

EL CURRÍCULO EN EL JARDÍN INFANTIL

(UN ANÁLISIS CRÍTICO)

Tercera edición

EDITORIAL ANDRÉS BELLO

ÍNDICE

<i>Prefacio</i>	XVII
-----------------------	------

Capítulo I

BASES GENERALES DEL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

1. El concepto de currículo y su aplicación en el nivel	1
1.1. Introducción	1
1.2. Estableciendo el concepto	2
1.2.1. Clasificación de las concepciones según su amplitud	3
1.2.2. Clasificación de las concepciones según el sujeto que consideran.	5
1.2.3. Una proposición de concepto de tipo mixto	6
2. Fundamentos generales del currículo parvulario	10
2.1. Fundamentos filosóficos	12
2.2. Fundamentos psicológicos	13
2.3. Fundamentos socio antropológico-culturales	14
2.4. Fundamentos ecológicos	15
2.5. Fundamentos biológicos	16
2.6. Fundamentos religiosos	16
2.7. Fundamentos pedagógicos	18
2.7.1. Objetivos generales	19
2.7.2. Conceptos básicos	19
2.7.3. Principios educativos	21
A. Introducción General	21
B. Principio de actividad	24
C. Principio de libertad	25
D. Principio de individualidad	26
E. Principio de socialización	28
F. Principio de autonomía	29
G. Principio de realidad	29
H. Principio del juego	30
2.8. A modo de conclusión sobre el tema de los fundamentos del currículo	31

Capítulo II

FACTORES Y ELEMENTOS BÁSICOS DE UN CURRÍCULO PARVULARIO O INICIAL

1. Introducción general a los factores y elementos básicos de un currículo parvulario	35
2. El factor humano: niños y adultos	36
2.1. Los niños	36
2.1.1. Definiendo algunos aspectos formales en relación a los párvulos	37
2.1.2. Apuntando a algunos aspectos de fondo	37
A. Definiendo el grado de participación de los párvulos ..	37
B. Definiendo la formación estable de los grupos de párvulos	39
C. El diagnóstico de las necesidades e intereses de los párvulos	44
D. La factibilidad de participación de otros grupos de niños	44
2.2. Los adultos	45
2.2.1. Determinando la comunidad	45
2.2.2. El educador de párvulos: roles y funciones	46
2.2.3. Los asistentes del educador de párvulos	48
2.2.4. Otros profesionales	49
2.2.5. Personal administrativo	51
2.2.6. Personal de servicios y aseo	52
2.2.7. Los miembros de la familia	52
2.2.8. Voluntarios de la comunidad	54
2.2.9. Miembros de la comunidad que desempeñan roles significativos	54
2.2.10. Miembros que conforman una comunidad afectiva	54
2.2.11. Las personas que participan en los diferentes medios de comunicación social	55
3. A modo de conclusión del capítulo	56

Capítulo III

FACTORES Y ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO PARVULARIO. EL AMBIENTE FÍSICO

1. Introducción	57
2. El jardín infantil	58
2.1. Aspectos generales de ubicación y construcción	58
2.2. Dependencias generales del jardín infantil: características y ambientación	61
2.3. Dependencias de los niños	67
2.3.1. Salas de actividades	68
2.3.2. Salas dormitorios	75

2.3.3. Salas de muda y/o baño	76
2.4. Espacio exterior	77
3. A modo de conclusión del capítulo	79

Capítulo IV

LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN LA ESTRUCTURACIÓN DE UN CURRÍCULO PARVULARIO

1. Introducción	81
2. Organización del trabajo anual	81
2.1. Período de organización	82
2.2. Período de realización	83
2.3. Período de finalización	84
3. Organización del tiempo diario	85
3.1. Criterios generales para la organización del tiempo diario en el jardín infantil	85
4. A modo de conclusión del capítulo	91

Capítulo V

LA PLANIFICACIÓN EN UN CURRÍCULO PARVULARIO

1. Introducción	93
2. Las fuentes de una planificación	93
3. Elementos de una planificación	95
3.1. Los objetivos	96
3.1.1. Definiendo lo que es un objetivo educacional	96
3.1.2. Características generales de un objetivo educacional en fun- ción al proceso de planificación	98
3.1.3. Aportes que implica la explicitación de los objetivos	99
3.1.4. Definiendo el contenido o fondo de un objetivo en un currículo preescolar	99
3.1.5. La selección de técnicas de formulación de objetivos en educación parvularia	100
3.1.6. La determinación de los objetivos en relación a un ciclo de aprendizaje	108
3.2. Las actividades	109
3.2.1. Introducción	109
3.2.2. Criterios básicos para la selección de actividades de aprendi- zaje	110
3.2.3. Criterios básicos de organización de actividades en educa- ción parvularia	112
3.2.4. Criterios de formulación de actividades en una planifi- cación	117
3.3. Las sugerencias metodológicas	117
3.3.1. Introducción	117

3.3.2. Clasificación de recursos para educación parvularia	118
3.3.2.1. Recursos humanos	118
3.3.2.2. Recursos intangibles	119
3.3.2.3. Recursos tangibles o materiales	125
4. Niveles de planificación	140
4.1. Características generales de toda planificación	140
4.2. Niveles de planificación en el jardín infantil	141
4.2.1. Planificaciones generales	141
4.2.2. Planificaciones parciales	142
5. A modo de conclusión del capítulo	144

Capítulo VI

LA EVALUACIÓN EN UN CURRÍCULO PARVULARIO

1. Introducción	145
2. Estableciendo algunos conceptos y criterios generales	145
2.1. El concepto de evaluación	145
2.2. Desarrollo de la evaluación en educación parvularia	148
2.3. Características básicas de una evaluación sicométrica y edumétrica	150
3. Síntesis de los principales instrumentos de medición utilizados en educación parvularia, factibles de ser realizados por el educador	153
3.1. Evaluación de los aprendizajes	153
A. Registros descriptivos	153
B. Lista control o de cotejo	155
C. Escalas de estimación o de calificación	156
D. Escalas de estimación por conceptos, o escalas de calificación conceptual	159
3.2. Evaluación de los otros factores y elementos del currículo	161
4. A modo de conclusión del capítulo	162

Capítulo VII

EL DESARROLLO DE LOS CURRÍCULOS PARVULARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

1. Introducción	165
2. El currículo froebeliano	166
2.1. Algunos antecedentes generales	166
2.2. Fundamentos de un currículo froebeliano	168
2.2.1. Fundamento religioso-filosófico	169
2.2.2. Fundamento pedagógico	173
2.2.3. Fundamentos presicológicos	182
2.3. Factores y elementos de un currículo froebeliano	187
2.3.1. El ambiente humano	187
2.3.2. Ambiente físico	190
2.3.3. Organización del tiempo diario	193
2.3.4. Planificación	195

2.3.5. Actividades, materiales y recursos intangibles	201
2.3.6. Evaluación	217
2.4. Análisis de los aportes de un currículo froebeliano	218
3. El currículo agazziano	220
3.1. Algunos antecedentes generales	220
3.2. Fundamentos de un currículo agazziano	222
3.2.1. Fundamento pedagógico	222
3.2.2. Fundamento religioso	223
3.3. Factores y elementos de un currículo agazziano	224
3.4. Análisis de los aportes de un currículo agazziano	227
4. El currículo montessoriano	228
4.1. Algunos antecedentes generales	228
4.2. Fundamentos de un currículo montessoriano	230
4.2.1. Fundamento biológico-sicológico	231
4.2.2. Fundamento pedagógico	233
4.2.3. Fundamento religioso	236
4.3. Factores y elementos de un currículo montessoriano	237
4.4. Análisis de los aportes de un currículo montessoriano	241
5. El currículo decroliano	243
5.1. Algunos antecedentes generales	243
5.2. Fundamentos de un currículo decroliano	244
5.2.1. Fundamento biológico-sicológico	244
5.2.2. Fundamento pedagógico	245
5.3. Factores y elementos de un currículo decroliano	248
5.4. Análisis de los aportes de un currículo decroliano	251
6. A modo de conclusión del capítulo	252

Capítulo VIII

UN PANORAMA DE LAS MODALIDADES CURRICULARES ACTUALES EN EL JARDÍN INFANTIL

1. Introducción	255
2. Estableciendo un marco teórico en relación a las modalidades curriculares	255
2.1. En relación a los modelos en general	256
2.2. El concepto de modalidad curricular	259
2.3. Aportes y limitaciones de las modalidades curriculares en educación parvularia	260
3. Clasificación de modalidades curriculares en educación parvularia ...	263
3.1. Una proposición de clasificación de modalidades curriculares en el jardín infantil	263
3.2. Subclasificación de los currículos activos o contemporáneos	268
4. Análisis de algunas modalidades curriculares humanizantes actuales del tipo propuesto	275
4.1. Currículos propuestos, según los énfasis de sus fundamentos ...	275
4.1.1. Currículo integral	276
4.1.2. Currículo cognitivo	284
4.1.3. Currículo personalizado	294

4.2. Según las opciones consideradas dentro de un tipo de fundamentos: el psicológico	304
4.2.1. Un currículo de base psicoanalítica	305
4.2.2. Un currículo de base lewiniana	306
4.2.3. Los currículos de base piagetiana	307
A modo de conclusión del capítulo	311

Capítulo IX

EN LA BÚSQUEDA DE CURRÍCULOS CULTURALMENTE PERTINENTES EN AMÉRICA LATINA

Introducción	313
Estableciendo algunos antecedentes generales del problema	314
2.1. El antecedente histórico	314
2.2. Delimitando el problema: la necesidad de desarrollar currículos culturalmente pertinentes en América Latina	318
2.2.1. El fundamento antropológico-cultural	319
2.2.2. El antecedente demográfico	329
2.2.3. Fundamentos de tipo curricular	331
El desarrollo de currículos culturalmente pertinentes en el jardín infantil	333
3.1. Algunos antecedentes generales sobre la incorporación del jardín infantil en América Latina como institución educativa formal	333
3.2. Antecedentes que avalan la escasa relación entre los currículos preescolares y una base antropológico-cultural	335
3.2.1. Escaso desarrollo de esta temática en la bibliografía existente	335
3.2.2. El marco teórico en que se fundamentan los modelos curriculares que se aplican tiene una escasa relación con los aportes de los teóricos e investigadores latinoamericanos	335
3.2.3. Las investigaciones que se desarrollan en el área de educación parvularia en Latinoamérica no han asumido áreas de estudio que son esenciales para el desarrollo de currículos culturalmente pertinentes	336
3.2.4. La revisión de los programas educativos oficiales y las modalidades curriculares que se implementan, conllevan patrones que no siempre son acordes a los de nuestros pueblos y niños	337
3.2.5. Las actitudes y la formación de los educadores latinoamericanos demuestran, en general, la falta de una base antropológico-cultural, lo que incide en las características de los currículos que se desarrollan	338
3.2.6. Las planificaciones, puesta en marcha y evaluación de los currículos que se desarrollan en los jardines infantiles de los países latinoamericanos, demuestran en general una desvinculación con el patrimonio de las comunidades en las que están insertos	341
3.3. Fundamentos específicos en torno a la importancia de una relación cultura propia/currículo preescolar	342

4. Las relaciones de un currículo culturalmente pertinente con otros campos de implicancia	346
4.1. La filosofía: la necesidad de aportar sobre el ser latinoamericano y otras concepciones nuestras	346
4.2. La psicología: la necesidad de estudiar nuestras formas de pensar, sentir, actuar y aprender	350
4.3. La sociología: la necesidad de profundizar en el conocimiento de nuestras características sociales	356
5. Sugerencias de algunas proposiciones tendientes a favorecer el desarrollo de currículos culturalmente pertinentes en el jardín infantil	361
6. A modo de conclusión del capítulo	366
Conclusión final	368
<i>Bibliografía</i>	371

PREFACIO

El título dado a este libro es la mejor expresión del contenido y enfoque básico que nos hemos planteado al realizarlo: un análisis crítico del desarrollo del currículo en el Jardín Infantil.

Ello nos obliga a tratar de abordar de alguna manera casi un siglo y medio de quehacer curricular que muchos han generado para esta institución, en función de la meta permanente de tratar de favorecer un proceso educativo que promueva lo mejor de cada niño, desde la perspectiva integral que todos postulan.

Planteado así el plan de trabajo, no deja de parecer ambicioso, y sin duda que lo es, pero para hacer el análisis crítico que aspiramos es necesario tener una línea relativamente continuada de cómo se ha dado el desarrollo del currículo en el Jardín Infantil a través del tiempo. En este sentido es que, una vez establecida la conceptualización básica, abordaremos el currículo parvulario o inicial desde Froebel hasta el momento actual, tratando en cada caso de detectar los aportes y limitaciones de cada propuesta, para ir evidenciando el crecimiento teórico-práctico de toda esta área educativa –tan especializada– que se ha generado en torno al párvulo.

Al revisar cada modalidad curricular que hemos seleccionado para someterla a análisis, no nos mueve un afán comparativo-demostrativo de supuestos logros de unas sobre otras, porque sustentamos la base de que el currículo es obra humana, y que por tanto son todas sus aplicaciones factibles. Deseamos detectar básicamente las características y énfasis que cada modalidad privilegia y que son las que se deben tener presentes al conocerlas y cuando se va a optar por ellas. Sin embargo, a pesar de que nos mueve la intención de caracterizar lo mejor posible cada alternativa y no desmerecer sus características más esenciales, corremos el riesgo de hacerlo, ya que al analizar un conjunto de ellas, necesari-

riamente tenemos que circunscribirnos a una cierta extensión, lo que supone una reducción. Por eso es que hemos sido muy insistentes en reseñar las fuentes bibliográficas, de manera que quien se interese por ampliar la información pueda recurrir a ellas y documentarse extensamente.

Si bien es cierto que hay algunos temas que hemos planteado pensando casi exclusivamente en educadores que ya están en ejercicio y que tienen una cierta formación, no podemos evitar señalar que muchas veces al desarrollarlos hemos pensado en los estudiantes de educación parvularia, en el sentido de esperar que ellos acojan muchos de los desafíos que involucra el desarrollar hoy en día currículos preescolares pertinentes a nuestra realidad latinoamericana. En definitiva creemos que ellos, con la fuerza que da la juventud, pueden abordar muchos de los problemas que nos quedan por resolver y dar empuje a los que estamos haciendo algún tiempo ejerciendo en los distintos ámbitos que supone el trabajo de un educador de párvulos, para no cesar en los esfuerzos por cambios que conduzcan a un presente y a un futuro mejor para nuestros niños.

Quizás porque nos hemos puesto en la perspectiva de un estudiante y por recibir permanentemente su vitalizadora influencia —que es lo que permite el participar en su formación— quisiéramos expresar nuestro especial afecto a quienes fueron nuestras profesoras en la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile y que nos legaron un mensaje de respeto y responsabilidad hacia la educación del niño pequeño, que esperamos haber sabido en parte continuar. Por tanto, vaya nuestro respetuoso agradecimiento póstumo a las señoras Linda Volosky y Carmen Fischer, y un permanente reconocimiento a nuestras queridas maestras señora Rebeca Soltanovich de Stein y señorita Dina Alarcón.

Por último, quisiéramos expresar que esperamos que este libro, que va especialmente dedicado a todos los educadores de esta patria grande que es Latinoamérica, ayude al desarrollo de currículos culturalmente pertinentes, que es el llamado final que hacemos en esta obra, sustentados en la convicción de que tenemos un rico patrimonio cultural que es digno de reconocer, rescatar y valorar.

MARÍA VICTORIA PERALTA E.
Santiago de Chile, mayo de 1993

Capítulo I

BASES GENERALES DEL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

1. EL CONCEPTO DE CURRÍCULO Y SU APLICACIÓN EN EL NIVEL

1.1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos cuestionamos sobre la aplicación del término currículo a nivel de educación parvularia, descubrimos que es relativamente reciente su incorporación, debido al hecho histórico que en la educación en general se ha empleado también sólo en las últimas décadas. En tal sentido, la mayoría de los especialistas coinciden en señalar que a partir de la década de los cincuenta empezó a difundirse su aplicación, desde los países desarrollados, por lo que es evidente la razón por la cual en educación parvularia se utilizó un tanto después, situación que aún no podría declararse del todo generalizada, ya que tanto a nivel nacional como internacional se detecta que no siempre ha sido del todo considerado dentro de la literatura y del campo especializado del quehacer preescolar. De hecho, en Chile empezó a utilizarse en este nivel a partir de la década de los setenta, y en otros países, como en los de habla inglesa, junto con muchos autores que hablan del "currículo preescolar" o de "modelos curriculares infantiles" (Seefeldt, Spodek, Camp, Kamii, por ejemplo), aún se destacan otros que se refieren a "programas, métodos, sistemas o metodologías preescolares". Esta situación aún se evidencia en Chile, que junto con el uso bastante extendido del concepto currículo o curriculum (en latín), hay referencias a estas mismas otras denominaciones ya señaladas, cuando se quiere hacer relación a la problemática del currículo, lo que plantea una situación

interesante de analizar.¹ Sin embargo, antes de tratar ese punto, es importante hacer la observación, desde ya, que *a pesar que el uso de este término ha sido relativamente nuevo en este nivel, su aplicación de hecho ha estado presente desde que existió el primer Jardín Infantil*, es decir, desde la existencia del primer currículo preescolar: el froebeliano. Ya fundamentaremos esta aseveración.

Por lo tanto, de acuerdo a los antecedentes expuestos, aparece como fundamental entrar a establecer qué es currículo, cómo se operacionaliza en educación parvularia, y cuál es la importancia de su aplicación en este nivel, o dicho en otros términos, cuál ha sido su aporte conceptual de manera que avale su aplicación extendida, y así sustituya o reubique las demás expresiones que se han estado utilizando en forma paralela a él.

1.2. ESTABLECIENDO EL CONCEPTO

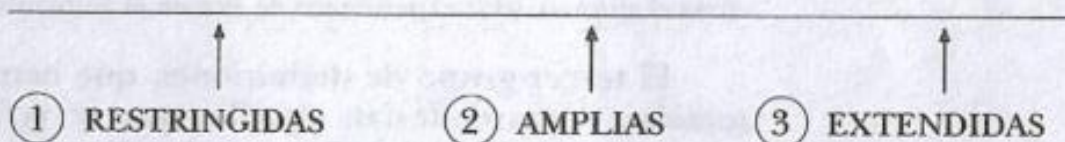
Iniciar un texto pedagógico pretendiendo definir qué es currículo, después de haberse estado utilizando este concepto por más de cuarenta años, pareciera ser, a pesar del tiempo transcurrido, una necesidad, en especial si a los antecedentes ya señalados en el nivel de educación parvularia agregamos la gran variedad de enfoques conceptuales que en torno al currículo coexisten simultáneamente en el campo de la educación en general. Trabajos como los de P. Siegel (1973), C. Chadwick (1977) y E. Pascual (1977), han difundido ampliamente la diversidad de connotaciones diferentes con que se ha utilizado el término currículo, lo que es evidentemente una situación que de alguna manera lesiona aun la comunicación entre educadores, al no manejarse y en forma inequívoca un mismo significado. De esta manera, se hace necesario entrar a revisar los distintos antecedentes que fundamentaron la aplicación de este concepto a un conjunto educativo que carecía de una denominación precisa y que, desde ese momento, justificó amplia y correctamente su uso, por el rol diferenciador que implicó.

¹ En los Encuentros realizados por la Asociación Chilena del Currículo Educacional, en octubre de 1984 y agosto de 1985, se detectó que tanto en los planes de estudio como en los programas de asignaturas de diferentes instituciones formadoras de educadores de párvulos, se usan indistintamente estas mismas denominaciones. Por ejemplo, dentro del Currículum de formación, está la asignatura de Metodología de la Educación Parvularia, en la cual se enseñan las distintas modalidades curriculares. (Véanse Boletines N° 6 y 7. Asociación Chilena del Currículo Educacional, Stgo., 1985.)

Las diferentes concepciones existentes sobre currículo se pueden clasificar de diferentes maneras; a lo menos analizaremos dos de ellas: según su amplitud y el sujeto que consideren.

1.2.1. CLASIFICACIÓN DE LAS CONCEPCIONES SEGÚN SU AMPLITUD

Las concepciones de currículo, atendiendo la amplitud del universo que abarcan, podrían ubicarse en un *continuum*, en el cual al menos podríamos distinguir tres grupos principales:



Por *restringidas* entenderíamos todas aquellas definiciones que en su delimitación hacen referencia a algún aspecto o elemento de tipo parcial de ese todo que involucra el quehacer educativo. Ejemplo de ellas serían los siguientes:

"Conjunto de asignaturas de estudio de un ciclo y su respectiva distribución en todos los cursos de ese ciclo" (*Documento de la Comisión Organizadora de la Primera Conferencia Regional sobre el Currículum de la Escuela Secundaria*. Porto Alegre, julio 1963).

"Conjunto de actividades que se desarrollan con el fin de alcanzar los objetivos de la educación" (José Nagel, 1968).

"Plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno" (Charles Christine y Dorothy Cristine, 1973).

Estas tres definiciones las catalogamos como *restringidas*, porque cada una alude a algún aspecto puntual del todo educacional. La primera de ellas estaría planteada como sinónimo de plan de estudios, la segunda, como situación de enseñanza-aprendizaje y la tercera, como planificación.

El segundo grupo, que hemos denominado *amplias*, comprende todas aquellas definiciones que involucran el todo educativo que es necesario poner en juego para que se operacionalice en un quehacer real. Ejemplos de este tipo serían:

"Conjunto de elementos que, en una u otra medida, puede tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así, los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor-alumnos, horarios, etc., constituyen elementos de ese conjunto" (Mario Leyton-Ralph Tyler, 1969).

"Es el conjunto consistente de elementos técnicos, materiales y humanos que utiliza la escuela tanto dentro como fuera de sus aulas, para orientar el proceso metódico de encuentro docente-dicente, con la sociedad y el patrimonio cultural, en relación a los aprendizajes o cambios culturales deseados en los alumnos" (Viola Soto, 1976).

"Todo lo que una persona ha de internalizar y adquirir en el seno de una institución escolar para incorporarlo a su estructura personal en el ámbito de lo cognitivo, valorativo y psicofísico, con el fin de ayudar al educando a una cosmovisión y un *ethos* personal de vida o proyecto de vida" (Paul Siegel, 1986).

"Todas las experiencias de los niños que son aceptadas por la escuela como responsabilidad propia" (W. Ragan, 1967).

"Conjunto de fuerzas actuantes en el ambiente total que la escuela proporciona al alumno, y las experiencias de éste en el ambiente" (Bossing, 1961).

El tercer grupo de definiciones, que hemos denominado *extendidas*, comprenderían aquellas que se refieren a situaciones que van más allá del ámbito escolar, llegando a ser el currículo casi como un sinónimo de vida. Ejemplos de ellas serían:

"Todo lo que acontece en la vida de una criatura, en la vida de sus padres y de sus maestros" (D. Sperb, 1973).

"El esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares" (Saylor y Alexander, 1954).

En términos de tomar una decisión respecto a cuál de estos grupos de definiciones sería el que aportaría realmente al campo de la educación, denominando un referente distinto para el cual no existe otra forma de hacerlo, sin duda que las del segundo grupo responden a esa exigencia. Utilizar el término currículo para expresar *planes de estudio, actividades o planificaciones*, no aporta nada nuevo; por lo contrario, se emplea una denominación más indiferenciada, reemplazando términos bastante precisos, ya existentes, para referirse a cada uno de esos elementos. A su vez, el utilizar currículo para expresar "todo lo que hace una persona", sea o no responsabilidad de una institución educativa, pareciera sobrepasar los límites de lo que se supone que es propio de la educación sistemática. Por lo tanto, el utilizar esta expresión para denominar ese "conjunto de factores o variables que en forma intencionada son seleccionados y organizados por una institución educativa para favorecer los aprendizajes deseados", pareciera ser el mayor aporte de aplicación de este término, tanto en lo que a lo formal como en lo que a fondo se refiere.

La reafirmación que de fondo conlleva, en cuanto a que al pretender desarrollar un proceso educativo se requiere velar por

muchos aspectos, donde todos juegan un importante papel, que es necesario determinar, es la contribución más significativa que ha implicado la introducción del concepto de currículo a la educación. Esta afirmación la hacemos considerando que muchas veces no ha estado esta idea de totalidad siempre presente; de hecho la educación se centró muchas veces en casi un solo elemento para llevarse a cabo: el profesor, la materia, el texto, etc., desconociéndose que los mismos alumnos, el ambiente físico, los períodos de tiempo, los objetivos, la evaluación, etc., eran igualmente parte importante de ese todo.

El establecer este carácter de globalidad que tiene el concepto de currículo, sirve igualmente para ubicar en un contexto relacionado ese conjunto de factores, y darle a cada uno su verdadera dimensión y lugar. En tal sentido, conceptos tales como metodología y método, que muchas veces suelen usarse en forma similar al de currículo, se entienden así como parte de un todo mayor, en el cual adquieren real sentido y consistencia.

A su vez la expresión *sistema*, con la cual a veces también suele reemplazarse el concepto currículo, si bien tiene una dimensión de mayor amplitud y hace referencia también a un conjunto de factores, por la connotación un tanto especializada que se le ha dado últimamente a este término en educación, en cuanto a caracterizar una determinada posición, pareciera no ser conveniente utilizarla para este sentido de amplitud con que se desea identificar este conjunto de factores, que puede asumir muchas formas o modalidades, como las que puede tener el currículo.

Por todas las razones expuestas, cabe asentar el concepto de currículo en el sentido que más se ha extendido en educación, y que es el que hemos entrado a fundamentar, en función a contribuir así a su implantación definitiva y correcta en el nivel de educación parvularia, que es el propósito central de este punto.

1.2.2. CLASIFICACIÓN DE LAS CONCEPCIONES SEGÚN EL SUJETO QUE CONSIDERAN

A partir de la concepción de currículo como totalidad, las diferentes definiciones que plantean los autores podrían clasificarse en tres grupos, según sea el sujeto, punto de vista o perspectiva, que consideren al referirse a ese conjunto de factores. En tal sentido tendríamos definiciones desde el punto de vista del educador, del educando o mixtas, que integran a ambos.

Ejemplos del primer grupo serían las tres primeras que hemos citado como muestra de concepciones referidas a totalidad, junto con las de Mario Leyton-Ralph Tyler, Viola Soto y Paul Siegel, en todas las cuales se percibe que el currículo viene a ser un conjunto de factores que son seleccionados por el educador para favorecer o internalizar los aprendizajes deseados. Ejemplo del segundo grupo viene a ser la definición de W. Ragan, donde el énfasis está puesto en las experiencias o vivencias que los educandos han obtenido como producto de un interactuar con ese todo. En relación al tercer grupo, la definición de Bossing, viene a ser ejemplo de una situación mixta, ya que se menciona tanto lo externo (el ambiente), como lo resultante de él (las experiencias).

Siendo éste un aspecto básicamente de tipo formal, que no tiene mayor incidencia en la operacionalización de lo que es un currículo, la decisión sobre dónde poner el énfasis: educador, educando o en ambos, es un problema de decisión de cada comunidad educativa. En tal sentido, nosotros hemos optado por una de tipo mixta, para enfatizar en forma similar el rol activo que, como agentes del currículo, les cabe a ambos.

1.2.3. UNA PROPOSICIÓN DE CONCEPTO DE TIPO MIXTO

De acuerdo a todo el análisis que hemos hecho, propondríamos las siguientes conceptualizaciones de currículo:

a) De tipo general: "Todas las vivencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados por personas como resultante de la selección y organización de un ambiente total educativo que ha sido generado por una comunidad educativa".

b) De tipo específico. En términos de una mayor explicitación y aplicándolo al trabajo que se desarrolla en el jardín infantil diríamos que es:

Todas las vivencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados por los párvulos y adultos, como resultante de la selección y organización consistente de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos, que han sido generados por una comunidad educativa, desde el Jardín Infantil como institución educativa sistemática.

Esta proposición de definición requiere de una fundamentación de las decisiones que implica, y que es a lo que nos abocamos en el punto siguiente.

La expresión "vivencias y aprendizajes significativos" la hemos incorporado considerando que es importante destacar el producto o resultante central que se pretende del desarrollo de toda una acción curricular. Sin embargo, a la expresión que es habitual: *aprendizaje*, hemos considerado necesario agregar la de *vivencias y significativo*, para destacar dos situaciones que nos parecen importante que todo educador tenga presente.

Si bien es cierto que el aprendizaje es el propósito central del currículo y en torno a él se generan todos los esfuerzos (se definen objetivos, estrategias, instancias de evaluación, etc.), no puede desconocerse que muchas veces al planificarse un currículo y llevarse a cabo, lo que se alcanza no son siempre aprendizajes propiamente tales, entendidos como un cambio de conducta relativamente duradero, sino que se dan algunas situaciones no muy definidas, pero gratificantes y estimuladoras, que son importantes de haberlas vivido y que por lo tanto deben estar presentes en todo currículo. Estas son las que hemos llamado vivencias. Ejemplos de ellas en educación parvularia hay muchos: momentos en que el educador y los niños retozan juntos, en un ambiente cálido, grato, relajado, en el que gozan el estar al sol, en la naturaleza, etc. Otra situación sería el encuentro con personas, animales u objetos, que a veces provocan sensaciones de gran plenitud, porque son *llenadores* de significados muy personales, y que no siempre se traducen en aprendizajes propiamente tales. Situaciones como las que tratamos de caracterizar aparecen descritas en la literatura especializada a través de denominaciones como la que utiliza A. Maslow, de "experiencias cumbres", quien enfatiza lo importantes que son en la vida de una persona y cómo alimentan todo su existir.

Junto con acentuar las vivencias como parte importante de todo currículo que se precie de ser realmente educativo y por lo tanto humano, las hemos caracterizado, junto con los aprendizajes, de significativas, utilizando para ello el aporte que nos ha dado Carl Rogers al respecto, en el sentido de que toda experiencia educativa debe tener significado y sentido para la vida del aprendiente. Esta observación se presenta como importante, ya que la educación por generaciones de educadores se ha abocado a desarrollar aprendizajes de todo tipo, la mayoría de las veces promoviendo enormes cantidades de ellos, pero muchas veces muy insustanciales o carentes de relación real con la vida del que

aprende. A pesar que en educación parvularia se ha planteado desde siempre que lo fundamental es partir de los intereses de los niños como forma de buscar los aprendizajes que tienen más sentido para sus vidas, si se revisa el currículo real que se lleva a cabo, se detecta que muchas veces está saturado de situaciones estereotipadas, que tienen algún sentido, pero sólo para el educador, y que para el niño no dejan de ser una imposición a la que debe responder. Ejemplo de ello serían las repetidas actividades de puntear, rellenar y bordar plantillas; si bien es cierto que algún aporte podrían derivar actividades como éstas, en relación a favorecer una habilidad de coordinación visomotriz fina, el realizarlas para un niño no deja de ser la mayoría de las veces algo muy aburrido, donde el niño no percibe algún significado entendible para él. Muy diferente sería que el niño, a partir de un proyecto que él propone, realice una *casa* para unos animalitos reales o imaginarios, o una *nave espacial* o cualquiera otra proposición que surja, propia de sus intereses, y realice para ello, dibujos en los cuales se necesitan, por el sentido que para él tiene, contornos que se requiere pintar, puntear o rellenar. De esta manera, adquieren sin duda una dimensión diferente, tanto para el educador como para el aprendiente.

Continuando con el análisis del concepto propuesto, el hecho de individualizar entre las personas que son afectadas por el currículo, no sólo a los párvulos, sino también a los adultos, nos parece fundamental para enfatizar que dentro de una postura de una educación integradora y permanente donde siempre el ser humano está creciendo, no puede concebirse el currículo como una situación que involucra sólo al niño, sino que también, tanto de hecho como desde el punto de vista de un deber ser, tiene que envolver al educador y otros adultos participantes en él. De otra manera, sería considerarse como un ser terminado que está ausente de los efectos de una acción de comunicación como la que involucra el currículo, lo que por supuesto sería ajeno a lo que conlleva cualquier planteamiento realmente educativo, que considera que todo ser humano está en un constante proceso de reactualización, porque es inherente a él.

El concretar el currículo en términos del educador, en cuanto a implicar un "conjunto de factores humanos, materiales y técnicos que han sido seleccionados y organizados en forma consistente", se fundamenta en las siguientes decisiones. Por una parte, se detecta como esencial identificar desde ya el conjunto de factores y elementos básicos que concurren cuando un currículo se define para operacionalizarse, aceptando que a su vez cada una

de esas categorías integran otros aspectos más puntuales, que ya señalaremos más adelante, en función al nivel preescolar. Por otra parte, se está replanteando que la amplitud del currículo tampoco puede concebirse con tal apertura que considere todo factor o elemento con el cual una persona interactúa, ya que allí adquiriría la connotación de ser vida, lo que va más allá de las intenciones de un proceso orientado, como supone ser este tipo de instancia educacional. Por lo tanto, es importante resaltar que siempre hay una intención que debe explicitarse, y en función de la cual surgen importantes criterios para esa selección y organización que se requiere, lo que le da al currículo la consistencia necesaria que debe tener entre todos sus factores y elementos. Enfatizar esta consistencia aparece también como medular, ya que muchas veces se tiende a integrar elementos provenientes de diferentes modalidades curriculares, los que al ser separados de su base teórica pierden toda relación entre sí.

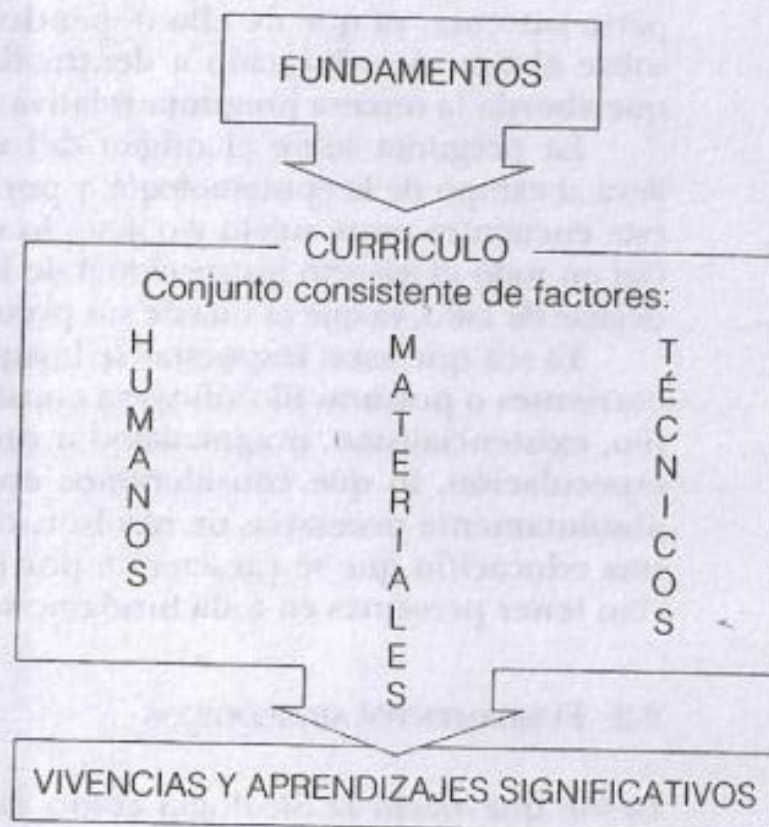
Sobre el particular, cabe tener presente que esta consistencia deseada que se espera del currículo es dada, en parte muy importante, por un marco teórico o conjunto de fundamentos que sustentan y caracterizan cada uno de sus factores y elementos. Esto explica por qué no se deben mezclar tan fácilmente componentes de diferentes currículos, ya que no siempre los antecedentes teóricos, que justifican y determinan las características de uno, están presentes necesariamente en el de otro marco teórico, creándose un injerto, que la mayoría de las veces no tiene sentido ni da resultados.

La definición en términos que el currículo es la acción de una comunidad educativa a partir de lo institucional, tiene sólo la intención de destacar que son las personas en un trabajo compartido y de interrelación quienes generan ese todo, y que por lo tanto el currículo es básicamente obra humana, con todo lo que ello implica, tanto a favor como en cuanto a limitaciones. También significa que las instituciones, concebidas como estructuras de orden social que son creadas para la realización de fines humanos esenciales, sólo tienen verdadero sentido si son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades cambiantes de los grupos humanos, y se ponen por lo tanto al servicio de ellos.

Finalmente hemos identificado al Jardín Infantil como una de estas instituciones denominadas sistemáticas o formales, pero junto con ello queremos hacer la salvedad que hay otras, quizás menos estructuradas, como son las llamadas no convencionales, las que ocupan un lugar importante en la formación del párvulo. Si bien es cierto que en este libro nos abocaremos al problema

del currículo en el Jardín Infantil, para poder ir a una mayor profundización, ya que encierra todo un conjunto de problemas que se requiere analizar en forma especial, no podemos dejar de identificar a lo menos toda esta amplia área de trabajo, que es importante que paulatinamente la vayan asumiendo los educadores a través de su labor.

Por tanto, de acuerdo a todo lo expresado, podríamos graficar lo que es currículo, su relación con los fundamentos y su resultante, de la siguiente manera:



2. FUNDAMENTOS GENERALES DEL CURRÍCULO PARVULARIO

Los factores y elementos que componen todo currículo inicial deben necesariamente tomar sus características de un conjunto de fundamentos que –a modo de fuentes– le entreguen las bases teórico-empíricas esenciales para su existencia y determinación.

En tal sentido, aparece como importante el tener presentes los diferentes tipos de fundamentos que podrían ser considerados como bases para el desarrollo de un currículo preescolar, hacien-

do desde ya la salvedad que la definición que de ellos se haga determina desde ese momento una postura y caracterización curricular. Hacemos esta observación para señalar lo difícil que es poder referirse a un currículo preescolar de tipo general, porque esto supondría integrar ciertos aspectos de común aceptación, decantados posiblemente de la existencia de muchos currículos y experiencias, lo que sin duda es un aspecto aun muy complicado de estipular.

Como en algunos capítulos posteriores reafirmaremos la importancia de realizar currículos activos o humanizantes, en los que se enfatice claramente su pertinencia con nuestra cultura y realidad latinoamericana, lo que supone por cierto una opción que hacemos, en esta instancia introductoria en la que ubicamos este primer capítulo sólo nos limitaremos a puntualizar los posibles fundamentos que podría considerar un currículo preescolar, y en algunos casos (fundamento pedagógico) señalar algunos planteamientos que nos parecen que son de general aceptación, aunque su interpretación y explicación pueden hacerse desde enfoques diferentes. Con todo esto queremos hacer ver lo difícil que es poder referirse al currículo en forma neutra, ya que siempre éste está afectado como subsistema que es, de todo el trasfondo en que la educación necesariamente debe moverse: la sociedad, la cultura, la vida entera en definitiva, y por ello es delicado y problematizante pretender trasplantar currículos indiscriminadamente o inocentemente. Todo currículo conlleva siempre y necesariamente una postura en relación a la vida, la sociedad y la cultura, que cabe siempre revisar y analizar. El llegar algún día a postular las bases de un supuesto currículo general, válido para toda sociedad, lo vemos como una meta muy difícil de alcanzar, ya que tendría necesariamente que ser la síntesis consensual de tantos currículos como comunidades existan, situación de la cual estamos muy alejados, ya que son muchas las áreas del mundo que casi no han construido su cultura curricular, como es el caso de América Latina.

Este planteamiento que hacemos tampoco significa que preconicemos un relativismo tal que no podamos encontrar ciertas ideas básicas, como sería el caso –por ejemplo– de los llamados principios educativos: autoactividad, libertad, autonomía, por nombrar algunos. Lo que queremos destacar es que cada uno de estos conceptos y planteamientos básicos ha sido postulado en un cierto contexto de ideas y vivencias que determinan ciertas interpretaciones y aplicaciones, que puede que no sean exactamente las mismas en una sociedad que en otra. Si tomamos por ejemplo

solamente el principio de libertad, y pensamos qué implicaciones tendrá en diferentes sociedades: norteamericana, árabe, mapuche, caribeña, etc., detectamos fácilmente lo complicada que es una definición en tal sentido, y su aplicación para la educación.

Habiendo hecho estas salvedades, que nos parecían necesarias sobre el tema, identificamos a lo menos los siguientes tipos de fundamentos como posibles bases de un currículo educacional en este nivel educativo o en cualquiera.

2.1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

La Filosofía, con la amplitud que como disciplina tiene, puede entregar muchos elementos teóricos esenciales a cualquier quehacer educacional y, ya sea en forma explícita o implícita –lo que es una primera decisión que define un currículo–, está siempre presente a través de las preocupaciones a las que se aboca.

Si nos cuestionamos sobre cuáles serían algunas de las interrogantes básicas que la educación requiere que la Filosofía le oriente, detectamos a lo menos las siguientes:

¿Qué es el hombre?

¿Cuáles son los valores básicos de la comunidad humana?

¿Cuáles serían los fines de la educación?

¿Cómo se explica el conocimiento humano?

Cada una de estas interrogantes admite un sinnúmero de alternativas de explicaciones e interpretaciones diversas, lo que nos evidencia desde ya las muchas variaciones que un currículo puede adoptar.

De hecho, en educación parvularia, el primer currículo que existió, el froebeliano, se derivó de una de las posturas filosóficas que primaban en esa época, el Idealismo Alemán. Hoy en día encontramos como ejemplo de currículo basado fuertemente en una base filosófica, la Educación personalizada, que, como su nombre lo señala, descansa en los planteamientos sobre el *ser persona*, que se han extraído del Personalismo en forma principal.

Sin querer introducirnos en el complejo problema que la Filosofía nos presenta al ofrecer distintas corrientes sobre estas interrogantes básicas, queremos sí hacer algunas observaciones en cuanto a lo relevante que es para la educación el abordarlas, lo que explica por qué algunas modalidades han optado por hacer una clara explicación de sus decisiones al respecto.

Si la educación es básicamente un proceso de formación humana, es evidente lo sustancial que es el preguntarse por el

concepto o imagen de hombre que se postula como válido, no solamente en función a los educandos, como es de suponer, sino en primer lugar en relación a uno mismo como educador y a la comunidad humana entera de la que se participa. De esta manera la selección de objetivos y medios que se haga será realmente coherente con el planteamiento sobre el hombre que se tenga, lo que es una búsqueda esencial de todo currículo educacional.

Junto con pretender despejar la interrogante sobre el Hombre, se detecta como básico el cuestionamiento sobre cuáles son los valores esenciales que esa comunidad humana de la que se es parte sustenta, ya que de ello dependerá nuevamente la decisión sobre el tipo de educación a desarrollar, que es en definitiva lo que aborda la tercera pregunta relativa a los fines.

La pregunta sobre el origen del conocimiento humano nos lleva al campo de la epistemología, y por tanto, de cómo se produce este encuentro entre sujeto y objeto, lo que es un problema sustancial en todo el aspecto instruccional de la educación, que no puede dejarse de lado, ya que es una de sus preocupaciones esenciales.

Ya sea que estas respuestas se busquen a la luz de las distintas corrientes o posturas filosóficas ya consignadas como tales: idealismo, existencialismo, pragmatismo u otras, o a través de la propia especulación, lo que consideramos como válido, son cuestiones absolutamente necesarias de resolver, cuando se pretende realizar una educación que se caracterice por ser *humana*, y que se deberían tener presentes en toda fundamentación curricular.

2.2. FUNDAMENTOS SICOLÓGICOS

Desde que nació la Psicología como ciencia propiamente tal, ha sido innegable el lugar que ha ocupado como fundamento esencial de toda acción pedagógica. Si su objeto de estudio es el sujeto y su comportamiento, desde la perspectiva de lo científico, y por tanto con bases empíricas, es evidente que todo su aporte está en tratar de acercarnos más a la realidad que el ser humano es, en general, y de cada uno de nosotros, en particular.

Los aportes que ha dado la Psicología General, en términos de identificar algunas de las leyes básicas que explican el desarrollo humano, o la Psicología Evolutiva, en relación a conocer cada una de las etapas de vida y vinculaciones que existen entre ellas, o la Psicometría, en cuanto a la medición de algunos de los tantos rasgos que son parte de una persona, son todos elementos de por sí valiosísimos para el quehacer de la educación.

En tal sentido vemos como sustancial, al definir un fundamento de este tipo, contar con orientaciones relativas a:

- El desarrollo humano y los factores que intervienen en ello;
- Las características de desarrollo de cada etapa evolutiva;
- El aprendizaje y sus leyes;
- La medición de los distintos aspectos de desarrollo, y
- Los procesos de socialización y enculturación.

Sin embargo, la decisión sobre un marco teórico psicológico no es fácil, ya que la Psicología presenta también diferentes teorías descriptivas y explicatorias sobre el comportamiento humano, tales como el conductismo, freudismo, cognitivismo, etc., lo que supone a su vez énfasis diferentes, que desde ya determinan diversas posturas educacionales, situación que de hecho se da dentro de los currículos preescolares. Por ejemplo, dentro de los currículos que se han documentado en la bibliografía, estarían el de la experiencia británica de Sumerhill, que tenía una fuerte base psicoanalítica, o el modelo de Weikart de un Currículum Cognitivo, que se sustenta esencialmente en la teoría de Jean Piaget.

De esta manera, si bien es cierto que hoy en día no se podría discutir la inclusión de un fundamento psicológico en todo currículo parvulario, ya que las características de desarrollo del niño pequeño son determinantes, como punto de partida de todo quehacer educacional en este nivel, sí cabe señalar que hay un importante rol que desempeñar en la selección de los aportes psicológicos que se van a considerar. Junto con ello, se evidencian como importantes las decisiones que se tomen respecto a la observación y registro de las características del grupo real de niños, a falta de mayores estudios sobre nuestras poblaciones, aspecto que se debería acentuar en la psicología latinoamericana.

2.3. FUNDAMENTOS SOCIO-ANTROPOLÓGICO-CULTURALES

Este grupo de fundamentos, ya sea que se consideren en forma integrada o separada, para indicar ciertos énfasis, responden a la intención manifiesta de establecer una relación entre el currículo con el entorno sociocultural del cual se es partícipe.

Todo desarrollo curricular lleva siempre de alguna manera un planteamiento sobre la sociedad y por lo tanto reproduce sus formas, procedimientos y relaciones. Más concretamente diríamos que toda institución escolar reproduce esquemas de generación de autoridades, de ejercicio de poder, de comunicación y organización, que son reflejo de la concepción que se tiene explíci-

ta o implícitamente del funcionamiento de la sociedad. Si pensamos en una concepción educativa donde se desee por ejemplo una participación de los educandos, de su familia y de la comunidad en muchas de las decisiones educativas que un currículo supone, necesariamente hemos de pensar que subyace un concepto de sociedad democrática y participativa que estimula y favorece este tipo de prácticas educacionales.

Junto con ello, es importante que el fundamento social detecte el rol y lugar que se le asignan al niño dentro de la sociedad entera, por las implicaciones de todo tipo que se derivan de este hecho.

Siendo la educación del niño pequeño una tarea básica de la familia, no puede desconocerse que, en nuestras sociedades actuales, para favorecer su crecimiento y desarrollo pleno se requiere de la concurrencia de otras personas e instituciones. Esto conlleva preguntarse: ¿Ocupan el niño y su educación un lugar preponderante dentro de las diferentes preocupaciones sociales y estatales? ¿Hay una concordancia entre las declaraciones que se hacen al respecto y las asignaciones de recursos, por ejemplo?

