Revista Enfoques Educacionales 8 (1), 2006: 9 - 26

La Formación de Educadores de Párvulos y su vinculación con la Teoría Educacional de la Infancia

Early Childhood Teachers' Training and its relation with Early Childhood Educational Theory

Dina Alarcón Quezada
Especialista en Evaluación Educacional y Creatividad
Universidad de Chile
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Santiago
Email: dalarcon@uchile.cl

Resumen: Se presenta una visión panorámica de la formación de educadores de infancia en Chile como una forma de destacar las ideas y concepciones básicas que han constituido, reorientado y proyectado la teoría de la educación de este nivel en nuestro país. Para ello se visualiza la sostenida vinculación evidenciada entre los enfoques de formación del profesional de la educación con la teoría de la misma, a través de los cien años transcurridos desde la primera experiencia en este sentido observada a nivel internacional con la creación del primer Jardín Infantil. Se identifican los esfuerzos realizados en el país por la aplicación de modelos pedagógicos clásicos y por la búsqueda de un enfoque de formación profesional que, sin desmerecer los orígenes universales de ella, la enriquezca, amplíe y refleje la idiosincrasia y necesidades específicas de esta infancia en nuestro país.

La intención es destacar que la educación del menor de 8 años en Chile sobrepasa el rol asistencial invocado sistemáticamente por las políticas educacionales y que no sólo cautela su supervivencia y socialización primaria, sino que trasciende dicho rol asumiendo como su quehacer específico el desarrollo de todos los ámbitos de la personalidad de los niños propiciando la formación de un ser pensante, integral en interacción con el medio.

Para dejar esto en claro, se comparan teorías y políticas educacionales advirtiendo que, en los sistemas nacionales de educación, no siempre se percibe coherencia plena entre lo postulado por la *teoría* y la *política* que la pone en práctica.

Palabras clave: teoría de la educación de infancia, formación de educadores de infancia, políticas educacionales.

Abstract: A panoramic view on early childhood teachers' training is presented in this article. The purpose is to bring out ideas and basic conceptions underlying the theory of education, reoriented and projected to this level in our country. The sustained relation between the approaches of the training of this professional of education and the theory itself is visualized along the hundred years elapsed since the first experience at international level: the establishment of the first kindergarten in the world. National efforts to apply the classic pedagogical models are identified as well as the searching for a new conception of teachers' training to enrich the former approach and make it representative of the idiosyncrasy and specific need of infancy in our country.

The intention is to point out that education of children under eight in Chile is far reaching the role of assistance systematically assigned by governmental educational policies. In fact, this education not only considers the children's survival and primary socialization, but also their integral development and formation as thinking beings in interaction with their environment. Thus, educational theory and policies are compared observing that coherence between theoretical postulates and the politics to put them into practice is not always present in our national system of education.

Key words: early childhood educational theory, early childhood teachers' training, educational policies.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a Schiefelbein (1974), todo quehacer con sentido tiene su origen en la naturaleza humana la cual debe planificar para la satisfacción de sus necesidades, lo que implica armonizar sus acciones entre el *saber* y el *actuar*. Mayor razón para planificar tiene todo Estado contemporáneo dado que no sólo necesita controlar las organizaciones nacionales –la educación, la economía y otras en términos de su coherencia con los propósitos que las sustentan– sino también evaluar las interacciones que establecen con otros campos de acción y con las inversiones involucradas en los programas.

El autor mencionado agrega que todo trabajo sistemático para realizar esta macroprogramación implica la consideración de una serie de problemas independiente de las actividades humanas de que se trate. En cualquier tiempo y espacio, puede existir "una tensión entre lo que se es (el yo actual, individual o colectivo) y lo que se quiere o espera ser (un yo ideal o perfección)" (Schiefelbein, op cit., p. 2) ya fuere en el ámbito material o espiritual. La satisfacción de la necesidad implica un avance hacia la perfección postulada, como también el tránsito, del sujeto o del Estado, desde el *saber* hasta el *actuar*. Lo esencial del *saber* es su carácter abstracto, teórico, entendido como ajeno a condiciones espaciales y temporales. El saber o conocer, constituido por generalizaciones separadas de características espacio-temporales, constituye una *teoría*. La continuidad hacia la acción requiere del *prever*, instancia constituida por dos niveles: "uno todavía en el campo teórico, el nivel doctrinario, y el segundo en el campo práctico, el *ideológico* y *político* (op. cit., p. 5). Schiefelbein define a la doctrina como un programa teórico de acción, cuyo rol es ordenar las normas de las diversas disciplinas abstractas en función de la acción, lo que armoniza la relación entre los aspectos teóricos y prácticos aún cuando se trate de situaciones generales. Su rol es resolver conflictos, aún cuando requiere de un mayor tratamiento para llegar a la acción misma.

El abordaje del campo práctico requiere identificar múltiples *fines* que necesitan ser priorizados. La jerarquización de ellos es posible a través de la *ideología* que posibilita conciliar las normas doctrinarias con las necesidades significativas y o urgentes detectadas en un determinado tiempo y lugar.

También es esencial preocuparse de los *medios* los cuales pueden ser diversos y, la mayor parte del tiempo, escasos para acceder a los fines. "La disciplina encargada de proporcionar los criterios que permitan optar de manera racional frente a los medios se denomina *política*" (Schiefelbein, op. cit. p. 6) no en su acepción de política partidista sino en el sentido de concreción de la teoría.

Al actuar, se accede a un plano totalmente práctico, a las determinaciones emergentes de condiciones espaciales y temporales específicas. En la definición de los programas a aplicar es necesario considerar la coherencia y reciprocidad entre la *ideología* y la *política* cuya búsqueda podría implicar la aparición de conflictos

derivados de no contar, a cabalidad, con los medios necesarios para conseguir los fines, o si estos medios no responden con propiedad a los criterios de la política. La ideología debe revisar su elección. Todo lo anterior permite clarificar que las decisiones traducidas en la puesta en marcha de programas y acciones específicas a nivel nacional constituyen, en el caso de la educación, las *políticas educacionales* de nuestro país, en un tiempo y un espacio definidos.

