

# REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE UN EDUCADOR DE LA INFANCIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Dina Alarcón Quezada  
Alondra Díaz Castillo

Este artículo contextualiza la problemática de la educación infantil y la formación de educadores en el momento actual. Plantea algunas de las ideas que constituyeron el marco de referencia sobre el cual se estructuró el Plan de Formación de la Carrera de Educadores de Párvulos y Escolares Iniciales, el que representa el retorno de las carreras pedagógicas de la niñez a la Universidad de Chile. Analiza y comenta conceptos tales como: infancia, educación pública, práctica pedagógica, tareas de la educación y del educador. Por otra parte, presenta una revisión de argumentos propuestos por las disciplinas y la investigación, los que permiten visualizar con mayor claridad el fenómeno educativo y las tareas que debe asumir una formación de educadores.

35

Durante los últimos años, el interés de la Universidad de Chile por reasumir su rol en las tareas educativas del país ha sido claramente manifestado por su máxima autoridad, el Rector de nuestra Casa de Estudios, a la comunidad nacional. Tales planteamientos se han sustentado en el contexto de un servicio público que intenta colaborar en la búsqueda de la calidad y de la equidad en el ámbito educativo. A propósito de este interés de responder a las necesidades del Chile de hoy, iniciamos estas reflexiones con el tema de la educación pública.

Juan Casassus (1996), experto de la UNESCO, entre sus planteamientos destaca tres grandes tareas que ha tenido la educación pública: consolidar la nación, formar la ciudadanía y proveer oportunidades para todos cautelando el acceso de los ciudadanos a este bien público.

Históricamente ha existido una relación profunda entre Estado y Educación en nuestro país, con el propósito de acceder a logros significativos de desarrollo. El más fundamental de ellos ha sido la *construcción de un sistema educativo nacional*, el cual ha sido clave en el proceso de *edificación del Estado como nación*. La integración y cohesión de las poblaciones del país no habrían sido posibles sin el sentido de pertenencia e identidad sustentado por la educación pública, organizada en un sistema con claros propósitos y con una infraestructura básica pertinente.

La sociedad espera que el Estado asuma un rol fundamental en la educación en lo que hace referencia a la gestión de una ciudadanía efectiva. Su aporte es inelu-

dible frente a la necesidad de los ciudadanos de compartir un conjunto de valores centrales en la búsqueda de la integración y cohesión social. La educación pública es el soporte del Estado en cuanto a la formación de la ciudadanía. En este sentido, los contenidos educacionales se definen por las necesidades que el Estado propone en cuanto a la gestación de sus bases ciudadanas. Una ciudadanía efectiva implica el ejercicio sustantivo de derechos y deberes de todos, en una sociedad organizada. Ahondando en el tema, Casassus agrega que en el caso que la educación pública no cumpla a cabalidad su rol formativo de ciudadanos, la debilidad de sus efectos se observa en términos de carencias importantes en este ámbito y expresa que "las insuficiencias de la ciudadanía tienen que ver con las deficiencias de la educación pública". (pág. 99)

La formación de la ciudadanía comienza en la infancia a través del ejercicio pertinente de derechos y deberes. Dadas las condiciones de la tecnología y del desarrollo de la sociedad, el niño de hoy está expuesto al bombardeo de las comunicaciones: accede y registra información a través de diversos medios y experiencias referidas a interacciones de los seres humanos. Todo lo cual, junto a las oportunidades de vida comunitaria, con la mediación de padres y educadores, pavimentan el camino para su formación ciudadana.

36 La educación se percibe como un bien público cuando actúa para responder a las demandas públicas. Para ello se rige con un criterio de no exclusión, lo que garantiza la atención a todos. No obstante esta declaración, de hecho este criterio no es generalizable para todo el sistema educativo. La no exclusión es válida mas bien en los niveles más básicos de éste y tiende a diluirse en el camino de acceso a los niveles escolares más altos. Cuando las demandas están referidas a grupos sociales, económicos u otros, la educación es estimada como un bien privado. Se le reconoce un valor de mercado, de competitividad, y de exclusión en su servicio.

Casassus visualiza al concepto de educación pública en el marco de referencia que implica la profesionalización de la educación en un contexto democrático lo cual, según la reunión de Ministros de Educación -realizada en junio del 1993 en Santiago de Chile-, consiste en el desarrollo sistemático de la educación sobre la base de:

1. Los avances de los conocimientos científicos y técnicos que fundamenten las acciones.

2. Marcos de responsabilidad preestablecidas que aseguren un espacio a la evaluación sistemática de las acciones por parte de los superiores y de la comunidad educativa.

3. Criterios éticos que orienten y normen la actividad, a modo de cautelar la confianza y credibilidad en la profesión docente.

4. La heterogeneidad nacional representada por diversos contextos y características culturales, que dan sentido y contenido a las acciones.

Sin democracia no se da *lo público*. Para Casassus, "lo público se presenta como un lugar, como el *espacio* donde ocurre la conversación entre iguales. Surge como un *contenido*, como aquello que es de interés común al conjunto de ciudadanos; y aparece como una *acción*, como la posibilidad de los ciudadanos para

actuar sobre sus intereses. Lo público es, entonces, la construcción del objeto público por los ciudadanos. En consecuencia, cuando aludimos a la educación pública, estamos haciendo referencia a la construcción social de la educación". (pág.97)

El Concepto de educación pública implica, entonces, tres dimensiones:

- El *espacio* en que se debate, espacio que inicialmente fue asumido por la ciudadanía (como es el caso de la antigua Grecia) pero que en el momento actual, dadas las transformaciones de las sociedades en estructuras complejas corresponden a las organizaciones sociales reconocidas y aceptadas cívicamente como instancias deliberantes y decisivas o creadoras de estas condiciones. Al mismo tiempo estos espacios pueden ser evaluados y requeridos para comunicar y fundamentar sus decisiones.

- El *contenido*, que representa los motivos de interés compartidos por los ciudadanos, y que puede ser objeto de acciones por parte de ellos. Desde este punto de vista es importante la búsqueda de acuerdos sobre lo que es el bien común, tarea de alta complejidad dada la heterogeneidad cultural y diversidad de visiones de una sociedad en un momento y espacio dados.

- La *acción*, a través de la cual los ciudadanos esperan encontrar respuesta a sus necesidades.

