

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA INFANCIA Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

UNA CONTRIBUCIÓN AL CAMBIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Alondra Díaz Castillo

Con la puesta en marcha de la Carrera de Educación Parvularia y Escolares Iniciales, la Universidad de Chile asume nuevamente el rol que le cabe en la promoción de la educación pública, abre un espacio al debate sobre sus problemáticas y a la construcción interdisciplinaria de conocimiento sobre la formación docente inicial y en servicio.

Para apoyar los procesos propios de la instalación de las innovaciones que propone la nueva carrera, se encuentra en desarrollo el proyecto "La Formación de Educadores de la Infancia y la Innovación Pedagógica", auspiciado por la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo IACD de la Organización de Estados Americanos OEA. Su objetivo central es aplicar y probar un programa de formación pedagógica inicial de educadores de infancia temprana, mediante la conformación y acción coordinada de un equipo de especialistas, con incorporación de actores claves para su desarrollo: docentes formadores, de aula, estudiantes de pedagogía y especialistas de reconocida trayectoria y producción en las áreas que cubre el proyecto.

75

Se fundamenta -entre otros antecedentes- en la necesidad de abordar desde una perspectiva evolutiva, la alfabetización en la infancia, la construcción del pensamiento matemático y científico, y la información necesaria para comprender la construcción del *imaginario infantil*⁽¹⁾, valiosa herramienta para acceder, conocer y valorar las experiencias y conocimientos previos que niños y niñas traen al proceso educativo formal y actuar en consecuencia. Todos estos aspectos son importantes de atender por cuanto son considerados cruciales para la educación entre los 0 a 8 años por el carácter problemático que actualmente presentan para su desarrollo⁽²⁾.

Este proyecto se pone en marcha en Mayo del 2002 a través de un trabajo asumido en forma conjunta entre las Universidades del Norte de Barranquilla, Colombia, Universidad Autónoma de Querétaro, México y la Universidad de Chile a través del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales. Participan en su desarrollo un grupo de académicos de diferentes Facultades, docentes de aula de 14 Escuelas y jardines Infantiles asociados a la actividad de práctica en terreno y alumnas de 2º año de la Carrera.⁽³⁾

Su tarea central es instalar los cursos que forman parte de la línea curricular Bases Epistemológicas⁽⁴⁾, compartiendo el conocimiento y la experiencia acumulada en los tres países participantes, produciendo nuevo conocimiento en el contexto de la puesta en marcha de la nueva carrera de formación inicial de educadores de infancia y de las áreas que conforman su plan de estudios. Se espera que este proceso haga posible el desarrollo de estrategias y materiales complementarios para la formación docente y el trabajo con niños, como también la realización de estudios cuyos resultados serán difundidos a través de múltiples medios (multimedia y publicaciones). Se espera con ello contribuir al desarrollo del proyecto de la carrera que inaugura la Universidad de Chile luego de casi 23 años de ausencia en el campo de la pedagogía de pregrado, y a los procesos de innovación y fortalecimiento de la formación docente inicial a que invita la reforma.

76 La carrera de educación parvularia y básica inicial constituye un intento por abordar la problemática de la innovación y el cambio en la formación inicial y permanente de los educadores de infancia, su contenido y la forma como se construye en sujeto docente. Es una propuesta que integra la formación de profesionales para la educación parvularia con la formación para atender los primeros años de la educación básica. Esto significa buscar la forma de orientar la mirada profesional al niño-sujeto cuyo desarrollo y aprendizaje opera en un continuo, para desde allí pensar la tarea educativa; es por ello que los ejes que la constituyen son los niños, sus profesores(as) y el objeto de conocimiento -no la clasificación de los procesos educativos en niveles de complejidad bajo la premisa que se debe aprender y desarrollar ciertas competencias primero, para abordar otras después-, de allí que el plan de estudios de la carrera se caracterice por su enfoque *multicentrado*, en el aprendizaje, el desarrollo y la enseñanza (Molina, 2002).