I. ANTECEDENTES BÁSICOS

A continuación se hará referencia a ciertos conceptos básicos en la reflexión propuesta. No se pretende clarificarlos a cabalidad dado el objetivo del artículo, sino presentarlos como supuestos de la discusión a realizar. Ellos son: 1) la educación se puede visualizar desde diferentes acepciones; 2) la educación es una disciplina; 3) el educador de infancia es un profesional de la educación; 4) existe una vinculación permanente entre la teoría de la educación de la infancia con la formación de educadores de este nivel.

El concepto de educación puede ser abordado desde diferentes acepciones: como proceso, como sistema, como disciplina. La más conocida de ellas es la primera nombrada dado que está referida al *aprender* y al *enseñar,* preocupaciones que junto al problema del desarrollo evolutivo son esenciales para los diferentes actores que participan en ello: padres, los mismos aprendientes, familias, comunidades, sociedades. La naturaleza de este proceso y la forma como debe ser abordado, han provocado nutridas y permanentes discusiones y originado numerosos enfoques, especialmente desde las disciplinas de implicancia de la educación (filosofía, psicología, sociología, antropología) y desde la misma pedagogía. Qué es aprender, qué aprender, cómo aprender, qué es enseñar, qué enseñar, quién enseña, quién aprende y otras interrogantes son el motivo de estudio permanente de educadores, filósofos y cientistas sociales.

Para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y de enseñanza de manera masiva, toda nación crea un sistema nacional de educación que le permite orientar, organizar con sentido y evaluar, entre otras, sus acciones específicas donde las *políticas educacionales* juegan un rol fundamental determinando las acciones a realizar, identificando prioridades, asignando presupuestos y otros.

El/la educador/a de la infancia es un profesional de la educación. La educación es una disciplina pues tiene un objeto propio de estudio, un campo de acción y contenido que difiere de otros saberes; una forma de buscar sus *verdades*, y objetivos que la diferencia de otros campos disciplinarios.

Como disciplina construye su teoría donde se articulan principios, conocimientos, nociones, conceptos y otros que fundamentan, orientan, explican sus acciones diferenciándolos de otros campos del saber.

El educador de infancia es un profesional de la educación pues es formado para manejarse en un campo amplio de la cultura, profundizar un área específica de ella y desarrollar y desenvolverse dentro de un código de ética (valores, atribuciones de sentidos y significados, uso del juicio moral).

La teoría que sustenta la educación de la infancia se vincula con la formación de educadores en este nivel. *Tiñe* la formación profesional de determinadas maneras en determinados tiempos y espacios. En Chile la teoría se ha nutrido de planteamientos diversos que han dado características a la formación que no se advierten en otros países latinoamericanos.

II. GESTORES DE TEORÍAS EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA

Desde la perspectiva internacional, se advierten destacados pensadores educacionales quienes se transformaron, de hecho, en precursores de la *educación institucionalizada* de la infancia dado que, no sólo presentaron una propuesta educativa sino que también la implementaron para mostrar como debía funcionar y además formaron personal para realizar el trabajo educativo (Alarcón, 1986). Ellos son Federico Froebel, María Montessori, Ovidio Decroly y Rosa Agazzi. En este artículo se comentarán mayormente los dos primeros, dado el impacto de sus ideas en el país. Se presentan sólo *algunas de sus ideas*, dada la intención del análisis.

Federico Froebel

Podría, quizás, decirse que cuando en 1840 Federico Froebel creó su Jardín Infantil de niños en Blankerburg, puso en marcha una institución educativa con un enfoque filosófico, altamente relacionado con el ámbito axiológico dada la importancia atribuida a los valores, tanto en la concepción de la misma institución como en la incorporación de ellos en el currículo concebido. La formación de los niños se visualiza con la orientación de valores. Froebel construyó uno de sus materiales más significativos: la esfera (primer don) como símbolo de la unidad del hombre con Dios, destacando la trascendencia del ser humano y su unidad con la naturaleza, la que además implicaba la diversidad dentro de la unidad. En las actividades diarias se sugería realizar con los niños *conversaciones morales* que terminaran con una *creación*. En el folleto *Kindergarten, Familia y Escuela*, publicación Chilena de 1935, al comentar la relación del aprendizaje por autoactividad con la formación espiritual, se lee: "...esta expresión individual, desarrollada a base del espíritu de observación, dirige al niño directamente a la inventiva, cultivando el gusto estético, que ennoblece los sentimientos y eleva su alma desde un estado primitivo a una esfera superior, protegiéndolo contra el influjo de las malas tendencias" (p. 5). La perspectiva valórica se orientaba hacia el bien, el orden, el respeto, la libertad, la equidad.

La metodología de trabajo era *el juego* el cual constituye la vía para observar, construir, transformar, analizar, comparar, relacionar. Los medios educativos eran *los dones* (materiales diseñados ad hoc) y las *ocupaciones* (actividades con elementos) que constituían dos grandes series de objetos que satisfacían las tendencias de análisis y de síntesis de los niños. Se manejaban, además, objetos concretos y cuadros de los que se desprendían lecciones objetivas.

Se mantenía, además, un permanente contacto con la naturaleza lo que incluía cultivo de flores y jardines.