Ninguna de estas dimensiones podría existir o ser sometida a análisis sin la presencia de la democracia. Esta es la que permite la reflexión y propuesta de los motivos de interés común de los ciudadanos o las instancias que les representan y que requieren de un lugar público donde plantearlas. En nuestra tradición occidental la democracia, la ciudadanía y lo público están íntimamente relacionados. La ausencia de uno de ellos, conlleva a la ausencia de los otros. Es decir, en una democracia, "los ciudadanos acceden, analizan y actúan sobre aquellas cosas que les atañen". (pág. 97)

37

Las reflexiones planteadas justifican recordar que, desde su fundación en 1842, la Universidad de Chile ha desempeñado un rol preponderante en la educación pública del país. Como organismo de educación superior ha significado, históricamente un puntal relevante en la conformación de la identidad nacional y la formación ciudadana, además de ofrecer oportunidades de formación académica y profesional en los diversos campos de la ciencia, el arte, la filosofía, la técnica, a todos los ciudadanos, sin consideraciones de credo, raza o condición social.

Cuando en 1944 se creó la carrera de Educadores de Párvulos en esta Casa de Estudios, se introdujo en el ámbito nacional una nueva perspectiva para asumir los desafíos y necesidades de la población de niños menores de 6 años. No podía ser de otra manera ya que, como garante de la educación pública, la Universidad de Chile consideró en la formación de estos profesionales la voz de diferentes sectores de la ciudadanía a través de la Asociación de Mujeres Universitarias y de sus líderes más destacadas: Doña Amanda Labarca y Doña Matilde Huici, demandando una *educación integral* para los niños.

Hoy, después de una brecha de casi 20 años, la universidad reasume su rol en la formación de educadores de la infancia y, fiel a su tradición y vocación de educación pública, ofrece a la comunidad nacional una nueva visión en la formación de educadores de niños hasta los ocho años de edad, la que estimamos, responde con propiedad a las necesidades actuales de formación de la niñez: la carrera de Educadores de Párvulos y Escolares Iniciales.

### **Contexto en que se realiza la formación docente**

El siglo que estamos dejando atrás, marcado por notables descubrimientos y por una espiral de crecimiento científico y tecnológico continuo y acelerado, ha confluído en grandes cambios sociales y políticos a nivel mundial. Si se mira al siglo XXI desde la perspectiva de estas transformaciones, las estrategias de desarrollo futuro plantean la necesidad de combinar crecimiento, modernidad y equidad, insertando a la educación como parte central de este proceso.

Según Delors (1996), la educación durante toda la vida es una de las claves para responder a los desafíos del mundo moderno; cumple una función esencial en el desarrollo de los individuos y de las sociedades, se considera uno de los principales medios para propiciar una forma más profunda y armoniosa de desarrollo humano y reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra, en medio de las tensiones que augura el nuevo siglo: tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo individual, la tradición y la modernidad, la competencia y la igualdad de oportunidades, la expansión ilimitada de los conocimientos y las capacidades limitadas de los seres humanos, lo espiritual y lo material. "Es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que corresponde" (pág. 8).

38

De allí que los procesos de reforma en desarrollo en la mayoría de los países del mundo, entre ellos el nuestro, han dado un fuerte impulso a la educación de los niños al considerarla un elemento indispensable para el desarrollo humano y nacional. La educación de la infancia temprana desempeña entonces un papel decisivo en las trayectorias individuales de desarrollo y aprendizaje no sólo en la infancia sino en la vida total de las personas.

Las políticas públicas reconocen a la infancia como un período de la vida lleno de potencialidades y a la vez vulnerable. En la infancia es posible aprender cualquier cosa en forma más profunda y rápida, por ello su educación en esa etapa es considerada una inversión rentable a largo plazo en términos de costo/beneficio. Sin embargo, es una edad sin voz ni posibilidades para que sus derechos y necesidades sean respetados, situación que demanda hacernos cargo de asegurar una educación que garantice condiciones óptimas de desarrollo para las nuevas generaciones, que en un futuro cercano tomarán el relevo de las generaciones adultas.

Por otra parte los cambios que nuestro país ha experimentado en los últimos años han confluído en situaciones tales como:

- El acceso de los niños a la tecnología y a la información masiva y de diversos campos;
- Las transformaciones en la estructura de la familia;
- El desarrollo de nuevas expectativas ante la educación en los diferentes estratos sociales;
- La organización de nuevos sistemas socio-comunitarios;
- La generalización del acceso de la mujer al trabajo, y a espacios destinados tradicionalmente al hombre, delegando en otras personas o instituciones la educación y cuidado de los hijos.

Esta realidad conlleva la existencia de una infancia que presenta nuevas necesidades: los niños tienen más acceso a modelos a imitar a través de las fuentes masivas de información y cada vez cuentan menos con figuras paternas y maternas estables en su ambiente inmediato; tienen más medios para aprender, pero menos adultos que medien esos aprendizajes para orientar su sentido y significatividad; los medios de comunicación abren espacios del mundo a los niños pero su realidad proxémica inmediata es limitada.

También es conveniente recordar que otras necesidades, estimadas como muy importantes en un pasado cercano han cambiado. Por ejemplo: la desnutrición ya no es un problema en los niños pequeños, sino la obesidad; ya no basta con saber leer y escribir, es indispensable dar sentido y significado a lo que se lee y escribe; no es suficiente aprender cosas, también es necesario aprender a aprender y a desaprender. Por otra parte, la gravitación del problema de las drogas, alcoholismo, abuso sexual, violencia y maltrato infantil, la discriminación por género y otros, demandan nuevas respuestas a la educación de los menores de ocho años y educadores preparados para implementarlas.

39

La formación de los educadores necesita adaptarse con independencia y plena responsabilidad a las necesidades del desarrollo humano, de la vida social y económica; y la universidad debe asimismo poder pronunciarse y ayudar a la reflexión colectiva sobre los problemas epistemológicos, éticos y sociales que conlleva la infancia y su educación.

El proceso de reforma que vive la educación se juega en la base del sistema, es decir en el aula; es en este espacio donde se requiere conservar, mejorar o renovar las prácticas pedagógicas y también en las aulas de formación profesional. En este contexto se hace necesario un proceso de reflexión y acción para hacerlo más efectivo. El mundo complejo e incierto que caracteriza al mundo moderno y el efecto que ello produce sobre el desarrollo humano, llama a la educación a revisar sus prácticas y a mejorar la efectividad de su acción.

Según Nora Elichiry (1991) el "*reduccionismo teórico*" (clases frontales, cultura del apunte, de la fotocopia, falta de análisis compartido de lo que se aprende) en que se ha estado formando a los educadores de aula, podría interpretarse como un "*negar el acceso al conocimiento como generador de un pensamiento profesional crítico y creativo, que valora la experiencia, pero también la cuestiona a la luz de la ciencia*" (pág. 25). El empeño de la reforma chilena por mejorar la calidad de la

educación, incluida la formación universitaria, señala que el problema actual de la educación es más que una cuestión de métodos; tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de los diversos actores involucrados para manejar sus prácticas y aportar con su saber y desde su formación y experiencia.