Desde esta perspectiva los cursos que lo constituyen, su diseño y el desarrollo que se espera de éstos no es lineal, sino espiral. Sus ejes vertebradores son los temas y su debate, la articulación disciplinar y su relación con la experiencia, la observación constante del campo de trabajo y del actuar profesional.

En el momento actual existe consenso en la idea de que la práctica de la profesión ya no puede pensarse como el lugar de aplicación de una teoría que producen otros y desde otro lugar (distinto al del educador de aula), ni la escuela como el lugar de la aplicación de conocimientos elaborados y producidos en la universidad o en otro tipo de institución de formación o investigación que se encuentra alejada de su vida cotidiana. Para muchos es la rearticulación entre estudio y trabajo en espacios compartidos una manera de vincular a los *prácticos* y a los *teóricos*, a los académicos e investigadores de profesión y a los educadores (Messina, 2001).

En respuesta a la necesidad de cambio, la reflexión y el trabajo conjunto es percibida desde la investigación como una herramienta a través de la cual todos pueden observar y aprender de la experiencia; lo que puede implicar un quiebre de la experiencia individual y una posibilidad de mirarla desde otro lugar, haciéndonos más disponibles para ser sujetos de transformación, más vigilantes y al mismo tiempo más libres. Sin embargo esto constituye un gran desafío para los

proyectos de innovación como el nuestro, tanto por la complejidad del campo profesional en que ellos se insertan como por la complejidad de los procesos que se desean instalar.

En educación, independiente del nivel de que se trate, la administración del sistema tiende a constituirse en la norma que define las relaciones entre los expertos y los docentes, entre niños y educadores, la forma y el contenido del quehacer profesional. La afirmación de los educadores como intelectuales transformativos (Giroux), coherente con la idea de los educadores como agentes activos en la producción de conocimientos, de *habitus* (en el sentido de Bourdieu, 1977), de estilos de relación que ellos establecen o deben establecer permanentemente, no encuentra correlato en la práctica y presenta a los educadores como sujetos funcionales a una tarea pedagógica que les es ajena y les preexiste (Grau, 2002, pág. 6).

El campo de los educadores de infancia emerge tensionado y controvertido: constituido preferentemente por mujeres, estigmatizado (Batallan, 1999): educación parvularia liviana y superficial para algunos, asistencial y educativa para otros, promesa de mejores rendimientos en la básica / educación básica inicial generadora de desigualdades para algunos, promesa de equidad y justicia para otros.

Desde la perspectiva de la innovación, Fullan y Stiegelbahuer⁽⁵⁾, señalan que el cambio educativo es siempre una respuesta a una necesidad que surge en algún punto del sistema, es un proceso complejo sobre el cual gravitan múltiples factores. Según estos autores el cambio, inherente a los procesos de innovación, "representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; si funciona el cambio, puede dar como resultado una sensación de dominio, logro y avance profesional. Las ansiedades de la incertidumbre y el deleite del dominio son primordiales tanto para el éxito como para el fracaso; estos hechos no ha sido reconocidos o apreciados en la mayoría de los intentos de reforma". No importa de donde venga y quien lo promueva, su orientación, efectos y resultados se verán siempre afectados por el *significado subjetivo del cambio* (entendido éste como la modalidad individual que adopta en un grupo determinado); las condiciones de género, la etapa de desarrollo carrera-vida en que se encuentren los sujetos involucrados marcarán la diferencia.