María Montessori

Médico de profesión, enamorada de la posibilidad de orientar y facilitar *el desarrollo* de los niños, podría decirse que María Montessori con su Casa de los Niños representa el enfoque científico del problema de la educación de la infancia. De hecho, ella crea una Pedagogía Científica la cual traduce en un texto que publica como medio de difusión de su pensamiento. Su énfasis es el *estudio del niño*. Se perfeccionarían así la teoría y la práctica educacionales. Para ello era necesario que se le diera a los niños la posibilidad de expresarse en completa libertad, lo contrario implicaría tergiversar las conclusiones puesto que se basarían en "un ser en cautiverio i deformado ya por la disciplina material i moral de la escuela" (Revista de Educación Nacional, p. 6). La base del método montessoriano era la *libertad activa* cuyo límite era el interés colectivo y cuya forma era la *educación de las buenas maneras y de los actos*. Otro de los principios fundamentales de la acción educativa era *la independencia*. Cualquier ayuda inútil del adulto que le privara de *esfuerzo propio* perjudicaría su desarrollo. De hecho, había que estimular la autonomía de los niños.

Se mencionan, a continuación, algunos de los procedimientos pedagógicos del sistema montessoriano. Las *lecciones* de tres tiempos eran individuales y objetivas; estaban referidas a la cualidad aislada de un objeto (por ejemplo, el color). La planificación diaria incluía ejercicios de vida práctica, conversaciones, juego con material autocorrector (la torre rosa, la escala parda, etc.); ejercicios intelectuales (lecciones de cosas); ejercitación de los sentidos; gimnasia simple; juego libre; trabajos manuales (artesanía); canto; observación de la naturaleza y cuidado de plantas y animales; exhortaciones morales; entre otras. En términos generales, se mencionaba que los objetivos de las acciones propuestas eran cautelar *el desarrollo corporal y mental* de los niños de tres a seis años.

Se propiciaba también la enseñanza de la lectura y de la escritura en el Jardín Infantil. Para ello se incentivaban ejercicios motores de preparación para la escritura (uso de plantillas) y ejercicios que favorecían la imagen visual y muscular de las letras y la memoria visual. La enseñanza de las vocales y de las consonantes se realizaba a través de la lección de tres tiempos: 1) sensación visual, táctil y muscular asociada

al sonido; 2) percepción (identificación de la letra) y 3) lenguaje (reconocimiento de la letra en estudio).

Rosa Agazzi y Ovidio Decroly

Sus modelos pedagógicos no tuvieron el impacto de sus dos predecesores, aquí en Chile. Sin embargo, es necesario reconocer que algunos de sus planteamientos han sido incorporados al trabajo de los Jardines Infantiles en el país.

Podría decirse que el modelo pedagógico de Agazzi tenía un carácter fuertemente sociológico. Le preocupaban, en forma prioritaria, los niños en riesgo social cuyas familias eran altamente vulnerables por su condición socioeconómica y por pertenecer a lo que se identificaría en este momento como una *cultura de la pobreza*. En consecuencia, su gestión pedagógica consistió en crear Jardines Infantiles que dieran atención preferente a estos niños, procurando para ellos una educación integral que propiciara su desarrollo en todos los aspectos de su personalidad y que respondiera a sus carencias y previniera la fijación de los déficit observados. La planificación diaria de las actividades incluía, entre otras, ejercicios de vida práctica, discriminación sensorial, ejercicio y perfeccionamiento del canto, desarrollo del lenguaje planificado por grupo-edad; desarrollo del sentido de la responsabilidad referido a la tutela de un niño menor; organizar colecciones y clasificaciones para el museo escolar.

Si se analiza, a grandes rasgos, la obra de Ovidio Decroly, médico belga dedicado a la infancia con dificultades específicas, podría mencionarse que su modelo pedagógico se basaba en un enfoque terapéutico cuyo propósito era ayudar a los niños a minimizar sus déficit motores, de lenguaje y otros. Al observar los efectos positivos de su metodología y de los materiales expresamente creados para niños con problemas, se hizo una transferencia de su propuesta a los niños pequeños normales con los cuales se advirtieron logros semejantes o superiores a los destinatarios iniciales, con el uso de los materiales (loterías) y la aplicación de las actividades (recorte, plegado, costura, entrelazado, entre otros). El juego constituía la metodología básica. Se atribuía gran importancia a la estimulación sensorial favoreciendo la percepción lo más exacta posible de los objetos y la discriminación de las características y situaciones. Se estimulaban las asociaciones, comparaciones, clasificaciones y otras operaciones mentales, ya fuera sobre la base de objetos concretos o de su representación.

EN SÍNTESIS, podría decirse que, las ideas de estos gestores de teorías educacionales fueron potentes y dinámicas al traducirse en modelos pedagógicos o, simplemente, métodos, con actividades y materiales exitosos, que produjeron resultados positivos en los niños y mostraron la necesidad de FORMAR PERSONAL ESPECIALIZADO para su adecuada aplicación.

III FORMACIÓN DE EDUCADORES

Se diría que la potencia de las ideas en los gestores mencionados, avalada por los indicadores objetivos de los resultados de los programas educativos, evidenciaron la necesidad, en cada una de las experiencias nombradas, de *preparar personal en ese pensamiento*. En Chile se observó la aplicación de las ideas de Froebel y de Montessori dando origen a verdaderos movimientos pedagógicos. Cada uno de ellos tuvo un representante que lideraba las acciones.

Para efectos del análisis de este tema, formación de educadores, se ha elaborado un esquema convencional de presentación cuyo propósito es facilitar la claridad y la secuencia de la narración. En el se identificarán los actores principales de los diferentes enfoques.

La información se ha organizado en torno a tres momentos históricos o etapas cuya razón de ser se justifica, por una parte, por su ubicación en el tiempo y, por otra, por su paulatino evolucionar desde la dependencia de las ideas de los clásicos (Froebel - Montessori) a la independencia de ellas, constituyendo nuevos cuerpos de información que incluyen argumentos referidos a las condiciones científico-sociales de la época. El relato se desplaza, entonces, desde la aplicación de las ideas foráneas y universales al asentamiento de la creatividad de los líderes nacionales hasta encontrar planteamientos e ideas propias y estructurarlos en nuevas posturas avaladas por científicos y cientistas contemporáneos.