La pedagogía de la educación chilena, con fuerte influencia europea, como todo el sistema educativo nacional, no fue inmune a la *ola tecnológica* proveniente de la educación norteamericana de los años 60. Esta corriente buscaba la eficiencia -el progreso- del sector escolar en su transformación desde una forma artesanal a una industrial, con sus consecuentes procesos de división del trabajo y automatización de los procesos. Así, por ejemplo, se fueron introduciendo los modelos de Ralph Tyler (1950), Benjamin Blom (1956) y otros pensadores extranjeros en materias de planificación curricular y evaluación, sin que mediara un proceso de reflexión crítica acerca de sus efectos en una cultura que se caracteriza por su diversidad y por las condiciones de subdesarrollo en que vive gran parte de la población en América Latina.

Este esfuerzo -notable desde muchos puntos de vista- no tuvo el éxito esperado al confrontar el desafío multicultural - la heterogeneidad de la población escolar - moviendo la atención pedagógica a modelos más holísticos y cognitivos. La influencia de este movimiento quedó inscrita, hasta nuestros días, en una práctica pedagógica que actúa con un estudiante segmentado en áreas; que planifica y evalúa a los niños enfatizando en los productos más que en los procesos (*conducta observable*), con una rutina diaria que *salta* de una actividad a otra, sin mucha relación entre ellas, con pocas herramientas para tomar conciencia de los códigos que caracterizan la diversidad de nuestra sociedad y la forma en que estos se expresan y se materializan en el aprendizaje de niños y jóvenes, en el seno del grupo familiar, a través de los medios de comunicación, en la calle y en los espacios convencionales de educación.

40

Abordar esta problemática implica la capacidad de reconocerla, valorarla y transformarla en acción y práctica pedagógica, incorporando entre ellas la capacidad de reconocer las formas de socialización (incluidas las formas de aprender) que caracterizan a las aulas escolares y universitarias en nuestro país; demanda recuperar los sentidos, volver a instalar en las aulas escolares y universitarias los aportes de la ciencia y la tecnología en forma crítica y constructiva e impulsar un movimiento que permita conocer más a niños y jóvenes chilenos y a sus educadores, sus formas de aprender y desarrollarse, y educar en consecuencia.

### La formación de los niños y de sus maestros

Las necesidades de los niños de hoy - hijos de la tecnología y del cambio - y la presencia de profesionales preparados para satisfacerlas, son temas urgentes de abordar en la educación de niños entre 0 y 8 años. La brecha existente entre la educación parvularia y básica, su impacto en los procesos de alfabetización inicial, desarrollo del lenguaje y pensamiento lógico y matemático, el problema del tránsito de niños y niñas de un nivel a otro, la debilidad que atribuyen los estudios de

evaluación realizados por el Ministerio de Educación a la Educación Parvularia sobre el desarrollo cognitivo, constituyen barreras que afectan el desarrollo de la educación de los niños y niñas pequeños y de sus maestros.

Los procesos de reforma de la educación en desarrollo en Chile, y en la mayoría de los países del mundo, nos remiten a la educación de calidad para todos y con equidad, especialmente en ambientes adversos al desarrollo humano y social. El avance tecnológico, los cambios experimentados por los sistemas económicos y los consecuentes ajustes sociales y culturales, señalan la existencia de transformaciones importantes en los ambientes en que crecen y se desarrollan los niños y niñas menores de 8 años. Somos espectadores de un contexto que pone en evidencia el enorme potencial del desarrollo humano en la infancia y la insuficiencia de la educación para promoverlo.

Según Jacques Delors (1996), "el avance del conocimiento y la experiencia acumulada en las últimas décadas, desde las diversas disciplinas de la educación muestran que en la etapa inicial de la escolaridad de niños y niñas, el aprendizaje no puede reducirse al aprendizaje de contenidos elementales, sino que requiere de un proceso que realmente cree condiciones, además, para la maduración y el desarrollo de aspectos psicosociales: pensamiento, identidad, autoestima, entre otros" (pág. 55).

Los aportes de las ciencias renovadas sobre el desarrollo humano en la infancia enriquecen y amplían los enfoques pedagógicos actuales, haciendo presente la necesidad de abrir las puertas de acceso a ese conocimiento a los educadores desde su formación inicial y terminar con el círculo de la repetición de un discurso pedagógico, muchas veces ajeno al mundo de los educadores y del aula, frenando las posibilidades de cambio. Para Graciela Messina (2000) la formación docente, como todo proceso educativo, debe ser entendida también como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre uno mismo, el conocimiento y la propia práctica. En este proceso de análisis crítico de la práctica y de regresar a ella para mejorarla, es fundamental propiciar una reflexión del maestro sobre su papel, las visiones sobre sí mismo, su proceso de aprendizaje, sus modos de enseñar y de relacionarse con sus alumnos, sus colegas y el conocimiento acuñado por la ciencia y la investigación.

41

En la actualidad existe creciente conciencia y comprensión de la envergadura de la tarea de los educadores; su complejidad requiere de habilidades, conocimientos y actitudes que no se obtienen en forma automática e irreflexiva. La función docente abarca tareas que implican la convergencia de varias disciplinas, una alta dosis de sentido común y un marcado interés por el servicio; la formación del educador debería garantizar las condiciones para abordar con éxito la multiplicidad de exigencias de su complejo rol.

Trátase de educación parvularia, básica o universitaria, el papel del educador se perfila como sujeto clave; su poder como modelo y como mediador protagonista del proceso educativo es indiscutible, y la influencia que ejerce sobre los alumnos, especialmente en el desarrollo de capacidades consideradas cruciales para el

pensar, conocer y crear, cobran fuerza a través de la calidad del contacto humano y las interacciones que logra establecer con ellos, de allí que su tarea sea insustituible y deba revalorarse.

Desde esta perspectiva, los informes sobre la formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina, realizados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, plantean que formar recursos humanos, en cualquier campo de la educación, requiere de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo; los educadores lo necesitan para llegar a manejar los conocimientos, desarrollar habilidades, valores y actitudes que les permitan asumir protagonismo en la profunda transformación educativa que se requiere y que demandan las modernas políticas y reformas educativas. La formación docente exige pasar de una visión del proceso como bloques estancos (plan, programa, proyecto, determinado período, determinado número de cursos y horas) a una visión estratégica en la cual la propia formación docente pase a ser diseñada como una estrategia. Es precisamente la falta de visión estratégica y de estrategia la que ha alimentado la visión dicotómica y las falsas disyuntivas que aún persisten en el campo de la formación docente (1998).