En nuestras sociedades latinoamericanas, donde los problemas de pobreza son importantes, es fundamental hacerse estas reflexiones, y junto con ello incorporar todo tipo de antecedentes que nos ayuden a caracterizar mejor la realidad social en que viven los niños cuyo desarrollo deseamos favorecer, en conjunto con el de sus familias.

A su vez, el postular la incorporación de un fundamento antropológico-cultural, dice relación con una consideración más definida de la cultura más propia o diferenciadora y que es caracterizadora de la comunidad humana a la cual el currículo supone servir. En tal sentido, esta postura supone una mayor valorización de estas culturas, partiendo de la base de que el respeto al educando que preconiza todo currículo debe abarcar también el respeto a esa subcultura de la que se es partícipe, por ser entre otros aspectos la más significativa y próxima en la vida de todo niño.

Por ser éste un fundamento que estimamos que ha sido escasamente considerado en América Latina, lo que ha ocasionado una serie de implicaciones de toda índole, que deseamos abordar en forma especial en otro capítulo, no entraremos por el momento a profundizar mayormente esta base.

2.4. FUNDAMENTOS ECOLÓGICOS

Siendo la preservación del medio ambiente un aspecto que se ha ido detectando como prioritario en nuestras sociedades actuales,

por la destrucción sostenida que se ha hecho del habitat, es que se plantea como otro posible fundamento la consideración de una base ecológica, que junto con favorecer un mejor conocimiento de ese medio, propicie en especial una actitud de respeto y cuidado del entorno.

En tal sentido, el desarrollo de una actitud ecológica sin dudas que se inicia en el párvulo, derivándose de ello un conjunto de posibles objetivos y situaciones que pueden nutrir un currículo que desee enfatizar estos aspectos.

De hecho, ha surgido en la última década en Chile una serie de propuestas curriculares que están tratando de incorporar esta base, aunque aún se observa la necesidad de una mayor sustentación conceptual específica.

2.5. FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS

Dado que el párvulo se encuentra en una etapa clave en lo que se refiere a crecimiento y maduración de sus diferentes órganos y funciones, es que se presentan como una base importante a considerar todos los antecedentes y orientaciones que entrega la biología, en particular en lo referido a fisiología, cuidado de la salud y puericultura, en especial.

En la historia de la educación parvularia, podría considerarse como uno de los currículos que consideró claramente un fundamento de este tipo el montessoriano, ya que justamente a partir de un estudio exhaustivo de las características pondoestaturales del niño, como de lo perceptual en él, generó, entre otros aspectos, mobiliario y materiales didácticos muy directamente relacionados con este ser biológico del niño.

Hoy en día, si se consideran problemas como la desnutrición, los bajos niveles de talla, etc., podría justificarse ampliamente la incorporación más explícita de este fundamento, decisión que cabría hacer según la comunidad a atender.

2.6. FUNDAMENTOS RELIGIOSOS

Postulado como un fundamento de tipo opcional, ya que depende de la postura y definición en tal sentido que tenga la comunidad educativa a la cual el currículo debe servir, entregará a través de su incorporación las bases tanto de contenido como formales que cada religión postule.

Junto con ello, cabe tener presentes las características de la etapa de desarrollo en que está el párvulo, ya que es evidente que toda formación en tal sentido tiene que ir acorde a sus posibilidades.

Si bien es cierto que no son muchos la investigación y los estudios desarrollados al respecto, se encuentran en algunos psicólogos de la religión, y en catequistas, ciertas orientaciones que recomendamos consultar, y que en forma muy breve sintetizamos a continuación.

Atendiendo a las características del párvulo y a la relevancia de algunos comportamientos dentro de ese todo que significa la religión, es que se evidencia que el proceso de asumirla plenamente se inicia en el campo de lo afectivo. Dicho en otros términos, el niño tiene que descubrir y sentir la presencia de Dios en toda la creación.

En la historia de la educación parvularia y a la vez religiosa, Rosa Agazzi fue una de las educadoras que planteó la importancia de cultivar en el niño el sentimiento religioso por sobre otros aspectos –intelectuales y morales–, los que si bien es cierto son también importantes, no son tan significativos aún en esta etapa.

Bertomeu y Lázaro expresan que lo esencial de la formación religiosa en la edad parvularia sería que: “Antes que el niño sepa definir quién es Dios, debe experimentar las manifestaciones de este Dios, y a través de ellas tomar una actitud personal ante Él”². Si a esto agregamos que la formación de conceptos no se logra aún en el párvulo por su nivel de desarrollo, ratificamos que lo esencial sería la formación de este sentimiento de amor y relación del niño con Dios, lo que aparecería como lo medular de esta etapa.

Si nos preguntamos cuándo se iniciaría en una forma más definida esta formación, detectamos que la mayoría de los estudios señalan los tres años como el momento más adecuado, dependiendo esto en gran medida de las experiencias que el niño haya vivido con su familia, en cuanto a testimoniar este encuentro con lo divino. Autores como S. Spinks³ señalan que el inicio de esta etapa lo debe dar el propio niño cuando empieza a hacer preguntas que evidencien su querer conocer y descubrir la presencia divina.

² Bertomeu, S. y T. Lázaro. *Iniciando en la fe*. Ed. Prop. Popular Católica, Madrid, 1976.

³ Spinks, S. *Introducción a la psicología de la Religión*. Paidós, Bs. Aires, 1965.

Si analizamos estos planteamientos a la luz de la psicología del desarrollo, encontramos que efectivamente los tres años son, como promedio, una etapa en que es factible que se generen estos comportamientos deseados, ya que para ello es necesario que se haya producido la conciencia del Yo en el niño, es decir que se perciba como un ser diferenciado del mundo exterior y que tiene una voluntad que se traduce en un actuar, pensar y sentir propios.

Un equipo de catequistas que elaboró en Chile algunas orientaciones al respecto, definen esta conducta del párvulo como un "presentimiento de Alguien misterioso, pero real, distinto a los padres", siendo producto de la "experiencia relacional con los padres". Agregan que el niño "presiente un Padre Ideal que le asegura el desarrollo de su propia persona" y que es "amor gratuito e incondicional". A esta intuición denominan "precomprensión existencial de la filiación religiosa".⁴

En síntesis, la inclusión de un fundamento religioso, por responder a una decisión en tal sentido de una comunidad educativa determinada, debería considerar no sólo lo propio de la religión de que se trate, sino junto con ello una base psicológica que oriente sobre el desarrollo de las conductas que involucra esta formación.

2.7. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Los fundamentos pedagógicos de un currículo inicial vendrían a ser la teoría básica de índole eminentemente educativa, que definen lo sustancial del quehacer en este nivel. Concretando más, estarían conformados por ciertos objetivos generales, conceptos básicos, y en especial por principios pedagógicos.

Si bien es cierto que trataremos de sintetizar algunas de estas bases que nos parece que son esenciales en todo currículo preescolar, queremos establecer el carácter de primera aproximación con que visualizamos esto, ya que como hemos señalado anteriormente, para poder llegar a una verdadera síntesis habría que conocer y analizar la mayoría de los currículos preescolares desarrollados, tanto teórica como prácticamente, para detectar lo consensual en ellos, trabajo de gran envergadura que no conocemos que

⁴ Alastrué, Pilar y otros. *La formación religiosa en la educación preescolar y ciclo preparatoria*. Mineduc, Stgo. de Chile, 1980, pág. 18.

se haya realizado por algún investigador o institución. Decir qué es lo que comparten diferentes currículos iniciales no es fácil, porque esto nos lleva inmediatamente a detectar las diferencias existentes, lo que ejemplificaremos en algunos casos, pero que de todos modos debe tratar de intentarse, y lo haremos en los siguientes subpuntos.

2.7.1. OBJETIVOS GENERALES

La revisión de diferentes currículos preescolares arroja como un gran objetivo compartido el Desarrollo Integral del Párvulo, de manera que adquiera una plenitud acorde a la etapa que está viviendo y a la sociedad y cultura de la que es partícipe.

Si bien es cierto que es una aspiración incuestionable, desde ya detectamos la dificultad que hay detrás de cada elemento teórico, si pensamos en su operacionalización, ya que definir qué significa el desarrollo integral del párvulo viene a ser siempre un problema complejo de resolver. Para unos puede significar un desarrollo equilibrado y explícito de los aspectos afectivos, cognitivos y sicomotores. Para otros puede implicar el desarrollo básicamente de las estructuras cognitivas a través de las cuales se organizan las demás áreas de comportamiento; para otros puede ser el desarrollo de lo afectivo a través del significado que las cosas adquieren para el aprendiente. Junto con ello, cabría cuestionarse: ¿Qué es un desarrollo pleno en la etapa de párvulo, en relación a la sociedad y cultura de la que es partícipe? Hay sociedades en las que el concepto de niño y lo que se espera de él involucran un "hacer actividades absolutamente ajenas a la vida de un adulto", en cambio en otras el niño se inserta desde temprano en ciertas responsabilidades que toda la familia asume para su existencia, según sus posibilidades. Cualquiera que sea la situación de que se trate, esto integra a su vez un sinnúmero de decisiones educacionales a resolver, ya que cada una de ellas requiere del desarrollo de situaciones de aprendizaje diferentes y del logro de habilidades, destrezas y actitudes diversas, que son base de objetivos diferentes.

2.7.2. CONCEPTOS BÁSICOS

Siendo muchos los conceptos que podrían identificarse como básicos dentro de los fundamentos pedagógicos de todo currículo

inicial, hay dos que visualizamos como claves y que determinan el enfoque de otros que se puedan anexar; estos son el de *educación parvularia* y el de *párvulo*.

Educación parvularia surge de dos conceptos que han admitido diferentes significados: *educación* y *párvulo*, por lo cual su definición supone necesariamente asumir una cierta posición. Si consideramos que la educación es esencialmente un "proceso permanente de perfeccionamiento de la condición humana a partir del potencial singular que cada persona conlleva en interacción con una comunidad", y que párvulo se refiere a "la etapa de vida que con características propias tiene el ser humano en sus primeros seis años de vida", concluimos que una educación parvularia se referirá al proceso particular de perfeccionamiento que se genera desde y en torno al niño, atendiendo la etapa específica en que se encuentra.

En lo que se refiere a la concurrencia de los demás, implica que su participación puede darse a través de:

- la llamada educación familiar, o educación refleja, que dice relación con los procedimientos familiares o comunitarios que se generan en relación al párvulo;

- la vía formal o sistemática, que es la que se le asigna a la institución educativa Jardín Infantil, y

- las vías llamadas no convencionales o alternativas, que tienen que ver con diferentes programas de atención al niño, que se aplican a través de otras instancias y formas que no corresponden a las del Jardín Infantil.

Cabe hacer un llamado sobre lo relativos que son estos conceptos clasificatorios que habitualmente se emplean, ya que por una parte los antropólogos entregan suficiente información sobre lo formales que son algunas de las prácticas del hogar como igualmente algunas comunitarias. A su vez, distintas investigaciones referidas a evaluar la calidad de los currículos formales que se desarrollan con párvulos, hacen ver cuánto se enriquecerían si incorporaran procedimientos menos formales y se vincularan más con la naturalidad de la vida diaria; a su vez, la denominación no convencional es evidente que indica un vacío de identificación. Estas separaciones, en lo que se refiere a la educación del niño pequeño, pareciera necesario que se integraran más, de manera que cada una entregara sus elementos más enriquecedores a una tarea común y tan compleja como es la educación del niño pequeño.

En síntesis, por educación parvularia entenderíamos un proceso integral e integrado, que pretende generar los mejores recursos para atender globalmente las necesidades de todo tipo que conlleva el perfeccionamiento de la condición humana e infantil del niño menor de seis años, en una labor compartida de profesionales, familia y con la comunidad de la que es partícipe, pudiendo asumir, por tanto, diversas formas de desarrollarse.

En relación al concepto de párvulo, éste se concibe como un sujeto que interactúa en función a las características peculiares que ofrecen los primeros años de vida de un ser humano, en relación a un entorno sociocultural.

Las variaciones y distintas implicancias que puede ofrecer este concepto las analizaremos posteriormente, cuando nos refiramos a los niños como uno de los factores humanos claves en el desarrollo de un currículo.

2.7.3. PRINCIPIOS EDUCATIVOS

A. Introducción general

Dentro de toda teoría, los principios se plantean como uno de los elementos claves de identificar, por lo que cabe sintetizar primeramente su significado general en educación, para proceder posteriormente a puntualizar algunos de ellos que aparecerían como esenciales para un currículo parvulario.

Principio viene de *primum* o *primus capere*, es decir, primer momento de algo, fundamento primero de algo.³ Aplicando esta idea a la educación implicaría que un principio educativo haría referencia a ciertos postulados que encerrarían los fundamentos básicos en los que se sustenta la educación.

Si se analiza lo que al respecto han planteado diferentes teóricos de la educación, se confirma que es en este mismo sentido como se ha empleado. Al respecto, Karl Stöker señala:

"La didáctica conoce, desde hace mucho, una serie de principios pedagógicos de validez universal... son orientaciones, no preceptos; son imágenes directrices que en el trabajo cotidiano de la escuela orientan nuestro trabajo".⁴

Gómez Catalán indica: "son fundamentos irreducibles que tienen dinamismo propio y que orientan la labor del maestro".⁵

³ Diccionario Calvo, tomo II, Bs. Aires, 1961.

⁴ K. Stöker, *Principios de didáctica moderna*, Kapelusz, Bs. Aires, 1968, págs. 37 y 38.

⁵ Gómez Catalán, *Didáctica General*, Ed. Universitaria, Sgo., 1954.

M. Rita Ferrini agrega: "buscan orientar continuamente el trabajo cotidiano de la escuela y del aula".⁸

Martín Pino acota: "han de servir para fundar las grandes normas que orientan la acción pedagógica".⁹

En síntesis, se detecta que en el ámbito educacional los principios son considerados básicamente como: postulados que sintetizan ideas relevantes y medulares de la educación, y que por tanto tienen una validez y aceptación general, orientando al educador sobre lo fundamental en su quehacer docente.

Si se tiene presente lo que significa un principio, es indudable que se explica la relevancia que tienen en el campo educativo, lo que es factible de comprobarlo tanto a nivel teórico como en las expresiones diarias de los educadores; sin embargo, sería interesante cuestionar, aunque sea someramente, la validez de estos principios en educación. En este sentido habría dos posibilidades: aceptarlo como un supuesto, ante lo cual no cabría una mayor discusión, o analizarlo desde un punto de vista más científico, en el cual vendría la resultante de un complejo proceso de comprobación y verificación empírica de lo que comprende cada principio. Por lo tanto, es aportador lo que se señala en el *Diccionario de Ciencias Sociales*: "para los filósofos y los sicólogos de orientación fenomenológica, un principio es una proposición que describe las propiedades esenciales de un fenómeno para explicar posteriormente una ley". Un principio debe: 1) comprender en su enunciado las propiedades dinámicas internas de los fenómenos que se describen, la variación y las leyes de variación; 2) enunciar las propiedades invariables e irreductibles que definen la estructura de un fenómeno o acontecimiento".¹⁰

De acuerdo a esto, es evidente que los principios en educación no cumplen aún con todas las condiciones al respecto, pero tampoco podrían catalogarse hoy como solamente supuestos, ya que existe toda una amplia experiencia de aplicación de ellos, que si bien es cierto no cumple con toda la rigurosidad y control necesarios, constituye por sus numerosas y variadas aplicaciones, un antecedente importante de considerar. De esta manera, se podría plantear, al revisar la historia de la educación, que presumiblemente los principios partieron en un plano de supuesto, producto de la reflexión y especulación sobre lo que debería ser,

⁸ Ferrini M., Rita. *Hacia una educación personalizada*. Ed. México, 1975, pág. 36.

⁹ Pino, Martín. *Didáctica General*. Ed. Universitaria, 1967, pág. 19.

¹⁰ *Diccionario de Ciencias Sociales*, pág. 722.

pero que en la medida en que estos supuestos –a modo de hipótesis– se fueron aplicando y demostrando a través de innumerables prácticas educativas, empezaron a adquirir el carácter de principio con una base más científica, lo que irá, progresivamente, aumentando en la medida en que se sometan las experiencias educativas a una metodología más científica de investigación.

Al respecto, es importante lo que plantean Goode y Hatt (1970), quienes, si bien es cierto no definen propiamente tal lo que es un principio científico, lo hacen indirectamente a través de la ejemplificación que hacen del principio de Newton; señalan: “teorizando en escala aún más amplia, algunos pueden hacer el intento de integrar las generalizaciones principales de toda una época”. Es decir, un principio científico vendría a ser: las generalizaciones principales que en torno a ciertos hechos o fenómenos se han establecido a través de procedimientos científicos en toda una época, lo que implica la participación de muchas personas en numerosas experiencias. Aplicado nuevamente esto al campo de la educación, podríamos decir que un principio educativo sería: la generalización de un hecho del campo educativo que se ha repetido muchas veces y que por tanto adquiere una validez relativa, siendo necesario para su validez total un control más riguroso de las experiencias, que es quizás la gran meta de la educación, si es que se quiere constituir sobre una base más científica.

En todo caso, cualquiera sea el ámbito por el que se quiera abordar un principio educativo, éste implica elementos comunes que son importantes de considerar:

- El hecho de que los principios expresan ideas fundamentales del ámbito educativo.

- Que son válidos para los educadores en un sentido universal y generalizado y que son suficientemente orientadores –a pesar de su abstracción– para el quehacer educativo.

Si bien es cierto que los principios, por el lugar que ocupan dentro de una teoría, requieren plantearse con un carácter de universal, queremos nuevamente destacar que en cuanto a la aplicación de ellos, sin dudas hay una relativización de acuerdo a las posiciones que se tengan y los contextos en que se desarrollen. Cómo se entiende y lleva a cabo el principio de actividad, libertad o autonomía en una sociedad donde hay una determinada concepción de vida, que es en algún grado diferente a otra, es un factor que necesariamente debe tomarse en cuenta cuando se pretende operacionalizarlos en un quehacer curricular.

Habiendo puntualizado estas salvedades, identifiquemos algunos de estos principios más característicos de la educación parvularia.

B. Principio de Actividad

Sintetizado como un *aprender haciendo*, dice relación con el rol dinámico que asume el niño a través de su acción constructiva y que le permite participar en el crecimiento continuado de su experiencia personal, a través de un compromiso total.

Este rol dinámico, que le viene al niño por ser sujeto y que le permite actuar, transformar y experimentar, involucra necesariamente un compromiso total como unidad holística que es: es decir, supone la participación integrada de todo su ser. Dicho en otros términos, involucra lo afectivo, cognitivo y lo sicomotor. Esta observación nos parece importante, ya que muchas veces este principio ha sido distorsionado haciéndose aplicaciones parciales de él, en el sentido de que el niño actúe básicamente en el plano motor, por ejemplo, y a partir de una situación absolutamente resuelta por el adulto en todas las implicaciones afectivas e intelectuales que ello involucraba, lo que sin dudas lo cambia totalmente. Por tal razón es importante destacar que este principio se tiene que considerar necesariamente como un asumir un rol dinámico en el sentir, pensar y actuar, acorde a las posibilidades que tiene el niño en sus diferentes etapas de desarrollo. Si es un lactante, estará acorde a sus características sensorio-motrices; si es un niño de cuatro años, será acorde a lo esperado en general en una etapa preoperacional, pero en ningún caso hay una inhabilitación a responder de esta manera parcial, como muchas veces se evidencia en los currículos reales o declarados, donde al programarse –a veces– situaciones fuera del alcance de los niños, se les determina a realizar sólo algo manual. Justamente, es paradójico que quizás lo que más valoramos en las sociedades actuales, la capacidad de interesarse por algo y de buscar respuestas creativas a los muchos problemas que diariamente se presentan, los currículos que desarrollamos están llenos de situaciones opuestas a esto, como son por ejemplo las *sagradas* plantillas, que los niños *tienen* que puntear o colorear. La pregunta sería ¿en qué medida es en realidad aportador este tipo de actividad que se reduce solamente a lo motor, sin tener instancias de decisión sobre qué hacer y cómo, que serían las otras dimensiones ausentes?

Si deseamos de nuestros países latinoamericanos mayor autonomía, capacidad de decisión, creatividad, iniciativa, etc., tenemos que evidenciar que la supuesta pasividad e indolencia que se nos atribuye puede ser favorecida desde el Jardín Infantil, muchas veces a través de actividades de este tipo, donde se limita al niño a actuar sólo en ciertos planos.

C. Principio de Libertad

La caracterización del principio de actividad nos ha llevado necesariamente a tener que referirnos al hecho de que el niño tome decisiones y opte entre distintas alternativas que se le facilitan, acorde a sus posibilidades, y éste es justamente el campo de este otro principio que nos preocupa, y que nos permite darnos cuenta de la complementariedad que hay entre ellos, y de la imposibilidad de aplicar uno sin que estén presentes los demás.

Este principio podríamos sintetizarlo como "la posibilidad real de ejercer la capacidad de elección en situaciones de aprendizaje, que el niño, como sujeto que es, posee". Esto implica un confiar que el párvulo tiene –acorde a sus posibilidades– una percepción de qué puede ser interesante, valioso y significativo para él, lo que no implica que se piense que es libre de equivocaciones en tal sentido, como ninguna persona lo es. Tampoco significa una libertad ilimitada, ya que junto con el respeto a su libertad, está la de los demás, y eso es justamente la base de la convivencia humana. Por eso es que se habla siempre de una libertad con límites, los que en términos generales diríamos que existen por:

- El respeto a la libertad de otros.
- Las limitaciones propias que la etapa de desarrollo conlleva (falta de anticipación a ciertas situaciones, ciertas incapacidades físicas, etc.).
- El marco valórico de la comunidad de la que se es partícipe.

Considerando estos factores, podemos tener presente la importancia de posibilitar este encuentro del niño con situaciones alternativas desde muy pequeño, incluso desde el nivel de Sala Cuna. Muchas veces nos hemos preguntado por qué existen tantas salas supuestamente de *actividades* en los lactantes que están sin materiales a su alcance. Desde que el niño puede movilizarse por sí mismo a través de las formas más simples (reptar, gatear), puede contar con materiales variados adecuados a él, y que están a su alcance, en cajas o repisas muy bajas. Sin duda que este elegir materiales, actividades o lugar de juego en el lactante, es un importante punto de partida en todo currículo preescolar que pretenda incorporar este principio.

D. Principio de Individualidad

Al igual que los principios que hemos ya comentado, éste se presenta como base relevante en un currículo preescolar, ya que como señala B. Caldwell¹¹ (1983): "cada niño se asemeja de alguna manera a todos los niños, algunos niños y a ningún otro niño", lo que hace referencia a la singularidad de todo ser humano, y por tanto del párvulo, que cabe que la educación respete.

El respeto a la singularidad del niño pequeño pareciera ser un principio sin discusión, sobre todo si se considera que básicamente se traduce en que "cada niño al ser diferente en una amplia gama de aspectos que influyen en cualquier situación de aprendizaje (intereses, capacidades, ritmos, estilos, etc.), requiere que se generen situaciones educativas que consideren esa diversidad de manera de responder más adecuadamente a lo que es cada uno". Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido de existencia de currículos iniciales, sigue siendo un aspecto muy deficitario en cuanto a su aplicación, y el organizar permanentemente actividades iguales para todos pareciera ser la tónica común a considerar.

Esto nos ha llevado a profundizar un poco más en este principio, respecto a los otros, en el sentido de fundamentar desde diferentes puntos de vista la importancia de trabajarlo más en los currículos contemporáneos, para su efectiva operacionalización, ya que como planteamiento desde hace mucho tiempo que ha estado presente en la teoría de este nivel.

En este sentido, un primer fundamento sería uno de base histórica, puesto que desde que la educación parvularia comenzó propiamente tal, es decir, cuando se iniciaron los primeros currículos en este nivel, tanto en un plano teórico como práctico, se planteó el considerar la singularidad del párvulo. F. Froebel, desde un enfoque filosófico, planteaba la existencia de lo individual en el niño y consecuentemente con ello, que debía "ser objeto de cuidados inteligentes y particulares".¹² M. Montessori, desde un punto de vista más científico, expresaba y fundamentaba el hecho de que cada niño tiene "una vida individual" y que por lo tanto la "educación es la asistencia requerida para la expansión normal de la vida del niño y debe ir directamente hacia esos individuos que son ob-

¹¹ Caldwell, Bettye. "Desarrollo del niño y diversidad de culturas", discurso pronunciado en Asamblea Mundial de la O.M.E.P. Ginebra, agosto, 1983.

¹² Froebel, F. *La Educación del Hombre*. Pág. 20.

servados uno a uno".¹³ Conjuntamente con plantear la importancia de atender las diferencias individuales, postula su complementariedad con el de libertad y crea además una metodología con sus respectivos materiales para responder a la singularidad del niño. O. Decroly igualmente trata esta temática, señalando: "un niño no es otro; hay grandes diferencias entre los niños incluso si son hermanos y hermanas educados en idéntica condición", planteando y ofreciendo ciertas actividades que denomina "ejercicios individuales".¹⁴

Sobre esta fundamentación de índole histórica, cabría señalar que el valor de este principio no está dado sólo por el hecho de haber sido postulado por los iniciadores de la educación parvularia, sino porque junto con otros constituyen parte de los planteamientos básicos de la Escuela Activa, el que como movimiento educativo es la cuna de todo el quehacer educativo contemporáneo, encontrándose plenamente vigente, por tanto.

Otro aspecto que podría indicarse como fundamentación de la importancia de considerar este principio en el Jardín Infantil, tiene que ver con el rol de facilitar la transición y una mejor adaptación al niño. De hecho, todo párvulo que ingresa por primera vez al Jardín Infantil, viene desde un lugar de atención netamente individualizado, como es –en general– su casa, y por tanto, en la medida en que en el Jardín Infantil esta atención siga siendo –dentro de las nuevas condiciones que implica– individualizada, sin dudas que se favorecerán su mejor adaptación y participación.

Un último antecedente que quisiéramos destacar es el rol que juega en el desarrollo humano el respeto vivenciado de la singularidad, desde que se es párvulo, y que tiene importantes implicaciones en la formación de la autoestima y de la singularidad básica, todo lo cual es a su vez un factor relevante en la formación de una actitud semejante hacia los demás.

Por tanto, todo lo que se realice para diagnosticar y considerar la singularidad de cada niño en el desarrollo de un currículo preescolar, aparece como un quehacer prioritario, en conjunto con los demás principios educativos.

Sin embargo, el llamado que hemos realizado a tener más presente la singularidad del niño, podría llevar a pensar que esto significa un desarrollar solamente situaciones tendientes a individualizar el trabajo educativo, lo que no es tal, porque junto con ir

¹³ Montessori, M. *The discovery of the child*. Ballantine Books, N. York, 1967. Pág. 61.

¹⁴ Decroly, O. *Iniciación general al método Decroly*. Losada, Bs. Aires. 1965. Pág. 49.

favoreciendo este “darse cuenta” de lo distintivo en uno, debe ir propiciándose la relación e interacción con los demás, lo que nos lleva a tener que referirnos al principio de socialización.

E. Principio de Socialización

El principio de socialización ha recibido también diferentes denominaciones a lo largo de la historia de la educación; llamado también de *sociabilidad*, *apertura*, *comunidad* y *cooperación social*, apunta básicamente al hecho de considerar el ser social del educando, y por tanto generar situaciones educativas que tomen en cuenta y desarrollen esta condición que prepara a una mejor vida en comunidad.

Si retomamos lo que es un principio, diríamos que para la educación es una idea básica de aceptación general y que, por tanto, toda experiencia educativa debe considerar el favorecer la relación del educando con los demás. El favorecer esta relación del educando con los demás pareciera ser que en muchas ocasiones ha sido considerado como que implica un constreñir la singularidad, si se piensa, por ejemplo, que a veces hay que posponer intereses propios o no considerar características personales por atender las de otro, o las del grupo. Sin embargo, esto no debe plantearse –como suele ocurrir– como una contraposición o una situación conflictiva, lo que ha sido la resultante al querer dicotomizar al individuo en una naturaleza individual y social. En este sentido se ha olvidado la unidad que es el hombre y que son propias de la persona humana sus características de singularidad y relación, las que se desarrollan apoyándose mutuamente y no en oposición. Esto es expresado por Emanuel Mounier de la siguiente manera:

“...la persona se nos aparece entonces como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse. Ella no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros”.¹⁵

Aplicando este planteamiento al problema educativo que estamos analizando, implica que el desarrollo de la singularidad en

¹⁵ E. Mounier. *El personalismo*. Eudeba. Bs. Aires, 1974. Pág. 20.

el niño es posibilitado por los demás y es por tanto deseado, ya que en la medida en que éste se produzca, cada persona dará lo mejor de sí misma tanto para los demás como en beneficio propio. Por otra parte, el desarrollo social aparece como algo que es deseado por la persona por todas las implicaciones que éste tiene, por tanto, pone de sí la dosis de ajuste y consideración a los demás que ello implica, lo que a su vez significa un crecer, ya que se sale de la perspectiva solamente individual.

Por tanto, de acuerdo a todo lo expresado, los principios de individualización y de socialización no pueden plantearse como contrapuestos, sino como complementarios en función de favorecer el desarrollo del educando como un ser pleno y unitario, lo que aplicado a la práctica educativa significa que siempre en toda experiencia deben estar presentes situaciones que favorezcan ambos aspectos.

En función al desarrollo de currículos culturalmente pertinentes, que hemos señalado como una preocupación central, cabría señalar que el favorecer la relación del niño con su comunidad propia sería una aplicación de este principio, aspecto que habitualmente se ha circunscrito a la interacción del niño con su grupo de iguales.

F. Principio de Autonomía

Muy vinculado al principio de actividad, libertad y singularidad, apunta al avanzar en el dominio de sí mismo, desarrollo que el niño va adquiriendo en la medida en que actúa y ejerce su libertad. Dicho en otros términos, significa un ir siendo consciente, a través del ejercicio de su voluntad y capacidades, de que se es un sujeto.

Paralelamente al desarrollo de esta independencia necesaria, es esencial ir favoreciendo gradualmente, y en una forma acorde a las posibilidades del niño, una cierta conciencia de las consecuencias, implicaciones y responsabilidad que conlleva el ser autónomo, ya que ése es el deber que se logra a partir de la adquisición paulatina de este derecho.

G. Principio de Realidad

Postulado en parte como principio "del interés" por algunos autores, dice relación con el hecho de que toda experiencia educativa

debe tener para el niño un significado extraído de la vida misma. Es decir, se pretende vincular más el currículo con la naturalidad y realidad que la vida diaria entrega al párvulo, lo que se presenta como esencial en un currículo preescolar, que es la primera experiencia de participación del niño fuera del contexto de su familia. Explicitando más la idea, este principio viene a ser un llamado a que los currículos no se impregnen de una enorme artificialidad, como muchas veces se detecta. La vida del párvulo transcurre en un medio humano, natural y cultural que es lo más próximo al niño, que está lleno de significados afectivos, y que posibilita un sinnúmero de aprendizajes interesantes, todos de índole muy concreta, porque están allí; de esta manera, no se justifica desde ningún punto de vista la formalidad extrema que, a veces, adoptan los currículos preescolares, donde se pierden la naturalidad, sencillez y riqueza que tienen las actividades de los niños con su entorno. De él se pueden extraer, con el apoyo de un adecuado facilitador, múltiples situaciones de nuevos aprendizajes, que es lo que este principio involucra al aplicarlo.

En función al rescate de currículos latinoamericanos con una mayor pertinencia cultural, nos parece esencial considerar este principio, y dejar de lado tanta sofisticación innecesaria con que se ha tendido a caracterizar el desarrollo curricular en los Jardines Infantiles. Nuestra América está llena de una gran riqueza de entornos humanos, naturales y culturales, que nos posibilitan realizar e incorporar muchas de estas situaciones interesantes para un currículo; sin embargo, con demasiada frecuencia escuchamos la "imposibilidad de realizar cosas interesantes", porque no se tienen ciertos materiales muy elaborados que llenan nuestros Jardines de plástico y otros materiales, cuando a la par de ello se tiene la naturaleza muy próxima, y por lo tanto un sinnúmero de elementos naturales: lanas, semillas, piedras, tierras de colores, troncos, etc., que podrían darle nuestro sello al quehacer educativo que desarrollamos.

En definitiva, pensamos que este principio y la reflexión que se haga en torno a su aplicación en nuestras realidades, es uno de los puntos importantes de partida para el desarrollo de nuestras proposiciones educativas.

H. *Principio del Juego*

Este principio dice relación con la importancia que tiene en general la actividad lúdica en la vida de todo niño, y por lo tanto, lo

importante que es que al estructurarse un currículo las actividades que se programen no pierdan este carácter de ser algo entretenido y significativo para el niño.

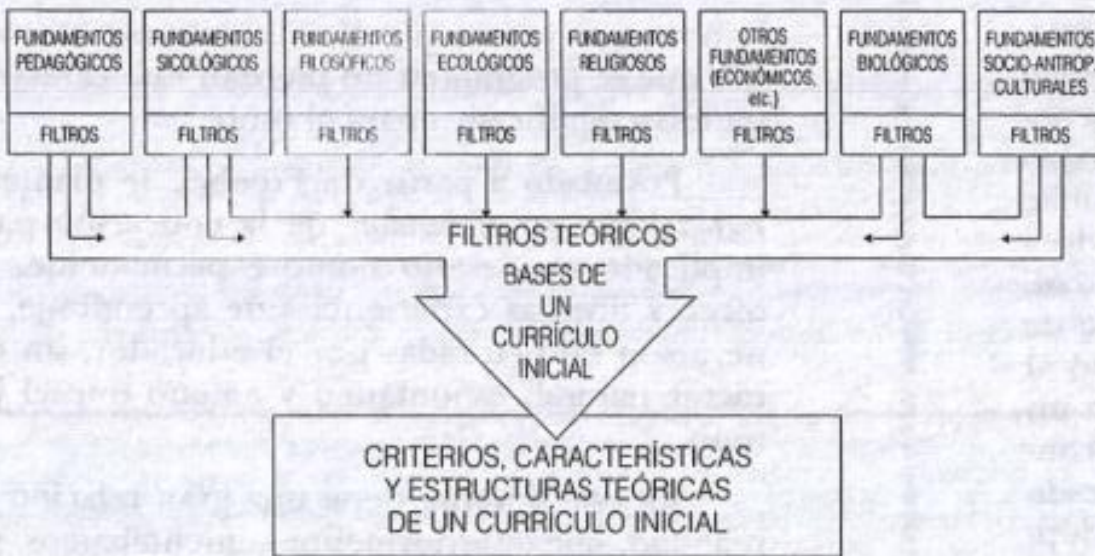
Postulado a partir de Froebel, se plantea como “*el principio metodológico caracterizador*” de la educación parvularia, lo que ha implicado un desafío siempre permanente, ya que se trata de ofrecer diversas experiencias de aprendizaje, que de alguna manera son estructuradas por el educador, sin que pierdan ese carácter natural, espontáneo y ameno que el juego tiene para el niño.

En este sentido, tiene una gran relación con el principio de realidad, que anteriormente comentábamos, ya que una vez más nos lleva a cuestionarnos sobre muchas de las actividades que se desarrollan en los Jardines, en especial las llamadas “de papel y lápiz” y las de “apresto tradicional” y sobre el carácter lúdico que ellas presentan para el niño. Pensamos si no serán concebidas por él como una obligación muy aburrida que hay que realizar, y que distan bastante de otros momentos donde el niño vivencia importantes nociones, comparando, verbalizando, etc., pero dentro de lo que realmente significa jugar. Sin duda que es un aspecto importante a reflexionar.

En relación al desarrollo de currículos culturalmente pertinentes, pareciera importante rescatar muchos de esos simples juegos que las comunidades de niños por generaciones han ido creando, en base a los elementos que hay en su entorno, y junto con ello los juguetes que han creado tanto los adultos para los niños, como los propios niños.

2.8. A MODO DE CONCLUSIÓN SOBRE EL TEMA DE LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

A modo de síntesis, de la presentación hecha de los posibles fundamentos de un currículo en educación inicial, y de los planteamientos que se podrían desprender de ellos, diríamos que sus aportes se podrían organizar de la forma como lo muestra el gráfico a continuación:



La interpretación del gráfico sería la siguiente:

a) Al pretender estructurar un currículo, se requiere primeramente determinar los tipos de fundamentos en que se sustentará, decisión que puede recaer en algunos de ellos o en varios. Como producto de la revisión que hemos realizado, hemos identificado a lo menos siete grupos, los que hemos explicitado, pero a la vez hemos dejado abierta la posibilidad a la incorporación de otros, como podrían ser los de tipo demográfico y económicos, por mencionar algunos. Con esto, queremos destacar que el desarrollo de un currículo en ningún nivel educativo, ni menos en éste, es un proceso simple, ajeno a las preocupaciones más esenciales de la vida y de la convivencia humana. Hemos detectado en ocasiones que por ser los currículos de este nivel referidos a niños muy pequeños, se llega a suponer una liviandad o superficialidad en su relación, lo que dista mucho de lo que un currículo preescolar debe suponer.

Justamente, lo difícil del trabajo curricular en este nivel es que los principales problemas que involucra el desarrollo del hombre en comunidad tengan un intento de respuesta desde que se es párvulo, a través de un quehacer aparentemente sencillo, pero tremendamente vivencial y con significado. Esto significa un darse cuenta que detrás del juego simple de un niño con elementos de su entorno ha habido un completo y complejo proceso de reflexión, o análisis y estudio, que ha involucrado una serie de procesos tendientes a decantar lo importante y en convertirlo en algo que tiende a lo cotidiano, como resultado de una búsqueda permanente de significados realmente humanos.

En esta búsqueda de los fundamentos que mejor interpreten este pensar, vemos que hay algunos permanentes que nunca podrían estar ausentes, como son los pedagógicos y psicológicos, y otros que podríamos llamar un poco más opcionales, y cuya inclusión determinarían énfasis y características importantes de los currículos a desarrollar.

b) En la base de cada uno de los grupos de fundamentos, hemos colocado un llamado referido a los filtros que cada ciencia o disciplina se autoaplica en términos de hacer una primera selección sobre qué de todo aquello sería no sólo importante, sino válido a considerar en un currículo orientado a párvulos. Sin embargo, en el gráfico, vemos que algunos de estos filtros ocupan un lugar más relevante que otros, porque a su vez salen de su ámbito y vienen a actuar en relación a los otros fundamentos, que no son tan especializados en cuanto a lo que es factible de desarrollar en la educación de niños pequeños.

c) Finalmente, de todo este proceso –siempre en un plano teórico– surgirán las bases ya decantadas para el desarrollo de un currículo inicial, las que al organizarse en función a lo que éste supone, se estructurarían en una serie de criterios y características, que vendrían a ser el producto resultante de todo este quehacer: una proposición teórica de un currículo inicial o parvulario, a partir de una sólida base de sustentación.

FACTORES Y ELEMENTOS BÁSICOS DE UN CURRÍCULO PARVULARIO O INICIAL

1. INTRODUCCIÓN GENERAL A LOS FACTORES Y ELEMENTOS BÁSICOS DE UN CURRÍCULO PARVULARIO

Habiéndose establecido que en definitiva todo currículo integra un “conjunto de factores y elementos básicos”, que son los que permiten su operacionalización en términos de favorecer estas vivencias y aprendizajes que se desean, aparece como fundamental identificar con mayor detalle cada uno de ellos desde la perspectiva de la educación parvularia.

En términos generales, podríamos individualizar como los factores y elementos esenciales de un currículo de educación inicial, los siguientes:

- | | |
|------------------------|--|
| - EL FACTOR HUMANO | : Niños y adultos |
| - FACTORES AMBIENTALES | : Espacio físico y recursos materiales |
| - FACTORES TEMPORALES | : Tiempos mínimos y máximos |
| - ELEMENTOS TÉCNICOS | : Planificación
Evaluación |

El desglose propuesto se fundamenta en el siguiente desarrollo: todo currículo requiere tener presente desde un primer momento quiénes son sus actores, sujetos o agentes básicos, ya que son las personas las que le dan sentido y dirección a todo este quehacer humano que es la acción curricular. Los niños y los adultos son, por lo tanto, el punto de partida esencial de todo currículo. Sin embargo, para que se produzca su interacción, se requiere de un tiempo y espacio determinado que se corresponda con las intenciones básicas que se aspiran, las que requieren ser explicitadas y organizadas en planificaciones. El aporte de todos estos factores y elementos, incluyendo la propia evaluación, conlleva

a la necesidad de generar un proceso de esta índole, que vendría a ser por lo tanto otro elemento técnico esencial dentro de este modo, que es un currículo educacional.

Sin embargo, cada uno de estos factores y elementos involucran un desglose y explicitación mayor de subaspectos, que es lo que presentamos en cada uno de los puntos a continuación.

2. EL FACTOR HUMANO: NIÑOS Y ADULTOS

El Jardín Infantil como institución educativa, debe integrar para un verdadero logro de sus objetivos a un grupo muy variado de personas, las que son en definitiva quienes se constituyen como agentes, gestores y sujetos del currículo, dependiendo éste, en su aspecto cualitativo, de lo que ellos son y de las relaciones y acciones que establecen.

Dentro de este conjunto de personas, que deben llegar a constituir una comunidad educativa, hay algunas que por su desarrollo, responsabilidad o rol social, deben a su vez asumir un lugar más destacado dentro de este todo, y otras, que sin dejar de estar presentes, participan en un grado menor, pero que son también fundamentales en el desarrollo curricular. Entre las primeras estarían el propio niño, los educadores y la familia; entre las segundas, los otros miembros del personal del Jardín Infantil o las personas de la comunidad física circundante al Jardín Infantil. Cabe referirse a cada uno de estos grupos humanos en particular.

2.1. LOS NIÑOS

“El niño desde su primera aparición sobre la tierra debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia”... “Haced que aprenda en sí mismo desde temprano el punto de apoyo para todas sus fuerzas y para todos sus miembros, que repose o se mueva con toda confianza o libertad; que aprenda a coger y a sostener los objetos por medio de sus manos, a mantenerse en pie y a andar por medio de sus pies, a ver, a encontrar, a descubrir los objetos por sus propios ojos, a emplear, en fin, sucesivamente cada uno de sus miembros, según el grado de fuerza que respectivamente les corresponde.”^{15a}

^{15a} Federico Froebel: *La Educación del Hombre* (1826).

2.1.1. DEFINIENDO ALGUNOS ASPECTOS FORMALES EN RELACIÓN A LOS PÁRVULOS

Párvulo, expresión española derivada del latín *parvus*, corresponde, según la Organización Mundial de Educación Preescolar (O.M.E.P.), a la etapa de vida que se desarrolla desde el nacimiento hasta los seis años. Este término, que es utilizado en forma paralela con otros tales como *preescolares* o *infantes*, pareciera ser el más adecuado para identificar este grupo de niños, debido a las siguientes razones: a) Porque circunscribe en forma bastante precisa la etapa dentro del desarrollo humano a la que se está refiriendo, sin tener que depender de otros parámetros, como sucede con la expresión *preescolar*, que toma como punto de referencia el inicio de lo escolar, lo que no es común en todas las sociedades o en la vida de una persona. De hecho, un adulto analfabeto que fuera a iniciar su proceso escolar, sería un preescolar, y obviamente éste no es el sujeto que nos preocupa en este instante. A su vez, *infante*, es un período de mayor extensión, que de hecho se ha utilizado en la bibliografía psicológica como todo un período que se prolonga hasta los doce años aproximadamente, cuando se inicia la pubertad. En tal sentido, el término párvulo siempre se refiere a un niño pequeño, y por lo tanto orienta mejor que las demás expresiones ya señaladas, en cuanto a identificarlo como tal.

2.1.2. APUNTANDO A ALGUNOS ASPECTOS DE FONDO

A. *Definiendo el grado de participación de los párvulos*

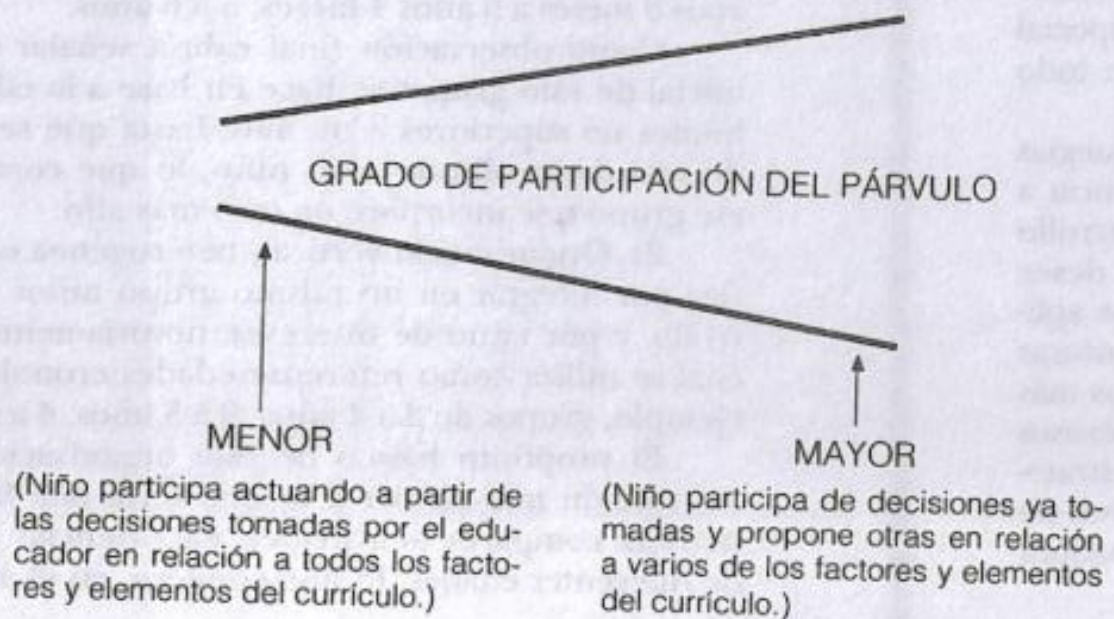
Por definición hemos señalado que el párvulo, al igual que todo educando, es agente y eje del currículo. Esto implica, por tanto, que no sólo debe ser concebido en un rol eminentemente activo, sino que esto debe concretarse en un quehacer real. Dicho en otros términos, el niño debe participar en las diferentes instancias que supone el llevar a cabo un currículo, en una forma acorde a la etapa de desarrollo que está viviendo.

El enunciar que el párvulo debe tener un rol activo en el currículo que se desarrolle aparece como un postulado muy atractivo y fácil de ofrecer, pero cuando se pretende su operacionalización, se tropieza con serias dificultades, que se hace necesario tener en cuenta, en términos de una efectiva y real aplicación de este planteamiento esencial.

Cómo se interprete lo que implica ser agente de un currículo para un párvulo, es el punto de partida de esta dificultad señalada, ya que la idea que se tenga va a depender básicamente de las posturas filosóficas, psicológicas y pedagógicas que se sustenten, junto con el contexto social y cultural en que se encuentre.