1. Se caracteriza como ***etapa inicial*** o universal al período en que los precursores de la educación de la infancia organizada institucionalmente plantean sus ideas y crean sus modelos pedagógicos en sus lugares de origen: Froebel en Blankenburg, María Montessori en Italia, Decroly en Bélgica y Agazzi en Italia.

2. La **etapa intermedia o de esfuerzos nacionales** es el crisol donde se filtran y depuran las ideas. Se inicia con la aplicación de los planteamientos de cada gestor. La del modelo froebeliano, a través del trabajo de doña Leopoldina Maluschka, contratada por el gobierno chileno con ese propósito, y el modelo montessoriano, a través de las acciones desarrolladas por doña Aída Larraguibel Moreno, chilena, profesora de inglés, de la Universidad de Concepción.

El escenario nacional cambia radicalmente con la presencia de la psicopedagoga, abogada y psicóloga española Matilde Huici Navas quien junto a doña Amanda Labarca y con el apoyo de la Asociación de Mujeres Universitarias crearon, en 1944, la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile. Ya no se trataba de realizar adaptaciones de modelos de atención a la infancia sino de crear un sistema de formación de educadores cuya esencia era tener al niño como centro de todas las acciones en el contexto e idiosincrasia nacional. Esta postura fue continuada por Rebeca Soltanovich, Linda Volosky y Carmen Fischer.

3. La **etapa contemporánea o de la diversidad** es la que aún se está viviendo. Se caracteriza por a) la ausencia de líderes unipersonales: el protagonismo de las posturas de formación de personal se centra en grupos o equipos profesionales; b) la proliferación de institutos, centros de formación universitaria, universidades (complejas y centradas en la docencia) los que forman profesionales de la educación y también paradocentes; c) los enfoques de la formación de profesionales los cuales son comunes en la mayoría de los centros de formación. Destaca en este sentido la propuesta de la Universidad de Chile la cual, desde el año 2001, está formando educadores para la atención del niño de 0 a 8 años con innovaciones pedagógicas en áreas específicas; d) la existencia de un sistema de acreditación que cautela la calidad de la formación ofrecida en instituciones tan diferentes unas de otras.

1. Etapa inicial

Corresponden a esta etapa las ideas ya planteadas bajo el título *Gestores de teorías en la educación de la infancia.*

Un complemento importante a este punto es la acuñación, en el Siglo XVII, del concepto de infancia como etapa de la vida diferente a la del adulto e incluso a la del adolescente. (Mussen, 1965). Ella significó una plataforma de sustentación importante a la necesidad de entregar una atención especializada a la niñez.

2. Etapa intermedia o de esfuerzos nacionales

En un primer momento, esta etapa estuvo caracterizada por la aplicación y adaptación de modelos pedagógicos transnacionales. En una segunda instancia, los esfuerzos se encaminaron a buscar una vía propia, nacional, que considerara los aspectos idiosincrásicos del país y de su infancia y que reflejara los nuevos aportes de científicos y cientistas sociales.

2.1 Aplicación del Sistema Froebeliano (1906-1913)

La primera recomendación para crear un sistema de Kindergarten en Chile fue presentada por el destacado educador Valentín Letelier quien en el período 1882-1885 visitara Berlín y conociera los Jardines Infantiles y sus efectos en los niños. En 1886, José Abelardo Núñez tradujo al español la obra cumbre de Froebel, *La Educación del Hombre*, donde éste planteaba su doctrina pedagógica. El movimiento de renovación nacional de la época llevó a muchos educadores y a sus líderes a propiciar la educación desde la primera infancia considerando que esta edad era importantísima en la vida del ser humano y había que apoyarla, especialmente en niños de familias vulnerables, con el propósito de "evitar la influencia perniciosa de la casa paterna i de la sociedad en que viven en las cuales frecuentemente no

reciben sino malos ejemplos" (Congreso General de Enseñanza Pública, Acta de la Segunda Sesión, 1902, p. 3).

Ya en 1902, en la segunda sesión del Congreso General de Enseñanza Pública presidida por don Claudio Matte, se aprobó el informe de don Francisco Jenschke, relator del tema N° 12 *Educación Física y Moral,* entre cuyas recomendaciones figuraban las siguientes: crear, en lugares poblados, centros de atención para niños menores de cuatro años y Jardines Infantiles en las escuelas para niños de cuatro a seis años; fundar una escuela para la formación de jardineras y educadoras para responsabilizarse de estos establecimientos y enviar a Europa a jóvenes normalistas para que se capaciten en el sistema froebeliano. La aprobación de estas recomendaciones se fundamentó en que esta era "la edad en que se comienzan a formar los principios morales del niño i hai que evitar que adquieran malas costumbres, las cuales se arraigan profundamente i es más difícil destruir las malas que inculcar las buenas" (Congreso General de Enseñanza Pública, 1902, p. 3).

No obstante, los acuerdos de esa reunión sólo tomaron cuerpo cuando, años más tarde, el 7 de octubre de 1905, se dictó el Decreto N° 5609 que señalaba: "Créase un Curso Normal de Kindergarten que funcionará a contar desde el 1° de noviembre próximo, como parte de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago y bajo la vigilancia y dirección de la Directora de este establecimiento" (p. 1 del Decreto citado).

La aplicación definitiva del sistema froebeliano se llevó a efecto en Chile con el liderazgo de la educadora Leopoldina Maluschka quien había realizado estudios especializados en el Seminario para Educadores de Graz. Ya en 1910, los Jardines Infantiles creados contaban con un programa educacional propio, difundido a todo el país a través de la Revista *El Kindergarten Nacional de Chile* donde también se daban sugerencias en cuanto a cómo instalar un kindergarten y al manejo de una bibliografía para la mejor comprensión del niño y de la realización de las acciones pedagógicas. A través del Curso Normal se graduaron 300 maestras que dirigieron otros tantos centros educativos en el país. Un rol importante en el proceso de adaptación del sistema froebeliano, desempeñó el kindergarten modelo anexo a la Escuela Normal N° 1 de Santiago, el cual fue usado como laboratorio pedagógico en la selección de las transformaciones.

