se encuentran, por diversos motivos, fuera del contexto educativo tradicional, además aplican los Principios Pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia nacionales, principalmente el del juego. Además, se agrega que tanto los objetivos de la modalidad/es, el tipo de atención que entregan, su infraestructura y equipamiento, los equipos de profesionales que acompañan el proceso educativo, la integralidad de la formación a la que aspiran y responden, considerando siempre la diversidad de niñas y niños, sus familias y comunidad, y el tipo de aproximación pedagógica, son elementos presentes en esta “otra forma” de hacer educación parvularia en el país, lo que en definitiva, permite sostener que estas instancias diversificadas responden a lo que se entiende como “institución educativa” declarado en el referente curricular vigente, pero siempre desde una vertiente “alternativa”.





A MODO DE CONCLUSIÓN

Con todo lo planteado es importante señalar que este documento pretende contribuir al análisis y debate de los distintos componentes de la nueva versión de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, por un lado en sus nuevas conceptualizaciones y fundamentaciones, ya que permiten enriquecer el diálogo y reflexión en torno a ellas, lo que sin duda lleva a la optimización de las prácticas pedagógicas, y por otro para tomar postura y develar incluso cuestiones epistemológicas que se develan a la luz de su lectura y análisis crítico.

Por otro lado, y en lo que respecta a los dos focos descritos y analizados (la “institución educativa” y las “Modalidades No Convencionales”) es importante decir, que la concepción de institución educativa tienen alcances mucho más profundos que la sola asociación a las salas cuna, jardines infantiles y/o colegios, si bien estas responden directamente, existen también las “otras formas de hacer educación parvularia”, y en este contexto y como propuesta se plantea que el marco orientador actual, podría mencionarlas explícitamente y también hacer alusión a ellas de forma transversal, incluso llegar a denominarlas como “instituciones educativas alternativas”, esto como una posibilidad de nuevas conceptualizaciones y aproximaciones dado que, la evidencia demuestra que estas instancias sí aspiran a entregar una educación integral, con foco en los derechos del niño, y además que son capaces de dar cobertura a párvulos que por diversas razones no acceden a la oferta tradicional.

Así, estas Modalidades No Convencionales, tanto como las que sirvieron de ejemplo y las otras que se mencionaron, cumplen con cada una de las características descritas sobre lo que se declara como “institución educativa”, y lo que sobresale a partir de este análisis, es que responden con máxima flexibilidad y habilidad para su adaptación al contexto social y cultural en la cual se encuentran inmersas, elementos, por lo demás, esenciales que promueve la Política Pública, la Reforma en el nivel, y en su forma más concreta, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia vigentes.

En este marco, y dada su relevancia social, cultural y educativa, debería incluirse en la agenda política, como parte del sistema que acoge, en su diversidad, a niños y niñas menores de seis años y sus familias. Además, el saber y saber hacer sobre las modalidades no convencionales, debiesen tener mayor presencia en el debate académico, pues existe escasa documentación que se encuentre sistematizada al respecto, salvo las que generan las mismas instituciones a cargo (JUNJI y/o Fundación INTEGRA).





Ahora bien, una de las tensiones no desarrollada acá, pero que vale la pena abordar es la siguiente, como se describió la institución educativa tiene “la intención de responder pertinentemente a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, como un imperativo actual y no sólo como preparación para los aprendizajes futuros”, y que en relación a lo anterior, “la Educación Parvularia enfrenta el desafío de resguardar su identidad pedagógica cuando se encuentra tensionada por la organización escolar. Al mismo tiempo, requiere articularse adecuadamente con esta para que los párvulos hagan la transición esperada, en los términos que definen estas Bases Curriculares. Dicha articulación, que forma parte de los desafíos actuales de la trayectoria educativa, debe insistir en el valor pedagógico de los principios de la Educación Parvularia, extendiéndolos para el primer y segundo año de la Educación Básica”. Es decir, si resguardar la identidad pedagógica del nivel en un contexto tradicional genera importantes desafíos de desarrollo, de articulación y de respeto por las transiciones naturales de los párvulos entre niveles, ¿cómo, entonces se traduce esto, en una situación educativa diversa como son las modalidades no convencionales? Es una temática, sin duda, susceptible de abordar y desarrollar de manera profunda y situada a nivel investigativo y académico.

Finalmente, vale la pena señalar que las Modalidades No Convencionales de educación infantil promueven y garantizan, desde una forma alternativa al aprendizaje de calidad, con equidad y pertinencia desde los primeros años, lo que debiese estar y ser considerado explícitamente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, ya que estas existen, tienen una historia reconocida localmente y se constituyen como una real institución educativa de calidad.