### La estimación de la infancia como tema crucial para la educación

42

La idea de infancia como una categoría específica ha sido poco valorada históricamente como tema propio de la educación. Recién a fines del siglo XVIII se comienza a estimar a los niños pequeños como algo diferente o separado de los adultos; surge así el concepto de niñez como un período de inocencia y desamparo. Es este concepto el que más ha destacado en los últimos 300 años y a partir de él se desarrolla una gran cantidad de literatura sobre la psicología del niño y su desarrollo. (Alarcón, 1996).

A partir del siglo XIX y gracias a la proliferación de estudios sistemáticos sobre los niños, la infancia comienza a visualizarse como una etapa de vida del ser humano con características propias, diferentes a las del adulto, dando origen a una larga tradición racionalista en la manera de concebir la niñez. Sin embargo la filosofía, en la actualidad, muestra como el significado de ser "niño" o "adulto" cambia en relación con los tiempos y lugares, roles y derechos asignados a uno y a otro; niños y adultos se diferencian significativamente de acuerdo a las sociedades a que se pertenezca.

En la modernidad se acuña el concepto *infancia* como el espacio de la *ajenidad*, de la *otredad*, de la exclusión en los ámbitos de lo cultural, lo económico, lo epistémico, lo estético, lo jurídico, lo político. Esta realidad ha llevado a cuestionar esa categorización en *niños* y *adultos* y a preguntarse por los supuestos e implicancias que la fundamentan, tanto como por el límite que existe entre ambas. En la última década -tanto en los espacios formales como no formales- la categoría infancia se convierte en un tema crucial para la educación, fundamentando así la importancia que se ha asignado en nuestros días a la educación de la niñez.

Desde la filosofía crítica surgen grandes aportes tanto para los niños como para la pedagogía. Estudios como los realizados por Walter Kohan en la Universidad de Brasilia (2000) cuestionan la lectura que se ha hecho de la experiencia humana desde sus categorizaciones de *normalidad* o *naturalidad*. Este hecho ha permitido que en la vida diaria expresiones como *niño* o *adulto* aparezcan como naturales; del mismo modo, el relacionar ciertos comportamientos y modos de interactuar con *cosas de niños* o *cosas de grandes*.

Filósofos como Kennedy (1995) reconocen que el *adultismo* ha excluido la voz de los niños. El presupuesto de esta normatividad es que la edad, tanto como el género o la raza, no pueden legitimar relaciones de exclusión y/o dominación de un campo del pensar. Desde esta perspectiva, y desde hace menos de 30 años, se viene desarrollado el movimiento 'filosofía para niños' promovido por filósofos como Matthew Lipman quien pretende incorporar niños y niñas al campo de la filosofía. La experiencias que promueve enriquecen - por un parte - la experiencia educativa de los niños dado que la filosofía es un pensamiento *en, acerca de y entre* las otras disciplinas; y -por otra- transforma la filosofía en un medio, en una herramienta que posibilita a los niños acceder a un pensar autónomo y de calidad, que conlleva el desarrollo de una mejor capacidad de juicio.

Desde esta perspectiva, la filosofía se transforma en un agente de educación democrático pues estaría generando, entre otros, una relación reflexiva entre conceptos tales como justicia, libertad y personas presentes en la vida cotidiana de los niños, como también estaría promoviendo un enriquecimiento en las comunicaciones a través de espacios de diálogo y reflexión sobre aquellas cuestiones. A través de su práctica filosófica, muchos niños están desarrollando hoy su conocimiento, comprensión y valorización de *ser niños*; están aprendiendo a preguntarse lo que significa ser niño en el aquí y el ahora; qué lugar ocupan en el ambiente social que están viviendo; muchos adultos están conociendo a los niños y niñas. Cabe entonces preguntarse: ¿son ellos una versión incompleta de los adultos?

43

Kohan (2000) señala que, por una parte, la *filosofía para niños* ha provocado una ruptura en el adultocentrismo que ha monopolizado la filosofía por más de veinticinco siglos de historia, y por otra, que es gracias a esta opción que se han generado condiciones para la gestación de filosofías creativas de la niñez, movimientos que "han defendido el derecho de la niñez de constituirse en un área de interés para la filosofía,... en la actualidad existe necesidad de este campo" (pág. 5). No se trata de que los niños puedan razonar como adultos sino que, de acuerdo a Kohan, "deberíamos prepararnos para escuchar una voz diferente como expresión de una filosofía diferente, una razón diferente, una teoría del conocimiento diferente, una ética diferente y una política diferente: aquella voz históricamente silenciada por el simple hecho de emanar de personas estigmatizadas en la categoría de no adultos" (pág. 6). Las argumentaciones de Lipman buscan legitimar para los niños y para la niñez un lugar en la filosofía; su obra ha logrado hacer visible a los educadores una dimensión hasta ahora implícita en la educación infantil.

Según Lipman, la discusión filosófica que propone la filosofía para niños puede llegar a constituirse en un medio idóneo para que ellos expresen sus ideas y actúen con un nivel más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente. Posibilita a niños y niñas constituirse en una genuina comunidad de indagación, una comunidad que dialoga basada en el respeto mutuo y en el compromiso voluntario por parte de sus integrantes, que emprenden juntos una búsqueda común; y a los educadores, según lo expresa Olga Grau (1995), nos permite darnos cuenta que "esa tierra de ocupación que suelen ser los niños para los adultos - padres y educadores -, donde creemos que podemos dejar nuestras huellas, es un mundo propio, lleno de sentidos y relaciones peculiares, de gran frescura y poesía" (pág. 11).

## Los aportes de las ciencias y los desafíos para la educación

La formación de educadores del 2001 requiere de la búsqueda de nuevos antecedentes emanados de diversas disciplinas, como también de la revisión y/o reinterpretación de ideas ya manejadas.

Con el propósito de clarificar, en parte, lo ya conocido y de incorporar nuevos aportes, se recordarán algunos conceptos ya aceptados por la comunidad profesional de la educación y se hará referencia a visiones gestadas en ciencias sociales las que, desde nuestro particular punto de vista, enriquecen los soportes de nuestro quehacer educacional.

44

De acuerdo a Víctor Molina (1997) la neurociencia y los enfoques actuales de las Ciencias Humanas, proponen dos nuevas tesis importantes a la educación, específicamente en lo que respecta a las formas como aprender y a las condiciones que hay que considerar en este proceso. Ellas son: la construcción de la mente y la construcción de la realidad.

*La mente humana es construida por el sujeto* en su interacción con el medio en un proceso, que comienza antes del nacimiento, a nivel de desarrollo intrauterino. *La realidad es una construcción de la mente*, es decir, a través de los procesos mentales que cada sujeto construye por su propia actividad, en su interacción con el medio, se construye la realidad. Esas interacciones comienzan con los niveles iniciales de la vida. No es extraño entonces que las grandes teorías de desarrollo sean teorías del desarrollo de la infancia. Científicos como Piaget y Vigotsky han iluminado el campo de la educación con teorías que priorizan esa etapa en su investigación sobre la mente y la realidad. Para Piaget la mente, la inteligencia, la realidad son todos procesos de relaciones. Por otra parte, siendo la educación también una realidad de relaciones -dentro de las cuales la más importante es la relación pedagógica- y al estar supeditada a los procesos simultáneos de desarrollo y aprendizaje, es una realidad multicentrada.