Desde esta lógica de realidad ante el cambio, sus procesos y resultados se desarrolla el proyecto *La Formación de Educadores de la Infancia y la Innovación Pedagógica*, creado para instalar y desarrollar los cursos de formación profesional especializada en las áreas Imaginario Infantil, Alfabetización Inicial y Desarrollo del Pensamiento Científico y Matemático. Son varios los campos en los que se espera incidir a través del proyecto: el trabajo con el imaginario infantil; estos campos que se han elegido de manera muy concreta guardan estrecha relación con el área de formación profesional del plan de estudios diseñado y las competencias y posibilidades de sus participantes; a partir del año 2002 se comienzan a desarrollar los dos primeros ámbitos de estudio y producción:

- El *imaginario infantil*, como campo disciplinar especializado y de formación profesional que se ocupa del conocimiento del mundo construido por el niño/a a

través del estudio y observación de las múltiples formas de interacción que intervienen en ello y de las herramientas para acceder a él. Un lugar especial tiene en este contexto la Filosofía para Niños; "como disciplina del pensar reflexivo crítico y como disposición del pensamiento a la interrogación y la búsqueda de alternativas para el entendimiento, ofrece particulares condiciones para el desarrollo de un espíritu atento a los contextos y a las particularidades que ofrece la vida cotidiana en que se desenvuelven niñas y niños. Un educador o educadora como agente transformador piensa en el aula con sus estudiantes, indaga e investiga con ellas/ellos, piensa por sí mismo/a y los ayuda a pensar por sí mismos". (Grau, 2002, pág. 4)⁽⁶⁾. Es en este pensar juntos donde el educador descubre y valora a los niños/as.

◦ El *conocimiento del medio natural y social*, incursiona en el área de la ciencia social y natural, donde a juicio de los especialistas parece haber algo más grave que *no saber* y *no entender*, y esto es no haber desarrollado una actitud frente a la naturaleza y frente a los hechos. En torno a la ciencia y en el campo de la educación hoy predominan las ideas preconcebidas (Hojmann, 2002)⁽⁷⁾.

78

Ya en 1943 Gastón Bachelard, epistemólogo de la ciencia, planteaba que "la educación infantil parece pensar que es del sentido común de donde surgen, lenta y dulcemente los rudimentos del saber científico; le desagradaría violentar al sentido común; posterga el trabajo en serio; mantiene la tradición de la *ciencia fácil*. En este contexto, la inteligencia tiene poco que esperar del saber "muerto" (Jean, 1975, pág. 115), dirá Bachelard a propósito de la pedagogía de la ciencia en la educación infantil; de allí que un desafío a enfrentar en este ámbito será elaborar propuestas sobre cómo hacer de la ciencia un incentivo al desarrollo del intelecto, incluidas formas de pensamiento científico, y la dimensión ética que oriente un comportamiento consciente y plenamente responsable de niños y niñas desde edades muy tempranas.

Víctor Molina⁽⁸⁾ señala que "las reformas educacionales actuales reconocen que la educación debe pensarse y practicarse en su doble tarea: transmitir cultura y desarrollar el intelecto. La necesidad de asumir de lleno la segunda tarea es lo que demanda cambios imperiosos a los sistemas educativos; el desarrollo de la mente humana y de la razón debe ser visto ahora no como una precondition para la acción educativa, sino como el resultado de ella, por ende un objetivo del esfuerzo educacional".

Todo el esfuerzo de esta iniciativa se orienta a la formación de un educador con un perfil y competencias diferentes, de allí que el marco para desarrollar las propuestas está constituido por los aportes disciplinares y las reflexiones de los integrantes del equipo en torno a la formación de educadores de infancia, desde la perspectiva de la especialidad y la experiencia personal e institucional.

Estas reflexiones apuntan a la necesidad de consolidar, a través del proceso de formación docente una nueva cultura de la infancia, que debe partir del respeto a los derechos de los niños, y esto implica aceptar la necesidad de un cambio en sus condiciones objetivas de vida y en las formas como la escuela acoge y enseña a los niños/as. Que destaque al ser humano en este momento tan importante de su

desarrollo; los niños tienen una gran capacidad de adaptación; pueden imaginar y perseguir objetivos y participar en la cultura. Esa misma complejidad refleja la riqueza de la humanidad. Que reconozca al niño como un aprendiz automotivado, y esto nos refiere al hecho de que los niños ayudan a moldear su propio desarrollo y es la facilitación de ese proceso una parte importante de la formación pedagógica de los educadores iniciales. (Amar, 2002, citando a Ginsburg y Oppers 1977).