Dicho en otros términos, qué se entiende por un párvulo activo no es una constante universal, sino que depende de las concepciones de todo tipo que todo acto educativo integra. Para ejemplificar esta idea, podríamos decir que un niño de una comunidad indígena, que a la vez pertenece a un nivel económico bajo, posiblemente va a ser concebido en su actuar en una forma diferente que la de otro perteneciente a un nivel alto, y a otro grupo cultural. A su vez, qué significa ser activo para un educador que se sustenta en una determinada postura pedagógica, psicológica y filosófica, va a ser distinto que el que maneja otra base teórica. Esto explica por qué para unos un párvulo activo significa que esté haciendo cosas, pero a partir de las decisiones de todo tipo que ha tomado el educador, y por qué para otros va a significar que el niño tome muchas decisiones, incluso algunas que habitualmente han sido consideradas como propias del educador, como por ejemplo el ambientar en parte importante la sala de actividades, o el proponer temas o problemas a resolver a través de las actividades que se generen.

Sintetizando lo expresado, diríamos que partiendo de la base que todo currículo inicial postula la idea de un párvulo como activo agente del currículo, este planteamiento puede aceptar diferentes connotaciones como producto de marcos teóricos y realidades socio-culturales diferentes, situación que podría ser graficada de la siguiente manera:



B. *Definiendo la formación estable de los grupos de párvulos*

Dentro de los diferentes aspectos que se hace necesario entrar a definir en relación a los niños cuando se estructura un currículo parvulario, la conformación de los grupos de niños aparece como una de las decisiones importantes de tomar, ya que determina en parte relevante características de los otros elementos, como por ejemplo el ambiente físico, los objetivos, las actividades y evaluación a utilizar.

Pensando en el Jardín Infantil concretamente, hay ciertos criterios de organización de los grupos de niños que son ya de general aceptación, y otros que son producto de decisiones más particulares que cada modalidad adopta. En ese orden exponemos estos criterios a continuación:

Criterios generales de organización de los grupos de niños

1) Grupos coeducacionales. Desde sus comienzos, la educación parvularia consideró como un aspecto básico en la conformación de los grupos de niños el planteamiento de que niños de ambos sexos debían compartir las diferentes instancias educativas que el Jardín Infantil ofrece, por ser un aprendizaje tan importante como otros el que los niños se relacionen entre sí, en un vivir diario. Este criterio, que pretende en el fondo darle un carácter más familiar, y por tanto natural a la interacción de los niños, fue enfatizado como elemento importante de considerar efectivamente por O. Decroly, y es hoy en día de general aplicación, salvo en algunas instituciones que, por hacer prevalecer una tradición que ha caracterizado esos colegios, no han hecho modificaciones al respecto.

2) Extensión de los grupos de niños. Debido a las características de desarrollo tan propias de los párvulos, y al hecho de estar en una etapa de la vida del ser humano especialmente delicada, desde todo punto de vista, se ha planteado como un criterio esencial el de conformar los grupos con ciertos límites, que garanticen el que no se pierda la calidad de la relación adulto-niño, y por otra su efectiva capacidad y posibilidad de actuar e interrelacionarse con otros.

Cuando se pretende establecer en términos cuantitativos esta relación, no es sin embargo tan fácil el establecer estos límites, ya que depende de una serie de aspectos, entre los que identificamos como más importantes los siguientes:

a) Nivel de desarrollo de los niños, ya que su nivel de autovalía, autonomía general y características de socialización, van a ser importantes indicadores de la cantidad de niños que podría haber en un grupo. En términos generales podría decirse que con niños más pequeños se requieren grupos menos extensos, atendiendo justamente a los aspectos señalados.

b) Necesidades específicas de los grupos de niños que se van a atender. Esto significa que, a niveles de desarrollo similares, hay grupos de niños que presentan necesidades muy propias (deprivación afectiva, limitaciones físicas o de otro tipo), que hacen que se requiera una extensión de los grupos menor a la que habitualmente se haría con ese nivel de desarrollo.

c) Espacio físico con que se cuenta. Siendo un aspecto aparentemente de menos peso que los dos señalados anteriormente, es en términos reales bastante determinante en la decisión de las instituciones que atienden párvulos, debido a la gran demanda de atención existente. Por tanto, es de esperar que si se cuenta con más espacio, en especial interno, se tienda a conformaciones mayores que las dimensiones que se desprenderían de los dos aspectos anteriormente señalados.

d) Capacidad organizativa y la calidad de relación que tienen los adultos que van a trabajar, en forma permanente, con los niños. Este criterio, hace referencia a un aspecto que habitualmente es poco considerado, y que dice relación con las diferencias individuales que presentan las personas en relación a su capacidad de trabajo y de interacción con los demás. Es un hecho que hay adultos que, ante una misma cantidad de niños con los cuales desempeñarse, lo hacen en niveles de calidad más adecuados que otros, factor que también debería considerarse al conformar grupos, en especial si se tiene como política de fondo que en el desarrollo de todo currículo, cada uno debe aportar lo mejor de sí.

e) La modalidad curricular que se desarrolle, o las estrategias educativas que se adopten. Este último criterio hace referencia a que el tamaño de los grupos de niños, con niveles de desarrollo similares, pueda variar según la modalidad curricular que se desee desarrollar, o las estrategias educativas más particulares que se apliquen. Es decir, sin querer tampoco plantear que habría posturas educativas que desearían intencionalmente contar con grupos más extensos, podrían decidir el tener grupos un poco más numerosos que lo habitual, por haber optado –por ejemplo– como una estrategia el contar con más adultos en sala, incorporando a personas de la comunidad, porque se desea justamente esa instancia formadora y participativa de esas personas en el quehacer educativo.

En síntesis, la consideración de estos cinco criterios determinará la extensión numérica de los grupos de niños, y junto con ello la proporción adultos-niños. En términos generales, y tan sólo como un promedio general de referencia, se plantean las siguientes extensiones, que son las más usualmente consideradas:

Grupos de menores de dos años: 15 niños por sala, con un educador y tres asistentes estables.

Grupos entre dos y cuatro años: 20 niños, con un educador y dos asistentes estables.

Grupos entre cuatro y seis años: 25 niños, con un educador y un asistente estable.

Criterios específicos de organización de los grupos de niños

Habiéndose tomado en cuenta, para organizar los grupos de niños, los dos criterios generales ya puntualizados, resta definir la conformación precisa de ellos, para lo cual existen básicamente tres posibilidades, que exponemos a continuación:

1) Organización horizontal u homogénea, que consiste en la agrupación intencional de niños con niveles de desarrollo lo más similares posible. Con esta medida se pretende tener una mayor oportunidad de contar no sólo con niveles de respuesta parecidos, sino también el integrar ciertos intereses más comunes. De esta manera, las actividades que se organizan toman en cuenta esta base, aparentemente más compartida, que tienen esos grupos de niños.

Ejemplos de esta organización serían: 3 meses a 6 meses; 2 años 8 meses a 3 años 4 meses; 5 a 6 años.

Como observación final cabría señalar que la organización inicial de estos grupos se hace en base a la edad cronológica, con límites no superiores a un año, hasta que se diagnostica el nivel de real desarrollo de cada niño, lo que confirma que quede en ese grupo o se incorpore en otro más afín.

2) Organización vertical, heterogénea o familiar. Se caracteriza por integrar en un mismo grupo niños con niveles de desarrollo, y por tanto de intereses, notoriamente diferentes, para lo cual se utiliza como referente edades cronológicas distantes. Por ejemplo, grupos de 2 a 4 años, 3 a 5 años, 4 a 6 años.

El propósito básico de esta organización es favorecer una interacción más similar a lo que sería una familia, es decir, que permita compartir actividades, experiencias e intereses de niños de diferentes edades, lo que conlleva, en el ámbito pedagógico, a

tener que generar una organización de trabajo que permita este propósito. Esto significa, entre otros aspectos, contar con mobiliario y materiales para estos diferentes niveles de desarrollo, alternativas de trabajo diferentes, actividades grupales de tipo muy abiertas, etc., para posibilitar la diversidad de respuestas, que favorece esta conformación.

3) Organización mixta. Esta agrupación viene a ser una combinación de las dos anteriores, lo que entre otros aspectos implica aprovechar las ventajas de ambas, aunque agrega, como dificultad, mayores problemas organizativos, por la complejidad que supone.

Algunas de las formas que puede adoptar esta organización serían las siguientes:

a) Se estructuran los grupos en forma horizontal, y se tienen ciertos períodos de la jornada diaria en que se trabaja en forma heterogénea, mezclándose niños de dos o más grupos en actividades generalmente bastante abiertas y libres.

b) Se organizan los grupos en forma vertical, y en ciertos períodos de la jornada diaria se separan los niños en subgrupos, acordes a un nivel de desarrollo e intereses comunes, realizándose actividades diferenciadas.

Finalmente cabría señalar sobre este tema de la organización de los grupos de niños que la decisión sobre cuál agrupación va a adoptar un Jardín Infantil no es del todo fácil, ya que cada una de ellas presenta diferentes aportes y limitaciones al trabajo pedagógico, como producto de las decisiones que cada una involucra. Con el propósito de clarificar estas características, ofrecemos en la página 43 un paralelo de estas tres formas.

Agrupación Horizontal		Agrupación Vertical		Agrupación Mixta	
Ventajas	Limitaciones	Ventajas	Limitaciones	Ventajas	Limitaciones
<p>a) Desde el punto de vista del educador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hacen más evidentes aspectos delictivos o más desarrollados en algunos niños, al tener como marco de referencia permanentemente al grupo de niños. - La planificación y la evaluación se simplifica, ya que hay más posibilidades que lo que se haga sea adecuado para la mayoría. - En general, se pueden desampliar sin dificultad todo tipo de actividades adecuadas al nivel de desarrollo, por las características comunes que comparan los niños. - Permite en los grupos con características de desarrollo muy por sus necesidades a través de una selección más específica de los diferentes factores curriculares. <p>b) Desde el punto de vista del niño</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofrecen una mayor probabilidad de compartir con niños que tengan intereses comunes. - El mobiliario y los materiales responden más directamente a sus características de desarrollo, al haber una selección más orientada de ellos. - El niño tiene a través de sus compañeros un marco de referencia de qué se espera de ellos en ciertos planos. Por ejemplo comportamiento social, nivel de lenguaje. 	<p>Limitaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se corre el riesgo de olvidar la singularidad de los niños al pensar que tienen un nivel e intereses similares, viéndolos más como grupo que como personas distintas. - Tiende esta agrupación a que el educador, al personal y los propios padres hagan comparaciones en base al grupo. - Se corre el riesgo de que la planificación y evaluación se uniformicen. 	<p>Ventajas</p> <p>a) Desde el punto de vista del educador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implica un constante trabajo de renovación y búsqueda de nuevas alternativas y estrategias. - Impide tanto al educador como al personal las comparaciones de los logros de cada niño con el resto del grupo, al estar haciendo cada uno actividades diferentes y en niveles distintos. - El currículo que se desarrolla se enriquece notablemente con los aportes de diferente tipo que hacen los niños de acuerdo a sus posibilidades distintas. <p>b) Desde el punto de vista del niño</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corresponde a una forma más natural de relacionarse. - Permite un aprendizaje de tipo vivencial de la singularidad de uno y de la de los demás. - Posibilita el encuentro con actividades y materiales diversos, que podrían responder a otros intereses y características de desarrollo, que el niño también puede presentar. - Hay diferentes oportunidades de enriquecimiento mutuo entre los niños, por la diversidad de experiencias, conocimientos que tienen. 	<p>Limitaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implica un trabajo organizativo, de planificación y evaluación complejo que demanda tiempo de preparación, de estudio, etc. - En grupos muy numerosos y con poco personal y/o autonomía por parte de los niños, se hace difícil trabajar de esta manera. - Implica tener una diversidad de recursos materiales, de manera de atender a los diferentes niveles de desarrollo existentes. - Algunas actividades de tipo colectivas se hacen difíciles de ser llevadas a cabo, lo que obliga a estar organizando casi permanentemente actividades diferentes. 	<p>Ventajas</p> <p>a) Desde el punto de vista del educador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se enriquece notablemente el trabajo pedagógico, con todo tipo de posibilidades en cuanto a recursos humanos, físicos, materiales, y de tipo intangibles. - Se requiere de una actitud colaboradora de todos los adultos, de manera que se sienta realmente lo que lo que sucede es responsabilidad compartida. - Se dificultan la planificación y evaluación. <p>b) Desde el punto de vista del niño</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se amplían las posibilidades de aprendizaje, tanto en el plano emocional-social como en lo intelectual. - Hay una variación mayor de las experiencias de aprendizaje diarias. 	<p>Limitaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supone un proceso de organización complejo, de manera que se produzcan los logros esperados. - Se requiere de una actitud colaboradora de todos los adultos, de manera que se sienta realmente lo que lo que sucede es responsabilidad compartida. - Se dificultan la planificación y evaluación.

C. *El diagnóstico de las necesidades e intereses de los párvulos*

No se podría concluir este punto referido al niño, principal eje y centro de un currículo inicial, sin hacer una alusión mínima a la importancia de efectuar una serie de procedimientos de recopilación del máximo de antecedentes sobre ellos, tendiente a conocer sus reales necesidades e intereses, ya que este elemento es el que va a permitir que sean efectivamente actores del currículo.

Todas las acciones que se realicen tendientes a detectar su nivel de desarrollo, y por tanto de sus posibilidades, se evidencian como una base cierta e insustituible para un educador que desea la efectiva participación de sus niños. En tal sentido, saber qué pueden hacer esos niños concretos y reales, que constituyen siempre una realidad única, y junto con ello dar lugar a que sus intereses se expresen y se incorporen al currículo, viene a ser un aspecto esencial del quehacer educacional.

D. *La factibilidad de participación de otros grupos de niños*

Si bien es cierto que los actores principales de un currículo inicial van a ser los párvulos que asisten a un determinado Jardín Infantil, también cabe, como posibilidad muy enriquecedora de esta labor, el considerar la participación de otros grupos de niños, los que individualizamos a continuación:

a) Párvulos de otro Jardín Infantil cercano, con los cuales se organizarían actividades de correlación con una cierta periodicidad, y dentro del todo organizado que supone un currículo.

b) Niños mayores que asisten a escuelas básicas de ese sector, a través de actividades que se podrían organizar tanto en el Jardín Infantil como en los propios establecimientos escolares.

c) Niños y jóvenes del barrio o sector donde está ubicado el Jardín Infantil, que estén organizados a través de otras instituciones: clubes, scouts, etc.

d) Párvulos del sector que no son atendidos por los Jardines Infantiles. En tal sentido, se podrían integrar a algunas actividades de tipo colectivas y recreativas, acompañados de sus padres, ampliándose así la posibilidad de réplica de la acción educativa del Jardín Infantil.

En síntesis, considerando el planteamiento básico que el Jardín Infantil se plantea como una institución abierta, en una estre-

cha interrelación con la comunidad tanto para ofrecer como recibir, se reafirma en el Jardín Infantil contemporáneo la necesidad de establecer acciones periódicas con los niños de la comunidad más cercana, enriqueciéndose la labor del currículo educacional, en beneficio de toda la población infantil.

2.2. LOS ADULTOS

2.2.1. DETERMINANDO LA COMUNIDAD

El grupo de adultos que conforma parte de este factor humano que es esencial en el desarrollo de un currículo educacional, está compuesto potencialmente en el Jardín Infantil por un ámbito muy variado de personas. Algunas tienen una responsabilidad –más directa que otros– en el total de acciones que un currículo involucra, pero en definitiva todas aportan con roles y funciones significativos en relación al propósito común, que es el desarrollo integral del párvulo, a través de aprendizajes relevantes.

Este grupo de adultos estaría en términos generales conformado por las siguientes personas:

a) Pertenecientes al equipo estable del Jardín Infantil

– Los educadores de párvulos, maestros parvularios, jardineiros, kindergarterinos, o cualquiera otra denominación con que se designe, al profesional de la educación, al cual la sociedad ha delegado –en parte– el rol educativo especializado del niño pequeño.

– Los asistentes, auxiliares o colaboradores del educador de párvulos, quienes en funciones de paradocentes ayudan en forma permanente a desempeñar algunas funciones educativas, que son necesarias en el trabajo con niños pequeños.

– Diferentes profesionales, que abarcan las diversas áreas que involucra una atención integral del párvulo. Entre ellos estarían: pediatras y/o enfermeras; nutricionistas o dietistas; asistentes o trabajadores sociales; sicólogos o sicopedagogos, junto con otros educadores de áreas específicas.

– Personal administrativo, administradores, secretarias, telefonistas, contadores, etc.

– Personal de servicios y aseo: manipuladores de alimentos, porteros, jardineros, aseadores, etc.

b) Pertenecientes a la comunidad

– La familia, en la cual padres, hermanos y abuelos ocupan un rol fundamental e insustituible.

- Voluntarios de la comunidad, que pueden participar en forma directa en las actividades con los niños, aportando en especial cuando el personal estable del Jardín Infantil es insuficiente.

- Miembros de la comunidad que desempeñan roles significativos y/o representativos del funcionamiento y características de esa comunidad; por ejemplo: otros profesionales, dirigentes naturales o institucionalizados, artesanos, vendedores, cuidadores del patrimonio cultural de ese grupo de personas, artistas, trabajadores en general, etc.

Miembros de una comunidad afectiva, que aunque no son parte de la comunidad física circundante al Jardín Infantil, se constituyen por los lazos afectivos que los ligan a ellos, en un grupo significativo para el desarrollo de las actividades. Entre ellos estarían: familiares de los adultos que se desempeñan en el Jardín, miembros de alguna institución sostenedora o colaboradora del Jardín Infantil, etc.

- Las personas que participan en los diferentes medios de comunicación social: televisivos, auditivos e impresos, los que al ser seleccionados por el currículo, pasan a incorporarse con su acción.

Del análisis somero de esta presentación inicial, se desprende fácilmente que el rol y funciones que desempeñan todos estos grupos de personas, va a ser diferente tanto en su grado de participación como en el tipo de acción que cada uno podría realizar. Esto lleva a la necesidad de un análisis mayor de cada uno de ellos.

2.2.2. EL EDUCADOR DE PÁRVULOS: ROLES Y FUNCIONES

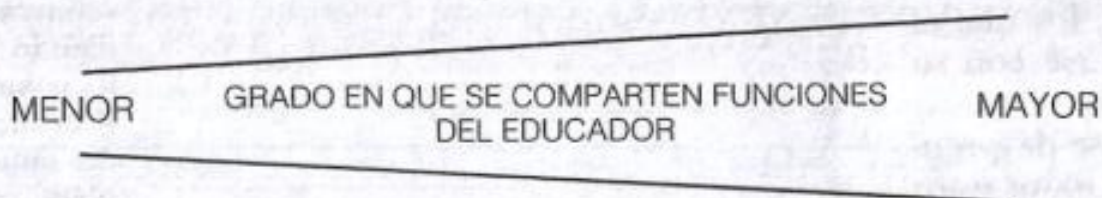
Habiendo sido asignado por la sociedad para ser el primer profesional educativo que va a colaborar con el rol que en ese mismo sentido inició y que continuará desempeñando la familia, viene a constituirse por tanto no sólo como un agente esencial en el currículo parvulario, sino en la existencia misma y desarrollo de éste.

En tal sentido, habría ciertos roles y funciones generales que aparecerían como esenciales y comunes a realizar en todo currículo inicial, los que puntualizamos a continuación:

<i>Roles</i>	<i>Funciones</i>
1) Educador de los párvulos (complementando la labor de la familia)	<ul style="list-style-type: none">- Diagnosticar características, necesidades e intereses de los párvulos.- Definir y formular los objetivos a favorecer.- Planificar y organizar las diferentes estrategias de aprendizaje para los niños.- Crear un ambiente afectivo, receptivo y confiado en función a los párvulos.- Interactuar con los niños, atendiendo tanto necesidades grupales como personales.- Realizar todo tipo de actividades tanto aquellas que apuntan a objetivos más estables, como otras a los más variables.- Observar, registrar, medir y evaluar el desarrollo de los niños.- Coordinar y orientar a los adultos que componen el equipo de trabajo, que interactúa con los niños en el Jardín Infantil.
2) Orientador en los aspectos de educación infantil, que la familia y comunidad requieran, y coordinador de acciones tendientes a una labor coherente de todos estos agentes.	<ul style="list-style-type: none">- Detectar las normas y prácticas de crianza tanto familiares como comunitarias que existen.- Detectar aquellas necesidades, tanto familiares como comunitarias, que inciden más directamente con la educación de los niños.- Planificar las acciones a desarrollar, según diagnóstico elaborado.- Realizar las diferentes acciones tendientes a llevar a cabo los objetivos propuestos.- Evaluar las diferentes acciones emprendidas.

Cabe agregar que cada una de estas funciones señaladas puede desglosarse en un conjunto mayor de actividades más específicas, teniendo presente a su vez que en términos de su operacionalización, puede haber variaciones importantes, en cuanto a ser compartidas en mayor o menor grado con otras personas, como serían los asistentes o los propios padres. Esta determinación va a depender en forma relevante de los fundamentos teóricos que se consideren. De esta manera, habría modalidades en las que estas funciones serían acciones casi exclusivas del educador, en cuyo caso la participación de los demás vendría a ser en el plano de sugerencias, que el profesional puede o no aceptar, o ser una labor muy compartida, en la que los demás no sólo aportan, sino que tienen un cierto rango de toma de decisiones incluso aunque este proceso sea visualizado y apoyado siempre por el educador.

Esta situación podría graficarse así:



2.2.3. LOS ASISTENTES DEL EDUCADOR DE PÁRVULOS

La formación de este tipo de colaborador puede ser, y de hecho lo es, muy variada, lo que determina –de una u otra manera– que haya diferencias significativas en las funciones que desempeña. Sin embargo, ya sea que bajo esta denominación se esté integrando a miembros de la familia o de la comunidad a la que pertenece el niño que recibe una capacitación en la acción, o a un agente externo, que acredite uno o dos años de formación específica en este rubro, se está haciendo igualmente referencia a una persona que está en forma permanente con los niños, desempeñando una serie de funciones que son altamente importantes, debido a ese contacto tan frecuente y cercano que tiene con los párvulos, y que por lo tanto interesa puntualizar. Teniendo presente la salvedad hecha sobre cómo podría influir la variedad de su formación en la definición de diversas funciones, visualizamos como algunas de las más básicas que se esperan de este paraprofesional las siguientes:

En relación a los niños:

- Participar en el diagnóstico de algunas características, necesidades e intereses de los niños.
 - Sugerir aportes para la definición de objetivos, actividades, recursos y estrategias de aprendizaje.
 - Colaborar en la formación de un ambiente humano acogedor, cálido y facilitador de aprendizajes.
 - Colaborar en la ambientación y adecuación de las dependencias de trabajo de los niños.
 - Controlar la existencia y estado del material didáctico, y preparar o adaptar nuevos.
 - Colaborar en la realización de todo tipo de actividades y
 - Cooperar en la aplicación de los diferentes procedimientos de evaluación que se hayan seleccionado.

En relación a la familia y comunidad:

- Colaborar en el aporte de antecedentes tendientes a conocer la realidad familiar y comunitaria de la cual participan los niños.
 - Participar en la planificación, aplicación y evaluación de las líneas de acción que se hayan determinado como necesarias.

2.2.4. OTROS PROFESIONALES

Considerando que el propósito básico de un currículo inicial es el desarrollo integral del párvulo, y lo críticos que son en la vida del ser humano estos primeros seis años de vida, se plantea como deseable la concurrencia de los mejores esfuerzos que una comunidad pueda aportar, y en ellos, sin duda, que la contribución de diferentes profesionales se presenta como uno de los más enriquecedores. Sin embargo, para que éstos se constituyan realmente como agentes de un currículo educacional, se requiere de una serie de acciones a implementar para que se integren con esa calidad dentro de ese todo organizado que implica el quehacer curricular.

Hacemos esta observación, porque muchas veces están presentes diferentes profesionales en los Jardines Infantiles, pero no siempre actuando en esta forma coordinada que se desea. Por ejemplo, hay un nutricionista que hace las dietas, pero está ausen-

te en el momento en que se sirven los alimentos o cuando los consumen los niños, por lo que desconoce cómo reciben los niños esa dieta y lo que pasa con ella. Es un hecho que uno de los momentos más difíciles en el Jardín Infantil y tremendamente decididor en aprendizajes –no sólo alimenticios, sino de adaptación, lenguaje, relación, y sensoriales– son justamente los períodos de alimentación, por lo cual toda medida que se tome para favorecer un mejor desarrollo de este momento será un aporte importante al quehacer que se desarrolla.

Lo mismo puede decirse de los profesionales de la salud; el control y atención del niño sano es fundamental, pero debe hacerse respetando el desarrollo de las actividades del Jardín Infantil, y sobre todo el del propio párvulo. Muchas veces nos ha tocado presenciar cómo son sacados los niños de las salas de actividades, sin mediar explicación, interrumpiendo lo que estaban haciendo, para ir a una sala médica que no siempre es acogedora, ni está ambientada gratamente como el resto del Jardín Infantil, produciendo en el niño todo tipo de temores, independientemente de la actitud del profesional. Si bien es cierto que estos actos no dependen directamente de él, sí es su responsabilidad en cuanto a la coordinación de sus actividades con el resto del todo del cual el niño participa.

Estos y muchos otros ejemplos podríamos señalar para hacer notar cómo es importante la coordinación de los profesionales no sólo a nivel de la definición de objetivos, acciones, aportes, etc., sino en forma muy especial en lo que se refiere a la operacionalización –a nivel de los destinatarios– de todos los propósitos, ya que a ese nivel es donde muchas veces se desvirtualizan las mejores intenciones. Lo mismo podríamos señalar en función a los padres y familia. Nos ha tocado presenciar, por ejemplo, cómo los educadores intentan favorecer metodologías participativas tendientes a que los propios padres vayan planteándose sus objetivos y consecuentemente con ello sus actividades e instancias evaluativas, y cómo paralelamente a ello, tienen una reunión con un asistente social, por dar otro ejemplo de profesional, y se les aborda desde una perspectiva absolutamente tradicional.

Por todas estas razones es que aparece como fundamental el que aquellos profesionales con que el Jardín Infantil pueda contar estén realmente integrados al todo educacional que se está desarrollando. Esto sin duda, además de la disponibilidad en tal sentido que presenten los profesionales, viene a ser en parte importante responsabilidad del educador, ya que la labor de coordinación y de facilitación estaría dentro de sus funciones básicas.

Siendo diferentes los especialistas que podrían participar en el Jardín Infantil, lo que dependería en parte importante de las características y de las necesidades de la comunidad a la que se atiende, visualizamos los siguientes profesionales como posibilidades interesantes de contar:

- a) Del área de Salud:
 - Médico pediatra
 - Enfermera universitaria
 - Odontólogo
 - Nutricionista o dietista
- b) Del área Sicopedagógica:
 - Psicólogo
 - Sicopedagogo
 - Educador en alguna área especial: Religión, Natación, etc.
- c) Del área Social:
 - Asistente social
 - Antropólogo o sociólogo

La incorporación y participación de los profesionales que sean necesarios y factibles de contar en cada Jardín Infantil se plantea, por tanto, que debe darse no sólo en sus respectivas funciones clásicas, sino integrado a un equipo, definiendo objetivos, medios e instancias evaluativas, donde aporte en especial desde su campo, pero sin excluirse de los demás, ya que la tarea educacional es responsabilidad compartida. En lo que se refiere al contacto directo con los niños y familias, supone también visualizarlos no sólo en relación a cómo llevan a cabo su labor específica, sino también como individuos que se interrelacionan, además, en un plano más personal, siendo, por lo tanto, más cercanos a todos.

En síntesis, si se considera que los demás profesionales deben constituirse como agentes del currículo, pasando a ser parte de este sistema que supone ser un currículo educacional, se plantea la necesidad de revisar los mecanismos a través de los cuales todo este grupo de personas se incorporan a él, de manera que la labor educativa que siempre está implicada en sus funciones se despliegue realmente, y aporte al todo curricular.

2.2.5. PERSONAL ADMINISTRATIVO

Podría parecer un tanto inusual el que se presente este grupo de personas como parte de un currículo parvulario, cuando generalmente son visualizados en funciones un tanto ajenas al trabajo

educativo mismo. Sin embargo, dadas las características del párvulo, es un hecho que todas las personas que de alguna manera tienen relación con un Jardín Infantil se involucran con las experiencias que va teniendo el niño, siendo lo deseable que esto sea producto de una labor coordinada y de intenciones declaradas.

Por ejemplo, si pensamos en el contacto diario que tiene una recepcionista o secretaria con los padres y niños, que se concreta en sus actitudes, expresiones verbales, gestos y otros, descubrimos que efectivamente son agentes educativos que están siempre actuando, y que en términos de un mejor aprovechamiento de esa instancia, deberían hacerse parte del todo, conociendo los objetivos que la institución aspira, los mejores recursos que se han seleccionado para ello, y en función a eso detectar los modos de actuar en una forma más correlacionada y aportadora.

2.2.6. PERSONAL DE SERVICIOS Y ASEO

Los mismos antecedentes aportados en relación al personal administrativo son igualmente válidos en lo que se refiere a manipuladores de alimentos, porteros, jardineros, aseadores, etc. Estas personas, que incluso tienen un contacto mayor, ya que entran a las salas o están en espacios y dependencias que habitualmente visitan los niños, actúan siempre como agentes educativos, conversando con ellos, permitiendo o restringiendo el paso a ciertas zonas y por tanto la realización de algunas actividades, todo lo cual hace que sea esencial el considerar su participación intencionada y coordinada dentro del todo que se desarrolla. En este sentido, son igualmente válidas las sugerencias de integración hechas respecto al personal administrativo, agregándose además la posibilidad de participación más activa en la realización de muchas actividades que habitualmente se realizan con los niños, como son las culinarias, de jardinería, aseo, etc.

2.2.7. LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA

De todos los agentes del currículo que hemos puntualizado, sin duda que la familia a través de sus diferentes miembros se constituye como uno de los más importantes que se incorpore como tal, aportando por una parte con toda su experiencia y afectividad, y siendo también flexible y receptiva a las sugerencias que se le puedan ofrecer.

Hablamos de familia, y no exclusivamente de padres, ateniéndose básicamente a dos hechos: por una parte, a que se desea que sea *toda la familia* la que concurra en una labor de esta naturaleza, ya que el niño está en contacto diario con todos ellos, y en segundo lugar, porque es una realidad cada vez más frecuente que ambos padres no están siempre presentes en la vida de los niños, dándose muchos casos uniparentales, o incluso el estar bajo la responsabilidad de otros miembros: abuelos, tíos u otro familiar.

Independientemente de la modalidad curricular que se desarrolle, hay consenso a nivel de la educación parvularia sobre la importancia de la participación de la familia en una forma coordinada con el quehacer educativo que se genera en el Jardín Infantil, enfocado esto con un sentido dialógico de aportar y recibir. En este sentido se han abandonado las posiciones que alguna vez se insinuaron, de enfocar a la familia como un grupo de personas que carecía de alguna base cierta que les permitiera favorecer un mejor desarrollo de los niños, razón por la cual debían ser enseñados a través de Escuelas para Padres u otras organizaciones similares, para conocer sobre educación infantil. Hoy en día, se reafirma con mayor insistencia que *los primeros, permanentes y por lo tanto siempre válidos educadores son la familia*, y que como tales, independientes incluso de un nivel educacional formal, poseen un conjunto de normas y prácticas de crianza y de vida en definitiva que, unidas al afecto que toda familia sana entrega a sus hijos, los hace ser un factor educativo esencial a valorizar. Esto no supone en ningún caso darle un carácter de institución perfecta, como ningún grupo humano lo es, y es por eso que cabe el compartir experiencias y enriquecer el conocimiento que se tiene del niño y las diferentes posibilidades de estimulación al respecto. Este planteamiento es el que sustenta el trabajo compartido de mejoramiento del rol educacional que se hace entre educadores y familia, hoy en día, y al cual nos adscribimos, ya que ha sido característico del Jardín Infantil, desde que lo inició Federico Froebel.

Finalmente, en relación a cuánto participe la familia y cómo lo hace en un currículo, es un aspecto que ya puede entrar a variar según cada modalidad; sin embargo, habría algunos propósitos comunes que se esperan y que puntualizamos a continuación:

- Aportar con el máximo de antecedentes respecto al crecimiento y desarrollo del niño.
- Colaborar con el desarrollo de los diversos objetivos propuestos en función a los niños.

- Desarrollar variados aspectos que apunten a diversos intereses o necesidades de los padres en relación a cualquiera de las dimensiones que abarca su condición de tales.

2.2.8. VOLUNTARIOS DE LA COMUNIDAD

Esta denominación hace referencia a la colaboración de diferentes jóvenes o adultos de la comunidad, quienes a través de una labor de integración y coordinación, que implica una cierta selección y capacitación básica, se incorporan en forma estable al trabajo educativo que se realiza en el Jardín Infantil. De esta manera podrían satisfacerse dos necesidades importantes: por una parte, la carencia de personal contratado, situación que habitualmente se da en las instituciones de nuestra Latinoamérica, y por otra parte, el dar una posibilidad efectiva de participación comunitaria a personas que por diversos motivos no lo hacen, lo que implica sin duda un mejoramiento de su calidad de vida.

2.2.9. MIEMBROS DE LA COMUNIDAD QUE DESEMPEÑAN ROLES SIGNIFICATIVOS

La proposición de incluir a este grupo de personas entre los agentes que pueden asumir un rol activo dentro del desarrollo de un currículo inicial, se fundamenta en especial en una base socio-antropológico-cultural, en el sentido de favorecer una relación de los niños con aquellas personas que son representativas del patrimonio cultural y del funcionamiento de esa comunidad. De esta manera, podría considerarse la participación de algunos de los líderes naturales, artesanos, narradores, trabajadores, funcionarios, etc., cuyo aporte se podría dar tanto en el Jardín Infantil, o en sus lugares de trabajo, a través de la transmisión de aquellos aspectos culturales o de funcionamiento comunitario que sean del interés de los niños, y a la vez importantes de mantener y de transmitir a las nuevas generaciones.

2.2.10. MIEMBROS QUE CONFORMAN UNA COMUNIDAD AFECTIVA

La comunidad afectiva está conformada por todas aquellas personas que por causa de diferente índole: familiares, amistosas, profesionales, etc., se sienten ligadas a la labor educativa que se desarrolla en el

Jardín Infantil, deseando por tanto colaborar de alguna forma en esas funciones. Se les denomina comunidad afectiva, porque son más bien lazos afectivos los que están en la base de su actuar, y generalmente, incluso, se caracterizan porque geográficamente no pertenecen a la comunidad física circundante al Jardín Infantil.

De esta manera podrían ser comunidad afectiva: familiares de los adultos que se desempeñan en el Jardín Infantil, amigos, estudiantes de colegios que apadrinan al Jardín, religiosos, otros profesionales, etc., todos los cuales pueden convertirse en activos colaboradores, aportando tanto en el plano personal como en el de sus actividades más propias, dentro del todo organizado que implica el currículo.

2.2.11. LAS PERSONAS QUE PARTICIPAN EN LOS DIFERENTES MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

En términos de completar el universo de las personas que pueden influir en el desarrollo de un currículo inicial, no podría dejar de hacerse mención a las personas que están a cargo de los diferentes medios de comunicación social, y junto a ello el contenido e influencia de éstos. Esta preocupación responde a dos hechos. Por un lado, a que estas personas también son parte del todo social, y a que los medios que ellos manejan ejercen cada vez más influencia sobre los niños, y entre ellos los párvulos, como lo demuestran importantes investigaciones realizadas al respecto.

Modelos de comportamiento, de lenguaje, formas de caminar, vestir, reaccionar, entre otros, son dados intensamente a través de la televisión, como igualmente a través de imágenes impresas y emisiones radiales, y la coherencia de ellos con los valores y objetivos que en tal sentido se están favoreciendo a través de la familia y del Jardín Infantil, no son siempre coincidentes. Un somero análisis de los contenidos que se entregan, nos evidencia que, por lo general, se destacan incluso en los supuestos programas infantiles altos niveles de agresividad, de estímulo al consumismo, a adoptar modos de ser ajenos a la idiosincrasia y cultura locales, etc.

Por los motivos señalados, es que aparece como fundamental visualizar a las personas que están a cargo de estos medios como agentes que deben ser de alguna manera incorporados al currículo, de modo que estos recursos, con todo el trasfondo de inversión social que tienen, se conviertan realmente en un factor coadyuvante de esta labor educativa común, que es la formación de las nuevas generaciones.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

La conformación del ambiente humano a través de todas las personas que tienen alguna injerencia en un currículo parvulario, es sin duda el factor decisivo para su adecuado desarrollo. Puede que inicialmente esté circunscrito este grupo a un círculo menor, donde educador, niños y padres constituirán el núcleo básico, pero paulatinamente, según como actúen, irán invitando a integrarse a la gran tarea educativa a los demás, conformándose un círculo mucho mayor de participación.

La idea central es que si queremos conformar sociedades realmente participativas en nuestra Latinoamérica, la educación debe dejar de concebirse como un proceso de decisiones de élites o de tecnócratas, sino convertirse en una instancia en la que el educador, como profesional que es, orientará, apoyará todo lo que sea necesario, pero que eso no significa un asumir todas las responsabilidades que las familias y las comunidades deben realizar en función a su propio proceso de desarrollo, que es lo que permiten las instituciones educativas a través de su existencia en todos los ámbitos de un país.

El Jardín Infantil como institución educativa se extiende cada vez más en nuestra América, y tiene a su favor la actitud —en general— tremendamente interesada de la familia y de la comunidad en el trabajo con el niño pequeño. Esto mismo es lo que hace que no se deba desperdiciar ese potencial de participación y de cuestionamiento, que surge sobre todas las cuestiones básicas que un verdadero proceso educativo siempre involucra.

Hemos detectado experiencias, en especial en sectores desposeídos económicamente, donde el trabajo se circunscribe exclusivamente a los niños, dándoseles de todo, pero a su vez desligando a sus padres y familias de lo que se hace con sus hijos. Pensamos que ese no es el camino; nos interesan no sólo niños desarrollados, sino familias enteras con dignidad y presencia, lo que puede ser resultante de la aplicación de currículos preescolares realmente abiertos a la comunidad.

A la par de este tipo de experiencias que consideramos negativas, hay otras donde niños, padres, educadores y comunidades crecen juntos, aportándose unos a otros, como es lo más propio de nuestra cultura latinoamericana. Si bien es cierto que no tenemos muchos recursos materiales para el desarrollo curricular, sí los tenemos en el plano humano, y ése es el factor clave que no podemos desperdiciar: la riqueza personal de todos los que somos parte de esta Latinoamérica, porque el destino de ella no depende de unos pocos, sino de todos.

FACTORES Y ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO PARVULARIO. EL AMBIENTE FÍSICO

1. INTRODUCCIÓN

Los factores ambientales integran una serie de aspectos de selección, organización, distribución e implementación de la variable espacio, en la cual tiene lugar el desarrollo de un currículo.

Siendo todos los factores y elementos del currículo importantes, sin duda que el espacio a nivel de educación parvularia adquiere especial relevancia, dadas las características de la etapa en que se encuentra el párvulo, en la cual los aprendizajes son eminentemente activos, producto de una interacción vivencial con un entorno rico en posibilidades de exploración y descubrimiento.

En tal sentido, si bien es cierto que nos focalizaremos en lo que sería deseable como ambiente físico en el Jardín Infantil, no podríamos dejar de hacer mención a la importancia que tiene todo el entorno –natural y cultural–, ya que en la medida en que es seleccionado como parte del currículo que se desarrolla, pasa a ser parte de éste. De hecho, en la vida diaria del niño lo es, y es así como las áreas verdes, plazas, locales, zonas de esparcimiento, etc., son el laboratorio permanente donde el niño obtiene parte importante de sus aprendizajes. Esa dimensión cabe no olvidarla y tenerla presente al seleccionar los distintos ambientes donde el currículo se realizará; quizás es demasiada la frecuencia de actividades dentro del Jardín Infantil, y a su vez dentro de las salas. Contando en general con buenas condiciones climáticas, como sucede en gran parte de Latinoamérica, aprovechamos poco ese entorno, que se presenta no sólo como un recurso interesante de aprovechar, sino sobre todo de conocer y “dominar”.

Quizás una de las primeras preguntas que uno debería hacerse como educador sobre ambiente físico en relación a los niños es

¿qué deberían ellos conocer y saber hacer para vivir en este medio? Así descubriríamos muchos objetivos y actividades interesantes y con significados que realizar. Por tanto, si bien es cierto que nos centraremos en describir algunos criterios básicos que el Jardín Infantil debería de cumplir, tratando de compatibilizar el deber ser con las limitaciones de recursos que tenemos la mayoría de las veces para aplicar todos estos criterios, no queremos perder la oportunidad de hacer un llamado a visualizar Jardines Infantiles más abiertos, volcados a ese rico entorno que es el medio habitual del niño.

2. EL JARDÍN INFANTIL

Si enfocamos el Jardín Infantil como un ambiente físico especialmente construido para facilitar la estadia de grupos de párvulos y el desarrollo de currículos educativos, es evidente que se debe velar porque ese entorno tenga características básicas de seguridad, higiene y funcionalidad, que respondan a las características tan propias de un niño pequeño. Para ello, todas las medidas que se puedan tomar para que el medio ambiente sea lo más adecuado en todo sentido, en relación al sujeto central del currículo, es no solamente necesario, sino perentorio.

En tal sentido, es que hace necesario al entrar a referirse a un ambiente físico en función al párvulo, hacer mención a aspectos tan iniciales como la ubicación y orientación del Jardín Infantil, ya que toda decisión en tal sentido tiene implicaciones en el quehacer curricular que se desarrolle, razón por la cual iremos abordando lo que se refiere a su ambientación física, desde sus aspectos más generales hasta llegar a otros más particulares y variables, que dicen relación con la estructuración interna de las dependencias de los niños, tratando en todo caso de no llegar a las decisiones específicas que se toman dentro de una determinada modalidad.

2.1. ASPECTOS GENERALES DE UBICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN

A. *Respecto a la ubicación*

La instalación de un Jardín Infantil supone siempre que debe responder a las necesidades de una comunidad definida; sea que ésta tenga ciertos límites geográficos: un barrio, una población, un pueblo, una reservación, o en otros casos corresponda a un

grupo de personas que están unidas por otros factores, como serían los de tipo laboral, religioso, valórico, etc.

Estos dos puntos de partida tienen implicaciones diversas en relación a dónde se va a ubicar el Jardín Infantil. En el primer caso, es evidente que éste debe instalarse lo más próximo a los lugares de residencia de todas esas personas; en cambio en la otra alternativa pueden derivarse dos situaciones: que esté próximo al centro que los une: industria, oficina, etc., o en el caso de comunidades sin ningún referente geográfico, en cualquier lugar que cumpla, en general, con las condiciones ambientales en las que debería estar toda institución que atiende a niños pequeños, y que tenga además fácil acceso.

Todas estas alternativas presentan una serie de aspectos a considerar, que suponen ventajas y limitaciones, las que puntualizamos a continuación:

Jardines infantiles próximos a lugares de residencia

Ventajas:

– Permiten una mejor interrelación con todas las instituciones y personas que constituyen la comunidad, por los lazos de todo tipo que existen.

– Ofrecen a la familia y al niño una mayor comodidad, al no tener que recorrer trayectos muy extensos.

– Por estar en zonas residenciales, tienen una mayor probabilidad de estar en zonas más adecuadas desde un punto de vista ambiental, ya que esas áreas deben cumplir en general con mayores exigencias que otras.

– Permiten un fácil contacto con la familia del niño y con su casa, tanto para situaciones regulares de interacción como para los casos de urgencia.

Limitaciones:

– Si la comunidad circundante es muy limitada en cuanto a sus recursos de todo tipo, pueden reducirse en algunos aspectos las experiencias de aprendizaje que se estiman importantes en todo currículo inicial.

– Si el grupo residencial es un tanto circunscrito, puede que su capacidad no se complete, perdiéndose esos recursos en beneficio de otra comunidad.

Jardines Infantiles próximos a centros laborales

Ventajas:

- Facilitan un ágil acceso de los padres trabajadores con sus hijos, durante la estadía de ellos en el Jardín Infantil, lo que en el caso de la madre, con niños lactantes, aparece como prioritario, en especial como medio para incentivar la lactancia natural.
- Se posibilitan ciertas instancias interesantes de interacción entre estos centros laborales y el Jardín Infantil.

Limitaciones:

- Por estar ubicados en zonas industriales o de gran concentración laboral, son afectados por condiciones ambientales poco adecuadas: contaminación acústica, escasez de áreas verdes, poco espacio, etc.
- Implican un desplazamiento de la madre con el niño en trayectos relativamente largos, que obliga a levantar al niño más temprano, someterlo a traslado, aglomeraciones, etc.

Jardines Infantiles sin proximidad a centros residenciales o laborales

Ventajas:

- Permiten atender necesidades más particulares de ciertas comunidades, que son valoradas como muy prioritarias de mantener; por ejemplo, ciertos patrimonios culturales o religiosos.
- Integran, por tanto, niños y familias de comunidades geográficas diferentes.

Limitaciones:

- Poseen escasa relación con las personas e instituciones del sector donde están ubicados, limitándose ciertas posibilidades de recursos que la comunidad puede ofrecer.
- Se hace difícil su acceso, por parte de las familias.

En síntesis, de este análisis efectuado se detecta que todas las alternativas presentan -en términos generales- ventajas y limitaciones, lo que impide propiciar algunas de ellas en forma perentoria, ya que en definitiva dependen de aquellas necesidades que

las familias privilegien. Sin embargo, parecería que en términos generales una de las opciones que más podría satisfacer diferentes necesidades sería la primera, que dice relación con la instalación cerca de los lugares de residencia, salvo en el caso de lactantes hijos de madres trabajadoras.

Por otra parte, junto con optar por algunas de las alternativas propuestas, es necesario cuidar que se cumplan con ciertas condiciones ambientales que puntualizamos a continuación:

- Adecuada orientación respecto a la luz solar: La ubicación de las dependencias de trabajo de los niños (salas de actividades y patio preferentemente) deben estar correctamente orientadas de manera de aprovechar en la mejor forma posible la luz natural y los efectos positivos del sol.

- Ubicación dentro de una zona libre de contaminación ambiental y acústica. Esto implica que esté localizado en una zona tranquila, separada de fuentes productoras de contaminantes, trepidaciones, maquinaria pesada, o vías de intensa circulación.

- Localización en zonas factibles de tener un cierto control de la temperatura ambiental, de manera tal que no se experimente ni calor ni frío excesivos.

- Localización en zonas próximas a áreas verdes.

B. *Respecto a la construcción*

Desde el punto de vista de un deber ser, se plantea siempre como primera alternativa el que el Jardín Infantil sea construido especialmente para tal efecto, ya que de esa manera se puede velar mejor por que tenga todas las condiciones necesarias, lo que no sucede cuando se adaptan construcciones hechas para otros propósitos.

El que se haga una construcción destinada especialmente para Jardín Infantil implica, entre otros aspectos, el que sea un establecimiento autónomo, sólido, de un piso, con una distribución adecuada para las diferentes funciones que debe cumplir cada dependencia. Este planteamiento lleva necesariamente a definir los ambientes deseables de contar.