Piaget diferencia *aprendizaje* de *desarrollo* y caracteriza a su teoría como una teoría de desarrollo. Lo curioso es que en el lenguaje pedagógico se habla de la

educación como un proceso de enseñanza y de aprendizaje, excluyéndose generalmente el concepto de desarrollo.

Recordemos que el concepto de aprendizaje que postula Piaget es el de la reinención que implica un *aprendizaje con comprensión*. Cuando el niño aprende por reinención aprende no sólo el resultado sino también el proceso necesario a la construcción de ese conocimiento.

El desarrollo de la inteligencia es producto de la interacción sujeto - objeto. El entorno tiene una importancia vital para el sujeto, es indispensable conquistarlo. Desde esta perspectiva, según Molina, el educador no es un *facilitador* sino más bien alguien que perturba, que produce *conflictos* a quien aprende, desafiándolo a interactuar con un mundo desconocido y, a veces, desconcertante.

Para Vigotsky, el aprendizaje se basa en un proceso social, y constituye un acceso a la vida intelectual de la especie, de quienes rodean al sujeto. Estima que el desarrollo de la inteligencia es el resultado de un diálogo del sujeto con otros y con los productos culturales de otros. El desarrollo de la mente es el resultado de los procesos de mediación que se producen en esas relaciones dialógicas donde el lenguaje juega un papel importante. El profesor es un mediador que ejerce su rol en el contexto de procesos de significación relacionados con el lenguaje. Conocer implica otorgar significados. La significación es un proceso social de inserción en mundos de significados que el niño va compartiendo con adultos próximos y con la sociedad.

45

El rol de los significados en la construcción de la realidad ha sido tema preferente de las teorías sociológicas interpretativas. Derivadas de estas fuentes y a partir del plano microsocioal, se han generado teorías específicas cuyo objetivo es captar el significado elaborado por los actores, lo que sólo puede lograrse en grupos pequeños, en situaciones de interacciones concretas, como es el caso de las producidas en el aula y en el establecimiento escolar. Las personas aprenden símbolos y significados durante el proceso de interacción social. La asignación de significados, entonces, no depende de los procesos mentales, sino de los procesos de interacción.

Tal como se plantea en los enfoques psicológicos, las teorías sociológicas interpretativas también plantean que existe un proceso de creación de la realidad a través de los propios pensamientos y acciones. El ser humano es capaz de reflexionar sobre lo que hace y lo explica considerando el contexto específico, lo que -en oportunidades- significa tener que asumir el lugar del otro, para comprender lo que este dice y hace.

Se acepta la existencia de un cuerpo de conocimientos de sentido común, con su correspondiente variedad de procedimientos y consideraciones usadas por los miembros corrientes de una sociedad para dar sentido a las circunstancias que viven y para encontrar el camino a seguir en esas determinadas situaciones. En consecuencia, interesa conocer lo que hacen las personas, como se manejan y como *explican* su actuar, como describen, critican e idealizan situaciones especifi-

cas. Para algunos científicos sociales, el fenómeno sociológico fundamental lo constituyen los hechos sociales, los cuales, a diferencia de las macroposturas, corresponden al resultado del esfuerzo de las personas en el *vivir de cada día*. Se reconoce también la existencia de un conjunto de prácticas que regulan la comunicación y la realización objetiva de la vida social, como también la aceptación de la ambigüedad con que ciertos hechos o situaciones se presentan cotidianamente en el entendido que se aclararán más adelante.

Las construcciones hipotéticas recordadas en los párrafos anteriores permiten una lectura más enriquecida del hecho educativo y de las posibilidades de ayuda, de una mejor manera, a quienes aprenden. Su extrapolación en cuanto a lo que podría o debería ser la formación de educadores nos permiten cuestionar nuestro quehacer pedagógico, en un intento de reflejar mejor la teoría que lo sustenta, en el entendido que por sus características no hay una sola forma de hacerlo.

46 La reiteración de la idea de *procesos* en las visiones planteadas traspasa la educación en sus diferentes instancias y manifestaciones: la construcción de estructuras lógicas, de la inteligencia, de la mente, de la realidad. Implica que los resultados de ellas no pueden ser simplemente aprendizajes de cosas. Por el contrario, fundamentan la postura de que el educador debe formarse para realizar su acción mediadora de manera que quienes aprendan comprendan los sistemas de relaciones entre objetos, entre los fenómenos, entre las personas, entre las personas y las cosas, tomando conciencia de las interacciones que subyacen en la construcción de cada conocimiento. No obstante lo anterior, en el actuar pedagógico habitual se postulan más bien resultados y no se otorga suficiente importancia a los procesos, aún cuando se hagan declaraciones de adhesión al respecto.

Por otra parte, debe haber una conciencia clara en cuanto a no reducir el proceso de construcción de la mente y de la realidad a la aplicación de *estrategias* de evaluación (mapas conceptuales, técnica uve) las que, si bien ayudan en la identificación de los posibles logros, no reflejan la riqueza total del proceso, no lo reemplazan.

Una de las grandes limitaciones en la formación de educadores en nuestro país consiste en capacitarlos en la postura de lo que ellos *deben hacer* con los niños, sin darles la posibilidad de *vivenciar* ellos mismos lo que tal postura significa. Un enfoque constructivo debe dar a los estudiantes la posibilidad de *construir* sus conocimientos y no simplemente *inculcarles* lo que hay que hacer con los aprendientes. ¡En la formación de educadores de la infancia es tan fácil caer en preparar a las profesionales en la implementación y elaboración de recursos pedagógicos atractivos (materiales, canciones, actividades) y olvidar el fundamento que los justifica!