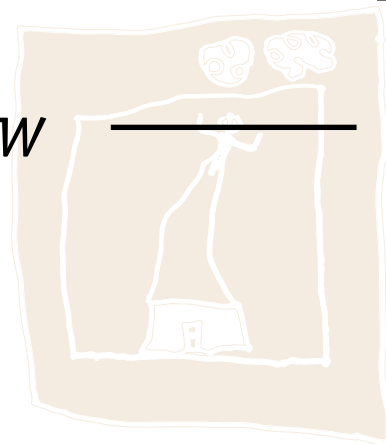


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Educación (2018) Bases Curriculares de la Educación Parvularia
- Ministerio de Educación (2014). Diálogos técnicos de Educación Parvularia Plan Nacional de Participación Ciudadana.
- Ministerio de Educación (2017) Hoja de Ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad, Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Peralta, M. (2016). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), pp. 127-156. Consultado de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43450/45437>
- Peralta, M. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Docencia* N° 48. Chile.
- Integra (2014) Primer Documento de Trabajo Informe descriptivo: modalidades programáticas flexibles de JUNJI e INTEGRA.
- UNESCO (2010) Atención y educación de la primera infancia. Informe Regional América Latina y el Caribe. Moscú, Rusia. **[P]**



Reseña | Review



Aprendiendo de la experiencia. Algunos casos Históricos que invitan a reflexionar

P

La Fundación Bernard van Leer, creada hace más de 50 años, ha procurado desarrollar y compartir conocimientos acerca de aquellas experiencias que han dado buenos resultados en ámbito del desarrollo de la primera infancia. Han apoyado económicamente a gobiernos, sociedad civil y al mundo empresarial con el objetivo de que desarrollen servicios eficaces para los niños y niñas y sus familias y que, posteriormente puedan ampliar su escala.

Esta fundación está convencida de que "...garantizar que los niños empiecen sus vidas con buen pie no solo es algo justo, sino que también constituye la mejor forma de construir sociedades sanas, prósperas y creativas..."

Durante su larga trayectoria, la colaboración que ha realizado ha permitido dar forma a políticas públicas en más de 25 países, apo-

yando la innovación en la prestación de servicios y de ideas que han permitido cambiar la noción que se tenía en relación a los primeros años de vida de los niños y niñas.

Su sitio de internet presenta una serie de proyectos e iniciativas, entre ellas Urban95, Trabajo con Familia y Bulding Block. También se pueden descargar diversas revistas que muestran los resultados obtenidos en los diversos proyectos en que participa la fundación. Se destaca la revista Espacios para la Infancia, donde diversos especialistas abordan la primera infancia desde un tema en específico, presentándose además algunas experiencias realizadas. Esta revista se puede descargar desde el año 2010 y está presente en 8 idiomas.

En esta oportunidad queremos destacar una iniciativa de la Fundación Bernard van Leer denominada

"Serie, Casos Históricos", que aborda narrativamente las experiencias vividas en tres países de Centro América, donde la Fundación ha tenido una extensa presencia. Esta serie quiso indagar acerca de lo que se puede aprender de estas experiencias para fortalecer más y mejor las alianzas actuales que se tienen.

En primer lugar, se presenta la experiencia "Las Semillas Sembradas", narrando la experiencia de Nicaragua, país que llegó a tener una de las políticas más progresistas de educación para la primera infancia. El período que duró el trabajo de la Fundación van Leer en este país fue entre 1981 al 2008, siendo una etapa donde se presentaron dos momentos de agitación política. Una de las acciones importantes que se deseaba lograr era generar capacidades en las organizaciones locales para la oferta de servicios





de educación preescolar y la realización de actividades de promoción para la primera infancia.

De esta forma se pudieron crear, en un principio, establecimientos basados en el trabajo comunitario, organizados por diversas organizaciones de la sociedad civil. Hoy en día se ha buscado ampliar la cobertura con fondos públicos con un mayor control estatal.

Hay varias lecciones aprendidas de esta experiencia, una de ellas plantea:

“Otra lección que surge de este caso tiene que ver con el proceso de ampliar la cobertura de los servicios. Si bien, en muchos aspectos, el compromiso gubernamental en Nicaragua ha conseguido ampliar la cobertura, los testimonios del presente relato se muestran críticos en cuanto al efecto en la calidad de los servicios.