2.2. DEPENDENCIAS GENERALES DEL JARDÍN INFANTIL: CARACTERÍSTICAS Y AMBIENTACIÓN

Este conjunto de dependencias constituye uno de los aspectos de ambientación más estables, en el sentido de que no varían mayor-

mente según la modalidad curricular que se está aplicando, ya que más bien tiene que ver con el funcionamiento mismo del Jardín Infantil como establecimiento. Acorde con esto, se plantean las siguientes dependencias como deseables de contar, si se tienen los recursos necesarios:

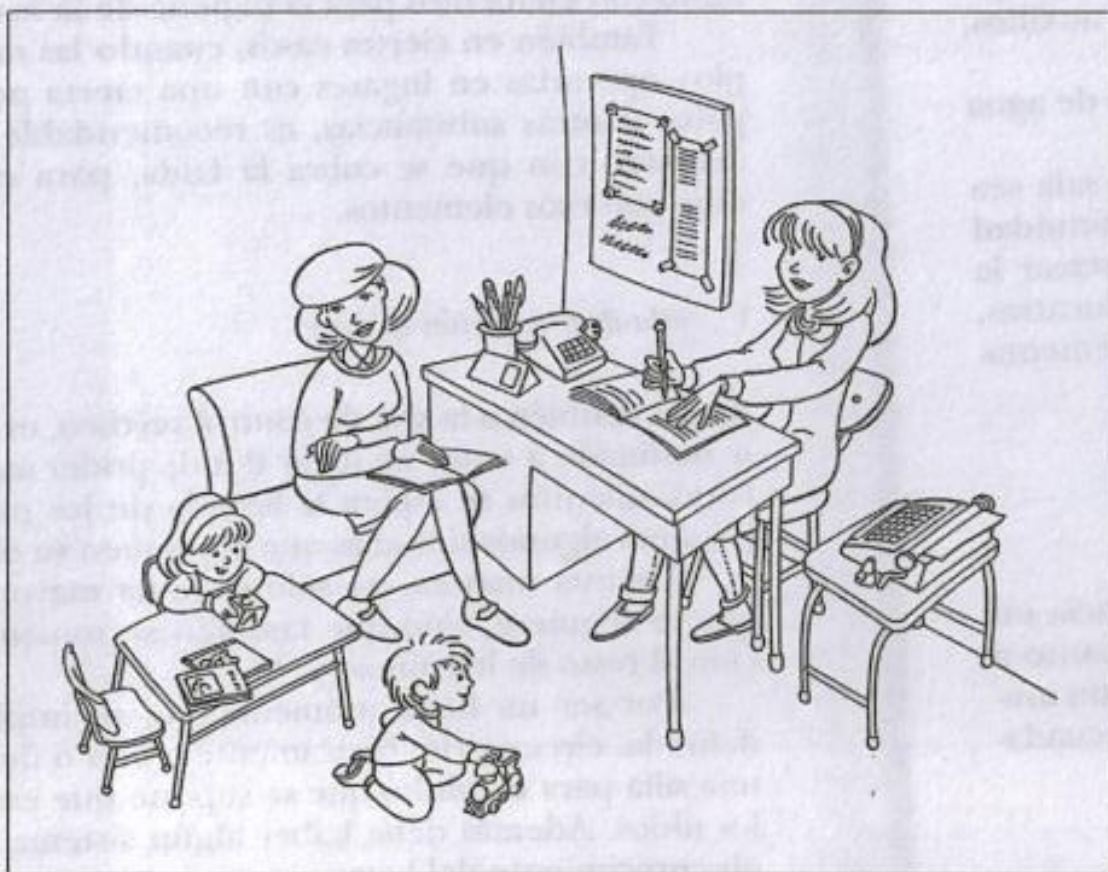
A. *Hall de recepción*

Esta dependencia, que viene a ser la entrada del Jardín Infantil, debe estar orientada en función a ser un lugar grato y acogedor, tanto para los adultos como para los niños.

Las dimensiones de este hall o sala de recepción deberán estar en una cierta proporción con la cantidad de personas que el Jardín Infantil atiende.

En cuanto a mobiliario, supone contar con un mesón o escritorio, donde se ubiquen una o más personas que permanecen en forma estable en este lugar, atendiendo a los que lleguen, facilitando la comunicación con los educadores u otros profesionales que se requieran.

HALL DE RECEPCIÓN



Además debe haber mobiliario destinado a acoger tanto a adultos como a niños que esperan, lo que significa específicamente contar con sillones, sillitas, sillas-nidos, junto con algún material de lectura y entretención, en el caso de los niños.

En este mismo lugar debe haber además un tablero informativo con material de interés para los padres, como sería por ejemplo la minuta con los alimentos que cada grupo tuvo en el día, lo que les permitirá equilibrar mejor la alimentación que se dará en el hogar. Junto con ello, puede haber otras informaciones referentes a actividades realizadas y otras a desarrollar a futuro, en las que podrían colaborar los padres.

Finalmente, cabe recomendar que haya en este lugar algún tipo de documentación que permita recoger la información que es entregada por los padres en último momento, al dejar a los niños en el Jardín Infantil, y que no viene comunicada de otra manera, de tal forma que quede un registro de ella y se asegure su llegada a las personas responsables.

B. Oficina de Dirección

A esta dependencia le corresponde centralizar toda la información administrativa y pedagógica del Jardín Infantil, además de ofrecer un lugar de trabajo y de reunión del Director con todas las personas con que interactúa.

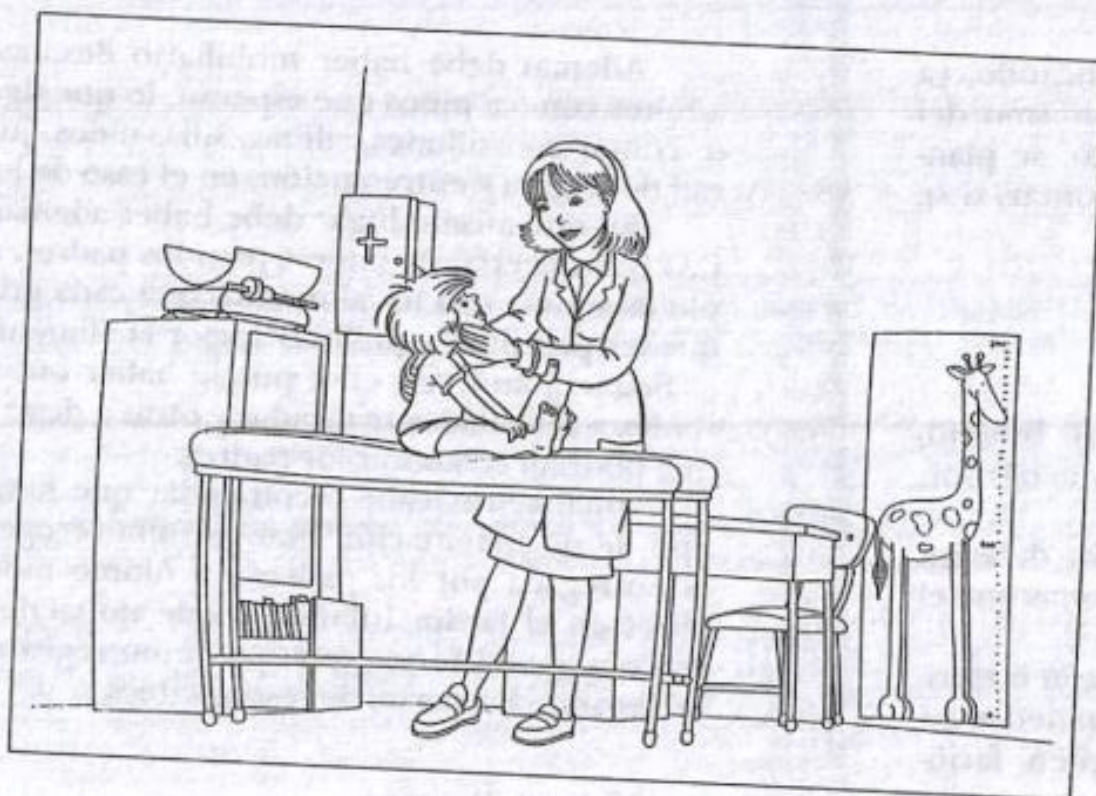
En tal sentido, además del evidente equipamiento de escritorio que tiene que haber, debe contar con algún sistema eficiente de archivo, que contenga las fichas completas de antecedentes de los niños y otros datos del personal y del Jardín.

Dependiendo del tamaño de la oficina que se disponga, puede estar en forma anexa a ella, separada –por ejemplo– con tabiques, una sala de reunión del equipo profesional, donde haya además de una biblioteca básica, ciertos materiales de escritorio y de trabajo en general.

C. Sala de Pediatría o Control Médico

Esta dependencia, destinada al trabajo del equipo de Salud, debe estar equipada básicamente con material de escritorio, y todo lo necesario para sus funciones centrales.

En tal sentido, dentro de los primeros, debe haber fichas médicas que integren toda la información del niño al respecto, y los controles que se efectúan en el Jardín Infantil.



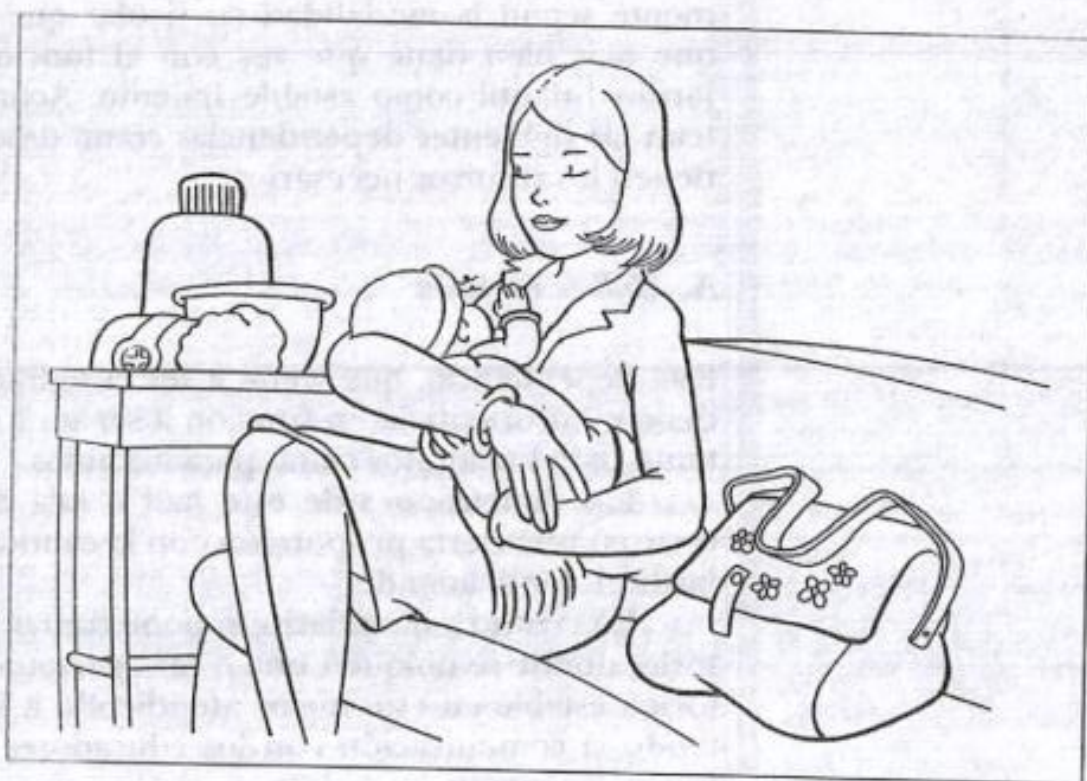
En el material propiamente médico, debe haber una camilla con colchoneta, de dimensiones adecuadas a los niños, equipo para el control pondo-estatural, botiquín de primeros auxilios, más todo el instrumental específico.

Esta sala debe contar, en lo posible, con un lavatorio de agua corriente.

Por último cabe enfatizar la necesidad de que esta sala sea grata y atractiva de manera que para el niño sea una continuidad con el resto del Jardín Infantil. En tal sentido, cabe destacar la función que le corresponde en este aspecto al personal educativo, en cuanto a proveer para esta sala una decoración e implementación acorde con este propósito.

D. *Sala de amamantamiento o de lactancia (para salas cunas)*

Anexa a la sala de control médico, debe ser esta dependencia un lugar relativamente tranquilo, muy grato y acogedor en cuanto a su decoración e implementación, de manera de favorecer un ambiente relajado, que permita a la madre darle pecho adecuadamente a su niño.



Para ello debe haber un sillón muy cómodo, o un diván, junto con elementos para la higiene de la madre.

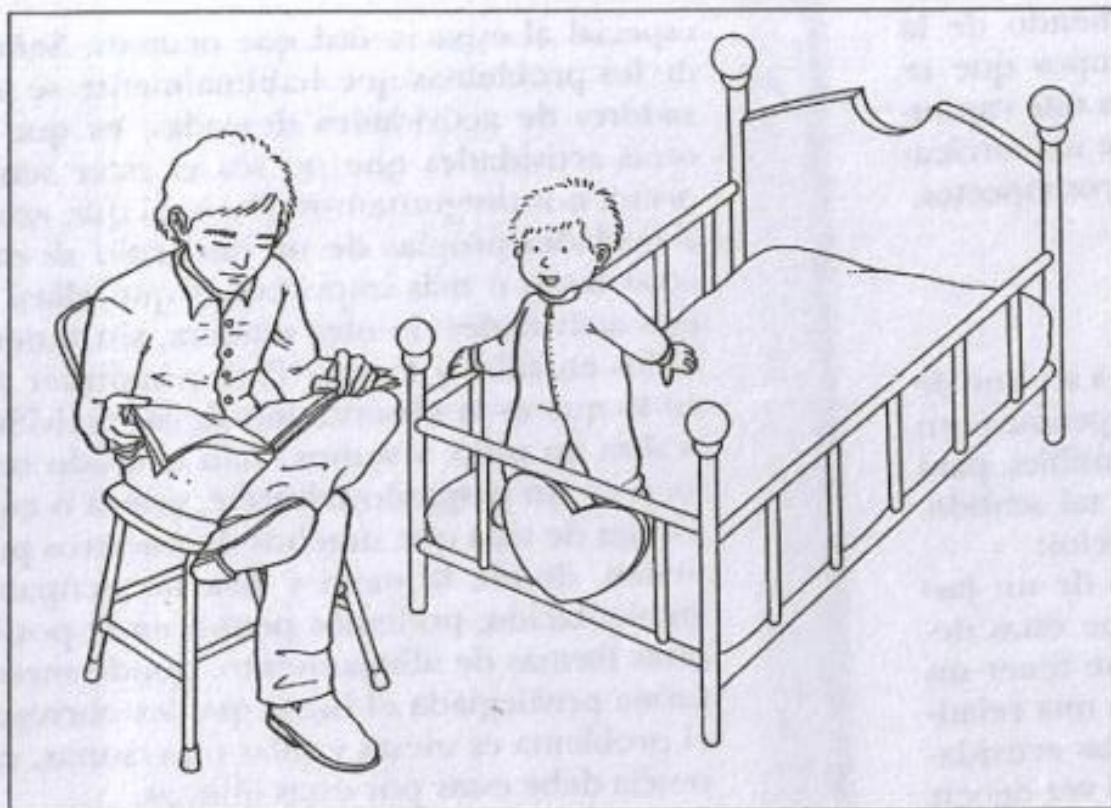
También en ciertos casos, cuando las madres son –por ejemplo– operarias en lugares con una cierta posibilidad de recoger polvo u otras sustancias, es recomendable tener algún tipo de delantal, con que se cubra la falda, para evitar el contacto del niño con esos elementos.

F. *Sala de prevención médica*

Anexa también a la sala de control médico, es un pequeño ambiente destinado a tener un lugar donde poder atender por un tiempo corto, mientras se espera la llegada de los padres, a un niño que presenta algunos síntomas que impliquen su observación.

De esta manera, no sólo se le da mayor comodidad al niño que lo requiere, sino que también se toman previsiones en función al resto de los niños.

Por ser un lugar momentáneo, su implementación es muy definida, circunscrita básicamente a una o dos camitas cómodas y una silla para el adulto que se supone que estará acompañando a los niños. Además debe haber algún sistema que permita el fácil oscurecimiento del lugar.



El hecho de plantearse esta sala anexa a la de control médico, pretende facilitar el acceso a todo el material de primeros auxilios y las posibilidades de atención que allí se dispone, en el caso que el cuidado del niño lo requiera.

F. Sala múltiple o de multiuso

Esta sala, que se plantea como un espacio cubierto, con el máximo de amplitud posible, ubicada en una zona equidistante a todas las demás dependencias del Jardín Infantil, pretende poder responder a distintas necesidades de espacio tanto de los niños como de los adultos que se desempeñan en el establecimiento. En tal sentido, en función a los párvulos, esta sala podría servir para:

- Realizar actividades de correlación, es decir donde se integren en un mismo espacio dos o más grupos de niños.
- Tener un espacio extra para hacer actividades lúdicas, pudiendo ser considerado como un patio cubierto, que ofrece una mayor protección, ya sea para la lluvia, sol o frío excesivo.
- Realizar actividades de proyección de diapositivas, filminas, cine u otras similares, tales como: televisión, títeres, teatro de sombra, etc., que requieren de ciertas condiciones ambientales que muchas veces las salas de actividades no pueden ofrecer fácilmente.

- En relación a los adultos, esta sala podría utilizarse como:
- Sala comedor y de estar del personal,
 - Sala de reuniones, tanto para el personal en general como para los padres y organizaciones comunitarias, y
 - Sala de capacitación.

G. Salas de preparación de alimentos

Estas salas comprenden la llamada Cocina de Leche o SEDILE (Servicio dietético de leche) y la Cocina General, encargada de atender las dietas de los niños mayores y del personal. En los Jardines Infantiles que atienden a los niños en jornada completa se requiere una importante organización, ya que por su labor central son dependencias que están en constante servicio, a todas horas del día, por lo que debe cuidarse permanentemente que se cumplan las condiciones de higiene, a la vez que se facilite el procesamiento de los alimentos y su distribución.

En tal sentido se hace necesario consultar las diferentes normas, que tanto los profesionales de esta área como los servicios de salud e higiene plantean para estas dependencias.

H. Bodegas

A lo menos se visualizan tres tipos de bodegas como necesarias en todo Jardín Infantil:

- una para los alimentos, que debe estar en un lugar seco, anexo a la cocina,
- una para los artículos y utensilios de aseo, y
- una para el material de escritorio y trabajo con los niños.

I. Dependencias de servicio para el personal

Estas dependencias están compuestas básicamente por servicios higiénicos dotados –en lo posible– de duchas, además de una salita o pasillo donde se ubiquen casilleros para el cambio de ropa del personal de tiempo completo.

2.3. DEPENDENCIAS DE LOS NIÑOS

En relación a las diferentes dependencias de los niños, cabría señalar que hay aspectos que son relativamente comunes a todo Jardín

Infantil, y otros –más particulares– que van dependiendo de la modalidad curricular que se adopte y de los subgrupos que se atiendan. Dada la intención de pretender referirnos en este capítulo a lo supuestamente general en la implementación de un currículo preescolar, nos abocaremos solamente a estos primeros aspectos.

2.3.1. SALAS DE ACTIVIDADES

Acorde a la función central que desempeñan, en cuanto a ser uno de los principales lugares de trabajo de los niños, debe pensarse en tratar de que cumplan con el máximo de condiciones posibles, para facilitar al máximo el desarrollo de las actividades. En tal sentido, vemos como necesario tener presentes los siguientes aspectos:

a) Ubicación: Dentro de la distribución general de un Jardín Infantil se detecta como esencial el velar para que estas dependencias estén ubicadas de tal manera que junto con tener un fácil acceso a toda sección del establecimiento, tengan una relativa independencia que permita que no se interfieran las actividades que se realizan en forma paralela en cada sala. A su vez deben tener un acceso directo a la zona exterior.

b) Orientación: Considerando lo importante que es una iluminación natural para el desarrollo de las actividades, tendría que cuidarse que la orientación de la sala, en particular sus ventanas, aproveche al máximo la luz solar matinal.

c) Espacio: En relación a la proporción metros cuadrados-niños, es conocido el hecho de que existen muchas recomendaciones al respecto, avaladas en el deber ser y en dar al máximo de comodidades que un niño pequeño requiere, y es así como se encuentran hasta referencias de 8 metros cuadrados por niño. Sin embargo, sin desconocer que ése es un criterio válido, pensamos que en términos de lo que es nuestra realidad demográfica de América Latina, donde hay muchos niños que atender y pocos establecimientos, pensamos que habría que considerar además otros criterios que puntualizamos a continuación:

– Si nos preguntamos sobre cuál sería el espacio mínimo que toda persona requiere para realizar sus actividades básicas, pensamos que es la superficie que cubre su radio corporal, lo que como promedio podría señalarse de un metro cuadrado. De allí para arriba, todo lo que se pueda proporcionar en cuanto a espacio será lógicamente más adecuado, pensando que el niño tiene necesidades importantes de movimiento.

– Sobre el mobiliario tradicional que se utiliza en los Jardines (mesas y sillas), habría que repensar el aporte de ellos, en

especial al espacio útil que ocupan. Señalamos esto, ya que uno de los problemas que habitualmente se plantean como obstaculizadores de actividades deseadas, es que no queda espacio para otras actividades que no sea el estar sentado trabajando. Al respecto, nos preguntamos, ¿no será que estamos realizando muchas actividades propias de un currículo *de escritorio*, en desmedro de otras tanto o más importantes que ellas? ¿No se pueden realizar esas actividades de otra manera, sin tener que estar siempre ubicados en sillas y mesas? Para responder al respecto nos basamos en lo que es la observación de las actividades que habitualmente realiza un niño, y vemos cuán cómodo trabaja sentado en el suelo, o en un pequeño taburete, estera o cojín. Si a esto unimos las formas de vida que muchos de nuestros pueblos latinoamericanos tienen, donde la mesa y silla no ocupan el lugar central de la ambientación, podemos pensar en la posibilidad de implementar otras formas de alhajamiento, donde mesas y sillas no ocupen en forma privilegiada el lugar que les corresponde a las personas. Si el problema es mesas y sillas o personas, es evidente que la preferencia debe estar por estas últimas.

- Finalmente, queremos hacer un llamado a analizar este problema del espacio interior, considerando en general las buenas condiciones climáticas, que en la mayoría de nuestra América Latina tenemos. Si no experimentamos los enormes fríos que en otras latitudes se viven, exceptuando las zonas de la Patagonia chilena y argentina, y más bien son el sol y el calor los que priman, ¿por qué hay tan poca construcción abierta, que posibilite mayor espacio y a la vez que proteja del sol o la lluvia según sea el caso? Creemos que hay desafíos importantes que la arquitectura latinoamericana debe plantearse, junto con criterios más realistas y flexibles de las autoridades encargadas de señalar las normas de construcción. Sin duda que interesan la seguridad, comodidad y protección de los niños, pero en la medida que aquello no signifique falta de oportunidades para otros. América Latina tiene que plantearse el problema de tratar de atender a todos los niños con respuestas creativas, salidas de su realidad, o de continuar aplicando criterios, que siendo válidos puede que no respondan a nuestras urgentes necesidades de atender a los niños de hoy.

d) Condiciones ambientales: Dadas las características de desarrollo de los niños, y las condiciones climáticas del lugar donde está ubicado el Jardín Infantil, es evidente que toda sala de actividades debe tratar de cumplir con condiciones básicas de seguridad, higiene, ventilación, iluminación, etc. Hay muchos criterios que se han manejado para velar por ello, tales como calidad de la

construcción, la dimensión y ubicación de ventanas, puertas y otras, para lo cual es recomendable siempre la consulta de las normativas o criterios que cada Región establece. Sin embargo, quisiéramos hacer referencia a algunos aspectos pedagógicos, relacionados a su vez con nuestras realidades, sobre los cuales pensamos que hay que reflexionar y que ofrecemos a la discusión.

Si la mayoría de los hogares de los cuales provienen los niños de América Latina no cuentan con las condiciones supuestamente básicas de seguridad, ¿en qué medida en los Jardines Infantiles preparamos a los niños a vivir con un cierto grado de seguridad dentro de esas condiciones? O nos sucede que a veces, por crear situaciones absolutamente protegidas, y muy deseables por tanto, ¿hacemos una situación de ambientación física que no dice relación alguna con las condiciones diarias en las cuales a los niños les corresponde vivir? Ejemplifiquemos. Un requisito que se repite entre las normas a tomar en cuenta, en cuanto a calefacción y seguridad, es que no haya fuentes directas de calor en las salas, y si esto



ocurriese, deben estar protegidas con una rejilla, sujeta al suelo, para evitar todo contacto de los niños con ellas. Sin duda, es un criterio válido. Pero si vemos las casas donde viven muchos de estos niños, descubrimos que ellos desde que nacen han estado en contacto diario y vivencial con estas fuentes directas, llámense fogones, braseros, cocinas a leña, salamandras u otras, aprendiendo –en algunos casos– a vivir con ellos, y en otros casos no, como leemos desgraciadamente en los diarios, al ser registrados como accidentes que suceden. La pregunta sería, ¿es válido seguir creando situaciones tan desvinculadas de la realidad de los niños, y que no sirven en definitiva para vivir mejor en su medio actual y presente?

Es obvio que no preconizamos un Jardín Infantil lleno de peligros y obstáculos; somos conscientes que un ambiente que va a atender a grupos numerosos de niños tiene necesariamente que considerar situaciones especiales de disminución de riesgos; sin embargo, pensamos que, junto con ello, debe haber una necesaria vinculación con la realidad en que viven nuestros niños, y prepararlos para desenvolverse mejor en ella. De hecho, conocemos algunos jardines infantiles en el Sur de Chile, por ejemplo, donde se optó por tener la cocina a leña en la sala de actividades, al acceso total del grupo de niños, y sin protección alguna, al igual como sucede en sus casas, pero que junto con ello se ha desarrollado todo un programa de actividades tendientes a que el niño, desde muy pequeño, sepa que ésta es una fuente de calor primeramente y que hay que tener ciertos cuidados, por tanto. Paralelamente se les enseña también que si se le conoce bien, puede servir para muchas cosas positivas, como calentar la sala, cocinar sus alimentos, secar la leña, la ropa húmeda, etc.

Si se establece esta vinculación, pensamos que en realidad no va a haber mayores problemas de fijar otros criterios que nos parece que siempre deberían de estar presentes, tales como:

- que las salas de actividades aprovechen de la mejor manera posible la luz natural, y que si se va a tener de tipo artificial, que ésta sea lo más similar a la primera, para lo cual existen en cada país focos de este tipo, prefiriéndose la luz de tipo difusa, que da una luminosidad pareja, a una focalizada, que produce mayor cansancio ocular.

- que las paredes sean aislantes en todo lo posible de temperaturas y ruidos, y junto con ello, que permitan el que se puedan instalar estanterías y paneles con facilidad.

- En cuanto al suelo, se debe considerar que éste es un lugar importante de trabajo para los niños, por lo cual, debe ser fácil de limpiar, a la vez que cálido y seguro. La pregunta sería: ¿Qué mate-

riales cumplen con estos requisitos? Pensamos que varios, y no sólo los que tradicionalmente se han utilizado, que a veces son onerosos. Nuevamente creemos que las respuestas habitacionales que los distintos pueblos latinoamericanos han creado pueden ser una importante fuente para encontrar estas soluciones que buscamos.

– Sobre las ventanas, que inicialmente planteamos como importantes para efectos de iluminación y ventilación, consideramos que habría que agregar un elemento más al análisis y que es el hecho de ser un facilitador de las relaciones del niño con su medio exterior.

Las ventanas altas, pensadas para los adultos, se han convertido en los Jardines Infantiles, muchas veces, en un medio de impedir que los niños se distraigan, quizás ante cosas mucho más interesantes que suceden afuera, que las que uno supone desarrollar al interior. No se trata que tampoco postulemos que el contacto del niño con su entorno debe hacerse a través de un medio tan limitante como es una ventana, sino que queremos hacer ver que si deseamos estructurar ambientes en función al niño, deberían pensarse con algunas ventanas cuya altura pueda posibilitarles saber qué sucede afuera de la sala. En este caso, se recomienda generalmente utilizar una mezcla con mica, de manera que disminuyan las posibilidades de quiebre ante algún elemento que sea lanzado.



e) En cuanto a su organización interna: Pudiendo una sala organizarse de distintas maneras, hay ciertos criterios comunes que responden a una cierta lógica y que son los que quisiéramos puntualizar. En primer lugar, el considerar como punto de partida las características principales del grupo-edad para el cual se está habilitando la sala, es un requisito fundamental. El implementar una sala para lactantes, o para niños de cinco años, o para un grupo heterogéneo, implica diferencias muy importantes a considerar.

El tener presentes las características de desarrollo y físicas del subgrupo para el cual se está implementando, es esencial por las implicaciones que tiene, en especial en:

- la selección de mobiliario en cuanto a dimensiones, tipo y ubicación de éste.
- la determinación de las áreas de trabajo, en cuanto a su tipo y cantidad.
- la selección de los materiales, y por tanto en su ordenación y ubicación.
- la ambientación o decoración general de la sala, y en la determinación del tipo de pañales a utilizar.

Por otra parte otro criterio general a considerar es que la sala debe ser -en lo posible- lo más funcional que las condiciones permitan. Esto significa que se preste para diversas formas de trabajo y agrupaciones. Esta funcionalidad la va a dar principalmente la distribución del mobiliario, de los materiales y el espacio con que se cuente.

Un tercer criterio importante a tener presente es que la sala ofrezca significados para el niño, no sólo en el plano intelectual, sino en primer lugar en lo afectivo. Dicho en otros términos, implica que la sala sea sentida por el niño como un lugar acogedor, grato, que a él le dice algo. La aplicación de este criterio puede darse de muchas maneras, desde que haya objetos, juguetes que le son queridos por haberlos aportado los padres desde sus casas, como sería en el caso de Sala Cuna, hasta que haya un lugar especial para que el niño pueda tener sus pequeñas colecciones u otros elementos de significación personal. Valiéndonos de este criterio, también podríamos pensar en la incorporación de artesanías u objetos que son importantes en la vida diaria de esa comunidad, en la que está inserto el Jardín Infantil, y que son percibidos como tales por el niño.

Un cuarto criterio dice relación con el hecho de que la sala se presente siempre como un lugar interesante para realizar actividades; esto significa que debe ser un lugar donde hay cosas que cambian, que invitan a observar, a experimentar, a transformar.

Para ello es importante no sólo que haya una constante renovación de materiales por parte del adulto, sino también un grado de flexibilidad y permisividad, que posibilite que los mismos niños vayan incorporando elementos y haciendo los cambios y aportes que ellos –también– estimen importantes de hacer.

Considerando estos criterios y otros que cada comunidad determine, puede procederse a la organización de la sala, la que de alguna manera deberá contar con:

- una zona de recepción en el área más próxima a la puerta, donde se supone que habrá un limpiapiés, casilleros o perchas para que los niños realicen el cambio de ropa que sea necesario. En este mismo lugar, es recomendable ubicar en la parte superior de la pared un tablero informativo con los antecedentes que son importantes que todo adulto tenga presente cuando ingresa a la sala. Por ejemplo, la distribución diaria del tiempo, las planificaciones, el listado de los niños, su asistencia, etc.

- una o varias zonas de paneles de trabajo de los niños, donde se encuentren aquellos elementos que cada modalidad curricular requiera para su funcionamiento. Por ejemplo, paneles para que los niños coloquen sus trabajos, u otros elementos tales como la asistencia, las responsabilidades, su planificación, etc.

- una zona donde se ubiquen los diferentes rincones o áreas de trabajo, ya sea que éstos estén establecidos en forma permanente, dividiendo la sala, o se adopte el criterio de tenerlos adosados de manera que se desplacen en el momento en que se trabaje con ellos. Estos rincones van a tener básicamente los diferentes materiales de trabajo, ordenados y dispuestos para su uso, en estanterías u otro sistema que posibilite el fácil acceso a ellos.

- una zona para el mobiliario o implementación que se utilice para realizar actividades grupales: mesas, sillas, taburetes, bancas, estereras, cojines, etc.

A partir de estos elementos básicos, es que las distintas modalidades curriculares hacen sus opciones más particulares de arreglo de sala. Sin pretender entrar a abordarlos, desearíamos sí hacer algunas observaciones sobre lo esencial que es continuar buscando en todo aspecto curricular estas vinculaciones con nuestra realidad, y para ello quisiéramos abordar dos elementos de ambientación física: la selección del tipo de rincones a implementar, y la decoración de la sala.

Respecto a los primeros, hemos visto cómo se implementan muchos tipos diferentes de ellos, todos interesantes desde el punto de vista de las experiencias intelectuales, motoras, etc., que favorecen. Sin embargo, si analizamos muchas veces las relaciones

que algunos de ellos tienen con la vida del niño, no las encontramos tan fácilmente. Por ejemplo, el tener rincones del *supermercado* en comunidades donde éstos no existen, y que en cambio si hay *almacenes* o *despachos*, que tienen un gran significado en la vida de ellas, porque son además el lugar donde llega todo tipo de informaciones (diarios, noticias, correo), por lo que funcionan como sedes comunitarias, y que a pesar de ello no son considerados por el Jardín Infantil. Lo mismo nos ha pasado con rincones de la *oficina* en Jardines Infantiles cuyos padres realizan sólo oficios manuales: carpintería, jardinería, albañilería, etc. No se trata de que circunscribamos la vida del niño a lo que sólo sucede en su medio, pero es evidente que hay aspectos que son primeros que otros, sobre todo si se trata de párvulos, con quienes se inician las experiencias educativas formales.

Lo mismo nos sucede con la llamada "decoración de los Jardines Infantiles", que está constituida por una serie de afiches y paneles, donde generalmente priman niños rubios, de ojos claros, y donde se reproducen todo tipo de situaciones naturales y culturales provenientes de otros ámbitos geográficos. La pregunta sería ¿por qué no hay imágenes de niños morenos, de ojitos y pelo oscuro, como son los de la mayoría de los niños latinoamericanos? ¿Por qué no estarán en vez de los osos, alces, jirafas y otros animales que cubren las paredes de los Jardines Infantiles, las llamas, cóndores, pumas y otros animales nuestros, que cada día se hacen más difíciles de observar, y que los niños deberían conocer y respetar?

Dejamos nuevamente estas preguntas como elementos para el análisis y la búsqueda de nuestros criterios de arreglo de salas y lugares de trabajo.

2.3.2. SALAS DORMITORIOS

Tanto en las Salas Cunas, como en los Jardines Infantiles de jornada completa, se requiere contar con salas o implementación que posibiliten el descanso y sueño de los niños. Hacemos esta diferenciación, porque en el caso de Salas Cunas, es perentorio tener salas especialmente destinadas a ser ambientes adecuados para favorecer el sueño, en las mejores condiciones posibles. Sin embargo, en el caso de los niños mayores, que duermen sólo una siesta, puede adaptarse la misma sala de actividades para que cumpla con este objetivo. Explicitemos un poco más ambas situaciones.

En el caso de los lactantes que tienen incluso varios períodos de sueños diurnos, los que son más difíciles de lograr, ya que el niño está fuera de su casa y en situaciones poco habituales, compartiendo además con grupos de niños con sus mismas características, se hace necesario contar con salas dormitorios donde se pueda cumplir con el máximo de condiciones para favorecer su reposo. Entre ellas estarían:

- El que estas salas estén en las zonas más tranquilas y de menor circulación del Jardín Infantil.

- El que su implementación esté orientada a hacer de esta zona un lugar obscurecible, carente de elementos de estimulación más allá de los necesarios para hacerlo un lugar grato y acogedor.

- El organizar que no haya muchos niños en una misma sala. En caso de haberlos, se recomienda separar con tabiques de madera, formando subgrupos de diez niños.

- El que las cunas no estén muy próximas, para evitar, en lo que sea posible, que un niño moleste a otro con sus movimientos y/o sonidos.

En el caso de niños mayores, es factible que la misma sala de actividades se convierta a la hora de siesta en sala dormitorio, en la medida en que se pueda obscurecer y proveer de algún sistema de camillas apilables, con su correspondiente implementación.

2.3.3. SALAS DE MUDA Y/O BAÑO

El contar con servicios higiénicos especialmente adaptados a las características de los niños, se presenta como un factor importante a tratar de cumplir en todo Jardín Infantil.

En el caso de la sala de mudas, que atiende las necesidades de los lactantes, es esencial tener lavatorios amplios con agua corriente y mudadores en una proporción sugerida de uno por cada cinco niños. Junto con ello, debe haber casilleros para la ropa limpia en la misma sala.

En lo que se refiere a inodoros para utilizar con los niños que ya caminan, es importante que las dimensiones de los artefactos estén acordes a las de los niños. Esto significa no sólo contar con tazas con sus correspondientes tapas, sino también cuidar que los estanques tengan sus sistemas de vaciado al alcance de los niños, para que ellos los puedan operar.

Junto con ello, es importante que haya papel higiénico a su alcance, y papeleros.

En lo que a lavatorios se refiere, es necesario no sólo que éstos queden a la altura de los niños, sino que estén provistos de llaves de fácil manejo, además de jabón, cepillo de uñas, etc. Junto con ello, es esencial que se cuente con espejos a la altura de los niños, que posibiliten el que ellos se miren sin problemas, y que puedan peinarse y observar los efectos de su acción higiénica. También, deben estar en el baño sus útiles personales (peineta, cepillo, toalla) con algún sistema fácil, que a la vez que posibilite que el niño los saque por sí mismo, permita que estén separados de los de otros niños, por las razones obvias de higiene.

Finalmente cabría señalar que la ubicación de los baños es importante, ya que deben estar próximos a las salas de actividades y dormitorio.



2.4. ESPACIO EXTERIOR

Por espacio exterior entendemos el terreno propio con que cuenta el Jardín Infantil, y que ha sido habilitado para ser otro lugar de actividades para los niños.

Al igual que el espacio interior, debe estar en una cierta proporción con la cantidad de niños a la cual supone atender, y debe ser enfocado como un lugar tan interesante de actividades como supuestamente son las salas, aunque atendiendo al hecho de las posibilidades más propias que por sí ofrece.

En el sentido de búsqueda de criterios generales, se plantea que el espacio externo también se organice en base a zonas, entre las que podrían mencionarse las siguientes:

- zona despejada, que posibilite juegos grupales, y el desplazamiento de los niños sin inconvenientes de ningún tipo.
- zona de aparatos de juego externo, donde se concentren los materiales de este tipo, y se tomen además las medidas de protección necesarias para ello; por ejemplo, arena para amortiguar posibles caídas.
- zona de dramatización externa, que puede asumir muchas formas.
- zona de pozo de arena y/o juegos de agua, con toda la implementación para ello.
- zona de jardín propiamente tal.
- zona de huerta o chacra u hortalizas, y
- zona de animales.

Lo importante al implementar el espacio exterior, en estas u otras zonas en que se organice, es que se consideren a lo menos dos criterios esenciales:

a) que se debe estructurar *aplicando permanentemente criterios pedagógicos en todas las decisiones que involucra*. Por ejemplo, en lo que se refiere a la organización del Jardín, es esencial que se incluya una variedad de especies, de manera que el niño tenga un aprendizaje bastante completo de la diversidad al respecto. Ejemplificando más, diríamos que se cuente con árboles, arbustos y plantas, cuyas hojas, flores, frutos, sean bastante diferentes en formas, olores, colores, texturas, etc., lo que por supuesto es contrario a los criterios de uniformidad con que los jardines generalmente se organizan.

b) Por otra parte, debe estructurarse de manera tal que *haya una vinculación con los recursos que ofrece el medio y el tipo de actividades que éste favorece*. Por ejemplo, en Jardines Infantiles que atienden a comunidades pesqueras, hemos observado el aprovechamiento de botes dados de baja, como elementos base para zonas de dramatización externa. En otros casos, en zonas madereras, hemos conocido de aparatos de juego externos muy creativos, utilizando troncos y cuerdas, saliéndose de los diseños y materiales tradicionales con que se enfocan estos aparatos, y que son los que generalmente se comercializan, e inundan nuestros Jardines Infantiles.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo hemos tratado de estipular algunos criterios generales en función a algunas de las decisiones que involucra el estructurar el espacio, como parte de la configuración de un currículo inicial.

Hemos señalado el rol importante que desempeña el espacio cuando se trata de niños pequeños, pero junto con ello hemos querido también hacer ver que debemos repensar la aplicación de muchos de estos criterios, si asumimos la realidad de nuestra Latinoamérica.

No es que los criterios que se manejen no sean válidos, sino que el enfoque que hacemos es otro, y que dice relación con una búsqueda o especificación de ellos acorde a nuestras realidades, las que infortunadamente desconocemos en gran parte, y que es lo que hace que no resolvamos aún estos problemas satisfactoriamente.

¿Deben ser los sofisticados y muy especializados mobiliarios y materiales que vemos en los catálogos extranjeros los que estén en nuestros Jardines? ¿Dónde y con qué juegan nuestros niños en los campos, en las ciudades? ¿Deben los Jardines Infantiles, por tanto, plantearse como establecimientos y construcciones absolutamente diferentes a lo que es la realidad del niño y de su familia?

Por estas y otras preguntas que nos hacemos, pensamos que en este capítulo sólo hemos planteado el problema, y que sólo en parte hemos entregado nuevas orientaciones. Debemos declarar que nos cuesta abandonar los cánones tradicionales muy exigentes en cuanto a lo que corresponde a implementación del espacio, y toda la rigurosidad que postulan, pensando sin duda en la seguridad y comodidad del niño. Pero cuando observamos a los niños sentados en la tierra, bajo la sombra de un árbol, jugando con piedras, hojas y palitos, como se observa habitualmente en los caminos de Chile, en un ambiente de gran alegría y soltura, donde aprenden mil cosas, nos bajan dudas sobre si no nos habremos desviado de lo esencial, y si el problema de la variable espacial en los currículos preescolares no será algo más simple, real y natural que lo que hemos hecho.

Dejamos planteada la pregunta, y sobre todo la invitación a buscar en nuestras concepciones del espacio, la respuesta a esta interrogante.

Capítulo IV

LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN LA ESTRUCTURACIÓN DE UN CURRÍCULO PARVULARIO

1. INTRODUCCIÓN

Tiempo y espacio son las variables esenciales en las que toda acción se desarrolla, y por tanto lo son también en un currículo educacional.

Ya nos hemos referido al espacio, correspondiéndonos ahora abordar el factor tiempo en cuanto a cómo se estructura —en términos generales— en todo currículo preescolar, lo cual no viene a ser un tema fácil de tratar, porque el tiempo es una dimensión que educacionalmente puede ser abordada a través de muchos ciclos o unidades. Esto es lo que nos hace tener que optar por algunos de éstos, y en este caso hemos decidido abordar dos de los ciclos principales a través de los cuales el tiempo se estructura en un currículo inicial: el anual y el diario, haciendo en todo caso la salvedad que, además de ellos, existen otras posibilidades de organización del tiempo, como serían las que se producen cuando se hace una planificación trimestral, mensual, semanal o cualquiera que sea la subdivisión que se trate.

2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ANUAL

La organización del trabajo anual se refiere al período máximo en que el currículo se estructura, visualizando todo un amplio ciclo de trabajo efectivo, y en el que se integran las principales acciones a realizar, en función a todos los agentes del currículo.

Para ello se determinan tres grandes períodos de trabajo, en los cuales de una u otra forma (las propias de cada modalidad

curricular y del grupo que se trate) corresponde realizar un conjunto de acciones que puntualizamos, en cada caso:

2.1. PERÍODO DE ORGANIZACIÓN

Como su nombre lo indica, hace referencia a las actividades tanto preparatorias como iniciales en el desarrollo de un currículo pre-escolar. En ese sentido, integra todo el quehacer que supone el diagnosticar en una primera instancia el amplio aspecto de personas y situaciones que un currículo abarca, y junto con ello, empezar a implementar –aunque sea con un carácter tentativo– algunas acciones, en especial, en lo que a los niños se refiere.

En cuanto a su duración, si bien es cierto que como promedio toma aproximadamente un mes, éste debería ser fijado por el educador de acuerdo a su realidad, ya que va a depender entre otros factores de: su grado de organización y realización del trabajo a realizar –lo que es variable en cada persona–; de la organización general de toda comunidad educativa, y de las características propias de su grupo de niños y de cada niño en particular.

Siendo muchas las labores que podrían realizarse, correspondería cuestionarse sobre qué es lo realmente relevante y prioritario que se haga en ese momento, lo cual nos hemos planteado para postular las siguientes actividades:

- Recolectar, previamente a la llegada de los niños, el máximo de antecedentes de ellos, ya sea a través de entrevistas a los padres, visitas domiciliarias, lectura de informes, etc.

- Conocer la comunidad y el medio en el que viven los niños, en todo lo que sea posible hacerlo en una primera instancia, de manera de formarse un cuadro general, tanto de los aspectos a favor, como de las limitantes existentes.

- Realizar una primera proposición de ambientación física, visualizando que además de ofrecer alternativas diversas de trabajo para los niños, sea especialmente cálida y acogedora, para recibirlos.

- Realizar y aplicar una organización del tiempo diaria, con carácter de tentativa, cuidando en especial una variedad de períodos, y la flexibilidad de ellos.

- Establecer desde el comienzo de las actividades un ambiente humano cálido, de gran apoyo, flexibilidad y confianza.

- Planificar diariamente, en base a objetivos anticipados que apunten a favorecer el desarrollo de conductas básicas (autonomía, relación, etc.), y que a su vez sean importantes para efecto

de diagnóstico. En estas actividades se hace especialmente necesario considerar que no pierdan su carácter lúdico, de gozo personal y grupal, según sea el caso.

- Aplicar los instrumentos de medición que se requieran para el diagnóstico de los objetivos y/o los aspectos de desarrollo que se considere como esencial conocer en una primera instancia.

- Anotar, mediante registro anecdótico de observación u otros, todas aquellas situaciones que vayan dando el perfil propio de cada niño, en cuanto a sus intereses y experiencias más personales.

- Favorecer la participación y responsabilidad del niño en la ambientación física, a través de la elaboración de algunos materiales, o de la incorporación de objetos significativos o trabajos personales, como también mediante la elección y ordenación de otros.

- Iniciar con el personal, los padres y la comunidad, reuniones tendientes a favorecer su participación activa (en el Jardín Infantil) con el propósito de planificar con ellos acciones a realizar respecto a los niños y a sí mismos.

- Realizar el plan general en base a toda la información reunida y con el aporte de toda la comunidad educativa.

2.2. PERÍODO DE REALIZACIÓN

Como lo señala su denominación, viene a ser una etapa que se caracteriza básicamente porque las acciones se centran en aplicar o llevar a cabo los principales objetivos propuestos en tal sentido. Abarca el máximo de tiempo, ya que se extiende por varios meses.

En términos generales, algunas de las principales acciones que correspondería realizar en este período serían las siguientes:

- Aplicar las formas de planificación decididas, y evaluarlas constantemente, haciendo todos los cambios que se estimen necesarios.

- Reevaluar las jornadas de trabajo que se han desarrollado, introduciendo nuevos períodos, o haciendo los cambios necesarios, cuidando siempre que se dé al niño consistencia y variabilidad a la vez.