Ser un mediador del aprendizaje cuyo rol es precisamente *remover* las estructuras cognitivas del aprendiente implica, entre otras cosas, tiempo y compromiso por parte del educador. Sin embargo hay momentos en que el mismo sistema educativo entraba las posibilidades para este actuar, al demandar, por ejemplo, un determinado número de calificaciones de resultados, y no dar el tiempo necesario para la apreciación del proceso mismo.

puede permitirles comprender gradualmente, no solamente su propia situación, sino, y esto es crucial, su posición en relación con los demás. Les permite mirar a su mundo desde distintas perspectivas. A través del juego interactivo con otros, pueden incorporar a su conocimiento práctico la experiencia personal de otros niños y adultos, con independencia de las características y antecedentes etnosociales,

El juego muchas veces sirve para preservar identidades en culturas minoritarias. "Las redes sociales más sólidas entre los niños se dan a través del juego, por ello el educador debe mostrarse especialmente sensible a los factores socioculturales y psicológicos que allí intervienen porque, además, a partir de los tres años y en la interacción cotidiana con otros niños se crean vínculos emocionales que no sólo sirven de apoyo al desarrollo, sino también al intercambio de aprendizajes". (pág. 21)

El conocimiento de la vida cotidiana también presenta ventajas para los educadores: hace posible desarrollar alternativas pedagógicas que aseguren una formación integral de los niños y colaborar en la liberación plena de sus potencialidades con el propósito fundamental de que trasciendan a una vida mejor. El trabajo con los niños debe también buscar como fin último ayudar a mejorar la calidad de la educación y también la calidad de vida de las comunidades en desventaja socioeconómica. Teniendo como eje motivador un adecuado desarrollo infantil; se da así una relación dinámica y dialéctica entre Calidad de Vida y Desarrollo Infantil.

48

A pesar de lo ya señalado, estudios realizados en Chile por G. Batallán y equipo en 1999, plantean que a través del análisis de algunas investigaciones es posible descubrir que "la atribución de *pobres* para un sector de la población infantil, conlleva atribuciones sobre una *cultura* supuestamente compartida"... por esa población. Vemos entonces que, a pesar de que los estudios confirman y describen la vida cotidiana de los niños como un espacio realmente lleno de posibilidades y también de dificultades rutinarias a las que ellos se enfrentan diariamente, la forma como estas son a veces calificadas por los investigadores dan como resultado "una forma homogénea de calificar hábitos, prácticas y usos cotidianos de vastos sectores de la población, dejando oculta la gran heterogeneidad de prácticas y experiencias que viven los niños" (pág. 13). Los educadores tenemos que estar conscientes de que, si bien es cierto, existen factores que son comunes a poblaciones de niños, no es menos cierto que dentro de esas poblaciones se pueden observar grandes diferencias valóricas, actitudinales, culturales, referidas a contextos específicos de crianza, de enorme riqueza e importancia para una práctica pedagógica en el aquí y el ahora.

### Consideraciones acerca de la alfabetización en la infancia

En el campo de la pedagogía, la alfabetización de niños y niñas surge también como un tema pendiente para la formación escolar y profesional. Ya en 1935 Vigotsky planteaba que la educación infantil ha enseñando a los niños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no les ha enseñado el

lenguaje escrito. Se ha enfatizado más en la mecánica de la lectura y se ha olvidado el lenguaje escrito como tal. A diferencia de lo que ocurre con el lenguaje hablado, en el que los niños avanzan espontáneamente, el autor afirma que la enseñanza de la lectura y escritura se basa en una instrucción artificial, que no se compadece con la naturaleza de este objeto cultural, ni de la forma como este sistema es construido por cada niño.

Para Vigotsky, un rasgo importante del sistema de escritura es que posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo. El dominio de este complejo sistema de signos no puede realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño. Únicamente si se comprende toda la historia de la evolución de los signos en el pequeño y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la pedagogía de la escritura.

Según Vigotsky (1988), comprender la historia del lenguaje escrito en los niños conduce a tres conclusiones importantes:

1. Desde edades muy tempranas los gestos, dibujos y juegos de los niños pequeños contienen en sí la futura escritura en el niño, hacia los tres años ellos ya son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura; entonces la enseñanza debería iniciarse también en forma temprana.

2. La escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos la inquietud intrínseca y ser incorporada como una tarea importante y básica para la vida, solo entonces se desarrollará, no como una habilidad que ejecuta con manos y dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja.

3. Siguiendo a Montessori, Vigotsky plantea que la escritura y la lectura deberían enseñarse de modo natural; el aspecto motor de su aprendizaje incluirse en el juego de los niños y la escritura cultivarse, más que imponerse. La historia de su evolución así lo aconseja. (pág. 175-176)

A partir de estos planteamientos es posible afirmar que el niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo, no como entrenamiento desde afuera (pág. 177); los niños se acercan desde edades tempranas a la escritura y la lectura no a través del mejor método, sino incluyendo estas dos actividades de manera natural y en forma lúdica. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y a escribir; ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus actividades y juegos, en su vida cotidiana.

En 1996 Nora Elichiry se refiere a los estudios realizados por Emilia Ferreiro, discípula de Piaget, y sus seguidores en Latinoamérica, y puntualiza que la forma como se ha abordado la enseñanza del lenguaje oral y escrito tanto en la educación parvularia como básica no ha considerado el cambio conceptual producto de investigaciones fundamentadas en los postulados de la psicología (Piaget, Vigotsky y otros) y de la psicolingüística contemporánea (Chomsky).

Según Emilia Ferreiro (1996), la lengua escrita es un objeto particular de conocimiento con características vinculadas a lo socio-cultural. Para esta autora, la escritura puede ser conceptualizada desde dos aproximaciones diferentes: "la escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras, lo cual repercutirá en las implicancias pedagógicas que se asumen" (pág. 15). Según Elichiry, Ferreiro retoma los ejes socio-históricos planteados por Vigotsky, también desarrollado por otros historiadores de la ciencia como Gelb y Cohen, quien señala que "la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no de un proceso de decodificación" (1958, pág. 15). La escuela y las instituciones formadoras de docentes deberíamos reflexionar sobre esto al momento de analizar los problemas de rendimiento académico y determinar nuestras opciones pedagógicas.

### **La Práctica Pedagógica como instancia de formación de profesionales reflexivos**

50 En este reflexionar sobre temas cruciales para la formación de educadores, cabe destacar algunas ideas centrales que se han planteado en los últimos años sobre la *práctica pedagógica*. Se caracteriza por ser una práctica social que, como tal, se contextualiza en un espacio y un tiempo cultural dados. Tiene como finalidad la formación del ser humano tanto en su dimensión individual como social, visualizándolo como protagonista de su actuar, creador de su historia y, desde nuestra perspectiva, como un sujeto profesional.

Tal finalidad implica, por parte de quien pretenda educar, la organización y creación de ambientes de aprendizajes mediadores de la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana que, a su vez, favorezcan, en quienes se están formando, la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias personales y la conformación permanente de una teoría para la acción en aula y fuera de ella.

Esta postura posiciona a la práctica pedagógica como el gran trasfondo de la formación y la caracteriza como investigativa, reflexiva y crítica.

Es *investigativa*, porque requiere de la indagación colectiva, rigurosa y sistemática para seleccionar los criterios que fundamentan tanto las alternativas en relación a *lo que es enseñable*, como las normativas para el actuar de los sujetos del aprendizaje, en un contexto específico. Además, aclara la coherencia y pertinencia de los medios y recursos en función de la acción formadora intencional, que propicia la autonomía individual y colectiva y la integración social.