Recordado el ensayo del sociólogo americano Talcott Parsons (sobre las profesiones y la estructura social), José Amar rescata interesantes planteamientos acerca de tres elementos básicos en la formación de las profesiones.

El primer elemento señalado es la *racionalidad*, que enfatiza en el hecho de que toda profesión en la sociedad moderna debe desarrollarse sobre bases científicas. La verdad que promueve la ciencia es una verdad relativa y cambiante, así, un profesional no sólo debería formarse como una persona asimiladora de conocimientos científicos, sino también con capacidad para producir nuevos conocimientos. Esto implica que la formación en las disciplinas básicas debería ser uno de los aspectos claves del desarrollo de su profesión, para que el énfasis de la educación esté en la capacidad de pensar racionalmente y no se reduzca a ser un ente instrumental, sólo con capacidad de ejecutar ciertas destrezas.

El segundo componente citado por Parsons es la *especificidad funcional*, referida a la necesidad de adecuar el conocimiento científico al reconocimiento de la naturaleza y a la peculiaridad de los problemas del contexto que debe enfrentar, y a la posibilidad del desarrollo de habilidades para contribuir a su solución. Esta segunda condición confiere un sentido de *autoridad profesional*, que se basa fundamentalmente en una competencia técnica, que ha hecho posible tener un papel relevante en el acontecer social. Esta competencia técnica específica permite a los profesionales tener un mayor margen de credibilidad, que supera el marco de su disciplina en las relaciones con las demás personas.

El tercer componente básico en el desarrollo de las profesiones, para Parsons, es el de la *universalidad*, que apunta a la formación integral de las personas, y eso se puede dar, principalmente, profundizando en el pensamiento social y humanístico, y en el verdadero sentido histórico que cada persona debe tener acerca de sí mismo, su profesión y el mundo en el que vive" (Amar, 2002, pág. 8 y 9).

Desde otro punto de vista, los especialistas que participan en el proyecto han hecho presente también componentes que los sistemas de formación han obviado o disminuido en significación, "como las dimensiones de la corporalidad, la afectividad, la empatía, que constituyen núcleos fundamentales en lo que significa el espacio social de aprendizaje: el poder conectarnos con los otros, con esos otros lugares de existencia, que son siempre presencia de saberes que se han construido desde distintas fuentes de experiencia" (Grau, 2002, pág. 4).

La educación del cuerpo y de los sentidos, no su disciplinamiento, constituye también una oportunidad de desarrollo de éste como una importante herramienta de acceso al mundo del conocimiento en áreas consideradas altamente complejas

desde el punto de vista de su aprendizaje, como lo son la matemática, la ciencia natural, la física y naturalmente el arte y el mundo de los niños/as.

Para poner en común estas y otras reflexiones, la primera reunión del proyecto se organizó en torno al Seminario de Estudio y Profundización, donde las presentaciones de los especialistas y el debate entre los miembros del equipo fueron el centro. Su objetivo fue constituir un grupo de trabajo que estudia y construye a través de un proceso de colaboración e intercambio; se espera que los antecedentes así recabados permitan observar la carrera y complementar la implementación y el desarrollo de los cursos que forman parte de este proyecto.

Por su parte los talleres con profesores/alumnos/formadores, dinamizados por los expertos, fueron concebidos como otra instancia de estudio y reflexión entre pares; un espacio de intercambio y generación de lazos más estables y permanentes entre la universidad, la escuela y los estudiantes en formación, condiciones consideradas básicas para que el enfoque inicialmente pensado – centrado en el aprendizaje, en la enseñanza y el desarrollo (de todos y de todo)- se vaya concretando paulatinamente en la acción.