El proceso de adaptación del sistema froebeliano al país, conservó las ideas básicas y fundamentos que lo sustentaban preocupándose por la formación moral de los niños y de los valores declarados; por la creación de un espíritu cívico y de amor a la patria, el desarrollo de los sentidos, de la capacidad de observación y del contacto con la naturaleza; el desarrollo intelectual a través de lecciones objetivas; el desarrollo de la imaginación y del gusto estético, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de la sociabilidad, la preparación para la escuela.

La intencionalidad del sistema se advertía también a través del Programa de Formación de las Educadoras a las cuales se les exigía: dotes para el trabajo con el niño pequeño; cultura general; profundos conocimientos de sociología; psicología infantil; anatomía y fisiología humana; pedagogía y metodología especial de la educación preescolar; dotes musicales y artísticas. Ellas debían observar constantemente a los niños y elaborar un informe psicológico de ellos, como parte del Examen del curso de Psicología.

> Como puede fácilmente advertirse, la intencionalidad de la educación de infancia desde el prisma froebeliano no postulaba la atención asistencial del niño sino su desarrollo integral como persona y como ciudadano.

2.2 Aplicación del Sistema Montessoriano (1927-1952)

De acuerdo a este enfoque, instalar un Jardín Infantil era inaugurar un laboratorio experimental, puesto que el educador aprendería los métodos adecuados de educación a través de la observación directa del niño. Emergería de allí una pedagogía científica siempre que, como ya se dijo en páginas anteriores, el niño pudiera expresarse con toda libertad. El rol de observador del maestro implicaba un cambio de mentalidad importante y se propiciaba también para los educadores de escolares.

De gran relevancia era el material autocorrector el cual, junto a las lecciones objetivas de discriminación sensorial en cuanto a forma, tamaño, color, profundidad, volumen y otras características de los objetos, afinaba las percepciones de los niños. Se hablaba de percepción táctil, térmica, bárica, esterognóstica, entre otras. Se relacionaba la percepción sensorial afinada con la educación estética y moral estimando que la primera estimulaba la sensibilidad e incrementaba la alegría, la armonía..

Los ejercicios motores que fomentaban el mecanismo muscular para la escritura y aquéllos que favorecían las imágenes y memoria visual, tenían mucho éxito como apoyo al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se enfatizaba el rol de la percepción, la asociación y el recuerdo.

El clima de la clase propiciaba el desarrollo de valores, entre los que destacaban la autonomía, la libertad, el respeto, la belleza, la armonía, el orden, la paciencia, el autocontrol, la ponderación.

De una manera especial se respetaba el tiempo del niño, su propio ritmo de acción, opuesto al acelerado del adulto.

Doña Aída Larraguibel Moreno fue la representante más significativa de la apli-

cación de este sistema educacional. Realizando un trabajo como estudiante de Inglés de la Universidad de Concepción, sobre los efectos del ambiente en el desarrollo del ser humano, descubrió a María Montessori, en la bibliografía consultada.

Se capacitó en este sistema estudiando con la propia doctora Montessori en Argentina (país donde había tenido mucho éxito este sistema) y también en Londres. En 1927 se creó en la Universidad de Concepción un Curso de Normalistas el cual funcionaba con un Jardín Infantil y cursos primarios. Los efectos de estos establecimientos eran reconocidos por especialistas y autoridades de la época. En 1936 Aída obtuvo la aprobación para formar *enseñantes* en el sistema. En esa labor fue apoyada por destacados profesionales, especialistas en el desarrollo del niño. Las egresadas creaban Jardines Infantiles en diferentes sectores del país. Una de las grandes dificultades que tuvieron que enfrentar fue la construcción del material didáctico. El correspondiente a la *vida práctica* podía suplirse o elaborarse con cierta facilidad, pero el creado para la educación sensorial era autocorrector y requería de mayor presupuesto y experticia en su elaboración.

En 1945, se ofreció un curso de formación de personal docente en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el cual estuvo a cargo de la señora Larraguibel. Fue un curso exitoso con egresadas que crearon Jardines Infantiles en diferentes lugares del país.

El período comprendido entre 1927 y 1930 fue testigo del esfuerzo de la profesora Filomena Ramírez para aplicar este sistema en la educación fiscal, en la Escuela Normal N° 1 donde fue directora. Sin embargo, el elevado costo del material minimizó las posibilidades de llevar a cabo el proyecto. En las escuelas privadas se observó un mayor éxito. Allí también adquirió su mayor prestigio.

> Al igual que en el sistema froebeliano, este modelo pedagógico no postulaba la atención asistencial del niño. Si bien se preocupaba de su supervivencia y socialización primaria, su mayor preocupación la constituía la formación de valores y cultivo del espíritu, el desarrollo sensorial e intelectual, preparar a los niños para la escuela (específicamente en los aprendizajes de la lectura, escritura, matemáticas), mantener nexos adecuados con el hogar, de manera que la atención a los niños fuera lo más integral posible.