Es *reflexiva*, porque debe hacer posible la consolidación de un marco de referencia común que sea coherente con las exigencias sociales y los ideales institucionales, desde donde se pueda configurar un modelo pedagógico que –por una parte– identifique al colectivo y –por otra– le dé identidad al mismo. La reflexión es indispensable para transformar la escuela en un proyecto educativo y cultural único, en cuya conformación están presentes las intenciones de formación del

establecimiento educativo, las cuales –como producto de acuerdos colectivos, instituidas y asumidas por la comunidad educativa- han sido el resultado de un proceso indagativo, consciente, elegido libremente por los participantes. Esto permite que la propia comunidad se vaya construyendo, en la medida que identifique sus necesidades y elabore una propuesta creativa para responder a ellas, ratificando la identidad del colectivo y generando un sentido de pertenencia y lealtad.

Es crítica, porque la construcción de la escuela como un proyecto educativo, tanto como la formación de un profesional de la educación, requieren crear un ambiente formativo innovador, de búsqueda de los elementos necesarios y suficientes que constituyan el andamiaje conceptual de la construcción, elementos que se extraerán del análisis y apreciación de las ideas y acciones disponibles, cuya vigencia, funcionalidad y/o pertinencia, serán objeto de discusión y filtro por parte de los participantes, creando un clima organizacional caracterizado por la autonomía, tolerancia y solidaridad de los participantes en la búsqueda de la comprensión y participación de todos.

La práctica docente incorpora en un conjunto, elementos interdependientes, contextualizados, los que logran articularse a través de la investigación, la que conduce a reconstruir las acciones y a generar teoría pedagógica o a clarificar los fundamentos de una acción docente informada científicamente.

Desde la perspectiva de la formación profesional, la práctica pedagógica reflexiva juega un rol fundamental. Reconocida es la situación actual en cuanto a la limitación existente para captar y elaborar toda la información disponible en el momento: Podría decirse que la proliferación de conocimientos y saberes, asequibles a través de redes comunicacionales y sistemas tecnológicos, recomiendan desarrollar en el futuro educador la flexibilidad necesaria para una adecuada y racional *autoformación*.

51

Tradicionalmente los profesores han sido formados en un modelo de *racionalidad técnica* el cual consiste, básicamente, en que los expertos planteen al candidato a profesor los hallazgos del conocimiento científico y su experimentación, pero la aplicación de los descubrimientos o nuevos conocimientos y su transferencia a la acción educativa es básicamente un problema del estudiante y no es abordado en su proceso formativo.

En consecuencia, es necesario preparar al profesor no sólo para una práctica pedagógica inicial, como requisito de una titulación, sino formarlo para que se convierta en un estudioso de su propia práctica pedagógica durante toda la vida. Esto implica formar al educador para reflexionar *sobre lo que hace y explicarse por qué lo hace*.

La *reflexión* conlleva al planteamiento de preguntas sobre uno mismo. La pregunta fundamental que surge al tomar conciencia y analizar cualquier situación vivida es *¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué hago esto?* De hecho este cuestionamiento refleja una instancia de autoevaluación, donde se enfatiza el juicio por sobre la información, donde la reflexión asume las características de un monitoreo perso-

nal y donde se evalúan las necesidades individuales. Para cumplir tales propósitos, la reflexión debe ser formativa, periódica, constructiva y deliberada.

Este tipo de reflexión favorece el desarrollo de destrezas cognitivas de alto nivel, de gran efecto en la enseñanza. Colabora, además, en la formación de un profesional no sólo altamente calificado sino también destacado por su *capacidad para tomar decisiones sabias e informadas*.

La formación en la *reflexión* del hacer pedagógico considera que el agente primario de conocimiento profesional es el mismo profesor en formación. Los esquemas conceptuales, actitudes, creencias, etc., que trae consigo al iniciar su formación profesional son factores a considerar en el proceso de reflexión, pues ellos moldean su comportamiento en forma típica y consistente. En esta postura se privilegia todo lo que el aprendiz pueda aportar al proceso. Las fuentes de estas ideas, actitudes, son variadas e incluyen factores culturales, entre otros.

El investigador o el experto cumplen el rol del mediadores de conocimiento. Debido a esto, el plan de formación de los educadores debe incluir un espacio y una metodología destinada a analizar los constructos que están presentes en el estudiante al inicio de su formación, para así involucrarlo en su proceso formativo a través de técnicas específicas de toma de conciencia, autoevaluación, introspección, entre otras. Cada educador debe elaborar su propio *conocimiento profesional*.

52 Valderrama, citando a Schon (1983), expresa que el *conocimiento profesional* se construye a través de dos tipos de conocimiento. Uno es aquél promovido por investigadores o expertos (informaciones aportadas por teorías e investigaciones) y, el otro es el *conocimiento experiencial* construido por el aprendiz en la práctica a través del *saber en la acción y la reflexión*. El primero identificado como *conocimiento recibido* se traduce en los juicios que quien practica una profesión realiza cotidianamente al enfrentar fenómenos y situaciones aún cuando no puede realizar una descripción razonada y precisa de éstos, pero que le van dando un soporte para la acción, algo así como un *saber como actuar*. El segundo implica la creación de un tiempo, un espacio, una metodología específica y otras actividades en la administración del plan de estudios y no requiere necesariamente ser trabajado a través de asignaturas.

La mayoría de los planes conducentes a la formación de educadores no consideran una instancia de reflexión sobre lo ocurrido en la práctica pedagógica. Lo lógico sería reflexionar sobre aquello que salió bien o mal, de tal modo que se pueda reiterar lo que dio resultado y evitar lo que no, al mismo tiempo que – al reflexionar sobre el hacer – pueden crearse nuevas y variadas formas de actuar. La reflexión puede asumir diferentes formas y técnicas. Su riqueza radica en la experiencia compartida de la práctica en los cursos de formación o en los establecimientos y en la *discusión* y el *análisis* también compartidos del quehacer pedagógico. Toda reflexión debe contar con parámetros bien seleccionados.

Podría decirse que la práctica profesional es considerada indispensable en todos los planes de formación de educadores. Sin embargo, una práctica por el

actuar, por cumplir un requisito, sin la oportunidad de una reflexión específica, carece de valor. Muchas veces se estima que la reflexión se cumple al depender los alumnos de un supervisor que *informe* sobre sus yerros y aciertos. Podríamos decir al respecto que tal situación cautela la reflexión del supervisor, pero no la del aprendiente. Así, la sola práctica no tiene la misma validez para los efectos del actuar profesional que si va acompañada de la reflexión de quien la ejerce.