80 Los cambios a que invita el proyecto OEA y la nueva carrera sólo serán posibles con el consentimiento y la voluntad de sus integrantes; en este sentido, la tarea central de la universidad a través de seminarios y talleres ha sido crear condiciones para un trabajo colaborativo, y para que el saber de todos sea considerado y evolucione hacia mayores grados de profundidad y extensión como producto de una tarea con sentido para sus actores.

Los programas y la dinámica de los talleres se propusieron generar un espacio para poner a disposición el conocimiento y la experiencia acumulada por los especialistas, donde los y las participantes pudieran observar y contrastar sus creencias, teorías y prácticas.

Organizar los talleres en torno a los temas relevantes para cada curso de la carrera, favorece la contextualización y problematización de conceptos, experiencias y prácticas iniciados o por iniciar en cada curso con las estudiantes de pedagogía y evaluar los programas de las asignaturas. Con los educadores de las escuelas y jardines infantiles que acompañan a las estudiantes en sus prácticas de terreno, se trata de iniciar el proceso de actualización para facilitar su colaboración como sus acompañantes. Con los profesores formadores de la carrera, los talleres crean la posibilidad de compartir en un espacio diferente y promover un debate permanente en torno a la formación profesional.

En los talleres los temas disciplinares de cada curso se desarrollan y profundizan por los especialistas encargados, las actividades de taller y la escritura constituyen una manera de evaluar, comunicar y compartir conocimiento y experiencia. Se trata de producir escritos a nivel de especialistas, estudiantes, profesores, formadores, sobre los temas, su significado y su potencial para orientar y nutrir la práctica (pedagógica, investigativa, comunicativa).

Reflexiones finales

La puesta en marcha del proyecto *La Formación de Educadores de la Infancia y la Innovación Pedagógica*, auspiciado por OEA, reviste una gran responsabilidad y constituye un desafío importante en términos del cambio que se desea impulsar en la formación docente y de los medios para lograrlos. La consideración del significado del cambio para sus actores es importante en la medida que configura las condiciones del éxito.

La realización de la reunión de coordinación del proyecto, en su primera fase, ha significado el inicio de un proceso de colaboración entre la Universidad de Chile y las Universidades extranjeras a través de especialistas dispuestos a integrarse a la aventura que reviste esta experiencia y de poner en común conocimiento y experiencia desde sus respectivas áreas disciplinares y en formación de docentes.

La posibilidad de realizar la primera etapa de los talleres de actualización y formación docente, hizo posible reunir a las estudiantes con sus profesores formadores, sus profesores acompañantes de las escuelas y jardines infantiles asociados a la práctica en terreno,

La constitución, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile de un equipo coordinador de carácter interdisciplinario, cuyos integrantes provienen de distintos Departamentos y Facultades, que acompañan al desarrollo de la Carrera desde el comienzo, ha significado asumir diversas tareas y movilizar las energías y voluntades orientadas hacia un proyecto común.

81

Las condiciones descritas hicieron posible que, durante el año 2002, y como continuación de las acciones iniciadas en la primera reunión, se encuentren en desarrollo talleres complementarios sobre Ciencias Naturales, al alero del programa Mundo Granja de la Facultad de Ciencias Pecuarias y Veterinarias; y esté en proceso de elaboración un texto para la reflexión y práctica sobre Ciencias Naturales y Sociales que esperamos constituya un aporte a la docencia y a la actualización docente y un aporte a los procesos de reforma de la educación inicial, básica y de formación docente.

Las alumnas de la carrera han escrito en forma colaborativa una antología sobre imágenes de infancia a través de la revisión de literatura sobre el tema, publicación que se espera hacer circular en un proceso de prueba, previo a su edición y publicación definitiva en el año 2004. Como trabajo final del curso Imaginario Infantil produjeron escritos acerca de la relevancia que reviste su estudio para la educación de la infancia y su significado y sentido como herramienta pedagógica.