- Readecuar con los niños la ambientación física hecha inicialmente, mediante la incorporación de nuevas zonas, materiales o decoración.

- Desarrollar acciones para favorecer el logro de todo tipo de objetivos, tanto grupales como individuales, en relación a aspectos esenciales como también más secundarios.

- Llevar a cabo, en conjunto con la comunidad educativa, las diferentes instancias de participación planificadas con ellos y otras que surjan de acuerdo a las circunstancias.

- Llevar a cabo procedimientos de evaluación parciales y formativos con las diferentes líneas de acción del Jardín Infantil.

- Emitir informes de evaluación parciales del desarrollo de los niños con participación de los padres, y en relación a aspectos que les son factibles de observar en el hogar.

- Definir con los niños, padres y comunidad, la realización de actividades especiales: cumpleaños, paseos, celebraciones, etc., organizarlas y realizarlas.

- Continuar ampliando el conocimiento de la comunidad y del medio en que viven los niños y sus familias, e ir retroalimentando el currículo con ello.

2.3. PERÍODO DE FINALIZACIÓN

Se caracteriza por ser la etapa en que concluye la realización de las acciones planificadas para el año de trabajo, razón por la cual se centra el quehacer en un gran proceso de evaluación acumulativo final.

En cuanto a su duración, abarca aproximadamente un mes, debiendo, al igual que el período de organización, ser ésta una decisión que el educador junto con su comunidad educativa deben hacer, ya que dependerá de su capacidad organizativa y de ejecución, el efectuar las diferentes acciones que involucra. Entre ellas estarían:

- Definir y organizar con los niños las actividades finales de este período: fiestas, exposiciones, salida a vacaciones, etc.

- Planificar situaciones finales en relación a los objetivos fundamentales que se ha estado tratando de favorecer, para realizar una última medición de ellos, y compararlos con toda la información anterior que se tiene.

- Aplicar los instrumentos de medición que se hayan decidido.

- Realizar reuniones de evaluación con toda la comunidad educativa, en función a todas las líneas de acción llevadas a cabo, y sacar conclusiones de ello.

- Evaluar cada uno de los factores y elementos del currículo.

- Emitir informes finales respecto a los niños y cada uno de los factores y elementos curriculares.

3. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DIARIO

Toda modalidad curricular requiere, en educación parvularia, concretarse a través de una distribución del tiempo diaria que responda a sus principios y postulados básicos. Esta distribución diaria del tiempo que implica definir y secuenciar períodos de diferente tipo, es llamada de diversas maneras: *horario de actividades*, *rutina diaria*, *jornada de trabajo* u otras, y puede asumir además variadas formas de estructurarse. Sin embargo, a pesar de ser uno de los factores curriculares que pueden presentar más variabilidad, pensamos que todos responden a ciertos criterios generales que deseamos puntualizar, y que deberían estar presentes en toda organización de este tipo, ya que velan por aspectos esenciales para los niños.

3.1. CRITERIOS GENERALES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DIARIO EN EL JARDÍN INFANTIL

3.1.1. Considerar, de acuerdo a las características teóricas y reales del grupo de niños, las necesidades básicas o fisiológicas que son necesarias de atender (alimentación, sueño y/o descanso, higiene, etc.), ya que con ello se determinará la cantidad, duración y ubicación de los períodos llamados, generalmente, de rutina, regulares o constantes.

Esta determinación es importante hacerla primeramente, ya que de ello dependerá el tiempo que quede para las demás actividades variables, y además tendrá incidencia en la organización interna del Jardín Infantil, en especial en lo que dice relación con el funcionamiento de la cocina, turnos del personal, uso del patio, baños, mudadores, etc. Lo importante es que esta definición de períodos regulares se haga tomando en cuenta que son los niños con sus características y necesidades los que determinan estos períodos regulares, y no al revés como sucede muchas veces.

En lo que se refiere al nivel de Sala Cuna, esta detección de sus necesidades debe ser realizada con especial cuidado, tanto en un sentido grupal como atendiendo a lo individual, dadas las características tan propias y delicadas de los niños en esta etapa.

3.1.2. Detectar las características generales del grupo en cuanto a su nivel de actividad y, en particular, en relación a su ritmo de trabajo y nivel promedio de motivación, dentro de las actividades

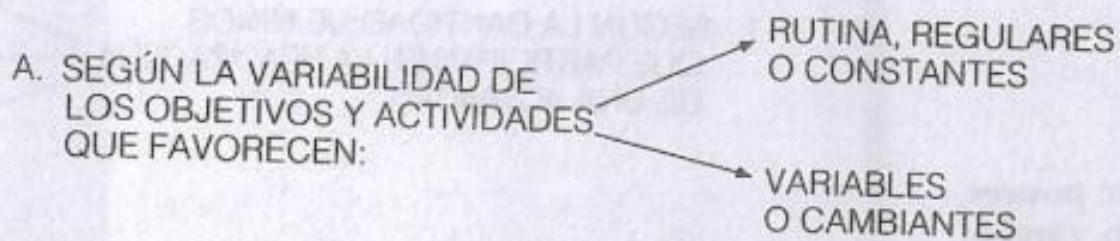
llamadas comúnmente *variables*, de manera de poder tener una base más real para el tiempo que se les asigne.

3.1.3. Detectar el rol que desempeña el factor tiempo, dentro de las estrategias de la modalidad curricular que se esté aplicando, de manera que se recojan también los énfasis que se han definido en el marco teórico.

3.1.4. Identificar algunas prácticas de la vida cotidiana de los niños en su familia y comunidad, de manera de establecer algunos lazos con rutinas que son importantes y significativas para ellos. Por ejemplo, hemos conocido que entre los mapuches es una actividad diaria el contarse los sueños tenidos, lo que podría ser perfectamente un período inicial en el encuentro de todos esos niños en su Jardín Infantil.

3.1.5. Integrar en forma equilibrada todos estos énfasis y las actividades de diverso tipo, de manera de favorecer objetivos diferentes y no producir cansancio y aburrimiento en el niño.

Para este equilibrio al que se aspira, puede tomarse como punto de referencia la *clasificación general de actividades que existe en educación parvularia*, que sintetizamos a continuación, ya que en la medida en que haya variedad, más aportadora será la distribución diaria de actividades.



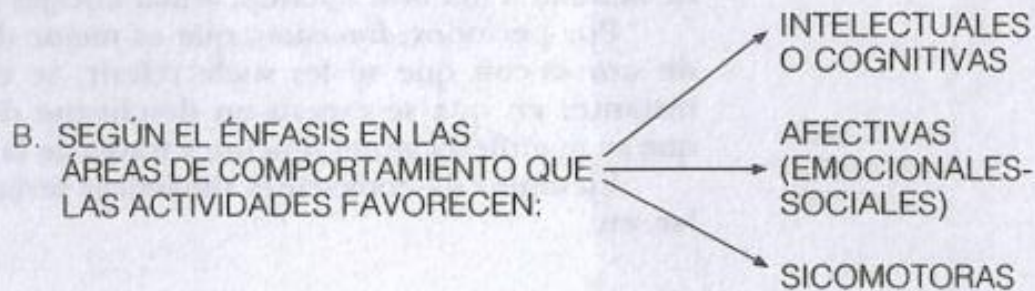
Por períodos regulares o constantes, que vendrían a ser mejores denominaciones que la de rutina, por la dimensión un tanto estática que ésta le imprime, se entenderían todas aquellas actividades que requieren para el logro de sus correspondientes objetivos de una cierta permanencia y práctica por parte del niño, por apuntar generalmente a aspectos afectivos o de formación de hábitos que lo requieren. Cabría sí señalar que esta permanencia diaria no significa en ningún caso que tengan que planificarse, aplicarse y evaluarse siempre de una determinada manera, como generalmente se les enfoca. Al igual que toda situación que se desarrolla en el Jardín Infantil, requieren ser revisadas periódica-

mente, y ser reestructuradas según los avances que vayan presentando los niños.

Ejemplos de estos períodos serían: los de llegada y salida; los de alimentación, higiene y saludo, entre otros.

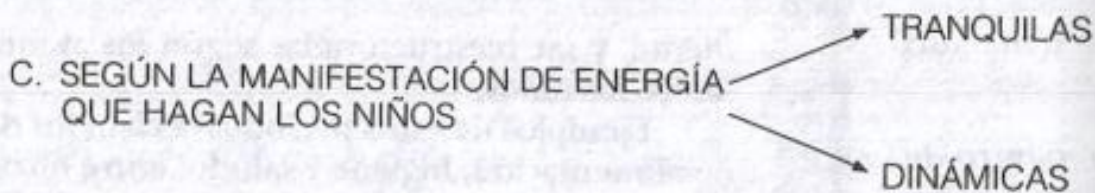
Por actividades variables, se entenderían aquellos períodos que pueden asumir énfasis diferentes diariamente, ya que pretenden cubrir una amplia gama de objetivos que se quieren favorecer, y que habitualmente son planificados en forma especial.

Estos períodos comprenden generalmente objetivos de énfasis intelectuales, sicomotores, como también algunos aspectos afectivos más diferenciales. Por tanto, se clasificarían de la siguiente manera:



Al respecto, cabría hacer la observación que esta clasificación se hace destacando que es un determinado énfasis (intelectual, afectivo o motor) el que la actividad del niño puede asumir en la situación educativa, lo que implica que no excluye en caso alguno las otras áreas, que aparentemente no son explicitadas. Ya hemos señalado lo esencial que es el favorecer actividades integradas, en las que el párvulo actúa como lo que es, es decir una unidad, y no se le tricotomice o parcialice, por lo cual ése es el sentido en que se plantea esta clasificación.

Por ejemplo, un período de actividades intelectuales, en el cual se realizarán actividades de lenguaje, que si bien es cierto pueden ser abordadas con un cierto énfasis intelectual, no podría dejar de considerarse –a su vez– con toda la dimensión de comunicación –en el plano social– que éstas tienen, todo lo cual además sería imposible de lograr sin toda la participación motora y articulativa que el hablar tiene. Por ello, se reafirma el carácter integrador de toda actividad.

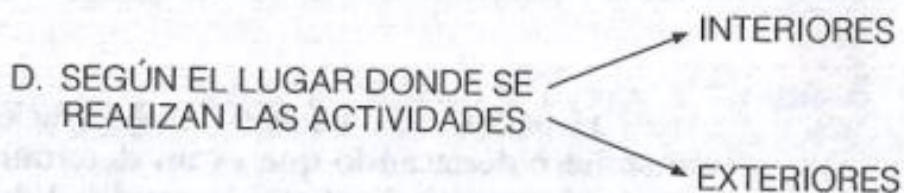


Por períodos *tranquilos*, lo que es una mejor denominación que la de *pasivos* que a veces se les da, ya que ello sería un contrasentido con el rol activo que se espera del niño en un currículo preescolar, se entenderían aquellos momentos en los que se pretenden actividades más circunscritas, en cuanto a la exteriorización motora de la energía de los niños.

Ejemplos de actividades de este tipo serían: observar libros de láminas, enhebrar cuentas, armar encajes planos, etc.

Por períodos *dinámicos*, que es mejor denominación que la de *activos* con que se les suele referir, se entenderían aquellos instantes en que se espera un despliegue de energías del niño, que se manifiesta generalmente a través de la motricidad gruesa.

Ejemplos de actividades dinámicas serían: correr, saltar, bailar, etc.



Ejemplos de actividades interiores serían: preparar postres, escuchar música, armar rompecabezas, entre otras; en cambio serían de exteriores: trepar en aparatos, jugar en el pozo de arena, regar árboles, etc.

Cabría hacer una observación respecto a lo relativa que puede ser esta clasificación, ya que el que una actividad se clasifique de interior o exterior, depende mucho de las condiciones climáticas, de las costumbres que se tengan en esa comunidad y de cómo esté estructurado físicamente el Jardín Infantil. Por ejemplo, hay culturas donde el cocinar es básicamente una labor que se efectúa al aire libre, lo que es diferente al concepto que en tal sentido se tiene en las culturas urbanas, lo que cambiaría la clasificación que de esta actividad habitualmente se hace.

E. SEGÚN EL GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA ELECCIÓN DE LA ACTIVIDAD

LIBRES O INICIADAS POR EL NIÑO

SEMIDIRIGIDAS O INICIADAS POR EL EDUCADOR

Por actividades *libres* se entenderían aquellas cuya definición básica en cuanto a su selección y realización depende del niño, partiendo de la base que esta libertad que ejerce es siempre relativa, ya que se da dentro de un cierto marco que ofrece el educador.

Por actividades *semidirigidas* se estaría haciendo referencia a aquellas cuya proposición inicial surge del educador, pero que a partir de ello se posibilita la actualización del niño. Como observación, queremos señalar que no hemos colocado la categoría de *dirigidas*, porque esto implicaría que es básicamente el educador el que realiza la actividad, y este proceder no es compatible con lo que se espera del niño en un currículo preescolar.

F. SEGÚN LA CANTIDAD DE NIÑOS QUE PARTICIPAN EN LA REALIZACIÓN DE UNA ACTIVIDAD

PERSONALES

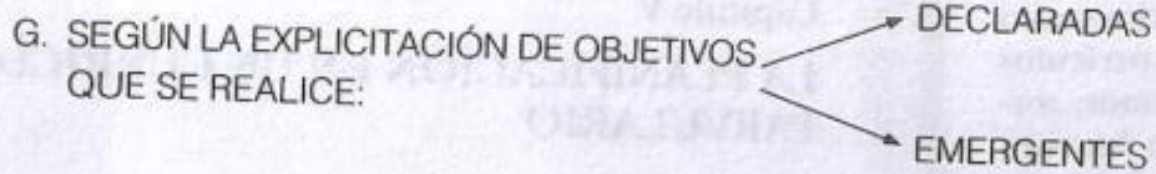
GRUPALES

COLECTIVAS

Ejemplos de actividades *personales* serían todas aquellas que el niño realiza por sí sólo, tales como: recortar, rasgar, trepar, etc.

Actividades *grupales* son aquellas que requieren la participación e interacción de varios niños para poder realizarse, como por ejemplo: dramatizar al papá y la mamá, hacer una construcción, jugar a la lotería, etc.

Actividades *colectivas* serían aquellas que requieren la participación de todo el grupo de niños para efectuarse. Ejemplos de ellas serían: dramatizar un cuento, orquestar una canción, realizar una plantación, etc.



Por períodos de actividades *declaradas* se entenderían todos aquellos momentos en los que se les ofrecen a los niños situaciones de aprendizaje bastante determinadas, donde por adelantado se conoce lo que se pretende y realizará el niño.

Los períodos de actividades *emergentes* comprenderían situaciones de aprendizajes muy amplias, de las cuales podrían surgir una diversidad tal, que son muy difíciles de anticipar, por lo cual ellas surgen o emergen, siendo siempre una sorpresa, tanto para el niño como para el educador.

Ejemplos de éstas sucederían cuando se posibilita el encuentro del niño con áreas de trabajo internas o externas, o lo que sucede al visitar con los niños lugares fuera del Jardín Infantil, tales como una plaza, la playa u otras situaciones similares.

Como síntesis, teniendo presente esta variedad de criterios para clasificar las actividades que hemos revisado, es más factible que al elaborar toda estructuración del tiempo diaria, se detecte si efectivamente ésta es suficientemente variada y equilibrada en los tipos de actividades que se les ofrecen a los niños, aunque siempre van a ser sus necesidades lo que va a decidir la proporción y secuencia de ellas.

3.1.6. Otro criterio importante a considerar cuando se organiza una distribución del tiempo diaria, es que ésta debe equilibrar de alguna manera una cierta consistencia o estabilidad que el niño necesita, con el factor variabilidad. Explicitando la idea, esto implica que el párvulo, por la etapa de desarrollo en que se encuentra, requiere por razones de formación de su seguridad básica de una cierta continuidad de los períodos que diariamente vivencia. Además de ser un factor que lo inicia en la estructuración de su tiempo, por lo cual los horarios deben velar por ello. Sin embargo, esto tampoco debe llegar a niveles en que se exagere esta rutina, ya que a la vez se pueden ir formando actitudes rígidas, poco abiertas al cambio y la sorpresa, lo que es un factor de adaptación esencial en la vida de toda persona. Esto es, lo que desde otro punto de vista reafirma el planteamiento de renovar cada cierto tiempo el horario, y de incluir también períodos que llamaríamos intermitentes y que dicen relación con situaciones

que se incluyen cada cierto tiempo, que rompen con la secuencia habitual. Por ejemplo, paseos, actividades con otros niños o adultos, etc.

3.1.7. Otro criterio básico es considerar que toda distribución es siempre sólo una proposición para tener un punto de referencia para la organización de todas las personas, por lo que debe tener siempre un carácter de tentativo, ya que la flexibilidad es el criterio fundamental que hay que tener presente en cuanto a la definición, duración y secuenciación de los períodos. Dicho en otros términos, las necesidades reales de los niños es lo que determina su desarrollo.

Este criterio es de especial importancia en Sala Cuna, ya que, por ejemplo, el hecho de tener determinados períodos de muda en ciertos horarios no debe significar que al niño se le va a atender sólo en esos momentos. Al niño se le debe mudar cada vez que lo requiera, y los períodos fijados, más que nada, tienen el sentido de abarcar momentos comunes en que todos van a ser especialmente revisados al respecto.

3.1.8. Finalmente, pensamos que toda distribución del tiempo debe ser evaluada y modificada permanentemente, atendiendo a la evolución y cambios que va presentando el grupo de niños. Por ejemplo, estos cambios pueden referirse a una mayor concentración en las actividades, lo que implica que ciertos períodos requerirían asignarles más tiempo, o que, por lo contrario, por la mayor rapidez de los niños en la realización de ellas, podría contarse con más tiempo para incorporar otros períodos.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo hemos pretendido abordar dos de las principales dimensiones a través de las cuales se estructura la variable tiempo en un currículo preescolar, centrándonos, más que nada, en establecer ciertos criterios que consideramos básicos de tener presentes.

La idea central es organizar el tiempo tomando en cuenta al niño como centro y preocupación medular del currículo, tarea siempre fácil de enunciar, pero mucho más difícil de aplicar.

En la búsqueda de currículos culturalmente pertinentes, hemos planteado también algunas ideas, tendientes a establecer más que nada una vinculación entre esos períodos que son parte de la cotidianidad del niño, y lo que sucede en el Jardín Infantil.

Sin embargo, pensamos que este problema, tanto teórica como prácticamente, no lo hemos resuelto del todo en los currículos parvularios, ya que el supuesto inicial sigue cuestionándonos: ¿organizamos realmente el tiempo –sobre todo el diario– en función al niño?, o más bien ¿tendemos a imponer nuestros criterios y ritmos de adultos?

Dejamos nuevamente la pregunta planteada.

LA PLANIFICACIÓN EN UN CURRÍCULO PARVULARIO

1. INTRODUCCIÓN

Toda modalidad curricular en cualquier nivel educativo se caracteriza –entre otros aspectos– porque adquiere su carácter dinámico y renovador a través de un proceso flexible constituido por su diseño o planificación, puesta en marcha o aplicación, y la evaluación, que es lo que se ha denominado “desarrollo de un currículo”.

La planificación en cualquiera modalidad curricular constituye, en términos generales, una anticipación de las principales acciones educativas que se van a realizar, a través de una toma de decisiones que explicita los énfasis que se pretenden. Por lo tanto, en lo que se refiere a un currículo parvulario, nos estaríamos cuestionando en este capítulo sobre cuáles serían los criterios y procesos básicos que estarían presentes en toda planificación de éste, aspecto que abordaremos analizando primeramente lo que llamaríamos sus fuentes, para proceder a continuación con la presentación de los elementos a través de los cuales toda planificación se organiza, para terminar refiriéndonos a los diferentes niveles que podría asumir.

2. LAS FUENTES DE UNA PLANIFICACIÓN

Una de las preguntas esenciales que corresponde hacerse prioritariamente frente al tema de la planificación, dice relación con qué es aquello que se va a anticipar; es decir, significa llegar a determinar qué es eso importante que merece que se anticipe y declare, que es en el fondo en lo que se traduce todo este proceso.

Para esta pregunta, que aborda lo que llamaríamos el fondo o contenido de la planificación, necesariamente se requiere para su respuesta que analicemos lo que podríamos denominar las fuentes de una planificación: es decir de dónde se nutre y obtiene su sentido básico este currículo que se pretende fijar.

Sintetizando las diferentes posiciones al respecto, diríamos que son tres las fuentes básicas que podrían ayudar en tal sentido.

1) Las orientaciones que una sociedad o comunidad ha definido para la formación de las nuevas generaciones.

2) Las bases teóricas de diverso tipo que entregan los distintos fundamentos que se hayan considerado, y

3) La base real que entregan las características, necesidades e intereses del grupo de niños, que constituye la preocupación central del currículo a desarrollar.

Analicemos cada una de estas fuentes.

La primera fuente referida a las orientaciones que una sociedad o comunidad ha definido en función a lo que espera de sus niños, dice relación con el entroncamiento que necesariamente todo currículo preescolar debe tener con el medio sociocultural del cual es partícipe.

Hemos evitado hacer alusión a esta fuente enfocándola sólo a través del ámbito que generalmente se le circunscribe, y que se concreta a través de los fines y objetivos que son fijados en cada país a través de sus Ministerios de Educación, ya que, por una parte, no siempre existe esta explicitación en todos los países, en lo que se corresponde al nivel preescolar. Y por otra parte, porque pensamos que además de estas aspiraciones generales, que son bastante abstractas, ya que consideran a un niño teórico que en definitiva no existe, se hace necesario tomar en cuenta además los planteamientos más reales que una determinada comunidad tiene en relación a lo que se espera de un niño pequeño.

La segunda fuente dice relación con todas las orientaciones teóricas que entrega la selección de los diferentes fundamentos que se van a considerar en el currículo a desarrollar, proceso al cual ya hemos hecho alusión (ver conclusión sobre el tema fundamentos, en el primer capítulo).

La tercera fuente, referida a las características, necesidades e intereses reales del grupo de niños, viene a ser a nuestro criterio la que define finalmente aquellos aspectos que van a ser explicitados en una planificación. Las otras dos fuentes han entregado un conjunto de planteamientos, todos muy válidos sin duda, pero se debe decantar qué de todo aquello es lo conveniente y realmente

necesario para ese grupo de niños, qué es lo que define, finalmente. En ese sentido diríamos que esta fuente actúa como filtro.

Todo este proceso descrito lo visualizamos de la siguiente manera:



3. ELEMENTOS DE UNA PLANIFICACIÓN

Los elementos de una planificación son todos aquellos componentes a través de los cuales ésta se operacionaliza. En este sentido, aquellos que podrían catalogarse de básicos, por ser imprescindibles y a su vez integradores de otros, serían: los objetivos, las actividades, las sugerencias metodológicas y los procedimientos de evaluación.

En este punto, abordaremos los tres primeros, ya que la evaluación se tratará en capítulo aparte.

3.1. LOS OBJETIVOS

Cabe, en primer lugar, reflexionar sobre qué es un objetivo, y qué problemas involucra en cuanto al desarrollo de un currículo, situaciones, en particular la primera, que parecieran no ser necesarias, sobre todo cuando ése es un tema de dominio común, por parte de los educadores. Sin embargo, debido al enfoque con que a veces se les ha presentado en algunas publicaciones, en términos de ser sinónimo de algún tipo de formulación determinada, es que se muestra como interesante someter ciertos elementos a juicio, y retomar el significado más esencial, y por tanto primero, de lo que involucra un objetivo.

3.1.1. DEFINIENDO LO QUE ES UN OBJETIVO EDUCACIONAL

C. Ormell expresa una idea que es básica de tener siempre presente en el campo de la educación, ya que nos recuerda de inmediato el sentido básico de un objetivo. Señala: "la educación no se da por sí mismo: no es un proceso que ocurra con independencia de la intervención humana".¹⁶ Si relacionamos este planteamiento con el significado etimológico de lo que implica la educación: conducir, se pone en evidencia que cuando se realiza un proceso educativo siempre debe haber algo que esté orientando las acciones que se realizan y que le da –a su vez– sentido a todo lo que se efectúa. Este rol que cumplen los objetivos, explicitando aspiraciones deseables y significativas, aparece por tanto como consustancial a la educación. Esta relación es tan dependiente, que de hecho no podría pensarse en hacer educación sin contar con ellos como elemento definidor y orientador.

De lo expresado, es necesario destacar, desde ya, dos aspectos básicos que habría que considerar en toda conceptualización sobre lo que es un objetivo.

– que es una explicitación de una aspiración que orienta todo el quehacer que se desarrolla, y

¹⁶ Ormell, C. *La manipulación de los objetivos en la educación*. Ed. Adara, Madrid, 1979. Pág. 9.

– que expresará siempre aspectos deseables, positivos y significativos, ya que la intención básica de todo acto propiamente educativo es de esa índole.

Al enfatizar estas dos características hemos tomado la postura de un enfoque amplio sobre los objetivos, de manera que dé flexibilidad y diferentes posibilidades de aplicación de su significado, en oposición a posturas más restringidas, como las que tienden a definir un objetivo como una “conducta observable”, limitándose así las instancias de aplicabilidad.

Algunas definiciones dadas por otros autores que consideran este enfoque amplio serían:

“un enunciado de la naturaleza deseada de la conducta de un estudiante, al finalizar alguna unidad educacional específica”.¹⁷

“en sentido lato designa el nivel intencional de educación y enseñanza”.¹⁸

Recogiendo todos estos planteamientos, entenderíamos por objetivo educacional:

Un enunciado que explicita una intención fundamental que se pretende de una situación educativa, el que necesariamente debe implicar un aporte significativo para el educando.

Esta definición permite:

– poder aplicar este concepto en función a todos los miembros de la comunidad educativa, además del niño, e incluso a elementos curriculares, y

– poder postular diferentes técnicas de formulación como alternativas para expresarlos.

Sin embargo, junto con entrar a definir lo que es un objetivo, aparece como importante señalar algunas características que es esencial tener presente para delimitar sus alcances o posibilidades en relación a su incorporación en una planificación, que es lo que puntualizamos a continuación:

¹⁷ Seminario del Planificador Curricular. Caracas, 1980. Citado en el *Glosario Especializado en Currículum*. Proyecto Multinacional de Currículum. Noviembre de 1981.

¹⁸ Einsiedler, W. Citado en el *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Rolduero, Madrid, 1983.

3.1.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE UN OBJETIVO EDUCACIONAL EN FUNCIÓN AL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

A. *Todas las aspiraciones no pueden ser explícitas en formulaciones*

Este planteamiento hace referencia al hecho que en educación se logran siempre más aspiraciones que las que se declaran, porque es imposible explicitar todo lo que se hace. Dicho de otra manera, es necesario tener presente que los objetivos enuncian por tanto una parte del todo educacional, lo que es un llamado a centrarse en lo más relevante. R. Abel ha expresado esta idea de la siguiente manera:

"Está claro que la mayoría de las actividades pedagógicas persiguen una meta; pero eso no significa que todas las metas puedan ser explícitamente formuladas... La base sobre la cual la estructura de la educación se ha erigido está constituida por la naturaleza y las necesidades del hombre y de la sociedad en la cual él vive. Todos los aspectos particulares de esa naturaleza y de esas necesidades no pueden ser cogidos por una definición abstracta de objetivos pedagógicos o especificados por ellos".¹⁹

B. *Todo intento de formulación implica siempre una reducción y simplificación de la complejidad del comportamiento humano*

Esta aseveración significa que si bien es cierto que en términos de dar una orientación todo objetivo tiene que concretarse en un enunciado, cualquiera que sea la formulación que se utilice, siempre implicará una disminución de la realidad de ese todo que es el ser humano, por lo cual ninguna formulación es perfecta.

C. *Las posibilidades de formulación de objetivos, en todo caso, son mayores que las existentes en cuanto a evaluación, por lo cual no debe limitarse su planteamiento a ello*

Este enunciado hace referencia a que si la educación va a pretender el desarrollo de un hombre pleno, esto comprende, además de algunos aspectos cognitivos y motores manifiestos, muchos otros

¹⁹ Abel, R. Citado por las Landsheere en *Définir les objectifs de l'éducation*. Presses Universitaires de France, París, 1975. Pág. 24.

de índole más afectiva, subjetiva e íntima, ante lo cual la evaluación presenta aún grandes problemas en relación a su medición. Sin embargo, esta situación no debe actuar como limitante de las posibilidades de formulación de objetivos.

Junto con esta puntualización de algunos aspectos que es necesario tener presentes en términos de lograr una conceptualización más completa de lo que implica un objetivo, vemos como importante señalar a su vez algunos de sus aportes más relevantes en la explicitación en una planificación.

3.1.3. APORTES QUE IMPLICA LA EXPLICITACIÓN DE LOS OBJETIVOS

En relación al educando y/o sus padres:

- Permiten explicitar(les) y enunciar(les) sus diferentes necesidades en términos que orientan la selección de diversas acciones tendientes a su logro.

- Posibilitan el enunciar(les) sus diversos intereses en formulación que posibilitan su inclusión en el currículo que se lleva a cabo.

- Permiten fijar los aspectos deseables e importantes para su desarrollo, lo que le posibilita su chequeo con propósitos evaluativos.

En relación al educador:

- Le posibilitan fijar aquellos logros fundamentales que se suponen alcanzados por los niños en una determinada etapa, para realizar procedimientos de evaluación diagnóstica.

- Le permiten definir aquellos aspectos más fundamentales que son necesarios tener presentes al desarrollar situaciones educativas.

- Le permiten tener un punto de referencia para seleccionar los diferentes recursos y estrategias que son más facilitadoras de esas aspiraciones.

- Le permiten establecer marcos de referencias, en función a los cuales se pueden desprender indicadores para realizar sus instrumentos de medición.

- Le permiten comunicar a otros las principales intenciones que se pretenden favorecer.

3.1.4. DEFINIENDO EL CONTENIDO O FONDO DE UN OBJETIVO EN UN CURRÍCULO PREESCOLAR

Un aspecto que aparece como fundamental de reiterar antes de abordar la temática respecto a posibles técnicas de formulación a utilizar, es sobre el fondo o contenido de un objetivo. Dicho en

otros términos, sobre lo que expresa el objetivo, lo que es independiente de la forma como se exprese. Al respecto, cabría señalar que muchas veces no se le ha dado a esta instancia toda la relevancia que tiene, ya que se detecta que por lo general los esfuerzos se centran en el problema de cómo formular esa aspiración de tal o cual manera para responder a ciertos criterios ya fijados, dejándose de lado el realizar un proceso analítico y reflexivo sobre la validez e importancia de lo que se enuncia. De esta manera, se encuentran –a veces– objetivos perfectamente bien formulados, pero que a su vez evidencian un total alejamiento de las características del educando o de lo que es medular favorecer. En tal sentido, se reitera la necesidad de que el educador realice un proceso de diagnóstico, decantación y reflexión sobre lo que es importante, como etapa previa a la decisión de aplicación de una determinada técnica de formulación.

La selección del fondo o contenido de los objetivos es un procedimiento que se simplifica notablemente, si se ha realizado el análisis de las fuentes que nutren una planificación, ya que sin duda aquello que se decanta de ese proceso son básicamente objetivos potenciales. Por tanto, el estudio exhaustivo de las tres fuentes que hemos identificado aparece como esencial.

Cada una de estas fuentes desempeña un rol importante en este proceso de selección del fondo de un objetivo, y en realidad no podrían plantearse como excluyentes, sino como complementarias, aportando cada una de ellas elementos diversos, pero congruentes entre sí.

Cómo actúan cada una de ellas y cómo se produce el proceso de decantación del fondo o contenido de los objetivos, es un problema específico de cada modalidad o de cada comunidad educativa; lo importante es que los educadores visualicen esta instancia como fundamental y prioritaria en su quehacer: el detenerse a detectar cuáles son aquellos aspectos medulares de favorecer en relación a la comunidad educativa entera y a cada uno de sus miembros, en particular. Habiéndose despejado este punto, se puede proceder a seleccionar el o los tipos de formulaciones que sean más adecuados para expresar esas intenciones ya definidas, que es lo que entramos a tratar a continuación.

3.1.5. LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE FORMULACIÓN DE OBJETIVOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA

La formulación de objetivos a través del conjunto de técnicas que diferentes autores han propuesto, son intentos serios de poder

conducir mejor la educación. Sin embargo, pensamos que se han exagerado a veces las bondades de ciertas técnicas de formulación por sobre otras, ya que habría que tener presente que en ningún caso se ha resuelto el complejo problema de plantearse aspiraciones en relación al ser humano, y posiblemente no suceda nunca. Al respecto, queremos una vez más recordar el carácter del currículo como obra humana, con las grandezas y limitantes que ello encierra, lo que significa que no se puede pensar que tal técnica en particular sea la panacea para el planteamiento de estas aspiraciones, por todas las razones que hemos señalado.

Como forma de apoyar esta fundamentación que hemos hecho sobre la relatividad de las técnicas de formulación, quisiéramos hacerlo con una cita de un destacado especialista de currículo el Dr. Clifton Chadwick, que en relación al tema "El profesor, el currículum y los objetivos", hizo en una Revista de Educación Básica, bajo el título: "Cómo escribir buenos objetivos". Expresó lo siguiente:

"Confieso que en esta materia mi posición es básicamente iconoclasta. No creo en todos los términos que la gente usa. No me caen bien las fórmulas rígidas para escribir objetivos. No me gusta la idea de que existen cuatro o seis o tres niveles. No creo que exista ninguna fórmula perfecta para hacer objetivos".²⁰

Por tanto, de acuerdo a todo lo expresado, pareciera ser una posición adecuada para todo educador conocer en lo posible el máximo de técnicas de formulación que existen, analizando sus ventajas y limitaciones, de manera de utilizarlas para distintas aspiraciones, situaciones o comportamientos. Esto podría parecer como una dificultad mayor, pero, en realidad, da más flexibilidad y opciones al trabajo, ya que, por ejemplo, aspectos que son muy deseables, pero difíciles de poder concretar en términos precisos, podrían expresarse con técnicas de formulación muy amplias; en cambio comportamientos muy específicos e interesantes que se desarrollen de una determinada manera y no de otra, como en el uso del cepillo de dientes, puede utilizar una fórmula muy específica, donde se indique hasta la dirección del movimiento.

Por tanto, como forma de facilitar el trabajo de una comunidad educativa al respecto, presentamos un cuadro-resumen de las principales características que ofrecen diferentes técnicas de formulación, como forma de orientar sobre la manera en que se

²⁰ Chadwick, Clifton. Artículo "El profesor, el currículum y los objetivos". Revista de Ed. Básica. "El Mercurio", Pág. 4.

podrían tomar decisiones al respecto. Tampoco pretendemos considerar todas las existentes; más bien queremos mostrar una forma de analizar lo que nos ofrece cada técnica, para que cada grupo de educadores revise otras. En todo caso, las que hemos analizado, pensamos que son todas muy factibles de utilizar en educación parvularia, como se muestra en los ejemplos.

El cuadro resumen que presentamos está organizado en las columnas de análisis que individualizamos en las que se consideran los aspectos que se indican en cada caso.

- 1) Nombre de la técnica de formulación.
- 2) Fórmula básica para su planteamiento (elementos que lo componen).
- 3) Ejemplos de formulaciones aplicadas al nivel.
- 4) Características principales; entre ellas se hará alusión a si es un objetivo planteado desde el punto de vista del niño, o del educador, lo que se determina según la explicitación que se haga de la conducta de uno o del otro; también se agregarán otras características que son propias y distintivas de esa técnica de formulación.
- 5) Nivel de especificidad: a través de esta columna se pretende clasificar el objetivo en cuanto a su nivel de precisión, lo que se hará tomando en cuenta un *continuum* que vaya desde muy general a general, semiespecífico a muy específico.
- 6) Ventajas: acorde hayan sido los datos anteriores que entregan los demás patrones de análisis, se plantearán las ventajas o aportes específicos que se evidencian. Para ello, se tomará como punto de referencia su mayor grado de orientación y comunicabilidad de la aspiración que se plantea, su facilidad de evaluación, su nivel de complejidad en cuanto a la formulación y su amplitud de usos.
- 7) Limitaciones: para ello se considerarán los mismos puntos señalados en las ventajas, ya que se produce un fenómeno de inversión; por ejemplo, a mayor precisión, menor libertad de formas de llevarse a cabo; a menor explicitación, mayor dificultad de evaluación, agregándose además algunos otros antecedentes.
- 8) Recomendación. En esta columna, se vaciará, a modo de síntesis, todo lo que han aportado los restantes patrones de análisis, en el sentido de expresar para qué se considera más adecuada la utilización de ese tipo de objetivo. Esto puede hacer referencia a los distintos miembros de la comunidad educativa, a algún dominio del comportamiento, a algún énfasis, al grado de libertad que otorga o a algún nivel.
- 9) Otros antecedentes. En esta columna final se entregarán antecedentes sobre quien los postuló o alguna bibliografía de apoyo, u otros datos que permitan ampliar la información que se entrega.

<i>Nombre técnica de formulación</i>	<i>Fórmula</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Características principales</i>	<i>Nivel de especificidad</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Recomendaciones</i>	<i>Otros antecedentes</i>
PROPÓSITOS	Acción general del educador en un aspecto + contenido, rollo o efecto de esa acción.	<p>Referido al niño: Favorecer la espontaneidad del niño.</p> <p>Referido al propio educador: Desarrollar la característica de realización.</p> <p>Referido a una situación: Crear un ambiente de autenticidad. Propiciar un clima de afectividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo desde el punto de vista del educador. - Se denominan propósitos, porque evidencian una acción que el educador se propone. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muy general 	<ul style="list-style-type: none"> - De fácil formulación. - Da mucha libertad en cuanto a su forma de favorecerlo. - Se puede utilizar para comportamientos integradores o en cualquier dominio del comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco orientador. - Difícil de evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialmente adecuado para que el propio educador se plantee sus objetivos. - En lo que al niño se refiere, utilizarlo en aspectos muy amplios, que son difíciles de ser expresados en conductas observables. - Utilizarlo en situaciones mixtas, que dependen de muchas personas y condiciones para que un objetivo se dé, como es el último ejemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es uno de los objetivos más antiguos, habiéndose dejado de lado, cuando empezaron a usarse los objetivos desde el punto de vista del niño; puede rescatarse para las recomendaciones señaladas. - Ralph Tyler se refiere a ellos como "patras de conductas generalizadas" y los caracteriza como objetivos que señalan la esperanza de que la educación promueva algunos cambios en los estudiantes (en <i>Principios básicos del currículo</i>, Troquel, Bs. Aires, 1973).

Nombre técnica de formulación	Fórmula	Ejemplos	Características principales	Nivel de especificidad	Ventajas	Limitaciones	Recomendaciones	Otras antecedentes
BIDIMENSIONAL TAXONÓMICO O DE CONDUCTA A NIVEL DE CATEGORÍA	Conducta general no observable que requiere para su comunicación de la explicación que + una segunda dimensión que puede ser: contenido, situación en la que debe producirse la conducta, o área de vida en que la conducta debe operar.	Dominio intelectual: - Conocer las partes de una planta. Dominio afectivo: - Interesarse por la música folklórica. Dominio motor: - Habilidad de coordinación visomotriz fina. - Hábito de higiene personal.	- Objetivo desde el punto de vista del niño. - Su nombre proviene del hecho de que se descuenta en dos dimensiones.	- General.	- Posibilita que la conducta pueda ser manifestada a través de formas diferentes, respetando la singularidad del educando. Al respecto, en el primer ejemplo dado: el conocer, que implica manejo o recuerdo de la información, podría manifestarlo a través de lo verbal, o de un dibujo, un modelado o la misma expresión corporal.	- Difícil de evaluar. - Complejo en cuanto a su formulación, ya que requiere que el educador conozca, además de la técnica de formulación, del manejo de una taxonomía.	- Muy adecuado para usarlo tanto con adultos como con niños. - Permite plantear conductas en función a todos los dominios. - Útil para ser usado grupalmente, por la libertad que otorga en cuanto a que la conducta se exprese de distintas maneras.	- El objetivo bidimensional fue propuesto por Ralph Tyler, dándole un impulso a otros objetivos desde el punto de vista del niño. - En Chile se ha utilizado básicamente con la taxonomía de Bloom, empleando las categorías generales. - En Chile el Currículo Integral utiliza básicamente este tipo de objetivos.
BIDIMENSIONAL ESPECÍFICO DE CONDUCTA NO OBSERVABLE	Conducta más precisa que no requiere de una explicación, pero que no es observable directamente + una segunda dimensión específica que orienta más sobre la dirección de la conducta.	Dominio intelectual: - Identificar los colores primarios. Dominio afectivo: - Expresarse utilizando diferentes técnicas plásticas. Dominio motor: - Desplazarse entre diferentes obstáculos.	- Objetivo desde el punto de vista del niño.	- Semiespecífico.	- Aun permite que la conducta se manifieste de diferentes formas, ya que, por ejemplo, en el primer caso dado, la identificación podría darse: mostrando, tomando objetos de esos colores, pintando con ellos, etc. - Orienta más sobre lo que se aspira.	- La evaluación aun es difícil, ya que requiere de indicadores que la concreten.	- Adecuado para expresar comportamientos de todos los dominios. - Por la libertad que otorga, puede ser utilizado grupalmente, posibilitando que se logre a través de diversas formas.	- En Chile este tipo de objetivos se ha utilizado en la formulación de gran parte de los objetivos que se proponen en el programa para nivel medio y nivel de transición.

<i>Nombre técnica de formulación</i>	<i>Fórmula</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Características principales</i>	<i>Nivel de especificidad</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Recomendaciones</i>	<i>Otros antecedentes</i>
BIDIMENSIONAL. ESPECÍFICO DE CONDUCTA OBSERVABLE	Conducta observable + segunda dimensión específica.	<p>Dominio intelectual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir una escena callejera. <p>Dominio afectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia más dificultad, ya que al tener que definir la conducta, surgen precisiones muy restrictivas. Ej. Sonreír ante la llegada de alguna persona a la sala. <p>Dominio motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminar sobre una línea marcada en el suelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo desde el punto de vista del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador. - Fácil de evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determina mucho el comportamiento del niño, cuando se aplica grupalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupalmente, usarlo en especial para comportamientos intelectuales y motores. - Usarlo individualmente o para subgrupos de niños, en situaciones donde sea deseable ese nivel de especificidad. 	<p>En Chile, algunos de los subobjetivos que propone el programa de nivel medio son de este tipo.</p>
OPERACIONAL.	Conducta observable + condición en la que se va a manifestar la conducta + criterio de rendimiento mínimo o de aceptación.	<p>- Dada la audición de cinco instrumentos ya conocidos por el niño, será capaz de nombrar a lo menos tres, sin mirarlos.</p> <p>Condición: dada la audición.</p> <p>Conducta: nombrar.</p> <p>Criterio de aceptación: (cantidad) tres (calidad) sin mirarlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo desde el punto de vista del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muy específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muy orientador. - Muy fácil de evaluar, ya que los indicadores ya están precisados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limita mucho el comportamiento del niño. - Algo complejo de formular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupalmente, usarlo en especial para conductas intelectuales y sico-motoras. - Usarlo para objetivos personales o subgrupales. - Utilizarlo cuando es importante y aporadora una conducta muy precisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este objetivo fue propuesto por Robert Mager.

Nombre técnica de formulación	Fórmula	Ejemplos	Características principales	Nivel de especificidad	Ventajas	Limitaciones	Recomendaciones	Otras antecedentes
CONDUCTUALES	Objetivo bidimensional taxonómico + dos o más objetivos operacionales.	<p>Habilidad de discriminación visual en cuanto dicha habilidad sea manifestada al:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mostrar sin equivocarse todos los círculos en un cartón con diez figuras. - señalar todos los objetivos de igual forma dentro de un conjunto que se le presenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo desde el punto de vista del niño. - Objetivo de tipo mixto, ya que es la combinación de otros dos. - Objetivo que pretende facilitar la medición de un objetivo bidimensional taxonómico, ofreciendo distintas alternativas a la vez para manifestarse. 	- Mixto (general y específico a la vez).	- Se le suman las ventajas de los bidimensionales taxonómicos, más los operacionales.	- Su formulación es muy compleja y requiere de tiempo.	- Para uso grupal cuando se requiere ofrecer distintas alternativas en forma simultánea, teniendo a la vez los indicadores definidos.	- Este tipo de objetivo fue propuesto por A. Harrow, en su libro <i>Tratamiento del comportamiento desviado</i> . El Aienro, Bs. Aires, 1972.
TAREAS DE DESARROLLO	Enuncian un aspecto clave e indicador del desarrollo, que toda persona debería resolver o superar satisfactoriamente en ciertos períodos de la vida, resolviendo así a sus propias necesidades, como a las de la cultura en que participa.	<p>Infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje del habla. - Aprendizaje de la relación con los compañeros de la misma edad. <p>Adolescencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El joven logra independizarse emocionalmente de los padres y otros adultos. <p>Adultez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar una familia. - Adaptarse a los padres que envejecen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo desde el punto de vista del niño. - Hay un encajeamiento entre una tarea de desarrollo y las que siguen, ya que en la medida en que se van resolviendo adecuadamente se facilita la que continúa. - Este tipo de objetivo corresponde a una posición de educación permanente. - Requieren para su logro de múltiples y variadas situaciones de estimulación. 	- General.	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra en lo más importante que debería lograrse en cada período, evitando así a objetivos secundarios. - Fáciles de formular. - Permiten una consideración muy fácil de las diferencias individuales o de desajustes en los niveles de desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificil de evaluar. - Dificiles de seleccionar, ya que se requiere conocer muy bien el desarrollo, a la luz de una cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para utilizarlo en función a personas de toda edad. - Para tener la certeza de que se está favoreciendo lo fundamental. - Por su carácter integrador, es especialmente útil en el nivel de sala cuna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este objetivo ha sido planteado por R. Havighurst y utilizado por P. Miller, entre otros. - Este tipo de objetivo se utilizó en el Programa de Sala Cuna, en Chile.

Nombre técnica de formulación	Fórmula	Ejemplos	Características principales	Nivel de especificidad	Ventajas	Limitaciones	Recomendaciones	Otras interesantes
EXPRESIVOS	Enuncian un encuentro del educando con una situación educativa amplia en la cual éste debe trabajar, y de la cual se pueden obtener muchos aprendizajes.	<p>Vejez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptarse a la fuerza física y a la salud decreciente. - Establecer condiciones de vida física satisfactorias (ejemplos dados por Havighurst). 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos desde el punto de vista del niño. - Son objetivos que no describen la conducta final a adquirir. - Pretenden la heterogeneidad de respuestas ante una situación general. - Se plantea como una sorpresa tanto para el educador como para el niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fáciles de formular. - Dan gran libertad para que cada educando extraiga lo que a él le interesa de una situación común, pero amplia, con la cual se encuentran. - Permiten que el educador no enfrente siempre una situación educativa con una aspiración en mente, dándole así un carácter de descubrimiento tanto para el educador como para el niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requieren de un nivel de autonomía de parte de los educandos para que se puedan aplicar exitosamente. - Su evaluación es compleja, ya que requieren que se haga un registro diferenciado de los logros de cada niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para utilizar en forma complementaria con los demás objetivos favorecer la respuesta distinta y creadora de los educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estos objetivos fueron planteados por E. W. Eisner.