La reflexión constituye un proceso continuo, en espiral, que implica consideraciones sobre el conocimiento construido sobre la base de las informaciones aportadas por los expertos e investigadores, el propio actuar que representa *el conocimiento experiencial* y las transformaciones que se producen en éste, fundado en las mismas experiencias.

Una práctica docente reflexiva favorece el desarrollo de competencias profesionales (entendidas éstas como habilidades para usar el conocimiento profesional en la solución de problemas profesionales). Valderrama, citando a Madley expresa: "Cuando el profesor adquiere el conocimiento y la comprensión de sus acciones, cuando sabe por qué está haciendo lo que hace, entonces ha avanzado hacia un estado de profesionalismo". (pág. 10)

Las competencias profesionales son cambiantes y progresivas, se evidencian a través de toda la vida profesional. Van más allá de la adecuación a las circunstancias y se convierten en una verdadera experiencia (expertise) o *sabiduría en la profesión*.

El Plan de Estudios de los Educadores de Párvulos y Escolares Iniciales de la Universidad de Chile incluye la práctica reflexiva como una de sus estrategias básicas de formación. No sólo está integrada por los cursos que contactan con la realidad chilena en esta área, sino que también constituye una instancia de registro de experiencias y el ejercicio constante de actividades propias de la reflexión, tales como: toma de conciencia de los problemas, elaboración de hipótesis, selección de supuestos, reconocer temores y expectativas, análisis compartido del quehacer pedagógico, proposición de soluciones, verificación de alternativas, autoevaluación, ejercicio del pensamiento crítico.

En síntesis, algunas de las ideas que fundamentaron el reasumir la formación de educadores de la infancia en la Universidad de Chile, fueron las siguientes:

- El rol histórico de esta Casa de Estudios en el desarrollo e innovación del sistema educacional infantil chileno, y sus actuales ventajas institucionales para incursionar en el campo de la innovación en la formación profesional de educadores para la niñez.
- El desafío de abordar las necesidades de los niños de hoy (hijos de la tecnología y el cambio) y las necesidades sociales, desde una nueva perspectiva.

- La urgencia de poner en discusión temas aún pendientes en la educación de niños entre 0 y 8 años, y los nudos centrales que dificultan su desarrollo.

- Las condiciones socio-políticas de la Universidad de Chile, del país, del sistema educativo (en especial las demandas de la reforma educacional en marcha), y la preocupación que se observa a nivel internacional sobre este tema.

- Los aportes de las ciencias renovadas sobre el desarrollo humano en la infancia que enriquecen y expanden los enfoques pedagógicos actuales, y la necesidad de abrir puertas de acceso a ese conocimiento a los educadores desde su formación inicial.

- La necesidad existente en América Latina de contar con antecedentes propios sobre los niños y niñas de la región; como también de terminar con el círculo de la repetición de un discurso pedagógico, muchas veces ajeno al mundo de los educadores y de los niños.

La aspiración de desarrollar un proyecto educativo para el país integrando la labor de las diferentes facultades, el carácter interdisciplinario y la visión de la formación profesional como misión compartida con las áreas afines a la educación en la Universidad de Chile, es el rasgo más distintivo de esta propuesta.

## Bibliografía

- Alarcón, Dina "Evolución del concepto de Educación Parvularia en Chile desde 1906 a 1956". En REVISTA PERSPECTIVA N° 2/1996. Universidad Central.
- Amar Amar, José Educación de los niños en América Latina. Conferencia realizada en el encuentro Diálogos III: Desafíos Curriculares para la Educación Parvularia: un aporte a la Reforma. Ministerio de Educación 1999.
- Batallán, Graciela y equipo *El "prekinder" para los Niños de Cuatro años: demanda social y respuesta precaria*. Informe. Ministerio de Educación/PIIE, Santiago de Chile, 1999.
- Bloom, Benjamín *Taxonomy on Educational Objectives*. Longman, Green and Co., New York 1956.
- Briones, Guillermo *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. Centro Iberoamericano de Educación a Distancia. Santiago de Chile, 2000.
- Casassus, Juan *Tareas de la Educación*. Editorial Kapeluz, Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires, 1996.
- Delors, Jacques *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. UNESCO 1996.
- Díaz Alondra, Llaña Mónica y Molina Víctor *Aprendizaje significativo del alumno y mediación del aprendizaje: teoría y práctica en la escuela y en la formación de educadores*. Informe de investigación. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 2000.

- Elichiry, Nora *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1991.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (Editor) *La Reforma Educativa Chilena*, Editorial Popular, Madrid, España, 1999.
- Grau, Olga *Cosas y Palabras. Manual de Filosofía para Educadoras de Párvulos*. Editorial San Pablo. 1995.
- Kohan, Walter O. *Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro*. Universidade de Brasilia. 2000.
- Messina, Graciela *Cómo se forman los maestros en América Latina*, UAH/PIIE, Santiago, Chile 1999.
- Ministerio de Educación *Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile. Resultados y Desafíos*, Santiago de Chile, 1998.
- Molina, Víctor "La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento". en DOCENCIA, Colegio de Profesores de Chile A.G.. Santiago de Chile, Año III, N° 12, Diciembre 2000.
- Los Aportes de las Ciencias Renovadas a la educación de los Niños*. Conferencia. Encuentro Diálogos II: Desafíos Curriculares para la Educación Parvularia, Ministerio de Educación, 1998
- Ritzer, George *Teoría Sociológica Contemporánea*. Editorial Mc Graw Hill, México, 1993.
- UNESCO-IIEP *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Informe del Foro realizado en el IIEP-Buenos Aires Argentina 11 y 12 de noviembre de 1998.
- Nuevas Formas de Aprender y Enseñar*, Santiago de Chile, 1996.
- Universidad de Chile *Proyecto Plan de Estudios de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial*. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, 2000.
- Vigotsky, Lev "La prehistoria del Lenguaje Escrito". En *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Editorial CRITICA, Grupo editorial Grijalbo, 1988.
- Valderrama, Hortensia *El Modelo Reflexivo en la Formación de Profesores para el Siglo XXI*. CPU, documento de trabajo N° 60/92. Santiago de Chile, Nov. 1992.



Dina Alarcón Quezada

Magíster en Educación, Universidad de Chile.

Profesora Titular del Programa de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa,  
Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Directora de la Escuela de Postgrado, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Área de Especialización: Creatividad y Evaluación Educativa.

Alondra Díaz Castillo

Magíster en Planificación y Desarrollo, Universidad Autónoma de Morelos, México.

Jefa de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial y Coordinadora del Diplomado "Desarrollo Cognitivo en la Infancia" del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Área de Especialización: Currículo y Gestión en Educación de la Infancia.