2.3 La Universidad de Chile y la Educación de la Infancia (1944-1980)

2.3.1 Creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos

El 22 de noviembre de 1951, por Decreto 1238, se creó en la Universidad de Chile la Escuela de Educadoras de Párvulos, como resultado de los esfuerzos de doña Amanda Labarca y doña Matilde Huici, con el apoyo de la Asociación de

Mujeres Universitarias de esta entidad. De hecho, la Escuela comenzó a funcionar en 1944 bajo la dirección de la destacada educadora Labarca y con la inspiradora de las acciones, señora Huici, quien había llegado al país en el Winnipeg junto a otros exiliados españoles. Entre otros cargos representativos, la señora Huici había sido juez de menores en su país. Esa experiencia le había convencido que el mejor período de la vida para ser intervenido y asegurar un desarrollo personal pleno, era la primera infancia. Sus planteamientos pedagógicos apuntaban directamente a la formación de educadores. En lugar de fomentar la formación de un *transmisor de conocimientos*, la señora Huici propiciaba la formación de un profesional especialmente capacitado para: "a) rodear al niño del ambiente afectivo que necesita para sentirse seguro; b) compensar y neutralizar las fallas que en su propio ambiente familiar, por exceso, por defecto o desviación de afectos, pueden producir trastornos en el niño; c) observar constantemente al niño para descubrir indicios del efecto producido por los estímulos exteriores; d)seleccionar y graduar los estímulos, a fin de fortalecer en el niño los mecanismos de adaptación y reacción positiva, o sea, fomentando la conciencia de las percepciones, procurando comprobar su exactitud; la asociación consciente de las representaciones y la formación o reproducción de esas asociaciones en un fondo afectivo adecuado" (Huici, 1960, p. 2 y 3).

La formación de las profesionales se basó en un doble principio: el conocimiento de sí mismas y el conocimiento del camino hacia un ideal. El primero tenía un fuerte fundamento en la Fisiología y en la Psicología. El segundo, en la Ética. Se daba importancia a aspectos psicofísicos, valóricos y a la formación de hábitos.

La práctica, como actividad curricular, se visualizaba desde dos perspectivas: como instancia para observar y conocer a los párvulos para lo cual se mantenía un Centro de Observación y Estudio del Niño (COEN); y como desempeño profesional donde una estudiante estaba a cargo de un grupo de menores de seis años, pertenecientes a ámbitos diversos, como escuelas, poblaciones, industrias, bancos, empresas, servicios y otros. A través de estas prácticas se crearon muchos Jardines Infantiles en lugares no tradicionales y se mantuvo un contacto directo con las familias y las diversas comunidades de enclave de los Jardines Infantiles. En la relación con el niño, lo que importaba, según la señora Huici, era el *niño real*, no encajarlo en una teoría. "No hemos tratado", decía "de enseñar teorías, nombres o fórmulas para construir un molde y después hacer que el individuo encaje en ese molde. Nos hemos enfrentado con la realidad del niño, del niño individuo tal como es y hemos querido ver cómo es esa realidad concreta de carne y hueso y nervios que tenemos delante y qué podemos hacer con ella". (Huici, op. cit., pág.8).

Pero la acción de la Universidad de Chile en relación a los menores de seis años, no se limitó a la creación de una carrera o una escuela (que quedó adscrita a la Facultad de Filosofía y Educación), sino que transcendió en sus vinculaciones con otras unidades académicas, organismos e instituciones, a través de la creación y funcionamiento del Comité Nacional Chileno de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) en el año 1958. La facultad de Medicina, y de Arquitectura, la

Escuela de Salubridad, el Servicio Nacional de Salud, las Escuelas de Enfermería y de Servicio Social de diversas universidades, el Ministerio de Educación, la Corporación de Servicios Habitacionales, entre otros, enviaron sus representantes al Comité, el cual abordaba los problemas de la infancia y proponía y/o colaboraba, tanto en la atención de dificultades como en proyectos para su solución. Se promovía así un trabajo en equipo para resolver los problemas. También se organizaban seminarios y encuentros que enriquecían la formación de las educadoras. La misma actitud se formaba en las nuevas profesionales a quines se les estimulaba a trabajar, en todo lo que les fuera posible, en articulación con otros profesionales.

> Como puede fácilmente observarse, estos primeros intentos de la Universidad de Chile para visualizar y organizar un sistema de formación de educadores de párvulos a través de la visión e iniciativa de la señora Matilde Huici, distan mucho de postular una atención asistencial de los niñossino que, muy por el contrario, se caracterizan por su aspiración de formar educadores que actúen como profesionales del desarrollo pleno e integral de los niños menores de 8 años.

2.3.2 La renovación del Plan de Estudios

Fue liderada por Rebeca Soltanovich, discípula de la señora Huici. En 1965 se aprobó un nuevo plan de estudios de la entonces *Sección de Educadoras de Párvulos del Instituto Pedagógico*. Uno de los fundamentos de su elaboración fue la realidad educacional y social de los niños chilenos y las bases científicas de la educación infantil. Propiciaba la formación de una *nueva profesional de la educación* la cual había de poseer una formación general y una especializada que la capacitara para crear diferentes formas de atención educacional a los párvulos en diversos medios: escuela, población, sindicato, hospital, fábrica, mercado, mina, entre otros; realizar un trabajo con la familia que respaldara las acciones con el niño y coordinar su labor con la de otros profesionales de manera que las acciones con el niño se potenciaran y fueran más efectivas. El nuevo plan implicó la incorporación de nuevas asignaturas tales como Introducción a la Educación Parvularia, Fundamentos de la Educación, Técnicas de Investigación y la posibilidad de las estudiantes de acceder a cursos electivos.

Con el apoyo de la Coordinación de los Centros Regionales, se creó la carrera de Educadoras de Párvulos en las ocho sedes de la Universidad de Chile: Arica, Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Talca, Chillán, Temuco y Osorno.