3.1.6. LA DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS EN RELACIÓN A UN CICLO DE APRENDIZAJE

El proceso final que correspondería realizar en función a los objetivos una vez que se hayan efectuado los procesos de selección del fondo y forma de los objetivos, sería el de determinar aquellos que se pretenderán al comienzo, durante y al final del ciclo de aprendizaje global que se haya definido. Para ello habría que tomar en cuenta que los objetivos se pueden clasificar en:

a) Objetivos de entrada, de pre-requisitos, o de tentativas iniciales. Bajo estas denominaciones se agrupan todos aquellos objetivos que se seleccionan al comienzo de toda una secuencia de aprendizaje y que se consideran fundamentalmente de que los posean los educandos, realizándose por tanto un diagnóstico en función a ellos, para detectar su existencia. Su formulación puede ser de distinto tipo, es más bien la función que desempeñan la que los diferencia. Ejs.: Los niños serán capaces de:

- Utilizar papel higiénico en el baño, por su propia iniciativa.
- Elegir entre distintos materiales que se le ofrecen.
- Identificar los colores primarios.

b) Objetivos intermedios o de tránsito. Son aquellos que se plantean como orientadores durante una secuencia de aprendizaje, y que van guiando en función a aspiraciones parciales del proceso. Suponen un desglose de los objetivos finales. Pueden ser formulados de variadas maneras, siendo nuevamente su función la que determina su carácter.

Ejs.: - Conocer música infantil folklórica regional.

- Interpretar algunos instrumentos musicales simples de tipo local.

c) Objetivos finales, terminales o últimos. Son aquellos que se espera lograr al final de una secuencia de aprendizaje y que evidencian las principales aspiraciones que se pretenden con toda una secuencia de aprendizaje. Por ser metas más globales, sus enunciados no son demasiado específicos.

Ejs.: - Comprender algunos de los principales elementos del folklore infantil local.

- Actitud de autonomía en la toma de decisiones entre distintas alternativas que se le ofrecen.

3.2. LAS ACTIVIDADES

3.2.1. INTRODUCCIÓN

Dentro del todo que involucra una planificación, las actividades juegan un importante papel, ya que dicen relación con lo que se espera que realice el niño, en función a los objetivos planteados. Es decir, las actividades apuntan a lo que el niño por sí mismo hace, y que es lo que posibilita más directamente los aprendizajes deseados, por lo que se constituyen como un elemento clave del currículo que se desarrolla.

Quizás por este papel que cumplen, es que dentro de la educación parvularia han ocupado siempre un lugar destacado, que se descubre incluso en las denominaciones más habituales de sus elementos curriculares: salas de actividades, horario de actividades, y en el hecho de que en mucha de su bibliografía aparecen importantes referencias a identificar actividades y todo lo que requieren para su realización. Sin desconocer su importancia, pensamos sí que a veces se ha exagerado el énfasis en ellas, ya que lo que se desea realmente en educación es un conjunto de objetivos que apuntan a favorecer el desarrollo integral del niño, en el ámbito sociocultural del cual es partícipe, los que se pueden alcanzar a través de múltiples actividades, tantas como permiten las posibilidades del niño, y las condiciones que se le ofrecen. De esta manera las actividades adquieren su real dimensión, ya que lo que deseamos verdaderamente son ciertas aspiraciones que se han decantado en cuanto a su importancia en la vida del niño, y no formar especialistas en la realización de ciertas actividades, como muchas veces se ha convertido al niño en la práctica, por el énfasis desvirtuado del rol que ellas desempeñan en el desarrollo curricular.

Por esta razón, es que vemos como importante recordar el papel que ocupan las actividades dentro del todo que es la planificación de una situación de enseñanza-aprendizaje, el que muchos generalistas del currículo han puntualizado, y que sintetizamos brevemente a continuación, ejemplificando a nivel de educación parvularia.

3.2.2. CRITERIOS BÁSICOS PARA LA SELECCIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

A. *Las actividades seleccionadas deben estar en correspondencia con el objetivo que se haya seleccionado como deseable*

Este criterio, si bien es cierto que apunta a un aspecto que parece obvio, detecta uno de los problemas que más se evidencian en las planificaciones, sobre todo si se tiene como hábito erróneo de trabajo el partir de la selección de una actividad para buscar el objetivo que se alcanzaría. Generalmente en estos casos se tiende a hacer una mala relación con los objetivos, ya que no hay una clara percepción de la aspiración que se desea alcanzar y se tiende a relacionar con lo primero que surja.

En tal sentido cabe reafirmar que la selección debe darse a partir del objetivo previamente determinado, analizando lo que significa y los énfasis que se desean, para lo cual existirán siempre diversas alternativas.

Ejemplo:

Objetivo: Habilidad de coordinación visomotriz fina.

Significados y énfasis: conducta funcional de tipo motora.

Actividades posibles: recortar, rasgar, ensartar cuentas, entrelazar, etc.

B. *Toda actividad debe tener significados para quien la realiza*

Este enunciado hace referencia a un criterio permanentemente postulado en cuanto a que las actividades deben responder a los intereses de los niños; sin embargo, a pesar de su validez, aún presentamos serias dificultades en su aplicación, ya que se han confundido los significados del adulto con los del párvulo.

Por ejemplo, muchas veces al revisarse planificaciones, se detecta que el educador encuentra como muy importante y útil para el niño el que realice una determinada actividad, como puntear, ya que con ello se favorecerá un objetivo motor que sin duda es relevante en el desarrollo de un párvulo; sin embargo, si uno se cuestiona sobre qué significado tendrá para un niño pequeño una actividad en tal sentido, cuando él no puede comprender las razones de tipo técnico que hay tras ella, y su actuar es circunscrito a un puntear completamente una plantilla que le es dada, lo que por lo general abandona muy rápidamente, detectamos esta confusión a la que aludíamos.

Por tanto, aquí hay una labor muy importante para el educador preescolar, y que constituye siempre un desafío: la búsqueda de los significados que para un niño tendrían ciertas actividades, ya que eso implica ponerse en su punto de vista, lo que por supuesto, a pesar de las mejores intenciones, no es fácil de lograr del todo.

C. Toda actividad debe implicar situaciones gratas o placenteras para el niño, de manera que tiendan a favorecer una permanente actitud abierta en tal sentido

Este criterio dice relación con que las experiencias de aprendizaje deben darse en situaciones gratas, que vayan reafirmando la tendencia natural y abierta hacia el hacer que toda persona tiene. Dicho en otros términos, si del realizar cosas se obtienen generalmente situaciones estimulantes, interesantes, sin duda que se tiende a repetir esas experiencias, y se va así formando una actitud positiva y abierta al aprendizaje.

Dada además la etapa de desarrollo en que se encuentre el párvulo, es indudable que las experiencias deben tender a tener este carácter, situación que nos lleva a cuestionarlos cuando vemos a veces, en ciertos Jardines, situaciones que pensamos que para los niños no tienen en absoluto esa tónica, y que más bien los niños se sienten obligados a realizar ciertas actividades.

D. Toda actividad debe responder a las posibilidades de actuación efectivas del niño

Dicho en otros términos, se refiere a que toda actividad que se ofrezca debe estar acorde con las características y posibilidades que ofrecen la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños y al nivel de cada uno en particular.

Este criterio aparece como fundamental cuando estamos hablando de niños pequeños, ya que se tiende a veces a sobreestimar lo que ellos pueden hacer, en cuyo caso los adultos terminan realizando las actividades, o en el caso opuesto, se subestiman sus posibilidades y se programan situaciones muy simples que no atraen mayormente el interés de los niños por resolverlas. Por lo tanto, ese conocer las reales posibilidades de los párvulos aparece como un aspecto clave.

- E. *En función a un objetivo, existen muchas posibilidades de actividades, lo que permite, entre otros aspectos, el que se le ofrezcan al niño distintas alternativas*

Este criterio se presenta también como esencial en educación parvularia, ya que es una de las bases que posibilitan el margen de flexibilidad que toda planificación debe tener y la consideración efectiva de las diferencias individuales de los niños. De esta manera, desde Sala Cuna hasta el nivel de Transición a Educación Básica, debería pensarse siempre en función a los objetivos que se seleccionen, en esas distintas alternativas, y ofrecerlas simultáneamente, ya sea a un niño o al grupo, según se organicen las situaciones de aprendizaje.

- F. *Una misma actividad puede favorecer el logro de distintos objetivos, ya sea en forma simultánea o sucesivamente*

Este criterio apunta a que el educador tenga presente, por una parte, que el niño, como unidad que es, no sólo es estimulado en el aspecto que se ha decidido en una planificación, sino que a la vez al realizar esa actividad se favorecen otros. Por ejemplo, cuando el niño realiza una actividad seleccionada para un objetivo de expresión, además de favorecerse ese aspecto, se estimulan la percepción sensorial, la motricidad que está involucrada en esa forma de expresión, las relaciones espaciales, etc.

Por otra parte, en una perspectiva longitudinal, también debe tenerse presente que para objetivos diferentes, puede que aparezcan ciertas actividades como reiteradas, lo que no supone un error, sino que es otra consecuencia de esa misma unidad del niño a la que aludíamos. Este criterio en ciertos niveles, como es Sala Cuna, aparece como esencial considerarlo, ya que como las respuestas de los niños son más circunscritas, no se puede dar la variación que permiten los otros niveles, y es así como una actividad como la de girar la cabeza puede estar no sólo en función a un objetivo motor como se supondría, sino en relación a uno de tipo auditivo, como forma de manifestar una localización sonora, o como respuesta a una estimulación de comprensión de lenguaje.

3.2.3. CRITERIOS BÁSICOS DE ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Habiéndose realizado la selección de posibles actividades con los criterios ya puntualizados, todo currículo preescolar debe tomar

sus decisiones sobre las formas de organizarlas, para lo cual existen en educación parvularia diferentes alternativas, algunas de las cuales sintetizamos a continuación, haciendo la observación de que esta opción va a depender de los fundamentos y características que se hayan definido como importantes.

A. *Los temas*

Dentro de los ejes-unificadores de actividades en educación parvularia, uno de los mayormente utilizados son los denominados temas, aplicándose indiscriminadamente casi a toda planificación que se realice con párvulos, incluso desde el nivel de Sala Cuna.

Si revisamos qué es lo que semánticamente implica la expresión *tema*, vemos que en realidad no siempre corresponde a la función que se le da y menos a su utilización en ciertos tipos de planificación. El diccionario Codex, al respecto, señala:

“Proposición o texto que se toma por asunto o materia de un discurso. Ese mismo asunto o materia”.

Es decir, es un texto que expresa un asunto o materia, lo que llevado a la educación implicaría que es un contenido que trata de algo que se supone adecuado para el educando, y en función al cual se van a integrar diversos objetivos y actividades.

Aplicando esto a la educación parvularia, se evidencia de inmediato que no pueden ser utilizados como eje en todos los niveles, ya que:

– Implican un cierto grado de abstracción, dado su carácter verbal, y porque requieren de un nivel de desarrollo intelectual, dada la formación conceptual, o de preconcepto que, a lo menos, involucran y que en el párvulo recién se inicia, lo que es fundamental de tener para su comprensión. Por ejemplo en función al tema de los animales, para que el niño realmente comprenda qué tienen en común un perro, una vaca y un loro, tiene que extraer ciertos rasgos que comparten todos ellos, que los hace abarcarlos a todos con esa misma expresión.

Por tanto, si bien es cierto que ésta es una opción que el educador puede tomar en función de su planificación, no se puede pretender utilizarla hasta después de los dos años, como mínimo, teniendo además ciertas precauciones como las de referirse a aspectos muy puntuales, concretos y relacionados con la experiencia del niño, de manera que en un comienzo sólo integre las actividades, por ejemplo, a realizarse en un período variable. Pausadamente podrá ampliarse esta integración que haría el tema, a dos períodos, para llevar a plantearse un tema diario, el cual, a su

vez, se podrá después extender a dos días, y así sucesivamente, ampliándose en cuanto a su contenido.

Algunos ejemplos de planificaciones que se han desarrollado en educación parvularia en base a temas, han sido: las *unidades de enseñanza-aprendizaje*, el *motivo de lenguaje* y los *centros de interés*.

B. *Los objetos*

Por las razones recién expuestas, los niveles de niños más pequeños del Jardín Infantil requieren de otra forma de eje-unificador, que sea diferente a lo que implica el considerar un tema. Si uno observa a un niño de Sala Cuna, descubre que el centro de sus acciones es a veces él mismo y en otro momento los objetos o personas cercanos que son externos a él. En torno a ellos, desarrolla, dentro de lo que es su tipo de actividad, una serie de acciones diferentes, tendientes todas a conocerse a sí mismo o a conocer ese objeto.

Pensemos en un niño de unos diez meses, que está en una etapa de gran exploración de los objetos; si le pasamos una serie de objetos, distintos en peso, textura, colores, formas, continuidad de superficies, etc., escogerá preferentemente uno o dos de ellos y los apretará, lanzará, chupará, recorrerá su superficie buscando algún orificio, y en caso de encontrarlo, meterá su dedito, etc. Por tanto, el objeto, se transforma en un eje de su acción de cinco a diez minutos. Por tanto, éstos son los elementos integradores en una planificación con niños pequeños, debiendo darse por parte del educador oportunidad al niño de escoger entre diferentes objetos todos igualmente interesantes, ya que el educador no puede prever cuál o cuáles serán los de su mayor interés.

Un ejemplo de planificación que se ha estructurado en base a objetos es la llamada objeto-tema, que es justamente para el nivel de Sala Cuna.

C. *Los juegos*

El juego es la constante que se detecta en la mayoría de las actividades que realiza el niño desde el nivel de Sala Cuna hasta los años escolares. Bajo esa denominación entran una gama de situaciones diversas en las que se incluyen ejemplos como el recién dado en el punto anterior, el que pertenecería a los denominados juegos prácticos. Sin embargo, llega un momento en que la actividad toma un carácter especial, en el cual no es el objeto el que interesa mayormente en sí, sino lo que se puede hacer con él, lo

cual lleva a una repetición de acciones de búsqueda de esa existencia que, por sí mismo, adquiere el juego. Así empiezan los primeros juegos dramáticos, en los cuales el niño actúa como si fuera la mamá o el papá por ejemplo, desarrollando una serie de actividades en torno a ese juego, el que es todavía de tipo solitario. Posteriormente empieza la relación con otros a través de la acción y el diálogo, constituyendo un juego socio-dramático, el que integra la actividad de varios niños a la vez.

Esto hace que el juego, ya sea el dramático y posteriormente el socio-dramático, pueda ser planteado como eje-integrador, y ser considerado para una planificación de uno o dos períodos de actividades variables como máximo, que es lo que posibilitan las características de desarrollo del niño.

Un ejemplo de planificación en base a juego es el llamado juego-centralizador.

D. Los problemas de resolución práctica

Otra posible forma de integrar las actividades es a través de la unificación que puede hacer un problema, el que debe ser vivenciado por los niños como importante y factible de ser resuelto por ellos. En tal sentido, el problema en sí mismo es de difícil anticipación, ya que lo fundamental es que no sea impuesto, sino que realmente surja de los niños. Si este problema que se traduce en un proyecto, es vivenciado por los niños como interesante, puede perfectamente integrar las actividades a realizar en varios días, dependiendo ello de lo extensa y compleja que sea su resolución.

Por otra parte, si el problema en sí mismo no puede ser impuesto, sí puede presentarse a partir de una situación encuentro, como permiten los objetivos expresivos, surgiendo de ello el o los problemas a resolver. Por ejemplo, si se les plantea a los niños que de acuerdo a su proposición de conocer sobre el espacio, se requiere de diferentes elementos para jugar a ello, es probable que los niños sugieran hacer naves espaciales y trajes de astronautas, dependiendo del educador el plantearles sobre cómo lo podrían resolver, surgiendo de ello un conjunto de actividades de todo tipo, y una organización, posiblemente, de subgrupos de trabajo.

Todo proyecto puede adoptar diversos grados de dificultad hasta llegar en Transición a involucrar a todo el grupo en una acción muy coordinada y de gran participación en todo sentido; sin embargo, su inicio puede adoptar formas muy simples y referidas a uno o dos niños, como podría ser, por ejemplo, el que a una muñeca le falte una cuna; si esto le es planteado a un niño entre

los dos y tres años, y la sala cuenta con materiales al alcance de los niños, como es de esperar, es probable que el niño saque una caja de zapatos y traiga un trapito, solucionando así el problema. Esta observación sobre el inicio de un proyecto a partir de una situación simple, a resolver por uno o dos niños, es importante de hacer, ya que siempre se relaciona éste con una situación muy compleja, factible de realizarla sólo en el nivel de los niños más grandes. Al igual que en todo, el proyecto puede asumir distintas etapas, las que van a depender del nivel de desarrollo de los niños.

E. *Los cuentos*

Pudiéndose incluir dentro del grupo de los temas como ejes-integradores de actividades, hemos preferido hacer alusión expresa a ellos por el rol importante que juegan a nivel de educación parvularia.

Generalmente se utilizan como recurso incentivador de las actividades, las que se desprenden de la temática que proponen. En tal sentido, es evidente lo esencial que es la selección del cuento –en relación a que cumpla con todos los requisitos que éste debe tener para niños pequeños– y por otra parte lo correcta que debe ser la narración que se haga de él.

Un ejemplo de planificación organizada en base a este elemento es el llamado cuento-eje.

En función a un currículo culturalmente pertinente, vemos que los cuentos, leyendas y narraciones creados por cada subcultura podrían considerarse como una fuente importante para adaptar cuentos y realizar actividades a partir de ellos.

F. *Conceptos y nociones básicos*

Otro factor organizativo de actividades, que se ha utilizado en especial últimamente, son ciertos conceptos y nociones amplios, que se seleccionan por ser básicos y que tienen que ver con las relaciones que el niño establece con su entorno.

Dadas las características de desarrollo en que se encuentra el párvulo, es evidente que este uso de conceptos y nociones no se plantea en un sentido abstracto, sino en un internalizarlos vivencialmente. Por ejemplo, si se toman los conceptos arriba-abajo, involucrará el realizar actividades diferentes, donde el niño jugará con estos significados en relación a sí mismo, o con objetos que él ubicará, o con elementos que están colocados de esa manera.

3.2.4. CRITERIOS DE FORMULACIÓN DE ACTIVIDADES EN UNA PLANIFICACIÓN

Habiéndose aplicado los criterios de selección y organización de actividades, correspondería como un último elemento a decidir dentro de un currículo, el definir los procedimientos de formulación o explicitación de ellas en una planificación, problema que en sí es de menor relevancia que los dos anteriores.

Pudiendo existir muchas formas al respecto, hay algunas de ellas que se han hecho más compartidas por responder a ciertos fundamentos importantes, que son los que puntualizamos a continuación:

a) Que se enuncien siempre como sugerencias o posibles actividades, para dar lugar al margen de flexibilidad que permanentemente deben tener, y a posibilidades efectivas de que el niño proponga otras.

b) Que enuncien, siempre que sea posible, actividades observables del niño, es decir, que sean manifiestamente visibles a los ojos de un observador, con el propósito de facilitar la evaluación.

Ejemplos: Correr, pintar, nominar, juntar, señalar, etc.

Ejemplos de actividades no observables: Mirar, escuchar, ya que si no van acompañadas por otra actividad, no se podría saber en realidad si están efectivamente mirando o escuchando. En estos casos habría que juntarlas con otras actividades a través de las cuales se tenga la certeza de que el niño las está realizando.

Ejemplos: Mirar y comentar...

La referencia de "enunciar siempre que sea posible actividades observables" la ponemos pensando que hay veces en que es difícil darles ese carácter, sobre todo en Sala Cuna menor, donde las actividades del niño son bastante circunscritas aún. En todo caso, dado que esta exigencia se hace pensando en facilitar la evaluación, es deseable que se trate de cumplir.

c) Que se especifiquen o expliciten en un nivel básico, de manera que quede claro para cualquiera persona que lea una planificación, qué es lo que se espera que el niño realice, en función al objetivo planteado.

Ejemplos: Pintar libremente con témpera.

Caminar sobre una línea marcada en el suelo.

Nombrar los instrumentos que suenan.

Sería ejemplo de actividades poco especificadas: *Pintar* (ya que no se sabría cómo y con qué).

3.3. LAS SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

3.3.1. INTRODUCCIÓN

Las sugerencias metodológicas, estrategias, situaciones de estimulación o de facilitación, se refieren al conjunto de acciones

que realiza el educador para que el niño efectúe las actividades planificadas que lo llevan al logro del objetivo. Estas acciones implican una organización de recursos de todo tipo que hace el educador. En términos simples, podríamos decir que es todo lo que dice o hace el educador para favorecer los aprendizajes del niño.

En cuanto a los criterios de selección y organización de los recursos que toda metodología implica, diríamos que son similares a los planteados en función a las actividades, a lo que tendríamos que agregar que la primacía de unas opciones por sobre otras dependerá de los énfasis que cada modalidad curricular haya definido. Sin embargo, puede señalarse la existencia de un cierto conjunto de recursos que de una u otra manera siempre están presentes en un currículo preescolar, y que son los que queremos presentar.

Para ello, debemos valernos de alguna proposición de clasificación de recursos para hacer alguna ordenación de ellos, situación que es particularmente difícil, ya que cuesta que sea del todo exhaustiva y excluyente como debe ser, por la gran cantidad de elementos de todo tipo que involucra, y que además habitualmente se usan en forma integrada.

Haciendo esta salvedad, diríamos que los recursos o medios podrían clasificarse en:

- Recursos humanos
- Recursos intangibles, y
- Recursos tangibles o materiales.

Analicemos cada uno de estos grupos.

3.3.2. CLASIFICACIÓN DE RECURSOS PARA EDUCACIÓN PARVULARIA

3.3.2.1. RECURSOS HUMANOS

Comprenderán todos aquellos estímulos que dependen básicamente de que una persona los realice, ya que ella los origina o crea a partir de su propio cuerpo.

Ejemplo de ellos serían:

- Los gestos y señas
- Los juegos corporales, o también llamados maternas
- Los juegos digitales, y
- La mímica.

3.3.2.2. RECURSOS INTANGIBLES

Serían todos aquellos que no tienen una existencia visible, ya que son básicamente de tipo auditivo. Podrían admitir subclasificaciones tales como:

A. *Lingüísticos*

- A.1. Preguntas abiertas y cerradas o también llamadas divergentes y convergentes.
- A.2. Cuentos narrados.
- A.3. Lenguaje figurado (relato que orienta para realizar acciones paralelamente a su narración)
- A.4. Diferentes tipos de rimas tales como:

MATUTINES (rimas para iniciar o terminar un cuento)

Ejemplos para iniciar:

para saber y contar,
y contar para saber...

Albahaca y yerba buena
el cuento ya va a empezar
retamo, cedrón y menta
mis niños lo van a escuchar...

Ejemplos para terminar:

...Y fueron felices
comiendo perdices
y a mí no me dieron
porque yo no quise.

...Y pasó por un zapato roto
para que mañana les cuente otro.

...Invento
inventado
este cuento
está acabado.

CUENTAS (o rimas de sorteo, se utilizan para contar personas y designarles un rol)

Pajarito tan bonito
¿dónde vas?
A la era verdadera
Pin, pon, fuera.

A la vuelta de la esquina me encontré con don Pinocho,
y me dijo que contara hasta ocho:
Pin uno, Pin dos, Pin tres, Pin cuatro, Pin cinco,
Pin seis, Pin siete, Pin ocho.

JITANJÁFORAS (usan combinaciones de sonidos sin significado)

Terrome, terrome
tesic tesac
terrome, terrome
te pum.

Ene tene tú
cape nape nú
Tisa-fa tumbalá
para que la lleves tú.

Una, dona, tena, catena
suraca, maraca, labaraseron
cuéntalas bien
que doce son.

ADIVINANZAS (para párvulos deben ser eminentemente descriptivas y simples)

Blanco es
la gallina lo pone
con aceite se fríe
y con pan se come. (El huevo)

Redondo, redondo
no tiene tapa
ni tiene fondo
y en el dedo
me lo pongo. (El anillo)

Tiene cola
come hueso
hace guau-guau
cuando se hace el leso. (El perro)

RETAHÍLAS

Juanito el bandolero
se metió en un sombrero
el sombrero era de paja
se metió en una caja
la caja era de cartón
se metió en un cajón
el cajón era de pino
se metió en un pepino
el pepino maduró
y Juanito el bandolero
se salvó.

TRABALENGUAS

Pablito clavó un clavo
un clavo clavó Pablito

Pato, gallina, pollo
pollo, gallina, pato

CUENTOS DE NUNCA ACABAR

...Y en esto llegó otro pato
que detrás de la pata andaba
y al oír lo que conversaba
se puso a escuchar un rato...

...Este era un gato
que tenía los pies de trapo
y la camisa al revés
¿quieres que te lo cuente otra vez?

RIMAS PARA SALTAR

Manseque, manseque, manseque la culeque
la gallina, la gallina, la gallina y el capón

se dirigen, se dirigen, se dirigen al salón
hay de menta, hay de rosa pa' las niñas buenas mozas
el anillo que me diste fue de vidrio y se quebró
el amor que me tuviste fue poquito y se acabó.

RIMAS PARA SALTAR CON CORDEL

Bate, bate, chocolate,
con harina y con tomate

RIMAS PARA JUEGOS

a) Para invitar a jugar:
Tugar, tugar
quien quiere jugar
a la orilla del mar.

b) Digitales:
Cinco pollitos tiene mi tía
uno le canta otro le pía
otro le toca la sinfonía.

Este niño compró un huevito
éste lo puso a freír
éste le echó sal
éste lo revolvió
y este perrito malo se lo comió.

Pimpirigallo
monta a caballo
con las espuelas
de mi tocayo.

Corre la llave
corre el candado
el que lo tiene
se queda callado.

c) De prenda:
Corre el anillo por un portillo
pasó un chiquillo comiendo huesillos
a todos les dio menos a mí
eche prenda quien la tiene
señorita o caballero.

- d) De imitación:
Antón, antón
antón pirulero
cada cual, cada cual
que atienda su juego.

B. Musicales

B.1. Señales instrumentales. Anuncian el inicio de una actividad con un toque instrumental. Ejs.: pandereta, triángulo.

B.2. Señales melódicas. Anuncian el inicio de una actividad con una melodía y texto alusivo.

Ej.: Período Variable

VAMOS A CORRER (Para salir a actividades de juegos en el patio)

Alegre V. Peralta

Musical notation for 'VAMOS A CORRER' in 2/4 time, marked 'Alegre'. The melody consists of eighth and quarter notes, ending with a double bar line.

Va-mos a co-rrer, va-mos a ju-gar, va-mosen tren-ci-to, el que yase va.

Ej.: Período de Rutina

DIN DON (Siesta)

V. Peralta

Musical notation for 'DIN DON' in 3/8 time. The melody features a first ending (1.-) and a second ending (2.-) marked above the staff.

Din don din don so - nó el re - loj, din loj, pa - re - ce que a

Musical notation for the second line of 'DIN DON' in 3/8 time, continuing the melody from the first line.

vi - sa que la hora lle-gó, la ho - ra de ir - se a la ca - ma a dormir.

B.3. Cantos alusivos (acompañan la realización de una actividad)

Ej.: Período de Rutina

TU TU MARAMBA (Para períodos de sueño)

Del folclore de Brasil

Tu - tú maram-bá si tu vienes acá el niño chiquito ya se va a dormir, tu-
tú, tu tú tu tú ma-ram-bá si tú no vie-nes, él no dor-mi-rá.

The image shows two staves of musical notation in 3/4 time. The melody is simple and repetitive, with lyrics written below the notes. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second staff continues the melody and ends with a double bar line.

B.4. Cuentos Musicales

B.5. Ritmos

B.6. Juegos Musicales

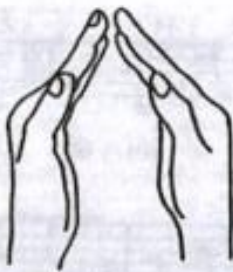
a) Digitales

TENGO UNA CASITA

V. Peralta

Ten-go u - na ca - si - ta y con dos si - lli - tas
Con u - na me - si - ta pa - ra las vi - si - tas.

The image shows a single staff of musical notation in 2/4 time. The melody is simple and consists of two phrases. The lyrics are written below the notes. The first phrase is 'Ten-go u - na ca - si - ta' and the second phrase is 'y con dos si - lli - tas'. The second phrase is repeated with the lyrics 'Con u - na me - si - ta pa - ra las vi - si - tas.' The staff ends with a double bar line.



Tengo una casita



con una mesita



y dos sillitas



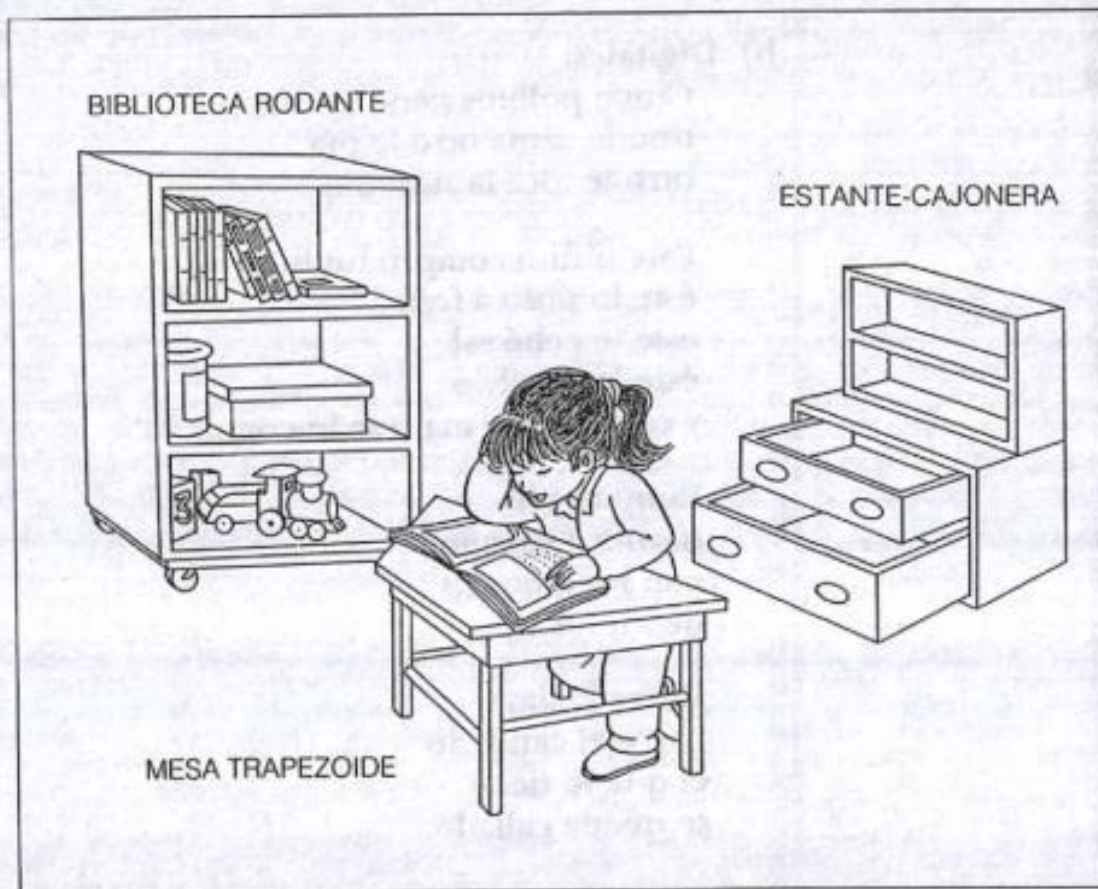
para las visitas

- b) Juegos corporales. Ej.: "Tía Mónica"
- c) Rondas o corros. Ej.: "La Ronda de San Miguel"

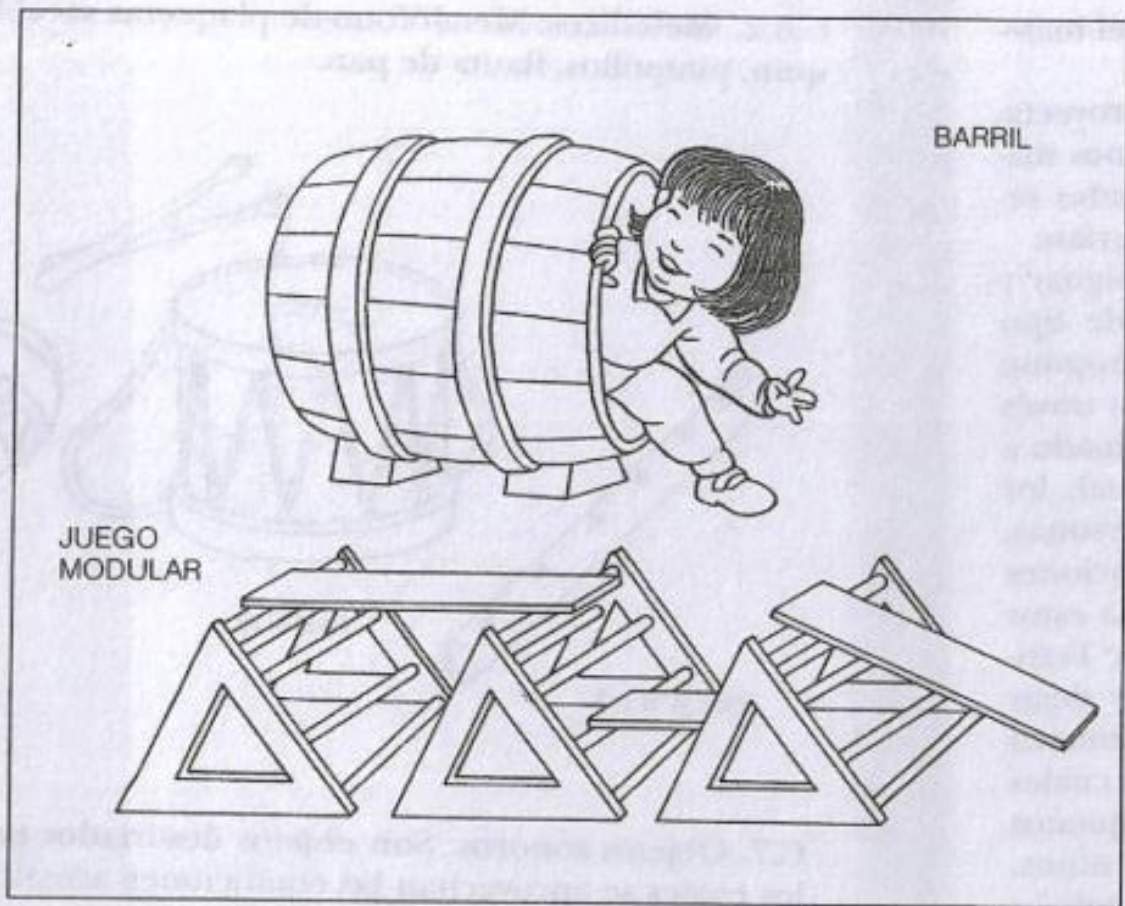
3.3.2.3. RECURSOS TANGIBLES O MATERIALES

Siendo amplísimas las posibilidades al respecto, a lo que se agrega la dificultad de que cada grupo-edad tiene materiales específicos para su nivel, presentamos sólo como una primera aproximación el siguiente listado:

C.1. Muebles: Se pretende en general que sean muy funcionales, prácticos y a la altura de los niños.



C.2. Aparatos de juego grueso: Deben ser funcionales. Su propósito básico es promover la actividad muscular gruesa. Hay tanto interiores como exteriores.



C.3. **Objetos naturales.** Son todos aquellos elementos provenientes de la naturaleza y que pueden ser utilizados como materiales de pequeño y gran tamaño. Ejs.: semillas, hojas, vainas, piedras, conchitas de mar, troncos, arena, etc.

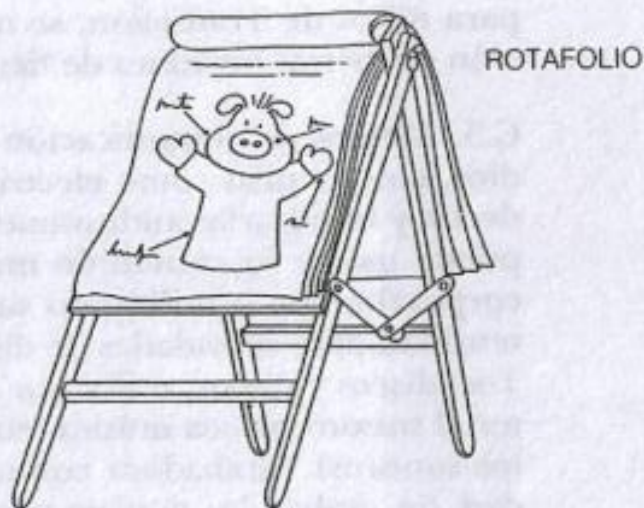


C.4. Medios audiovisuales: Son aquellos que estimulan simultáneamente los sentidos de la vista y el oído, a través de la imagen y de sonidos. Se clasifican en base a si el material visual es proyectado o no. Dentro de los proyectados, los más factibles de utilizar en educación parvularia serían las diapositivas. Estas, además de las obtenidas por medio de una máquina fotográfica, pueden hacerse sobre mica, acrílico transparente o acetato, sobre los cuales se dibuja con tina china o lápices especiales para marcar sobre cualquier superficie.

- Películas, y
- Filminas (serie de imágenes fijas)

Dentro de los no proyectados estarían:

- a) Láminas (se recomienda pegarlas sobre cartón y clasificarlas según tema).
- b) Fotos.
- c) Rotafolio. Consiste en una serie de imágenes ordenadas de acuerdo a los episodios más salientes que se suceden en una narración.



d) Franelógrafo. Es un tablero forrado de franela o molidón, al cual se adhieren, presionando, trozos de papel lija, secante o paño lenci, con los cuales se hacen figuras o se aplican a figuras de papel.

e) Pizarrón magnético. Es una chapa de metal pintada con pintura de pizarrón, lo cual permite además utilizarlo como tal. Si se cuenta con pequeños imanes que se adhieren con cinta adhesi-

va al dorso de las figuras que se desea utilizar, se obtiene el material básico para su uso.

Todos estos medios audiovisuales de imágenes no proyectadas se pueden utilizar en forma mixta para elaborar algunos materiales básicos que deben existir en toda sala de actividades según sea la edad de cada grupo de niños. Estos materiales serían:

Tablero de responsabilidades, que se utiliza para designar y registrar la distribución de actividades de bien común de tipo grupales, entre los niños. Cuadro de asistencia, que se propone dejar una constancia diaria de la asistencia de los niños a través de distintivos individuales. Calendario meteorológico, destinado a ir registrando, ya sea en forma diaria, semanal o mensual, los cambios meteorológicos y sus efectos en la naturaleza y personas. Se pretende con ello que el niño vaya estableciendo relaciones causa-efecto y desarrollar una actitud de observación hacia estos hechos. Diario mural, especialmente destinado a los niños de Transición para despertar su interés por los signos escritos y dejar constancia de hechos. Puede ser construido en corcho, plumavit o arpillera, etc., sobre lo cual se sobreponen papeles en los cuales se registran, mediante dibujos, objetos recolectados o pequeños letreros escritos por el educador, hechos dictados por los niños, que se desean destacar y difundir. Calendario mensual, también para niños de Transición, se usan como un medio para la iniciación de ciertas nociones de tiempo cronológico.

C.5. Medios de comunicación sonora: Entre ellos estarían las radios, tanto a pilas como eléctricas; las primeras sirven para esconderlas y localizarlas auditivamente, en cambio en el segundo caso puede usarse su contenido musical para que el niño lo exprese corporalmente o utilizando su capacidad de mayor o menor intensidad para actividades de discriminación de diferentes matices. Tocabiscos y discos, útiles por la posibilidad de selección del material sonoro, ya sea música, cuentos o sonidos ambientales (efectos sonoros). Grabadora con cintas o casetes, útil por la posibilidad de grabar las conversaciones de los mismos niños, con el propósito de efectuar discriminación de voces, por ejemplo, o de comentar interpretaciones vocales hechas por ellos, o de escuchar cualquier tipo de música.

C.6. Instrumentos musicales

C.6.1. Rítmicos: Claves simples y dobles, panderos, sonajeros, tambores, maracas, platillos, kultrún.

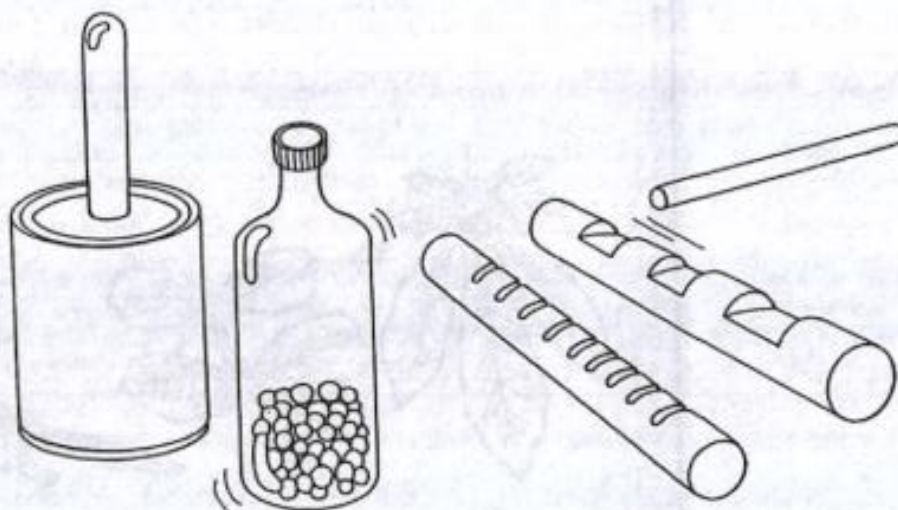
C.6.2. Melódicos: Metalófono de plaquetas sacables, armónica, ar-
quín, pinquillos, flauta de pan.



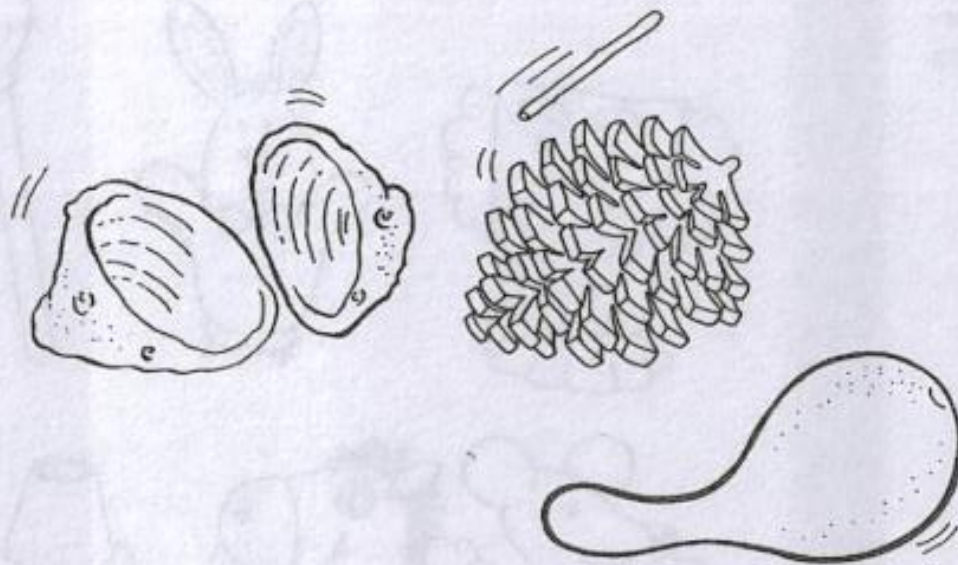
C.7. Objetos sonoros: Son objetos destinados para otros fines, de los cuales se aprovechan las condiciones acústicas de sus materiales con propósitos musicales. Habría dos tipos: elaborados y naturales.

C.7.1. Elaborados: son aquellos realizados con productos fabricados. Ejs.: envases de plástico o metal rellenos con botones; raspadores realizados con palos de escoba, etc.

ENVASES CON DIFERENTES RELLENOS
HUIROS O RASPADORES DE PALOS DE ESCOBA



C.7.2. Naturales: son aquellos elementos obtenidos de la naturaleza que se combinan para producir sonidos. Ejs.: conchas que se golpean, piñas de pino que se raspan, vainas que se secan para que suenen las semillas, calabazas naturales, etc.



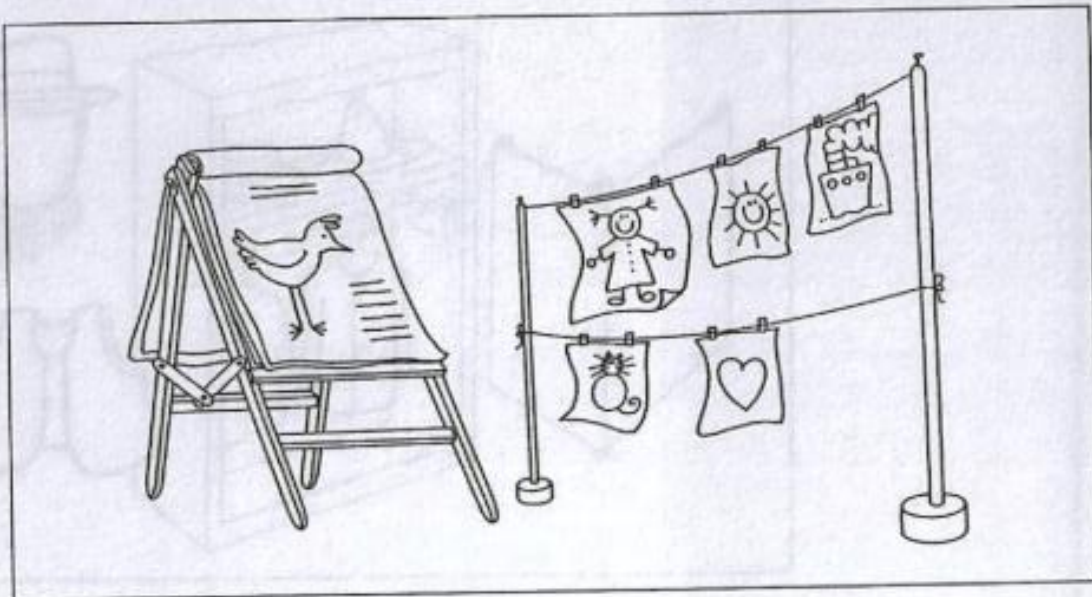
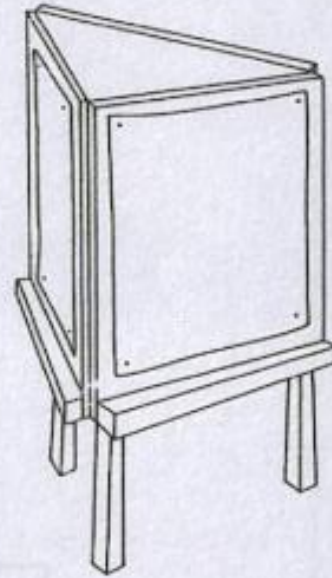
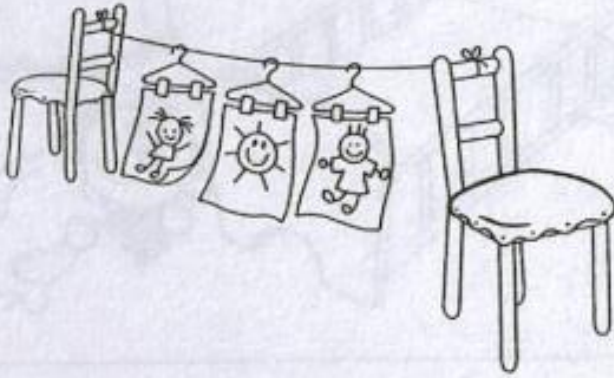
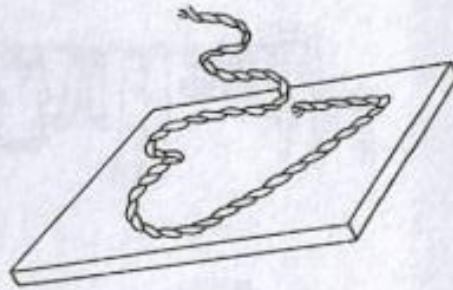
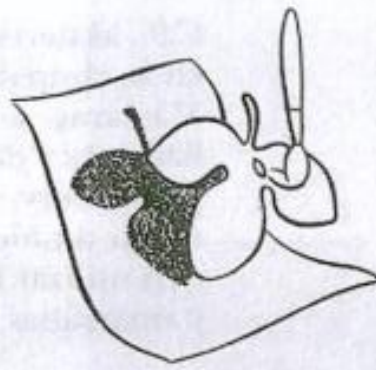
C.7.3. Mixtos: son combinaciones de los dos anteriores. Ejemplo: cajas de fósforos rellenas con arroz.