Hasta el momento el Proyecto ha cumplido gran parte de sus objetivos y ha permitido hacer visible los puntos críticos tanto del diseño inicial de las asignaturas, como del plan de estudios y de los procesos de desarrollo curricular (las dinámicas de las clases, la metodología del profesor, las formas de evaluación); ha dado lugar a la confirmación o reconsideración de las decisiones tomadas inicialmente, ya sea para mejorar, conservar o cambiar las condiciones de implementación.

En este sentido, las tareas de producción de los especialistas, de los formadores, los estudiantes y profesores han sido, y podrán continuar siendo, reveladoras para todos.

El valor del acceso a teoría referida a campos específicos, que forman parte de la educación infantil como el imaginario, las ciencias, y a partir del 2003 el lenguaje escrito y las matemáticas, radica en su carácter de dispositivos que permiten observar y pensar las prácticas, el conocimiento y la experiencia de los educadores en formación y en servicio y la existencia de un lugar y una disposición que impulsa la reflexión, la creatividad y la autonomía.

El trabajo interdisciplinario, el discurso experto y la escritura se perfilan como requisitos básicos para mirar, comprender y retroalimentar la formación docente, y también para validar la práctica de educadores y estudiantes como práctica social constituida por creencias y valores y situada en un campo de conocimiento y también de poder.

Pensar en el proyecto es mirar la carrera en su conjunto, es un llamado a preguntarse como garantizar que las estudiantes y los responsables de su formación podamos construir una mirada pedagógica transversal, sin corte sobre los niños, y simultáneamente interdisciplinaria y especializada.

Notas

¹ Imaginario Infantil: Al hablar de imaginario infantil nos estamos refiriendo a la perspectiva y concepción de mundo que poseen los niños y niñas, es decir, a su mirada particular que les permite identificar y explicar la cosmovisión del entorno y la visión de sí mismos. Estas miradas se van construyendo e incorporando paulatinamente a través de metáforas, simulaciones y transfiguraciones del mundo que lo rodea, las que se van configurando en agrupaciones formales por afinidad figurativa en sus etapas tempranas, y por afinidad conceptual en sus siguientes etapas.

² Informe del centro de Estudios Públicos 1997 sobre los efectos de la educación parvularia en el desarrollo de los niños en Chile. Antecedentes sobre los resultados de la prueba SIMCE, mencionado por J.E. García Huidobro, MINEDUC, 1998.

³ Participan en este proyecto: a) Universidad de Barranquilla de Colombia: José Amar, Decano de la Facultad de Humanidades y Director del Instituto de Desarrollo Humano. b) Universidad de Querétaro de México: Sabina Garbus, Sofía Vernon y Mónica Alvarado, profesoras del Departamento de Psicología. Apoya esta iniciativa la Dra. Emilia Ferreiro del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Educación CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional. c) Universidad de Chile: Dina Alarcón, Alondra Díaz, Pilar Errázuriz del Departamento de Educación y Víctor Molina del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. Jorge Soto del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias. Olga Grau del Departamento de Estudios de Género, de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

⁴ Esta línea agrupa un conjunto de asignaturas que promueven la visión de los actores del proceso educativo como pensadores y constructores de su propio conocimiento, para desde allí abordar el tratamiento de una intervención educativa diferenciada que considere las características de los educandos. Lo central no es el contenido ni la enseñanza, sino el niño y los educadores en relación con ellos, de allí que se propone habilitar a los estudiantes para la selección y construcción de ambientes educativos enriquecidos y pertinentes.

⁵ Fullan y Stegelbauer en su libro "Cambio Educativo" analizan el significado subjetivo de éste (modalidad individual de un grupo determinado) en los educadores de aula, a partir de investigaciones realizadas por autores como House y Lapan, Huberman y otros, quienes describen la realidad que ellos viven en la cotidianidad de sus salas de clases, en sus escuelas que finalmente afectan el desarrollo de las innovaciones e impulsan o debilitan el cambio.