En el plano nacional, la educación parvularia cosechó uno de sus grandes frutos: la promulgación de la Ley 17.301 del 22 de abril de 1970 la que significó un reconocimiento del Gobierno a la importancia de la labor a realizar con los menores de seis años. Esto implicó la expansión del sistema por lo que la Universidad debió

crear un Programa Especial de formación de Educadoras, además de los programas regulares ofrecidos en Santiago y en cada una de las sedes. Este auge de la educación parvularia, además de implicar una toma de conciencia de la ciudadanía de la importancia del niño de esta edad, significó también la valoración de la educadora de párvulos como profesional de la educación. Las educadoras que sucedieron a la señora Soltanovich, señoras Lidia Volosky y Carmen Fischer, se preocuparon de fortalecer la formación de educadores de infancia como profesionales de la educación. La señora Fischer enfatizó la labor de investigación de los académicos y aquéllas realizadas por las estudiantes a través de memorias y seminarios de título. Bajo su gestión se publicó el primer ***programa educativo*** para Salas Cunas (niños menores de dos años), producto del trabajo interdisciplinario de un equipo de académicos (médicos, psicólogos, educadores). Este Programa fue reconocido, más adelante, como uno de los Programas oficiales del Ministerio de Educación.

> Al igual que en el período anterior, los conceptos básicos de educación manejados y las acciones que reflejan la concreción de ellas no guarda relación con un enfoque de atención asistencial a los niños. Incluso la Ley en su propio articulado hace referencia al derecho del niño de recibir una educación adecuada a su edad.

3. Etapa contemporánea y los esfuerzos nacionales (1982 en adelante)

Se hace referencia, en esta etapa, a las acciones realizadas desde el momento en que, bajo el Gobierno Militar, se escindió la formación de educadores ofrecida en la Universidad de Chile transformándose la Facultad que cumplía esas funciones en una Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, independiente de esta Casa de Estudios.

El panorama que se presenta en nuestros días es bastante heterogéneo. La Reforma Educacional ha propiciado la descentralización del sistema y la heterogeneidad de las ofertas en un Estado que se ha autodefinido como subsidiario. Los esfuerzos en cuanto a planteamientos de posturas formativas son más bien colegiados. Podría decirse que no se advierten liderazgos individuales sino el trabajo en equipo para estructurar planes de estudio y destacar los énfasis y enfoques generados. Se visualiza el problema de la formación de una manera distinta al período de los clásicos y de las adaptaciones de sus sistemas. El punto de partida era formar personal "para aplicar un sistema específico" de atención a los niños. Hoy, la idea es detectar cómo son estos niños de carne y hueso, qué teorías ayudan a entenderlo y a interactuar con él de una mejor manera. Importa la construcción de *la teoría* y la coherencia de ésta con los aportes de las neurociencias, las ciencias sociales, biológicas y sociológicas y su *confrontación* con la *realidad del niño*. Importa, también, el "deber ser" de la formación, quién forma, cómo forma y sobre todo cómo es y debe ser el educador. En esto la Universidad de Chile ha hecho un aporte valioso en cuanto a la reflexión de la teoría y a la evaluación de los procesos formativos.

En el momento actual existe una proliferación de centros formadores; universidades complejas, donde se realizan no sólo las funciones de docencia sino también las de extensión e investigación; universidades centradas en la docencia, institutos de formación profesional. En ellos coexisten diferentes enfoques, desde un apego a la postura de los clásicos de la formación a una mayor tendencia a la innovación en ésta. De hecho, se advierten propuestas que plantean áreas específicas de innovación. Por otra parte, la regionalización ha favorecido el detectar necesidades especiales a considerar en la atención de los niños y, consecuentemente, en la formación de educadores: ruralidad, urbe y sus características, interculturalidad, bilingüismo, constelación familiar, entre otros. Quizás si una de las áreas de formación que ha sido más analizada en los últimos tiempos es la práctica pedagógica. Se han aumentado los tipos de práctica a cumplir, se les ha instalado en diferentes momentos del plan de estudios, se ha aumentado el número de horas.

La diversidad académica de los cuerpos colegiados que actúan como formadores y la variedad de condiciones que se advierten en los centros de formación ha provocado el interés del Gobierno por establecer un sistema de control con requerimientos esenciales de experticia y de manejo en profundidad de los problemas específicos, un proceso de acreditación de las carreras ofrecidas en los diferentes centros a través del país como un medio funcional para cautelar la *calidad* de la formación impartida en un determinado lugar. Se intenta lograr así la calidad en la diversidad.

Otra de las características de esta etapa es la tendencia a ampliar el tramo de edad al cual se ha abocado la formación, históricamente. Muchos programas están considerando como parte de su quehacer a los niños de 0 a 8 años, con el propósito de suavizar la transición desde la educación de párvulos a la educación básica. Ese quiebre de contenidos y de metodologías que se producía, se pretende subsanarlo a través de esta continuidad en enfoques y actitudes.

Se ha advertido también un auge de la investigación en la infancia, en todo su abanico de posibilidades, desde la perspectiva de las disciplinas de implicancia, (psicología, filosofía, psicología y otras) hasta el saber pedagógico específico. En esto también ha colaborado la posibilidad de acceso a una educación continua que favorece cursar estudios de Magíster y Doctorado en diferentes ámbitos vinculados a la problemática de la infancia.

Académicos de diferentes tendencias curriculares se han preocupado de presentar proyectos con diferentes énfasis pedagógicos pero con una base común en cuanto a cautelar las necesidades del niño y respetar su autonomía y derechos como persona. Tal es el caso de las propuestas de un Currículo Integral o Personalizado o Cognitivo.

Este es un tiempo, también, en que el saber pedagógico se ha enriquecido a través del apoyo del Ministerio de Educación (a inicios del período) con la publicación de programas educativos destinados a los diferentes niveles educacionales y en

estos últimos años con la presentación de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

Por otra parte, las publicaciones en el área de la infancia o de su educación se han incrementado. Artículos en revistas especializadas nacionales o extranjeras están disponibles en forma impresa o virtual. Textos de reflexión, análisis con o sin propuestas de aplicación de ideas o de solución de problemas, están cada vez más asequibles a los educadores y a los formadores de educadores. Cabe también destacar en este mismo sentido el apoyo a la formación de formadores, el apoyo a la posibilidad, que un número significativo de educadores de párvulos ha tenido, de conocer experiencias realizadas en diferentes lugares del mundo a través de pasantías y de estudios realizados en universidades extranjeras. El saber pedagógico se ha incrementado significativamente y con ello la posibilidad de configurar una teoría de educación de la infancia con un alta carga ideosincrática sin perder de vista la visión universal.