C.8. De expresión plástica: lápices de cera, tierras de colores, témperas, anilinas con engrudo, plumones; masa de harina y agua, plasticina, greda, tampones hechos en papa o de carretes de hilo o en base a madera con diferentes elementos pegados sobre ellas, para estampar; tizas de diferentes colores y grosores. Atriles de dos, tres o cuatro lados.

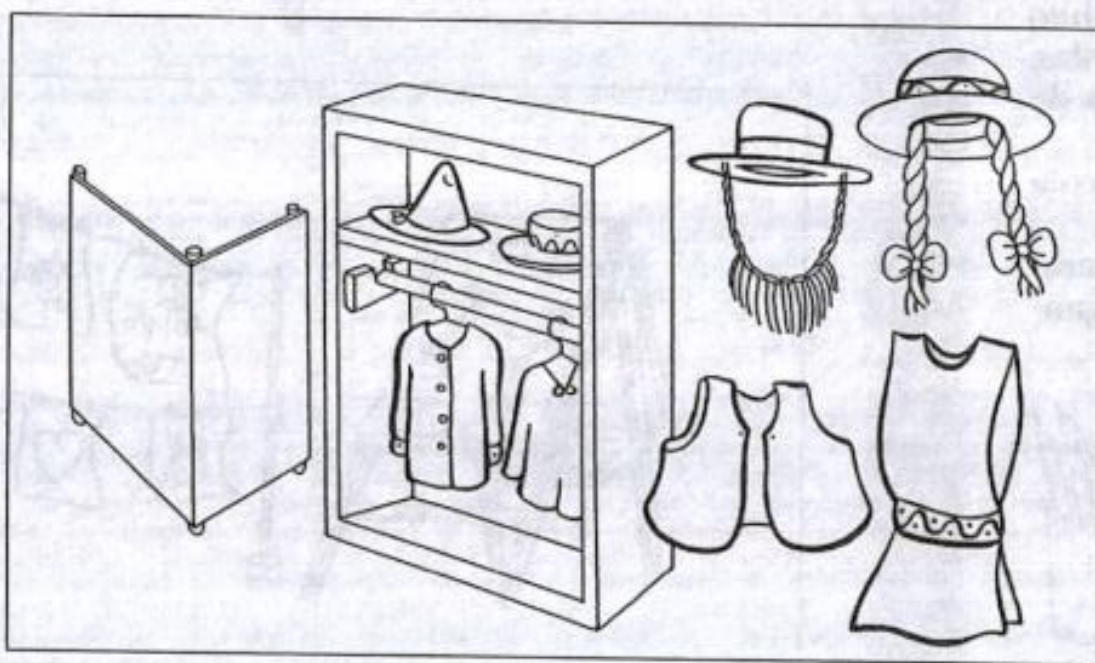
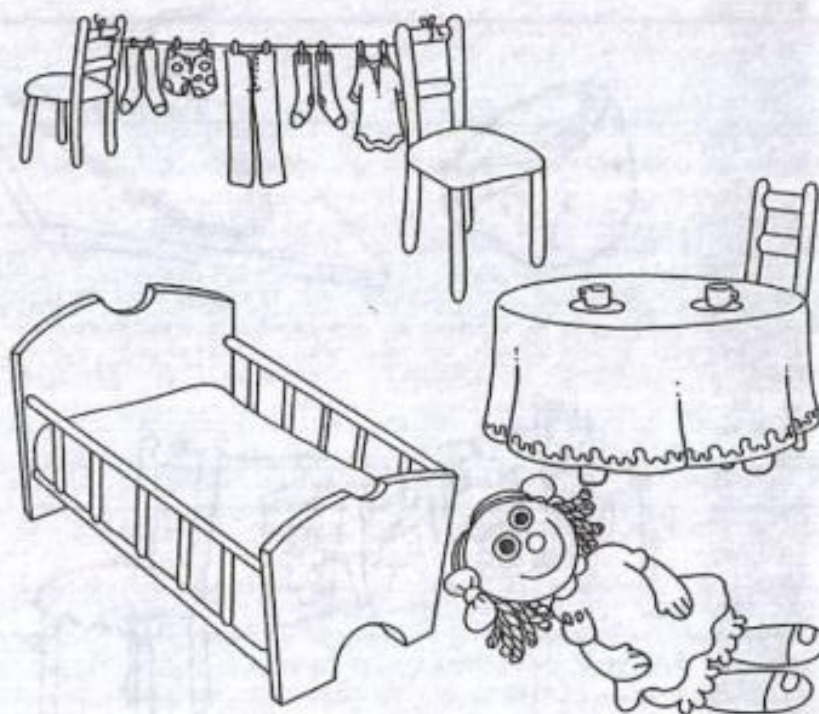
Hojas de diferentes tamaños, colores, texturas. Goma, cola fría, engrudo.

Paneles para poner trabajos en la pared, de plumavit forrado en arpillera, o en cordel puesto entre sillas, para colgar con ganchos de tender ropa.

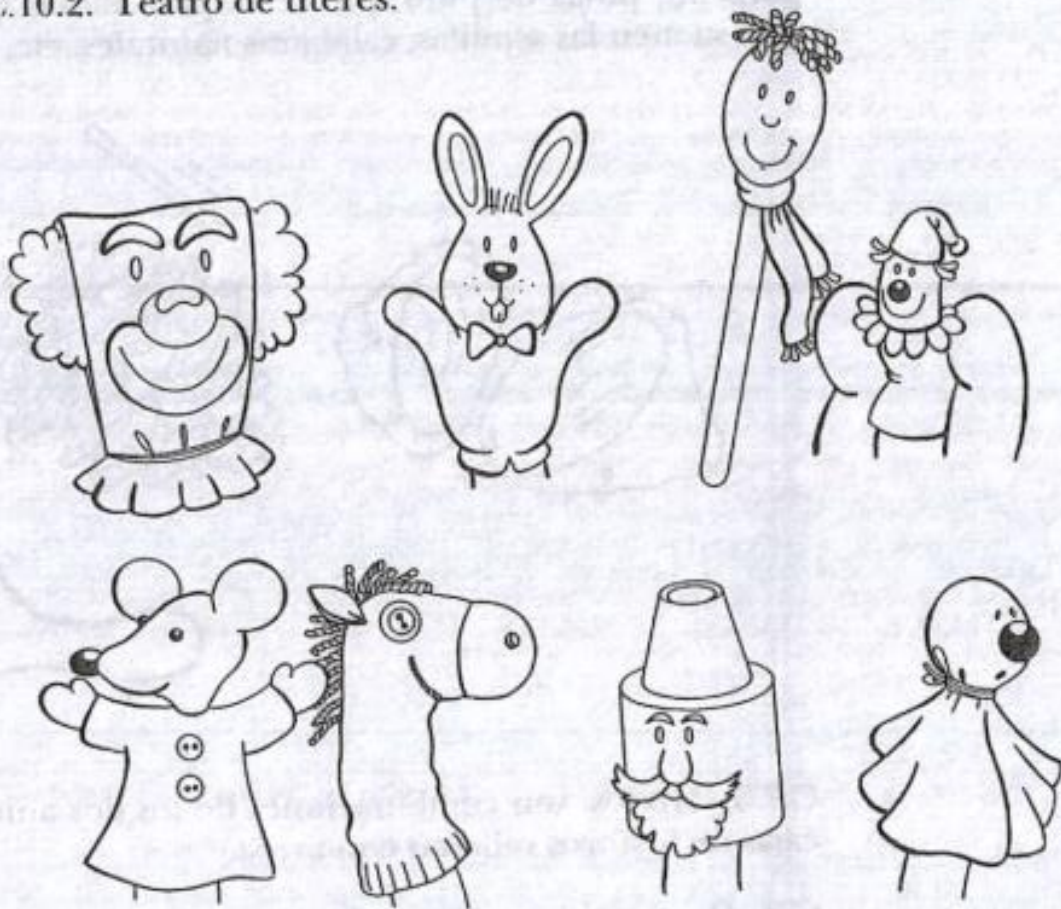




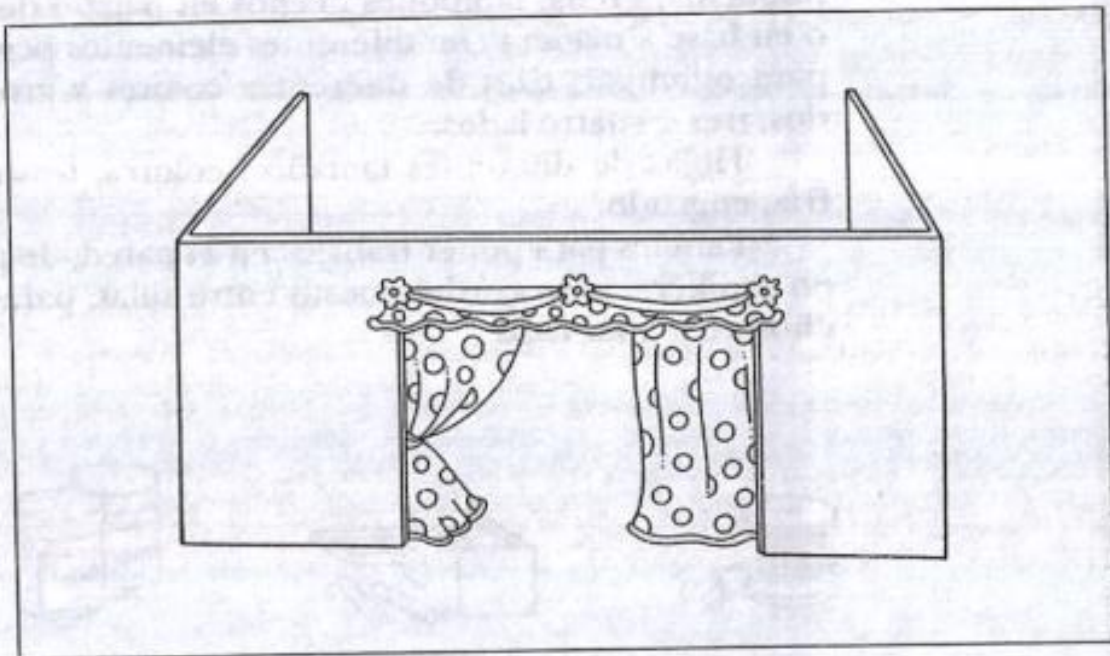
C.9. Materiales para dramatizaciones: disfraces (zapatos viejos, ponchos, chupallas, chales, carteras, collares, corbatas, sombreros, etc.). Máscaras, antifaces, accesorios. Cunas, muñecas, ropa, mesa, sillas, tabla de planchar, plancha, cochecuna, cocina, ollas, tazas, platos, servicio. Material en desuso: tarros, cajas, envases, etc. Para armar ambientes de dramatización, ropero para disfraces, se pueden utilizar biombos, paneles, las sillas puestas una al lado de otra y amarradas, cajones de madera, etc.



- C.10. Materiales para escenificar:
C.10.1. Teatros de sombras, siluetas.
C.10.2. Teatro de títeres.

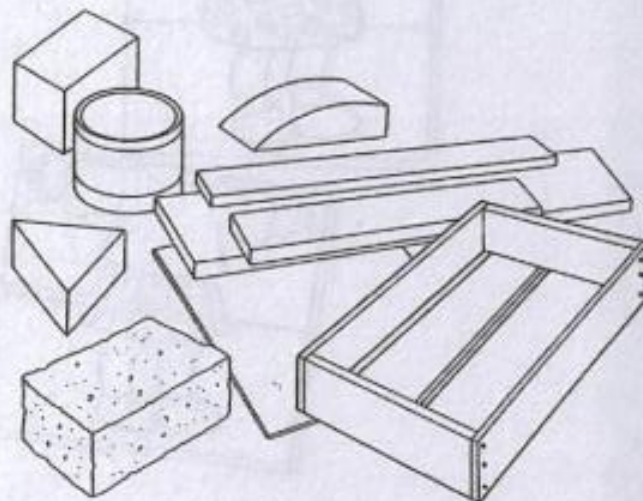


TEATRO DE TÍTERES HECHO DE CAJA DE CARTÓN



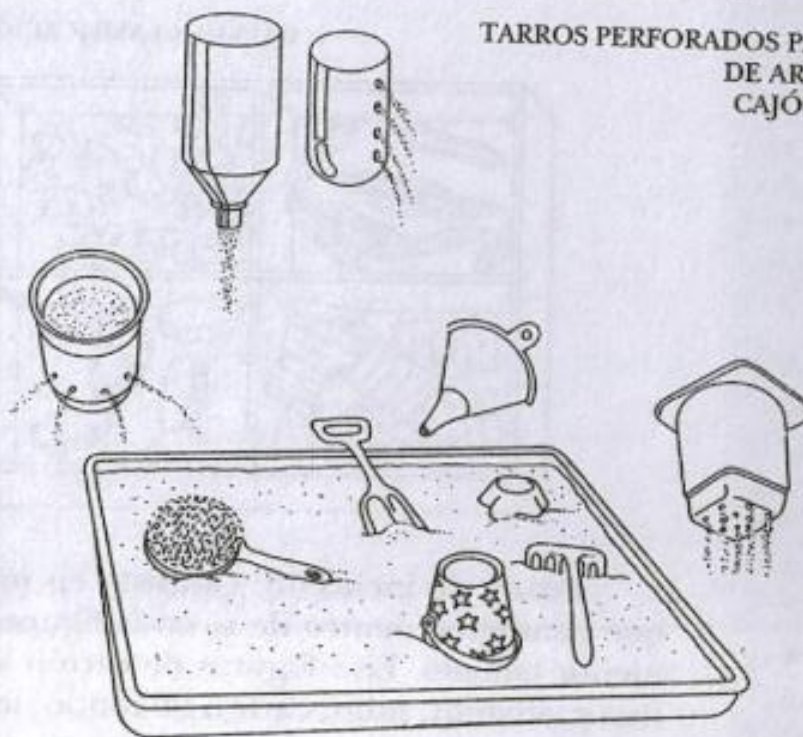
C.11. Materiales para construcción: Debe proporcionarse toda una variedad de ellos, dada tanto en su material (madera, cartón, espuma, plumavit, etc.) como en su forma y tamaño. Se recomienda el aprovechamiento de material en desuso, como cajas de zapatos, cajones de frutas, etc.

MATERIAL PARA CONSTRUCCIÓN



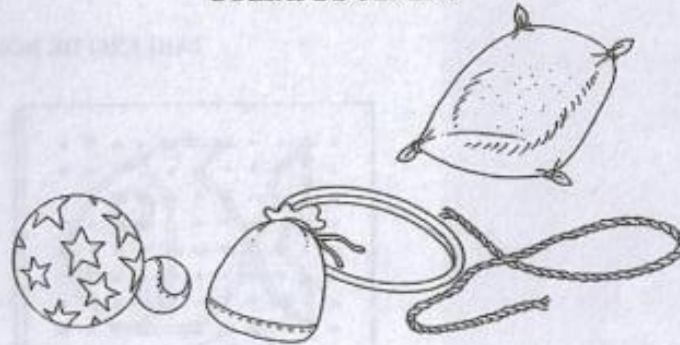
C.12. Juegos de arena y agua: Pozo o cajones de arena con baldes, moldes, palas, cedazos, coladores, embudos, tarros y envases plásticos con diferentes cortes y perforaciones, mangueras, etc.

TARROS PERFORADOS PARA JUEGOS DE ARENA Y AGUA CAJÓN DE ARENA



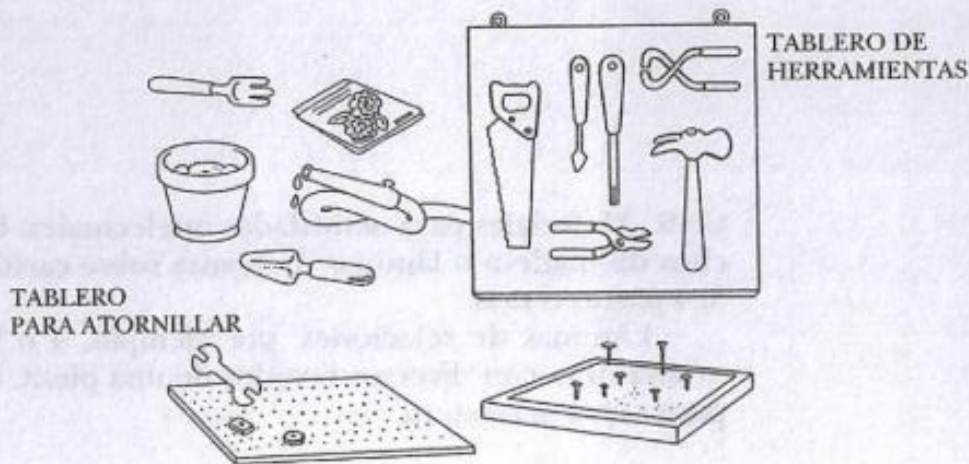
C.13. Materiales para actividades motoras gruesas: Pelotas de diversos tamaños y consistencia: goma, plástico, género, papel, nylon (de medias), etc. Bolsitas de género de distinto tamaño, forma y con diferentes materiales en su interior: arena, maíz, porotos, etc. Bastones de madera de diferente tamaño (hechos con palos de escoba). Argollas de diferentes diámetros hechas de cartón forradas con lana o plástico, o hechas de género con relleno duro en su interior. Ej.: diámetro: 20, 25, 30, 40 cm. Aros de manguera, de neumáticos de bicicleta o auto, etc. Cordeles de diferente grosor y largo. Cajas y tarros de diferentes tamaños: medianos y grandes para usarlos para saltos, para hacer carreras con obstáculos, etc.

BOLSAS DE GÉNERO



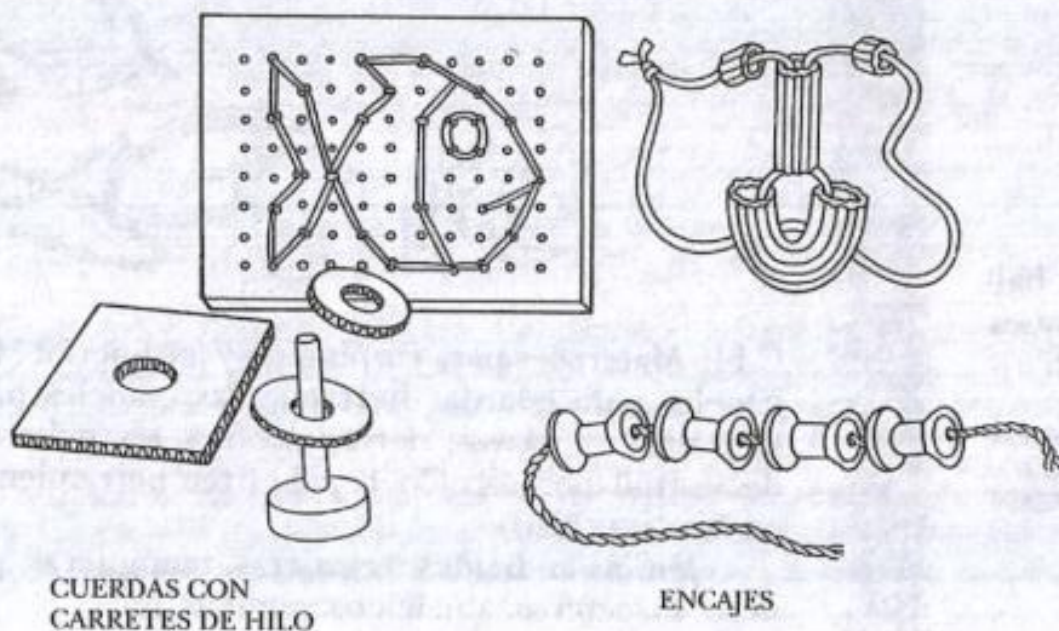
C.14. Materiales para carpintería y jardinería: Mesas de carpintero, paneles para guardar herramientas, paneles para clavar, prensas, lijás, madera, clavos, sierra, escofina, serrucho, martillo, escuadra, desatornillador, tornillo, cepillo (usar herramientas verdaderas pero en tamaño chico).

Jardinería: Baldes, regaderas, mangueras, palas, rastrillo, harnero, maceteros, almácigos, semillas, etc.



C.15. Materiales para coordinación visomotriz fina: Cuentas de diferentes tamaños: de manguera, lápiz de pasta cortado, fideos, cartones de unos 2 cm. por lado con perforación al medio, etc. Usar como vástago para ensartar: cable eléctrico, pajitas de bebida o palitos de helado, etc. Cartones o maderas para bordados de unos 20 por 20 cm. con perforaciones de un centímetro de diámetro aproximadamente (hechas con sacabocados) o de cholguán perforado al cual se le pasa hilo nylon grueso. Papeles de diferentes consistencia y colores para rasgado, tijeras de punta roma (3 a 4 años), esponjas de espuma o plumavit para punteado con agujas de lana. Encajes planos y sólidos con distintos niveles de dificultad.

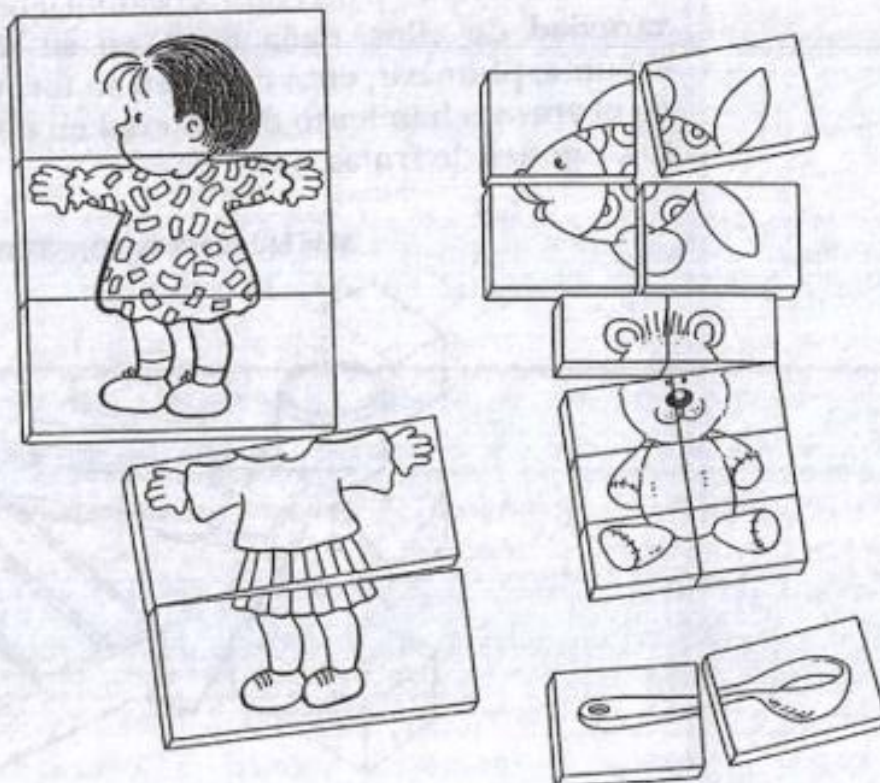
TABLERO DE BORDADO



C.16. Materiales para actividades intelectuales: Rompecabezas hechos de madera o láminas de revista sobre cartón, divididos en 2, 3, 4 partes o más.

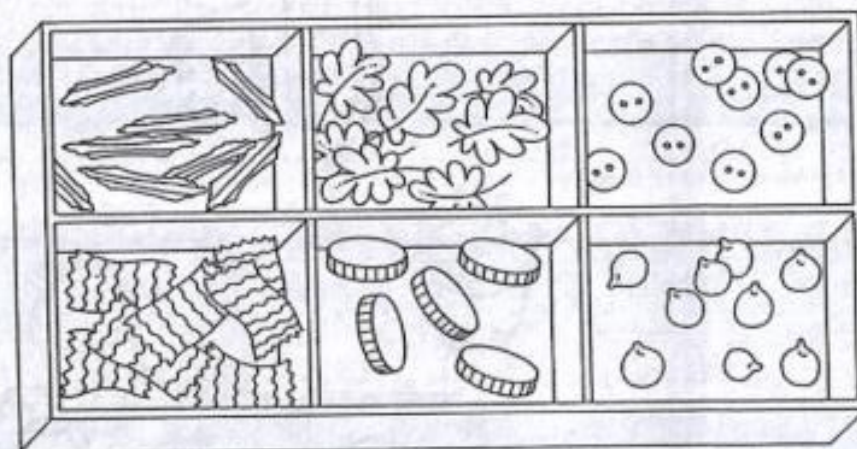
Láminas de relaciones: por ejemplo, 4 ó 5 láminas de una misma niña con diversos vestidos de una pieza, divididos en 2 ó 3 partes que se separan.

ROMPECABEZAS HECHOS DE MADERAS O LÁMINAS



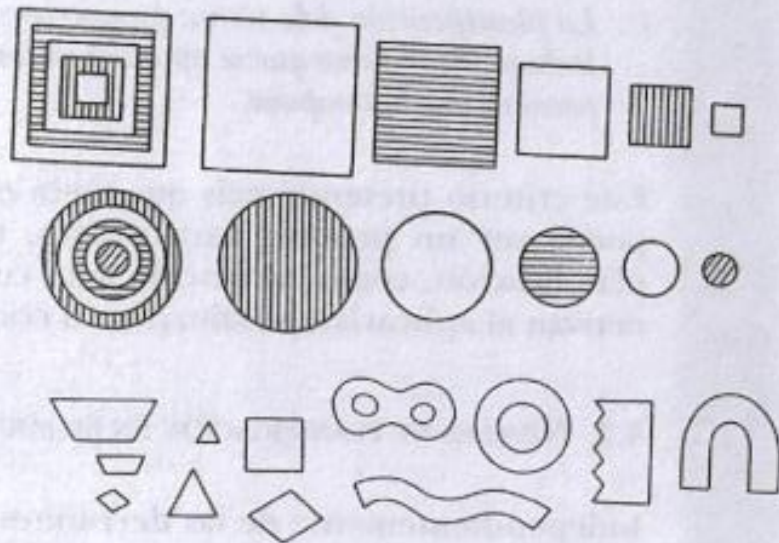
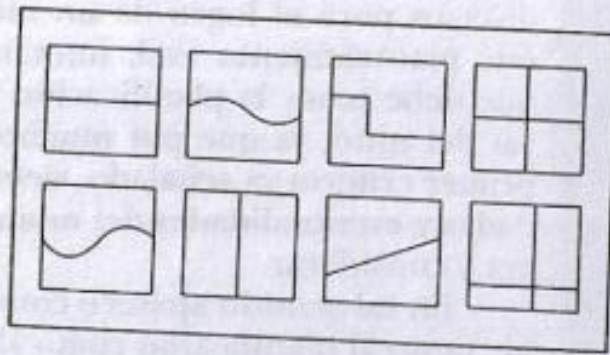
Cajas de clasificación con diferentes divisiones y colecciones de objetos. Ejs.: botones, semillas de distintos tipos, trozos de género, fichas de acrílico, piedras, conchitas, etc.

CAJA DE CLASIFICACIÓN



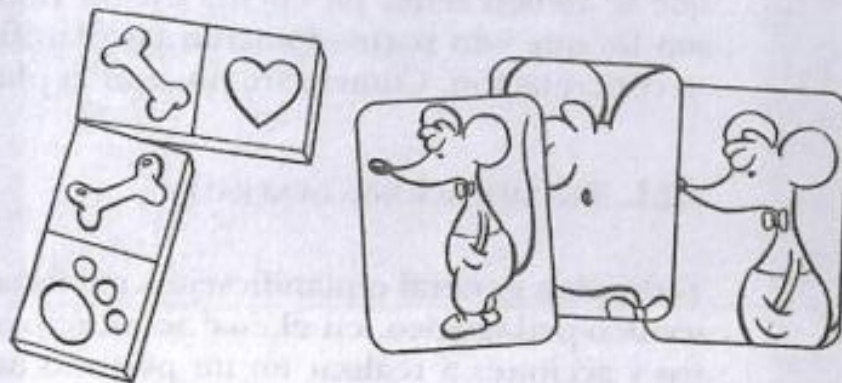
Puzzle de inclusión: Consiste en una serie de figuras planas que contienen dentro de sí otras figuras de igual forma, pero de menor tamaño. Ejs.: Figuras de cartón de diferentes colores, formas y tamaños, sobre cartón de fondo de color.

PUZZLES DE INCLUSIÓN



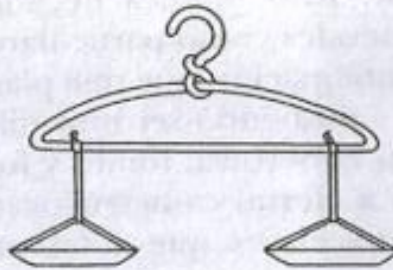
Naipes de asociación: Consisten en pares o tríos de tarjeta que presentan alguna relación ya sea de igualdad o de tamaño similitud, etc. Loterías, dominós, material montessoriano (de desarrollo), etc.

NAIPES DE ASOCIACIÓN

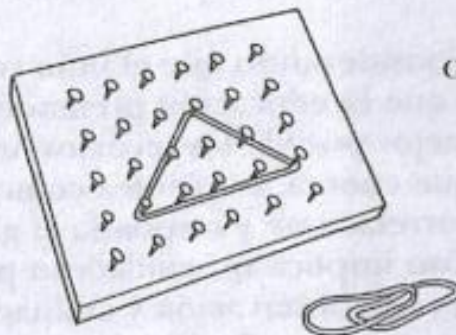


C.17. Materiales de ciencias: Cajas de clasificación con semillas, hojas, etc.. Insectario, herbario, lupa, pinzas, microscopio, balanza, termómetro, tiestos, anilinas, corcho, tiza, sal, trozos de metal, etc.

BALANZA CON GANCHO DE ROPA



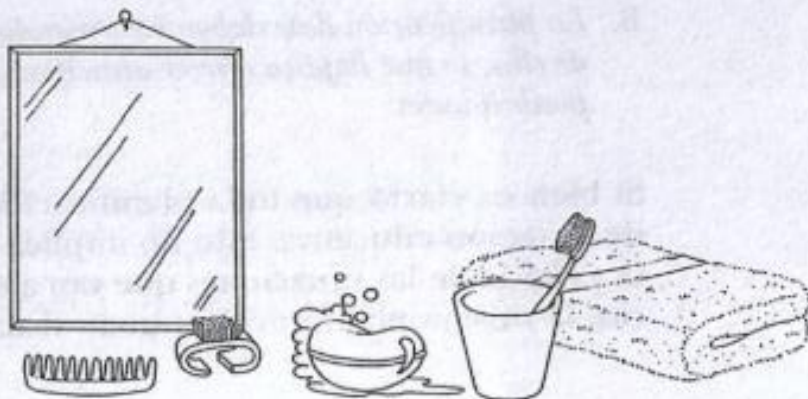
C.18. Materiales para matemáticas: Colecciones de objetos, tales como tapas de botellas, semillas, fichas, monedas fuera de uso. Bloques de Dienes (figuras geométricas), barritas Cuisenaire, geoplanos, etc.



GEOPLANO

C.19. Materiales para higiene y aseo personal: toalla, jabón, jabonera, cepillo de dientes, peineta, vaso, peinetas, espejos, cepillos de uñas, etc.

MATERIALES DE ASEO PERSONAL



4. NIVELES DE PLANIFICACIÓN

En base a los diferentes criterios que hemos revisado, y otros más específicos que cada modalidad curricular determina, se deben establecer los diferentes niveles de planificación que se van a realizar. Esto implica decidir sobre los períodos de trabajo tanto generales como particulares que requieren de toda la orientación y anticipación que una planificación supone.

Pudiendo ser muy diferentes estas planificaciones en cuanto a su cobertura, fondo y forma, deben de alguna manera responder a ciertas características que son compartidas, por abordar aspectos claves, que sintetizamos a continuación:

4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE TODA PLANIFICACIÓN

A. *La detección de las características, necesidades e intereses de los niños constituye el punto de partida de toda planificación*

Considerando que el niño es el eje de todo el quehacer educativo y que la educación pretende una cierta eficacia, aprovechando lo mejor posible los recursos humanos, materiales y de todo tipo con que cuenta, se plantea como fundamental que la planificación se correlacione y responda al grupo humano al que pretende servir. Esto implica un cuidadoso proceso de recolección de antecedentes (de observación y evaluación diagnóstica permanente), de manera que la planificación sirva efectivamente a los propósitos que se desean de ella, y no sea una etapa que hay que cumplir y que no tiene base alguna en la realidad educativa, como muchas veces sucede. Este criterio implica concretamente que la planificación no sólo debe responder a características, necesidades e intereses grupales, sino también individuales.

B. *La planificación debe elaborarse teniendo presente una aplicación flexible de ella, lo que implica ofrecer anticipadamente diferentes alternativas y posibilidades*

Si bien es cierto que toda planificación supone una anticipación de la acción educativa, esto no implica una determinación absoluta y rígida de las situaciones que van a desarrollarse. Por el contrario, la misma planificación puede visualizar diferentes posibilida-

des y alternativas; por ejemplo, a través de actividades y materiales diversos para el logro de un mismo objetivo. El fundamento de este planteamiento está, nuevamente, en el sentido de realidad que debe tener la planificación y su adecuación a las características del niño, ya que por mucho que al planificar se considere el primer criterio ya señalado, siempre van a surgir intereses, necesidades y eventualidades del momento, que son necesarias de recoger y considerar.

En tal sentido aparece como esencial tener una actitud flexible tanto al planificarlas como al aplicarlas.

C. La planificación debe ser un proceso compartido por el equipo de trabajo, de manera que se aprovechen los mejores aportes de cada persona que lo compone

Este criterio pretende más que nada destacar lo beneficioso que puede ser un proceso participativo, tanto al estructurarse una planificación, como en función a las consecuencias que de ello se derivan al aplicarlas, y evaluarlas en conjunto.

4.2. NIVELES DE PLANIFICACIÓN EN EL JARDÍN INFANTIL

Independientemente de las decisiones más particulares que cada modalidad curricular tome, habría un cierto consenso en cuanto a los niveles básicos de planificación que se requieren para el trabajo educativo del Jardín Infantil.

Para ello tomaremos dos puntos de partida: la necesidad de tener un nivel de planificación que llamaremos parcial, destinada a dar las orientaciones más precisas para un período de trabajo más inmediato, y el contar con una planificación más general, dirigida a delimitar las orientaciones y acciones más importantes que se deben tener en cuenta en un tiempo más amplio, y que son las que –en parte– tomarán las planificaciones parciales para su concretación. Comenzaremos con la planificación general.

4.2.1. PLANIFICACIONES GENERALES

Todo plan general o planificación máxima es un proyecto de tipo técnico-pedagógico, en el cual se anticipan los principales objetivos y acciones a realizar en un período amplio, caracterizándose

por su enfoque englobador, en el sentido de integrar todas las líneas de trabajo a las que se aboca el Jardín Infantil.

En términos amplios, todo plan máximo consiste en que, en base a una recolección de antecedentes y una evaluación diagnóstica, se desprenden objetivos generales, los que orientan para una selección, a su vez general, de medios que se realizan, y finalmente para la determinación de la evaluación. Siendo ésta la estructura global de este tipo de plan, se supondría que toda modalidad debería elaborarla haciendo sus propias decisiones sobre su forma y contenido. Lo importante es que el diagnóstico inicial y global que supone sea lo más acabado que las circunstancias permitan, de manera de que haya una completa visualización de esa realidad que se aborda.

ESQUEMA BASE DE PLAN GENERAL

<i>Líneas de trabajo del jardín infantil</i>	<i>Etapa de evaluación diagnóstica</i>	<i>Planteamiento de objetivos generales</i>	<i>Determinación de medios</i>	<i>Determinación procedimientos de evaluación</i>
a) Niños				
b) Personal				
c) Familias				
d) Comunidad				
e) otras:				

4.2.2. PLANIFICACIONES PARCIALES

Las planificaciones parciales son las especificaciones que se realizan de las grandes decisiones que se han tomado en las planificaciones generales, más las adecuaciones que necesariamente surgen durante el año.

Suponen una serie de decisiones a definir, entre las que puntualizamos las siguientes:

- la frecuencia de la planificación (desde diaria a mensual)
- su estructura horizontal (elementos de la planificación que se explicitan)

- su estructura vertical (etapas)
- su nivel de especificidad (muy específico a general)
- la utilización de algún elemento integrador que actúa como

eje

- los períodos de la organización del tiempo diario que considerarán
- las características formales de sus elementos, y
- su fondo o contenido, expresado a través de las decisiones que competen a cada uno de sus elementos.

Esta gran cantidad de decisiones es lo que hace que existan muchas variaciones cuando se analizan planificaciones parciales, ya sea que se trate de planificaciones definidas, como serían: los Centros de interés o las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje, o aquellas que libremente decide el educador en todos sus aspectos.

Cualesquiera que sean las decisiones que se tomen, lo importante es que toda planificación parcial señale todos los antecedentes básicos en los cuales se sustenta la propuesta que se desarrolla, como ejemplificamos en los modelos a continuación:

<p>A. Identificación:</p> <p>J. Inf.: Nivel: Sala Cuna Grupo:</p> <p>Educadoras: Fecha: Período:</p> <p>Niños y Edades:</p>		
<p>B. Esquema:</p>		
<p>Tarea o subtarea de desarrollo</p>	<p>Situación de facilitación</p>	<p>Procedimiento de evaluación</p>

<p>A. Identificación:</p> <p>J. Inf.: Nivel: Transición Grupo:</p> <p>Educadoras: Fecha:</p> <p>Niños:</p> <p>Eje-integrador:</p> <p>Etapa de la Unidad de Interés:</p> <p>Objetivos Terminales:</p>				
<p>B. Esquema:</p>				
<p>Objetivo</p>	<p>Sugerencias de actividades</p>	<p>Situación de facilitación</p>	<p>Recursos</p>	<p>Procedimientos de evaluación</p>

5. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

En este extenso capítulo hemos pretendido abordar en sus aspectos más medulares el siempre complejo proceso de planificación del quehacer educacional dentro de un currículo parvulario.

Si bien es cierto que la planificación es un proceso bastante especializado, que supone poner en juego muchos factores y sobre todo una percepción muy profesional de qué es lo realmente importante y de cómo llevarlo a cabo, debería ir haciéndose cada vez una búsqueda mayor para que, sin perder sus propósitos básicos, se vayan buscando procedimientos que la simplifiquen a lo esencial, y no se convierta en ese *engorroso proceso*, como habitualmente se le considera.

Hemos planteado la necesidad de ir buscando nuestras respuestas educacionales a nuestros problemas, como parte de la tarea que tenemos que emprender en América Latina. Entre estos problemas, pensamos que estaría el ir encontrando sistemas ágiles y creativos de planificación, de manera que no se disminuya mucho el siempre escaso tiempo de un educador, que tiene que atender e interactuar con muchos niños, pero que a la vez preserve lo sustancial de un proceso intencional y profesional, como es el desarrollo de un currículo.

LA EVALUACIÓN EN UN CURRÍCULO PARVULARIO

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de todos los factores y elementos que configuran un currículo preescolar, la evaluación ha sido uno de los aspectos más recientes en definirse.

Si bien es cierto que ya Froebel entregó algunos planteamientos básicos que siguen siendo vigentes, como muchos de sus aportes, también es cierto que su concreción en procedimientos y orientaciones más específicos ha sido un quehacer de las últimas décadas, y del cual pensamos aún queda bastante por realizar.

Sin ser especialistas en este tema, pensamos que hay una premisa que nos habilita a escribir este capítulo, y que es la búsqueda permanente que todo educador debe hacer de procedimientos que lo acerquen a una evaluación más adecuada en función a esa persona que es el niño, con todo lo que involucra esta preocupación en torno a él. Algunas reflexiones al respecto nos han surgido en el tiempo que llevamos desarrollando currículos preescolares, que son las que queremos compartir como forma de invitar a otros a recoger y avanzar en las tareas que consideramos aún pendientes.

2. ESTABLECIENDO ALGUNOS CONCEPTOS Y CRITERIOS GENERALES

2.1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Cabría, en primer lugar, explicitar un concepto de evaluación, ya que existen variados enfoques. Tratando de sintetizar diferentes posiciones, planteamos el siguiente concepto de evaluación:

Un proceso constante, sistemático, dinámico, que pretende la objetividad, a través del cual se emite un juicio valorativo que ayuda a la determinación de nuevas alternativas de decisión, en relación a los diferentes agentes y elementos del currículo.

De este concepto hay a lo menos dos aspectos que destacar: por una parte, se plantea la objetividad como un requisito deseable de alcanzar, pero que a la vez no se puede lograr plenamente por más que se tomen todos los criterios y normas para velar por ello, ya que no puede dejar de estar presente siempre un cierto nivel de subjetividad, por lo menos mientras la evaluación sea un proceso que realice un ser humano. Este planteamiento, que lo hemos obtenido de un fundamento psicológico-humanista, en cuanto a que todo el trasfondo intelectual y afectivo siempre estará en juego en todo lo que una persona realice, no debe ser tomado como un elemento negativo. Más bien correspondería reconocer y conocer el tipo de subjetividad que uno más presenta, y aprovecharlo en todas las situaciones en que se requiere de ese especial énfasis que uno pone, y desde otro punto de vista el tenerlo presente para disminuir su efecto, pero desconocerlo sería como negar una parte de uno.

Asimismo, este concepto hace alusión al enfoque más actual de la evaluación, el considerarla como un proceso que se lleva a cabo a través de un procedimiento, el que se descompone en tres subprocesos o etapas:

- la medición
- la evaluación propiamente tal, y
- la formulación de sugerencias para próximas tomas de decisiones.

Por tanto, cuando se hace referencia a la expresión "procedimiento de evaluación", siempre se está aludiendo a las etapas a través de las cuales la evaluación se operacionaliza en el quehacer docente: medición, evaluación propiamente tal y sugerencias para la toma de decisiones. Este procedimiento es aplicable tanto cuando se quieren evaluar los aprendizajes del niño, como la participación de los diferentes factores y elementos curriculares que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Analicemos cada una de estas etapas:

La medición: en términos generales tiene como propósito constatar, registrar y llegar a cuantificar el nivel de desarrollo de un determinado aspecto. Esto se hace a través de la observación y de la aplicación de diferentes instrumentos de medición, tales como: lista control, escalas, etc., ya sean elaborados por el educador u otros especialistas.

Siendo una etapa muy importante, ya que a través de ella se recoge información, no es suficiente en sí, pues es necesario pronunciarse valorativamente sobre la significación de la conducta medida. Esto es justamente el propósito de la segunda etapa: *la evaluación propiamente tal*.

Para emitir el juicio valorativo, es fundamental tomar algún punto de referencia para poder comparar y para que, de esta manera, la valoración no sea sin sentido o dirección alguna. Al respecto, en educación generalmente caben tres posibilidades de marcos de referencia con los cuales comparar.

a) que se haga en función a un deber ser, que se obtiene de un marco teórico general de tipo psicológico, sobre lo esperable en educandos de esa etapa.

b) que se haga en función al comportamiento que evidencian los niños que componen el grupo en el que participa el niño, y que conforman su grupo de iguales o de referencia, y

c) que se haga en base a los antecedentes que se tienen del propio niño, considerando mediciones anteriores.

Sobre el particular, cabría señalar que estas tres posibilidades no son necesariamente excluyentes entre sí, y que se pueden utilizar combinadas, lo que enriquece, en general, el juicio evaluativo, siendo sí importante no perder de vista el enfoque personal que entrega la última, y que es muy propicia a un currículo preescolar; sin embargo, cabe señalar que sólo se puede utilizar cuando se tienen antecedentes anteriores, lo que no sucede, por ejemplo, en instancias de evaluación diagnóstica a comienzos de año, por lo cual se deben utilizar las otras.

Respecto a las *sugerencias*, éstas vienen a ser las resultantes de todo el proceso anterior y deben ser el aporte concreto a tener presente en la planificación de las futuras líneas de acción. Generalmente se expresan en términos de un menor -igual o mayor- nivel de exigencia y/o frecuencia de estimulación, cuando se refiere al niño, o en la indicación de cambios, cuando se aboca a los elementos del currículo.

Habiendo establecido lo esencial del concepto de evaluación, quisiéramos hacer un breve recuento de su desarrollo en educación parvularia, para llegar así a establecer su situación actual, y a partir de ello hacer nuestra proposición, que descansa fundamentalmente en que se apliquen con una mayor frecuencia los planteamientos de una evaluación edumétrica, por ser más consustancial al espíritu general que tiene el trabajo educativo en el Jardín Infantil.

2.2. DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Federico Froebel, en su obra principal, *La Educación del Hombre*, establece las primeras bases del rol y características esenciales de la evaluación en educación parvularia. Señala: "Los fallos pronunciados sobre la naturaleza de un niño, en vista únicamente de sus manifestaciones externas, constituyen el motivo de tantas malas inteligencias entre los padres y los hijos".²¹

Esta cita es particularmente interesante, porque además de identificar la observación como la técnica básica de todo procedimiento de evaluación, hace un llamado a tener presente que el niño es mucho más que lo que se percibe. Por otra parte, también encontramos las bases de la separación entre la observación y el juicio (fallo) que se emite, lo que es parte importante del concepto de evaluación actual.

Este llamado sobre la observación como actitud permanente del educador fue una tónica común en todos los primeros creadores de currículos preescolares. En Montessori y Decroly se encuentran claras referencias al respecto, y sin duda eso es lo que recogieron como base todas las experiencias educacionales que se derivaron a partir de ellos. A modo de ejemplo, diremos que en Chile, en el primer kindergarten fiscal que existió (1906), las kindergarterinas realizaban detalladas observaciones de los niños en sus diferentes aspectos, que aún se conservan.