¿Qué podría haber hecho la Fundación (o qué debería hacer en una futura ocasión) para ayudar a las contrapartes a preservar la calidad

de los servicios cuando emprenden grandes esfuerzos para la ampliación de los mismos?”

Las siguientes dos experiencias, se desarrollan en el país El Salvador, donde la Fundación ha tenido presencia entre los años 1980 y 2008, apoyando estos proyectos.

La primera narración presenta la experiencia “Tras Bambalinas”, que muestra lo que surgió en este país a la luz del acompañamiento en la creación de centros educativos y cómo esto derivó en apoyar la formación universitaria de educadores y en el apoyo a la política nacional sobre primera infancia. De todas formas, aún han quedado cosas pendientes, destacándose que aún existe una baja cobertura,

ya que solo el 5% de las familias tienen acceso a un centro educativo de calidad y algunas políticas y programas relevantes no prosperaron.

La segunda narración presenta la experiencia “violencia interrumpida”, donde la Fundación trabajó

con las organizaciones FUNDASAL y CINDE teniendo un enfoque sobre el desarrollo infantil basado en el juego y la participación de la comunidad. En esta narrativa se conversa con estas organizaciones tratando de visibilizar que elementos han podido mantener y difundir, desde que la Fundación van Leer dejó de ser la contraparte. Se destaca la relevancia de conocer otras experiencias en el continente que han permitido intercambiar ideas.

Las dos últimas experiencias que se presentan en esta Serie, son del país de Guatemala, donde la Fundación van Leer tuvo presencia entre los años 1990 al 2008. Se narra la primera propuesta llamada “Raíces del Cambio”, mostrando la evolución de una organización de mujeres que llegaron a formar comunidades integrales centradas en la niñez. De esta forma la Fundación Esfuerzo y Prosperidad (FUNDAESPRO). Esta organización fue pionera en llevar a cabo un modelo fundamentado en la constitución de comunidades para el desarrollo de la primera infancia, lo que llevó





a constituirse en una organización que tiene presencia en 126 colonias o vecindarios. Junto con esto, la organización ha sido consultada por el gobierno acerca de las políticas relativas a los derechos del niño y la niña, incorporándose al currículo nacional a adoptados en los centros educativos públicos.

De todas formas, surgen inquietudes en relación a lo que sucede en el país:

"A pesar de todo ello, Guatemala sigue siendo un país difícil para las familias, ya que cuenta con la mayor tasa de desnutrición infantil de la región y la menor tasa de gasto público en educación. Es entonces momento de plantearse: ¿Qué más podría haber hecho la Fundación durante su presencia en el país para ayudar a que el trabajo y las ideas de FUNDAESPRO se hubieran extendido aún más?"

La segunda experiencia vivida en Guatemala se llama "Pequeño pero poderoso", que narra la historia de mujeres que lucharon para

que el sistema educativo de su país no olvidara a los niños y niñas indígenas de la nación. Uno de los grandes desafíos vividos en esta experiencia fue decidir el idioma en que se debía impartir la educación teniendo en consideración que los más pequeños necesitaban comunicarse con su entorno.

La fundación APPEDIBIMI (la Asociación para el Desarrollo Integral y Multidisciplinario) y el trabajo pedagógico realizado a través de la utilización del juego y centrada en el niño y niña de comunidades indígenas guatemaltecas muestra los resultados que han obtenido, teniendo cerca de dos mil niños y niñas acceso a profesores bilingües en sus escuelas públicas. Junto con lo anterior, también esta organización influyó en el diseño de programas de enseñanza nacional.

Cada uno de estos relatos cuentan una historia que, con perseverancia y compromiso cambiaron políticas públicas en cada uno de los países donde se desarrollaron. Esto demuestra que las comunidades

pueden ser agentes que influyan en cambios más profundos en la sociedad. (Destacaría esta frase)

Pueden revisar cada una de estas historias en el sitio web de la fundación van Leer o buscar el siguiente link <http://historical-cases.bernardvanleer.org/the-buried-seed/?lang=es> donde podrán encontrar un análisis de cada caso que permite a cada uno de los lectores reflexionar y debatir las conclusiones que de cada experiencia surgieron. **P**

CRÉDITOS FOTOS

Gentileza:

- Fundación Bernard Van Leer
- Ximena Rebolledo



Casa Central
Toesca 1783, Santiago, Chile.

Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Santa Isabel 1278, Santiago, Chile.

✉ perspectiva@ucentral.cl
<http://ceduc.ucentral.cl>



**Universidad
Central**

Carrera de Educación Parvularia
Facultad de Educación y Ciencias Sociales