> Los antecedentes referidos a esta etapa no permiten, desde ningún punto de vista, referirlos a una intencionalidad de ofrecer una atención asistencial a los niños. Todo lo contrario, revelan una gran madurez en el manejo de la disciplina de la educación (especialmente de la infancia) y el rol actual de los formadores de ella: los estudios, reflexiones, análisis, investigaciones, publicaciones, y las acciones comentada revelan enriquecimiento de la teoría y manejo de ella en un contexto de variedad de posturas y posibilidades. Ello sólo es posible por la madurez desarrollada en este plano por los diferentes especialistas en este nivel que han colaborada con sus aportes desde la Universidad de Chile y desde los nuevos lugares en que les ha correspondido desempeñarse.

PALABRAS FINALES

La formación de educadores de infancia fue, en sus etapas iniciales, básicamente el resultado del saber pedagógico de la época en el sentido que se derivó de la aplicación de sistemas de atención a los niños. Esta situación evolucionó a través de los años al integrar los aportes de las neurociencias, ciencias biológicas, sociológicas, psicológicas, filosóficas, posibilitando la caracterización de una teoría educacional la que para ser *educativa* sobrepasa los límites de la asistencialidad del niño y se preocupa, además, de su supervivencia y socialización primaria, del desarrollo de su pensamiento, afectividad, sociabilidad, lenguaje, inicio en posturas valóricas, entre otras.

Desde una perspectiva histórica podría mencionarse, de acuerdo a los antecedentes recabados para este comentario, que a través de los tiempos los diferentes enfoques de atención a los niños tuvieron elementos comunes tales como los refe-

ridos a las funciones a cumplir, entre las que pueden identificarse funciones: a) de formación/estimulación en valores; b) de protección a la infancia (especialmente la desvalida); c) de preparación para la escuela; d) de nexo entre el hogar y la sociedad; e) de desarrollo de todas las potencialidades del niño en forma integral.

La macroplanificación de la educación desde la perspectiva del sistema nacional requiere de un difícil tránsito entre el SABER y el ACTUAR, camino en que la teoría de la educación de la infancia puede verse apocada por el imperio de las políticas educacionales, las que están afectadas por la contingencia que desdibuja los antecedentes aportados por la teoría resultante de investigaciones, estudios en el área y reflexiones condicionadas por el efecto de experiencias; problemas de presupuestos e incluso conflictos de intereses pueden inducir a decisiones que aparecen como resultantes de la teoría, en circunstancias que sólo pueden serlo de la tradición, una tradición teñida por un sistema de prioridades que ubica este nivel educacional en un segundo plano de las necesidades del país. Los peligros de la teoría de la educación de infancia consisten no sólo en una interpretación equivocada de ella (derivada de errores en la comprensión) sino también en que se la confunda con las políticas educacionales.

En Chile, hay tradición en cuanto a que las políticas educacionales promuevan la atención asistencial de la infancia. Pero las posturas desarrolladas en el país van más allá de aquello. La educación de la infancia NO ha sido, históricamente, asistencial desde la perspectiva de su teoría. En forma sistemática, los institutos formadores de profesionales han postulado metas más significativas. Se puede advertir en los antecedentes entregados. Más aún, Chile tiene prestigio latinoamericano en cuanto a sus planteamientos en esta área, tanto en lo que se refiere a la atención del niño mismo como a la formación de profesionales para su atención. Se habla de ***profesionales***, no de cuidadores. Por ello, llama la atención las afirmaciones de especialistas de otras áreas educacionales que se refieren a la educación de párvulos como asistencial. Desde ese punto de vista es importante revisar los antecedentes de la educación del niño pequeño, los que son bastante numerosos y consistentes para asegurar lo contrario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, D., 1986 — Evolución del concepto de Educación Parvularia en Chile desde 1906 a 1956. En: *Revista Perspectiva*, Nº 2, Escuela de Educación Parvularia, Universidad Central.

Archivos del Museo Pedagógico — Congreso General de Enseñanza Pública, Acta de la Segunda Sesión, 26 de diciembre de 1902.

El Kindergarten Nacional de Chile, Año 1, Nº 1, diciembre 1910. Año 1, Nº 2 y 3, marzo y abril, 1911.

Revista de Educación, 1953.

Kindergarten, Familia y Escuela, Teorías y prácticas de la educación preescolar, Nº 1, septiembre de 1935, Santiago de Chile.

Revista Nacional de Educación, Nº 8, octubre de 1911, Santiago de Chile.

Revista de Educación Nacional, Año IX, Nº 6, agosto de 1913, Santiago de Chile.

Revista Pedagógica, Nº 4, 30 de junio de 1911.

Archivos Universidad de Chile, Escuela de Educadoras de Párvulos

Huici, M., *Escuela de Educadoras de Párvulos*, Universidad de Chile, 1960.

OMEP, *Sobre la atención integral del párvulo*. Universidad de Chile, 1957.

Zazzo, R., *Desde el nacimiento hasta los tres años*. Universidad de Chile, Escuela de educadores de Párvulos, 1958.

Mussen, P., 1965

Desarrollo psicológico del niño. Uteha, México.

Guillén de R., C., 1974

Los jardines de infantes. Kapeluz. Buenos Aires.

Schiefelbein, E., 1974

Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación. Centro Regional de Ayuda Técnica. Agencia para el Desarrollo Internacional-AID. Buenos Aires.