⁶ José Amar, Director del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad del Norte de Colombia y Olga Grau de la Facultad de Filosofía y Humanidades son responsables del tema Imaginario Infantil.

- Sergio Hojman, profesor de la Facultad de Ciencias puso en discusión el tema de Ciencias, continúan su desarrollo Verónica Gutiérrez, socióloga; Francisca Miranda, antropóloga, Daniel Maretto y José A. Villarroel, veterinarios, profesores de la Carrera y académicos de la Universidad de Chile.
- * Víctor Molina señala que las reformas educacionales actuales reconocen que la educación debe pensarse y practicarse en su doble tarea: transmitir cultura y desarrollar el intelecto. La necesidad de asumir de lleno la segunda tarea es lo que demanda cambios imperiosos a los sistemas educativos; el desarrollo de la mente humana y de la razón debe ser visto ahora no como una precondition para la acción educativa, sino como el resultado de ella, por ende un objetivo del esfuerzo educacional".

Bibliografía

- Amar, J. *Visiones sobre la Formación de Educadores*. Presentación en el Seminario de Estudio de la Primera Reunión del proyecto OEA. Universidad de Chile, Santiago, 2002.
- Batallán, G. *El Prekinder para los niños de cuatro años: demanda social y respuesta precaria*. Informe de investigación, PIIE, Santiago, 1999.
- Alarcón, D. y Díaz, A. *Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial*. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Santiago, 2001.
- Díaz A. y Orellana J. *Desafíos Curriculares para la Educación Parvularia: Algunos Antecedentes para un Diagnóstico*. Ministerio de Educación - UNICEF, Santiago, 1997.
- Fullan y Stiegelbauer *El Cambio Educativo*, Trillas, México, 2000.
- García Huidobro, J. E. "Antecedentes sobre resultados de la prueba SIMCE". Informe de circulación nacional, editado por el Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 1998.
- Grau, O. *Formación de Educadores de Infancia. Reflexiones desde la Filosofía y los Estudios de Género*. Presentación en el Seminario de Estudio de la Primera Reunión del proyecto OEA. Universidad de Chile, Santiago, 2002.
- Hojmann, Sergio *Formación de Educadores de Infancia en el área de las Ciencias*. Intervención en el Seminario de Estudio de la Primera Reunión del proyecto OEA. Universidad de Chile, Santiago, 2002.
- Jean, G. *Bachelard, la infancia y la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- RG, H. y OPPERS, S. *Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual*. Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1977.
- Messina, G. *Sistematización del Taller de Reflexión sobre la Práctica*. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, 2001.
- Molina, V. *Elementos de Teoría del Aprendizaje y Desarrollo Humano para Pensar la Educación*, en DESAFÍOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN PARVULARIA: ALGUNOS ANTECEDENTES PARA UN DIAGNÓSTICO, Ministerio de Educación - UNICEF, Santiago, 1997.

Parsons, T.

Ensayos de teoría sociológica. Paidós, Buenos Aires 1967.
Citado por Amar, en VISIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES. Presentación en el Seminario de Estudio de la Primera Reunión del proyecto OEA. Universidad de Chile, Santiago, 2002.

Universidad de Chile

Proyecto *La Formación de Educadores de la Infancia y la Innovación Pedagógica*. Auspiciado por la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo IACD de la Organización de Estados Americanos OEA. Santiago, Chile, 2001.



Alondra Díaz Castillo

*Magíster en Planificación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Morelos, México.
Profesora Asistente: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
Especialista en educación infantil.*

*Coordinadora de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, Escuela de Pregrado.
Coordinadora del Proyecto La Formación de Educadores de la Infancia y la Innovación Pedagógica, auspiciado por la Organización de Estados Americanos OEA.*