Analizados estos registros a la luz de los criterios de una mayor rigurosidad que hoy se manejan, sin duda que evidencian algunas falencias, y ése es uno de los aportes importantes que ocasionaron el nacimiento de la Psicología como ciencia; la observación se hizo más sistemática y científica en general. Sin embargo, a la par que la Psicología estaba haciendo su necesario proceso de desarrollo, la educación se empezó a nutrir ya al respecto, y cuando ésta comenzó a abocarse a tratar de medir los muchos aspectos que abarca el comportamiento humano, e inició la psicometría, comenzó consecuentemente una nueva fase en los currículos preescolares. Esto porque se empezaron a aplicar diferentes tests e instrumentos que eran realizados por estos especialistas en los Jardines Infantiles. De esta manera se introdujo el instrumento realizado por un evaluador de tipo externo en los currículos parvularios.

²¹ Froebel, F. Opus cit. Pág. 6.

A partir de este hecho se derivó una situación que llamaríamos curiosa, ya que en vez de complementarse estos aportes, se empezó a desplazar el rol del educador como observador y constructor de sus propios procedimientos, llegándose a evaluar casi exclusivamente en base a instrumentos elaborados por otros.

Una investigación realizada en Chile ²² tendiente a detectar cómo se evaluaba en los Jardines Infantiles, en la cual se encuestó a 404 Educadoras de Párvulos, arrojó en relación a los instrumentos que utilizaban, que:

33% hacía sus propios instrumentos	33%
29% aplicaba instrumentos estandarizados	} 50%
21% utilizaba instrumentos realizados por diferentes autores que no estaban adaptados	
12% utilizaba todo lo señalado anteriormente	12%
5% no contestó	5%
100%	100%

Sin pretender generalizar estos resultados, intención que el trabajo no tiene, pensamos sí que es indicador de una tendencia que hemos detectado también diariamente, en cuanto a que el educador de párvulos tiende a evaluar los aprendizajes que favorece, mayoritariamente a través de instrumentos realizados exclusivamente por agentes externos.

Si nos preguntamos por las posibles razones de este actuar, podríamos plantear, a modo de hipótesis, las siguientes:

- Porque disminuyen un tiempo importante que gastaría el educador elaborando sus propios instrumentos.
- Porque le parecen más científicos que los que él podría realizar.
- Porque le permite comparar sus resultados con los de otros educadores, y

²² Deza, Teresa, y otros. *Informe preliminar de la opinión de educadoras respecto de la evaluación en el Jardín Infantil*. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia, organizado por la Asociación Chilena de Currículo Educativo. La Serena, agosto 1985. Publicado en el Boletín Informativo N° 7. Stgo., Chile, diciembre 1985.

– Porque no conoce otra forma de hacerlo.

Las aseveraciones que conlleva cada una de estas hipótesis, pensamos que es necesario analizarlas, para llegar a establecer una base para la complementación de estas posiciones, donde se extraiga lo más aportador de cada una, ya que ninguna, por sí sola, satisface el complejo rol que se espera de la evaluación hoy en día.

Para ello haremos un paralelo tratando de identificar las características básicas de cada uno de estos enfoques evaluativos: el sicométrico y el edumétrico.

2.3. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE UNA EVALUACIÓN SICOMÉTRICA Y EDUMÉTRICA

<i>Aspectos Comparativos</i>	<i>Evaluación con enfoque sicométrico</i>	<i>Evaluación con enfoque Edumétrico</i>
Agente que elabora instrumentos	Sicólogos y/o especialistas en diferentes, áreas: lingüistas, músicos, etc.	Educadores
Rol que desempeñan en función al currículo que se desarrolla	Actúan como evaluadores externos, ya que son ajenos al currículo que se desarrolla	Básicamente son evaluadores internos, ya que ellos mismos planifican el currículo, lo llevan a cabo y, por tanto, lo evalúan
Propósito básico de la evaluación	Medir aspectos de desarrollo	Evaluar los aprendizajes, para orientar todo el proceso educativo
Tipos de instrumentos que preferentemente se utilizan	– Tests o pruebas – Escalas – Pautas de observación	– Listas control – Registros descriptivos – Escalas
Tipo de conductas que preferentemente se quieren medir	Conductas máximas (comportamientos que exhibe un niño cuando se le solicita hacerlo de la mejor forma posible)	Conductas típicas (comportamientos habituales que se presentan diariamente)
Calidad de los instrumentos de medición	Mejor contruidos, por los diferentes procesos que se realizan en función a alcanzar la objetividad, validez y confiabilidad	Por ser más inmediatistas, corren mayor riesgo de una menor calidad en la construcción de los instrumentos

<i>Aspectos Comparativos</i>	<i>Evaluación con enfoque sicométrico</i>	<i>Evaluación con enfoque Edumétrico</i>
Relación con currículo que se desarrolla	Menor, ya que la selección de los énfasis e indicadores está realizada por personas ajenas al currículo	Mayor, ya que los énfasis e indicadores se hacen considerando los objetivos que se desea favorecer y medir
Patrón comparativo que se considera	Se compara con un grupo normativo amplio, en función al cual se ubica al niño	Se puede comparar con: - Un grupo normativo amplio - El grupo al cual pertenece el niño - El propio niño
Situación en la cual se aplican habitualmente los instrumentos	Individual, fuera del contexto habitual de actividades que desarrolla el niño en el Jardín Infantil	Grupal o individualmente, dentro del contexto habitual de actividades que se desarrollan en el Jardín Infantil
Pertinencia con características derivadas de diferentes subculturas a las que pertenecen los niños	Menor, ya que son instrumentos hechos en otros ámbitos, generalmente con poblaciones urbanas centralistas	Mayor, ya que el educador hace los instrumentos en función a su grupo de niños, en relación a la cultura de la cual participan

Como conclusión a este paralelo que hemos hecho entre estos dos enfoques evaluativos, vemos como importante enfatizar la complementación que debe darse entre ellos, pero a partir de una base edumétrica, por ser la que más va a corresponder con el currículo que se lleva a cabo, el que se supone que está estructurado con el propósito de atender de la mejor forma posible las necesidades y características de ese grupo de niños.

El hecho de centrarnos más en los instrumentos que realiza el propio educador, responde a la situación de enfatizar la importancia de que el educador evalúe los propios objetivos que se ha planteado, lo que no va a realizar ningún instrumento elaborado por otro educador o especialista que no sea parte del proceso de desarrollo curricular que se esté llevando a cabo.

Explicitemos más este planteamiento: cuando un educador utiliza, como sucede habitualmente, solo instrumentos de medición hechos por otros (llámense pautas de observación, fichas

evolutivas, escalas o pruebas), éstos se expresan en una serie de indicadores o situaciones que, en la mayoría de los casos, coinciden sólo en algún grado con los objetivos o intenciones curriculares declarados, ya que responden a las teorías y a los énfasis que cada persona que los elaboró consideró importantes, en relación a un grupo-edad y a los aspectos que se pretende medir. Por tanto, se dan situaciones inadecuadas que quisiéramos señalar.

Por ejemplo, en el caso de un currículo de gran énfasis afectivo como es el personalizado, si bien es cierto que algunos instrumentos le podrían aportar para medir algunos aspectos intelectuales y sicomotores, lo más seguro es que respecto a sus intenciones principales, el desarrollo de los diferentes rasgos del ser persona referidos a las posibilidades de un párvulo, aparezca muy poco o nada. Por tanto, al medir sólo con esos instrumentos, se produce una disociación entre lo que se aspira y lo que se mide, lo que es absolutamente improductivo. Por otra parte, el ceñirse sólo a instrumentos elaborados por otros también produce otras situaciones, como las que a veces el currículo tome como punto de referencia para sus acciones el responder a esos instrumentos, los que por no ser elaborados en función al marco teórico que consideró la modalidad y la realidad de los educandos, desvían las situaciones de aprendizaje en otros sentidos. A esto cabría recordar que la mayoría de los instrumentos realizados por otros están hechos para niños promedio que no existen y para marcos culturales diferentes a los que los niños pertenecen, por lo cual dejan muchos aspectos afuera, importantes de medir.

Esta última observación nos parece necesaria de señalar en una población de tan variadas sociedades y culturas como es la de nuestra América Latina, ya que, por ejemplo, en ningún instrumento estandarizado se encuentran -aún- indicadores referidos a conductas diferenciadoras que manifiestan nuestros párvulos en tan variados ambientes. Pensemos por ejemplo en los niños que cabalgan o pastorean, o en los que caminan bajo la lluvia sin problemas, o sobre el hielo, como sucede en el extremo Sur; en fin, son tantas las conductas diferentes que manifiestan nuestros niños, que sin duda sólo el educador que está en una diaria interacción con ellos puede diagnosticar, favorecer y evaluar con propósito acumulativo, que es en definitiva lo que permite una evaluación edumétrica.

Lo dicho, en todo caso, no invalida el que se utilicen los instrumentos con un enfoque sicométrico, pero seleccionados como para medir ciertos aspectos que quisiéramos conocer más en profundidad, y como una parte dentro de un todo.

Por tanto, acorde a lo expresado, cabría revisar algunos de los principales registros e instrumentos de los que se vale la Educación Parvularia, todos los cuales pueden ser utilizados por el educador en función a medir los objetivos que la comunidad educativa se ha propuesto, haciendo ver que cada uno de estos instrumentos o formas de registro tiene características propias que le hacen presentar ventajas y limitaciones a su vez, haciéndolos propicios para unos aspectos más que otros, lo que el educador debe tener presente al hacer la selección de sus procedimientos evaluativos.

3. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN UTILIZADOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA, FACTIBLES DE SER REALIZADOS POR EL EDUCADOR

3.1. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

A. *Registros descriptivos*

Pueden ser utilizados tanto en situaciones incidentales, que suelen presentarse en cualquier momento, como también en situaciones previamente definidas y de especial significado. En el primer caso reciben el nombre de *registros de observación*, y en el segundo, *anecdóticos*. Planteados especialmente para ser utilizados en forma individual, es decir, referidos a un educando, se han empleado últimamente en educación parvularia también para situaciones grupales, pretendiendo así poder tener una descripción cualitativa de todo un grupo junto con algunas referencias personales, ante la imposibilidad de poder hacerlo con cada niño.

Básicamente estos registros dejan constancia de un hecho significativo protagonizado por el niño a través de una manera descriptiva y lo más objetiva posible. Se estipulan además de la circunstancia, el lugar, el momento, la fecha y la hora en que tuvo lugar el acontecimiento. Van acompañados por un comentario o evaluación parcial del incidente, el que debe ir separado del texto descriptivo. El gran aporte que hace este tipo de registros es en el plano cualitativo, ya que es el que señala con el mayor detalle todo lo que acontece respecto a un comportamiento del niño. Su desventaja está en cuanto al tiempo que se requiere para poder llevar estos registros periódicamente con todos los niños, en especial si el grupo es numeroso. En tal caso se sugiere dejar estos

registros para aquellos aspectos del niño donde se hace perentorio tener el máximo de antecedentes sobre cómo evoluciona una determinada conducta, como es el caso de los aspectos afectivos y algunos intelectuales.

Ejemplo de registro individual en base a una situación previamente determinada:

Objetivo: Habilidad de discriminación auditiva de algunos timbres instrumentales.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN:

A. *Evaluación de los aprendizajes*

1. Medición: Registro anecdótico

Jardín Infantil: Parvus
Observador: Jazmín
Hora: 10.30

Nombre del niño: Juanito González
Edad: 3 años 7 meses
Fecha: 26 de octubre

Condiciones del incidente: estipuladas en la planificación respectiva de la situación.

Anécdota: Cuando Juanito participó, permaneció sin moverse mirando fijamente hacia el lugar donde Pepito se escondía para tocar los instrumentos. Pepito le tocó en primer lugar el triángulo. Apenas lo escuchó, corrió al lugar donde estaban los instrumentos y mostrando el triángulo dijo ése. Posteriormente Pepito tocó la caja china. Juanito permaneció por algunos instantes sentado y al pedírsele que dijera cuál instrumento había sonado, dijo los palitos. Al decirsele que los mostrara, indicó las claves. Se le dijo que las hiciera sonar, tomándolas y golpeándolas. Se le sugirió que tocara la caja china, lo cual hizo, sonriéndose al escuchar el sonido. Al repetirse la situación nuevamente, sin permitirle ver los instrumentos, al tocar otra vez la caja china, permaneció sentado por algunos instantes, parándose finalmente y diciendo la cajita.

2. Evaluación parcial: Juanito identifica con facilidad el timbre metálico del triángulo, aunque no conoce el nombre de éste. Con los timbres procedentes de instrumentos de madera presenta alguna dificultad, que es superada con la repetición. Considerando las mediciones anteriores, Juanito evidencia un marcado progreso y podría decirse que se encuentra en un nivel intermedio en cuanto a lo esperado para su edad.

3. Sugerencias para la toma de decisiones: Seguir estimulando en forma regular y en un nivel de dificultad similar. Dar oportunidades para que el niño tenga más experiencias con instrumentos de madera.

B. Listas control o de cotejo

Es un instrumento estructurado que incluye un listado de indicadores o conductas específicas que se consideran como fundamentales en función al logro de un objetivo determinado. Por tanto, en relación a una situación previamente definida, registran la presencia o ausencia de esas conductas.

Comparativamente la información que entregan es menos cualitativa que los demás instrumentos que existen, a menos que se haga un listado de conductas bastante exhaustivo y detallado en función al objetivo planteado. Por otra parte, si bien es cierto que presentan esta desventaja, por su simplicidad y fácil llenado son bastante útiles para ser empleadas con grupos numerosos, como forma de tener, por lo menos, una mínima información de todos los niños en una situación determinada. Finalmente, es importante señalar que al realizarlas, es necesario tomar en cuenta que las conductas que se determinen sean lo más específicas posible, de manera que no se produzcan problemas de interpretación de ellas por parte de quien la va a aplicar o evaluar, para lo cual deben estar además siempre en términos positivos.

Ejemplo:

Objetivo: Actitud de autonomía en la toma de decisiones que implica el Juego de Rincones.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

A. Evaluación de los aprendizajes

1. Medición: Lista Control Sí = 1 punto / No = 0 punto

INDICADORES	LISTADO DE NIÑOS						Frecuencia del indicador
	Pepe	Rosa	Ana	Luis	Ema	Dora	
a) ¿Decide el niño por su propia iniciativa el rincón donde trabajar?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	5
b) ¿Busca por sí solo los materiales necesarios para llevar a cabo su decisión?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	1
c) ¿Realiza una actividad acorde a su decisión tomada?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	5
d) ¿Completa la actividad iniciada?	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	1
Puntaje	4	0	2	2	2	2	

RESUMEN
POR NIÑOS

<i>Puntaje</i>	<i>Frecuencia</i>
4 ptos.	1
3 ptos.	0
2 ptos.	4
1 pto.	0
0 pto.	1
Total	6

2. *Análisis*: La mayor frecuencia de puntaje por niño obtenida fue dos puntos (4 casos), dándose además un caso con cero punto y uno con cuatro puntos. Las dos conductas que se dieron con mayor frecuencia fueron la A y la C, en cambio la B y la D sólo aparecieron en un caso.

3. *Evaluación*: Acorde a los datos obtenidos se considera regular la respuesta del grupo, ya que la mayoría alcanza dos puntos de cuatro, aunque son dos indicadores básicos, pero iniciales. Llama la atención el caso de Rosita, que aún no manifiesta ninguna de las conductas deseadas, por lo cual su respuesta se considera muy baja; a su vez Pepito manifiesta un muy buen nivel, alcanzando muy rápidamente estas respuestas en función a la medición anterior.

4. *Sugerencias para la toma de decisiones*: continuar realizando Juegos de Rincones con la misma frecuencia actual. Preocuparse en especial de Rosita, apoyándola sobre todo al inicio del juego. Asegurarse de que conoce las distintas alternativas que éste ofrece. En relación a Pepito, elevar el nivel de exigencia, solicitándole que explicita en un nivel mínimo lo que va a realizar.

C. *Escalas de estimación o de calificación*

En relación a este instrumento estructurado, la especialista Ester Hernández señala que en una escala se ordena un cúmulo de hechos a lo largo de una especie de conjuntos. En ella se describen, a través de un listado de indicadores, aspectos de una cosa y/o conductas de una persona y se establece una clasificación de dichos aspectos o características en distintas categorías que indi-

can los grados o intensidad en que la persona o cosa posee dicha cualidad.²⁵

Por tanto, de acuerdo a lo que expresa esta definición y llevada ya a una situación de enseñanza-aprendizaje, supone un listado de conductas específicas esperadas en función al objetivo planteado, pero que, como forma de registro, aporta más en el plano cualitativo, ya que en función a cada rasgo o conducta se presentan diferentes alternativas que señalan grados en que se puede dar esa respuesta por parte del niño.

Existen distintos tipos de escalas de estimación o calificación, las que se diferencian por la información que entregan. Ejemplo de ello sería la escala de calificación numérica, la cual es la menos cualitativa y a su vez la más subjetiva, y que se caracteriza porque los distintos grados en que se desglosa se enumeran, sirviendo esto como clave para su llenado.

La graduación que se hace puede considerar diferentes criterios tales como: frecuencia, grado de dificultad, cantidad de algo (por ejemplo cubos que ordenan en una torre, o cuentas que ensartan, etc.), grado de estimulación del educador, tipo de rendimiento, etc.

Estos grados son expresados en un concepto general, y por tanto no es muy explícito lo que cada uno significa, prestándose a interpretaciones diferentes; esto es lo que lleva a que se diga que es la más subjetiva de todas.

Por otra parte, habría que agregar que en general se recomienda desglosar unos 3 a 7 grados, siendo cinco un buen promedio, debiéndose dar los mayores puntajes a las conductas más logradas, para ayudar al análisis y evaluación.

Algunos ejemplos generales de estas graduaciones a las cuales se les ha asignado un número serían los siguientes:

0 - deficiente	0 - no lo hizo
1 - regular	1 - lo hizo con mucha estimulación por parte del educador
2 - bueno	2 - lo hizo con mediana estimulación por parte del educador
3 - muy bueno	3 - lo hizo con poca estimulación por parte del educador
4 - excelente	4 - lo hizo sin necesidad de estimulación alguna

²⁵ Hernández, Ester. *Construcción de escalas de estimación para medir aprendizajes en los párvulos*. Ed. Parvus, Cuadernillo N° 3, 2ª edición, Stgo., 1986.

Un ejemplo más particular en función al Juego de Rincones sería:

¿Escoge el niño el rincón donde trabajar?

- 0 - No escoge
- 1 - Escoge con mucho apoyo por parte del educador
- 2 - Lo hace con bastante apoyo de parte del educador
- 3 - Escoge con un cierto apoyo de parte del educador
- 4 - Escoge con poco apoyo de parte del educador
- 5 - Escoge por sí solo

Un ejemplo completo en función al objetivo: Habilidad de discriminación auditiva del timbre de diferentes instrumentos, sería:

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

A. Evaluación de los aprendizajes

1. Medición: escala de calificación numérica

INDICADORES GRADUADOS	LISTADO DE NIÑOS						Frecuencia del indicador
	Juanito	Panchito	Miguel	Andrea	María	Mónica	
¿Mostró el triángulo cada vez que éste sonó?	0	3	4	3	3	4	0=1 3=3 4=2
¿Mostró la caja china cada vez que ésta sonó?	0	1	3	1	1	4	0=1 1=3 3=1
Puntaje	0	4	7	4	4	8	

Claves: 0 - nunca
 1 - rara vez 3 - frecuentemente
 2 - a menudo 4 - siempre

RESUMEN POR NIÑO

Puntaje	Frecuencia
0	1
4	3
7	1
8	1

Análisis: La dos conductas esperadas se dieron en la mayoría de los niños (5 casos), aunque en niveles diferentes, presentándose un solo caso con el máximo puntaje. En la primera conducta la mayoría se ubicó en los niveles 3 y 4, en cambio en la segunda, recién se inicia esa conducta mayoritariamente, salvo Miguel y Mónica; Juanito en ambas logra 0 punto.

Evaluación: En general, el grupo manifiesta una mayor facilidad de discriminación del instrumento de timbre metálico que del de madera, ya que hay una mayor frecuencia de respuestas en el primer caso; salvo Juanito, que no identifica en ninguna de las dos situaciones. A su vez, Mónica y Miguel demuestran un buen nivel al respecto, por lo que la respuesta grupal se considera regular tendiendo a mejorar.

Sugerencias para la toma de decisiones: Sería adecuado continuar el desarrollo de esta habilidad auditiva, aunque presentando otros instrumentos de timbre metálico y de madera. Respecto a Juanito, habría que buscar las causas de esta respuesta tan baja, y en caso de ser producto de una falta de estimulación anterior, realizar situaciones por separado a través de juegos más simples. En el caso de Mónica, incluir instrumentos nuevos, tanto metálicos como de madera.

D. *Escalas de estimación por conceptos, o escalas de calificación conceptual*

Consisten en una graduación de las posibles respuestas del niño ante una situación previamente definida, las cuales se describen conceptualmente con bastante detalle.

Su construcción es más compleja, ya que se deben anticipar las posibles respuestas del niño desde un nivel inicial a uno final. Deben establecerse a lo menos unas cuatro categorías, de manera que no se dejen posibles niveles de respuesta de los niños afuera. En todo caso, ante el hecho de que aparezcan otras categorías no anticipadas, debe manejarse, como en toda situación curricular, con bastante flexibilidad, agregando en el momento esa(s) respuesta(s) no considerada(s). Sin embargo, si se estructura esta escala con bastante detalle, y se realizan unas 6 ó 7 categorías basadas en un conocimiento real del niño, puede en la mayoría de los casos ubicarse la respuesta real en estos diferentes niveles.

Ejemplo: (En relación al objetivo señalado anteriormente)

Procedimiento de medición: Escala de calificación conceptual

<i>Categorías</i>	<i>Ana</i>	<i>Rosa</i>	<i>Juan</i>	<i>Ema</i>	<i>Peje</i>
1. Al hacerle sonar un instrumento de timbre metálico (triángulo), no hace ninguna identificación después de muchas repeticiones (sobre 6 veces).					
2. Al hacerle sonar un instrumento de timbre metálico, identifica timbrísticamente, mostrando después de reiteradas repeticiones (4 ó 5 veces).					
3. Al hacerle sonar un instrumento de timbre metálico, lo identifica mostrando después de algunas repeticiones (2 ó 3 veces).					
4. Al hacerle sonar un instrumento de timbre metálico, lo identifica a la primera audición, nombrándolo, pero demora en dar su respuesta.					
5. Al hacerle sonar un instrumento de timbre metálico, lo identifica nombrando a la primera audición, en forma casi inmediata.					

Como se detecta en el ejemplo desarrollado, la construcción de una escala conceptual no sólo implica graduar un posible nivel de respuesta, sino llegar a precisar cada uno de estos grados, ya que si este instrumento es aplicado sin la suficiente especificación por los diferentes miembros de un equipo de trabajo, es evidente que ellos pueden considerar con distinto criterio cada uno de estos niveles, dándose una medición incorrecta en lo que se refiere al grupo de niños como totalidad.

En el caso de optar por una escala de estimación, debe tenerse en cuenta que ésta entrega una información bastante cualitativa, al graduar los posibles niveles de respuestas del niño ante la situación que se le presenta. Sin embargo, debe considerarse que como instrumento es más difícil de construir, en especial si se aspira a que sea objetivo y pertinente a lo que se desea medir.

Una recomendación general que se puede dar para iniciar su construcción, es partir considerando algunos de los indicadores que se han seleccionado para la lista control, y graduar en cada caso la posible respuesta del niño, desde su nivel menor al

mayor, teniendo siempre presente que el definir unos cinco grados es un promedio adecuado y recomendado.

3.2. EVALUACIÓN DE LOS OTROS FACTORES Y ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

Junto con la evaluación de los aprendizajes del niño, paralelamente debe realizarse un proceso de iguales características, en relación a aquellos factores y elementos del currículo que son determinantes para el logro de los aprendizajes deseados.

Esto significa en este caso cuestionarse sobre cuáles son esos elementos claves, ante lo cual empieza a detectarse un conjunto de ellos.

Por ejemplo, en términos generales, en función a un Juego de Rincones, podría interesar evaluar los siguientes elementos y aspectos:

- En relación a los rincones:
 - * Si el tipo de rincones es adecuado al nivel de desarrollo y experiencias de los niños
 - * Si la cantidad de rincones responde al número total de niños
 - * Si la ubicación de los rincones es adecuada a lo que se pretende de cada uno (movimiento o tranquilidad, por ejemplo)
- En relación a los materiales:
 - * Si es suficiente la cantidad de ellos, por rincones
 - * Si hay suficiente variedad de ellos, tanto en cuanto a su tipo como a su graduación
 - * Si están ubicados y ordenados de tal manera que faciliten que el niño actúe con ellos
- En cuanto a los adultos:
 - * El rol que asumen en el desarrollo del juego (impositivo o facilitador)
 - * La disposición que presentan en relación a los requerimientos de los niños.

Además de estos aspectos señalados, también sería importante evaluar la duración del juego, su ubicación en el horario, los instrumentos de medición utilizados, la frecuencia del juego, el tipo de aspiraciones que se plantea a través de los objetivos, y cualquier otro aspecto que el educador considere necesario someter, en función a una revisión y optimización del juego de rincones, en beneficio de los aprendizajes deseados en los niños.

En términos más formales, el procedimiento de evaluación se realiza al igual que en relación a los aprendizajes, utilizándose por lo general listas controles.

Ejemplo en relación a objetivo musical planteado:

En función a otros elementos del currículo: caja china.

1. *Medición:* Lista control.

¿Presentaba la caja china una intensidad mínima para ser escuchada con facilidad por parte del niño?

SÍ NO

¿Estaba ubicada la caja china a una distancia adecuada para ser escuchada por el niño?

SÍ NO

2. *Evaluación:* El instrumento presentaba una intensidad adecuada; sin embargo, por haberse ubicado a más de cinco metros, es posible que no haya sido percibido bien por algunos niños, interfiriendo la respuesta obtenida.

3. *Sugerencias a futuro:* Ubicar el instrumento a no más de dos metros. Sería adecuado repetir la situación con Rosita, por si su respuesta baja se debió a ese factor.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo dedicado a poder esbozar algunos planteamientos en torno a lo que implica la evaluación en educación parvularia, hemos tocado algunos criterios y elementos que pueden ayudar a que cada comunidad educativa tome sus decisiones al respecto.

Primeramente nos hemos referido a la necesidad de manejar un concepto actual sobre la evaluación, considerándola como un proceso compuesto por tres etapas, de manera que permita realmente entregar un aporte al quehacer educativo. Posteriormente, hemos destacado la necesidad de que sea el educador quien elabore sus propios instrumentos de medición para que sea más efectivo el chequeo que hace de todos los aspectos que conciernen al desarrollo de su currículo. De esta manera, junto con los aportes que también le pueden entregar los instrumentos sicométricos, puede estructurarse un proceso evaluativo bastante completo.

Hay muchos otros aspectos que no hemos tocado por ser comunes a la evaluación en todo nivel, o por ser decisiones más particulares de ciertas modalidades curriculares, como sería la participación como agentes evaluadores de los demás miembros de la comunidad educativa, y entre ellos el propio niño, aunque pensamos que su participación –desde el momento que le es posible– es un aspecto en función al cual hay ya consenso en todo currículo parvulario actual.

Sin embargo, a pesar de todo lo desarrollado, pensamos que aún hay importantes tareas por realizar. Por una parte, ¿cómo poder hacer una evaluación que cumpliendo con los requisitos básicos que necesita para que no se desvirtúe la información que recoge, sea a la vez ágil y factible de aplicar? Sin duda que ésta pareciera ser una tarea básica a resolver, pensando en la realidad de nuestros educadores en América Latina. Junto con ello, es urgente analizar y resolver la pertinencia de los instrumentos que se elaboran con la gran cantidad y variedad de comportamientos diferentes que cada medio natural, social y cultural favorece en los niños. Pensamos en general que todo niño que no pertenece a una subcultura urbana central aparece como desventajado ante los diferentes instrumentos que se le aplican. Demos vuelta la situación, ¿qué pasaría si a un niño de ciudad se le aplicara un test donde tuviera que nombrar plantas que calman la sed, diferenciar entre frutos comestibles y tóxicos, entre los que se encuentran en forma silvestre, por nombrar sólo algunos aspectos que desarrolla un niño campesino? Sin duda que los resultados serían todos negativos, por lo tanto el velar por un verdadero respeto al niño y todo lo que significa su mundo pareciera ser un imperativo también en la selección de los procedimientos de evaluación, como corresponde a todo elemento que es parte de un currículo educacional.

EL DESARROLLO DE LOS CURRÍCULOS PARVULARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de este capítulo tiene como propósito central hacer un breve recuento de cómo el currículo parvulario se fue estructurando a través del tiempo con el aporte de muchos. De esta manera, queremos destacar cómo gran parte de los factores y elementos que hoy consideramos como caracterizadores y determinantes de un currículo actual, fueron postulados hace ya bastante tiempo, y en realidad nuestros aportes actuales no son siempre tales, como pensamos.

Esta síntesis no la hacemos con ese único propósito, que si bien es importante para hacernos recordar que debemos entrar a resolver los problemas que continúan vigentes y no a reescribir lo ya dicho, sino también con la intención de evidenciar cómo la riqueza, flexibilidad y variedad con que catalogamos el currículo en este nivel, estuvo presente desde sus inicios.

Pensamos que en todo ámbito del quehacer humano hay que estar mirando el futuro, pero a la luz de lo hecho, ya que de otra manera se corre el riesgo de perder continuidad, de rehacer o de desvincularse de todo el aporte que ya muchos han hecho, lo que es base de la construcción del saber humano.

Para cumplir con estas intenciones, necesitamos circunscribir el ámbito de nuestro análisis a ciertos autores, que pensamos que son algunos de los más representativos y de los cuales poseemos fuentes directas, elemento que es clave para mantener la fidelidad de las ideas. En tal sentido, analizaremos con especial detención el currículo froebeliano, justamente por haber sido el primero; continuaremos con los de Montessori, Agazzi y Decroly, en una perspectiva un poco más general, pensando que de toda

esta revisión obtendremos importante información curricular, cuya vigencia constataremos en muchos de los planteamientos actuales, lo que es definitivamente la intención central de este capítulo.

2. EL CURRÍCULO FROEBELIANO

2.1. ALGUNOS ANTECEDENTES GENERALES

Federico Froebel (1782-1852) configuró la teoría y práctica de esta primera proposición curricular propiamente tal en Educación Preescolar, a través de toda su vida pedagógica. En el plano teórico, fueron importantes influencias las ideas de los filósofos Schelling, Krause, Fichte y del poeta Novalis. En lo educativo, y tanto desde un punto de vista teórico como práctico, fue significativo el contacto directo que tuvo con Pestalozzi, con quien trabajó durante un tiempo. De esta manera, en este marco referencial que aportaban importantes pensadores de su época, y junto con su propia reflexión y experiencia, se fue estructurando su ideario pedagógico, del cual se derivaron las características esenciales de su currículo. Este, en lo que a educación parvularia se refiere, se aplicó en especial en la Institución para Juegos y Ocupaciones, en Blankenburg (1839), y en el primer Kindergarten –en la misma ciudad–, en 1840.

Su pensamiento y acción pedagógica se registró en algunas obras de mayor envergadura: *A nuestro pueblo alemán* (1820), *La educación del hombre* (1826), *Tendencias básicas de la educación del hombre* (1833) y *Cantos a las madres* (1844), como en numerosos artículos y escritos menores.

A su muerte, siguieron difundiendo y desarrollando sus planteamientos, amigos, familiares y discípulos. Entre los primeros, cabe mencionar a Mittendorf y la baronesa Berta de Marenholtz-Bulow. Entre sus familiares, su viuda, inicialmente, y después su sobrina nieta Henriette Schrader-Breymann, quien construyó a fines del siglo pasado, en Berlín, la casa Pestalozzi-Froebel. Entre sus discípulos cabe mencionar a María Kraus-Boelte. Todos ellos, junto con numerosos otros discípulos y seguidores, no sólo difundieron, sino que continuaron desarrollando algunos aspectos curriculares, respetando siempre los postulados básicos que éste planteó.

En el mundo entero, como en América Latina, esta proposición curricular tuvo una significativa difusión, no sólo por el hecho de ofrecer una forma definida de trabajar con los niños pe-

queños, sino en especial por el trasfondo de valorización de la educación infantil que conllevaba. En efecto, la Encuesta Mundial de Educación Preescolar, que realizó Gastón Mialaret en la década de los 70, demostró que de un total de 48 países, 19 declaraban utilizar currículos froebelianos, lo que es un importante indicador de la influencia y permanencia de este primer currículo preescolar en el desarrollo de la educación parvularia a nivel mundial.²⁴

En lo que se refiere a América Latina en particular, son muchos los países que reconocen el inicio de la educación parvularia a través de esta modalidad, o el aporte decisivo de muchos de los planteamientos y prácticas froebelianos en el desarrollo de sus currículos, como es el caso de Bolivia, El Salvador, Uruguay, Brasil, Perú y Argentina. En Chile, ha sido muy importante el rol que desempeñaron los planteamientos y prácticas froebelianos. De hecho, de acuerdo a lo que ha aportado la investigación histórica más reciente,²⁵ se ha detectado que las primeras experiencias de educación preescolar fueron básicamente en Jardines Infantiles creados por miembros de la colonia alemana, y entre ellos cabe nombrar a doña Guillermina Gübél, a quien se le señala como alumna directa de la viuda de Froebel.²⁶ Sin embargo, quien difundió realmente el método froebeliano en todo Chile fue doña Leopoldina Maluscka, quien había aprendido este currículo en Austria, en la Normal de Graz. Justamente, es a través de la formación regular de Kindergarterinas, que ella inició en la Normal N° 1, como a través de la creación del primer Kindergarten fiscal (1906), y de la realización de diferentes publicaciones, que extendió no sólo esta modalidad curricular, sino la educación preescolar –como nivel– en todo Chile. Esto último se originó en especial a través de los Kindergarten que sus alumnas organizaron en los anexos a los Liceos de Niñas (40 distribuidos desde Tacna a Punta Arenas en 1913). Junto con todo este quehacer práctico, habría que destacar en forma muy especial la influencia que tuvo en Chile y en los países de habla hispana, la traducción que hizo en 1885 don Abelardo Núñez de la obra más importante de Froebel: *La Educación del Hombre*. Esta obra, junto con otras como el *Manual Steiger*, que se planteaba como una Introducción a la Ense-

²⁴ Mialaret, Gastón. *Encuesta Mundial de Educación Preescolar*. Documento Unesco N° 19, pág. 39.

²⁵ Consultar *Los Primeros Jardines Infantiles en Chile*, en Boletín Parvus N° 8 y 9, Stgo., Chile, 1985.

²⁶ Según manuscrito sin fecha de doña Leopoldina Maluscka.

ñanza Práctica del sistema de Kindergarten según el fundador Federico Froebel y su discípula Mme. María Kraus-Boelte, o el prólogo de la obra *El Jardín de Niños*, de Hermann Goldammer, según la traducción de la baronesa de Marenholtz-Bulow, que fue impreso por la Inspección General de Instrucción Primaria para el Curso de Kindergarten de 1906, fueron importantes factores de difusión escrita de los planteamientos de Froebel.

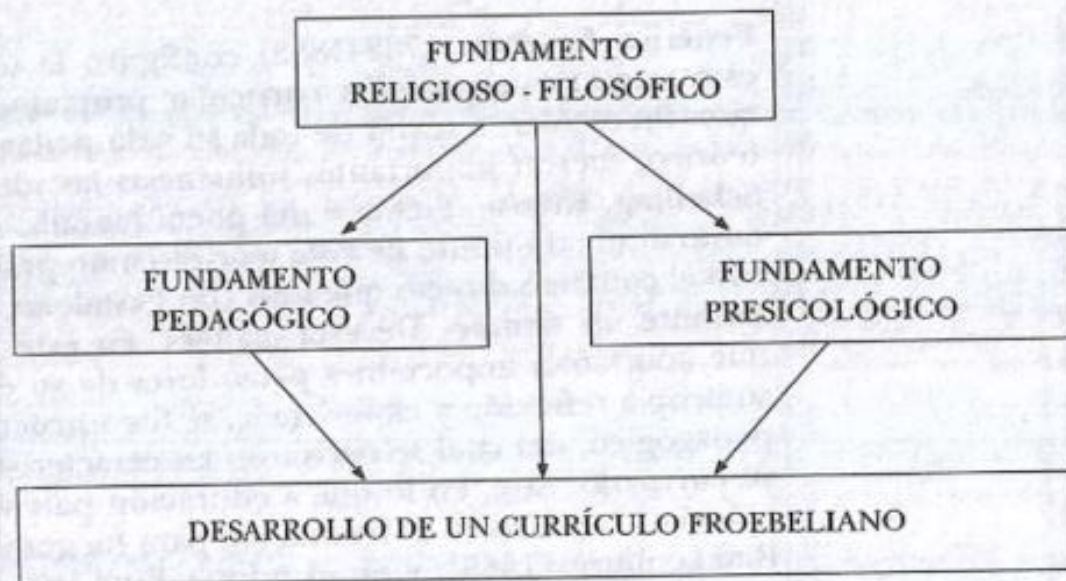
Hoy en día, si bien es cierto que en Chile ya no hay ningún Jardín Infantil que se reconozca froebeliano propiamente tal,²⁷ muchos de sus fundamentos y principios, materiales o dones, actividades u ocupaciones, como igualmente el uso de diversos recursos, están vigentes en todas las modalidades curriculares que consideran al párvulo como un activo agente de éste, razón por la cual cabe conocer esta modalidad y sus fundamentos con detención, que es lo que pretendemos ofrecer a continuación.

2.2. FUNDAMENTOS DE UN CURRÍCULO FROEBELIANO

Cuando se revisa la obra de Froebel en términos de tratar de explicitar y presentar sus fundamentos desde la perspectiva de organización de un currículo contemporáneo, se detectan entre sus planteamientos énfasis diferentes, que sin duda ayudan a realizar esta tarea. En primer término, y en forma muy evidente, se denota la importancia de una base religioso-filosófica, de la cual se derivan un conjunto de planteamientos eminentemente pedagógicos, encontrándose, además, gérmenes importantes de lo que hoy llamaríamos un fundamento psicológico, pero que dada la época en que se ubica Froebel, no correspondería caracterizar de esa manera, ya que esta ciencia como tal no nacía aún; sin embargo, esto no evita que se haya estado estudiando al hombre desde ese punto de vista, como se desprende de las observaciones de Froebel al respecto. Esta última referencia la creemos importante, ya que el genio visionario de Froebel anticipó la mayoría de los planteamientos básicos que la educación preescolar ha continuado desa-

²⁷ Hace unos diez años el Deutsche Schule, de Santiago, donó los materiales froebelianos de que aún disponía, poniendo así fin a las últimas aplicaciones más definidas de esta modalidad.

rollando, como han sido, por mencionar otros, la estimulación educativa a los lactantes, el desarrollo de otras alternativas de atención al párvulo, como son las llamadas hoy *no convencionales*, y la importancia de conocer al educando desde el punto de vista de lo que él es realmente, lo que sería esta incipiente base psicológica que estamos destacando. De esta manera, de acuerdo a lo expresado, visualizamos los fundamentos de un currículo froebeliano de la siguiente manera:



2.2.1. FUNDAMENTO RELIGIOSO-FILOSÓFICO

Habitualmente, los diferentes trabajos que analizan la obra de Froebel coinciden en señalar lo fundamental que es la base filosófica en todas sus proposiciones, la que está fuertemente influenciada por los diferentes tipos de idealismos (absoluto, mágico) que constituían parte importante del pensamiento de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Sin embargo, si bien es cierto que esta posición idealista tiene como uno de sus problemas fundamentales a tratar las relaciones entre Dios, el Hombre y el Universo, y por tanto aborda la religión, pensamos que debido al lugar en que coloca Froebel esta temática tanto en su teoría como en su práctica pedagógica, corresponde asignarle una posición primera dentro de su marco referencial, pero a la vez sin separarlo de sus relaciones con el hombre, los valores y fines, que son los aspectos básicos que analiza desde una perspectiva más filosófica. Esta relación que él mismo establece, es reiterada en toda su

obra, por lo que cabe respetarla en esos mismos términos, y que es lo que nos lleva a plantear este primer grupo de fundamentos como religioso-filosóficos.

Para Froebel hay un principio esencial que está en la base "de todas las cosas"²⁸ y que por ser "verdadero, claro, activo y consciente",²⁹ es de tipo eterno: Dios. De esta manera, todo adquiere significado y unidad, planteando que "el destino de toda cosa estriba en divulgar exteriormente su ser, la acción que Dios ejerce en ella, la manera como esta acción se confunde con ella misma, y por último, en revelar y dar a conocer a Dios".³⁰ Dentro de este contexto, el hombre "hijo de Dios y de la naturaleza"³¹ creado a su semejanza,³² "tiene a Dios por primer término y último fin de sus acciones",³³ explicándose así muchas de sus características más importantes, que ya señalaremos más adelante. En tal sentido, la religión ocupa, para Froebel, un lugar esencial dentro de la vida del hombre. De hecho, la define en los siguientes términos:

Al deseo que alienta el hombre de elevar su ser intelectual hasta el conocimiento de Dios, para establecer con este Ser Supremo una unión consciente y relacionar con él todas las acciones de su vida.³⁴

La relación entre el Hombre y la Religión la ve planteada desde el nacimiento, y señala los riesgos de su ausencia en los siguientes términos: "El fervor religioso, la vida íntima con Dios, como no esté desde temprano desarrollada en el niño, no se desarrollará más tarde de una manera completa sino a costa de grandes dificultades y de penosos esfuerzos".³⁵

En función a ello, postula que las madres realicen una serie de actividades con el niño, a la vez que se satisfacen diferentes necesidades, lo que expresa de la siguiente manera:

"...Venga esta pura religión a proteger al niño desde la cuna; pues la acción divina, bien que no se deje aún presentir en él sino de una manera harto oscura y harto vaga, no por eso exige menos cuidados particulares por parte de los que le rodean".³⁶

²⁸ Froebel, F. *La Educación del Hombre*, Appleton y Cía. N. York, 1885. Pág. 3.

²⁹ Froebel, F. Opus cit. Pág. 3.

³⁰ Froebel, F. Ídem. Pág. 3.

³¹ Froebel, F. Ídem. Pág. 24.

³² Froebel, F. Ídem. Pág. 24.

³³ Froebel, F. Ídem. Pág. 20.

³⁴ Froebel, F. Ídem. Pág. 21.

³⁵ Froebel, F. Ídem. Pág. 21.

³⁶ Froebel, F. Ídem. Pág. 19.

Como parte de una formación religiosa y moral más formal, visualiza como uno de sus aspectos más importantes que el niño "se dé cuenta de esta verdad instructiva y fecunda: que Dios es su padre". Agrega: "Conviene que por su propia razón, llegue a reconocer a Dios por padre y creador de todos los hombres y de todos los seres, pues sin tal convicción la enseñanza moral quedaría para él estéril e infructuosa".³⁷

En relación a la orientación que debe tomar esta formación religiosa, expresa: "Cada hombre creado por Dios, como conservado que está por Dios, debe elevarse hasta la religión de Jesús, hasta la religión cristiana. Por esta razón las escuelas deben elegir, entre todas, la religión de Cristo, enseñarla y propagarla sobre toda la tierra, y conformar con ella toda la enseñanza".³⁸

Dentro de este marco religioso es que se explica muy fácilmente el concepto que postula en torno al hombre. En primer lugar el hombre es hijo de Dios, por lo que posee características muy especiales, que a la vez que le son dadas le permiten también disponer libremente de su destino y hacer lo mejor de sí.

Señala Froebel: "Dios creó al hombre a su semejanza, lo hizo a su imagen: he ahí por qué el hombre debe obrar y crear como Dios",³⁹ a lo que agrega que "reclama la espontaneidad y el libre albedrío", porque el hombre fue creado para ser libre, como lo es su creador. A su vez, otro de los rasgos que frecuentemente enfatiza como propio del ser humano: el ser "inteligente, racional y consciente",⁴⁰ también lo explica a partir de este principio único que es Dios; expresa: "Consideremos al hombre, sobre todo en su origen, sano e íntegro; miremos su alma y su inteligencia como una esencia que proviene de Dios, animando una fuerza humana".⁴¹

Por otra parte, si bien es cierto que su concepto antropológico-filosófico en torno al hombre se explica enteramente a la luz de la divinidad, no deja en ningún momento de valorizarlo en su vida terrenal, ya que evidencia que también es "Hijo de la Naturaleza" y que como tal tiene otras características que se agregarían a las ya señaladas de tipo más contextual, como es el ser "finito, temporal y terrestre". En realidad, si bien podría pensarse que

³⁷ Froebel. F. Opus cit. Página 170.

³⁸ Ídem. Página 94.

³⁹ Ídem. Página 24.

⁴⁰ Ídem. Página 4.

⁴¹ Ídem. Página 12.

hay una posición dualista en relación al hombre "hijo de Dios y de la naturaleza",⁴² esta concepción no se plantea en ningún caso como una situación de conflicto, ya que "él es el lazo entre lo natural y lo divino, entre lo terrestre y lo celeste, entre lo finito y lo infinito",⁴³ ya que "hallamos en la vida del hombre, ser finito, temporal, terrestre, la manifestación de un principio infinito, eterno, celeste".⁴⁴

Si nos cuestionamos sobre cómo visualiza Froebel la vocación del Hombre, hay varias referencias que evidencian su pensamiento al respecto. Por una parte expresa que ésta se cumple al dejar libre la acción de su ser para manifestar la obra de Dios que se opera en él;⁴⁵ sin embargo, enfatiza que este obrar de Dios es de acuerdo a la decisión propia de cada uno, como lo señala en la siguiente cita: "Bueno es que se sepa que Dios no lo ha colocado (al hombre) en la angosta vía de la imitación, sino en la anchurosa vía del desarrollo y de la perfección, reservándole la libertad y espontaneidad".⁴⁶ Es decir, encara la vida como la posibilidad de perfeccionarse de acuerdo a las orientaciones que cada cual tome para hacer su destino personal, con una gran confianza en la búsqueda que cada uno emprende, como lo destaca en la cita a continuación: "Miremos al hombre, esa figura de la humanidad, como un ser progresivo, que anda sin jamás detenerse, que pasa de un grado de desarrollo a otro, vueltos sin cesar los ojos hacia el fin a donde se dirige, aspirando a lo infinito, a lo eterno".⁴⁷

A su vez, en esta última cita se detecta otra connotación que Froebel le da al hombre: su rol en relación a la humanidad entera al señalar: "el destino del hombre, como miembro de la humanidad, consiste en desarrollar y manifestar por sí mismo el ser, las fuerzas y las facultades de la humanidad, en general".⁴⁸ Es decir, expresa que cada hombre, a través de la diversidad que es y que aporta, va colaborando con la humanidad entera, conformando unidad.

De acuerdo a todo lo expuesto, el análisis de los fines que propone Froebel para la educación aparece como absolutamente coherente con la totalidad. Señala al respecto: "Su fin se reduce a

⁴² Froebel. F. Opus cit. Pág. 15.

⁴³ Ídem. Pág. 15.

⁴⁴ Ídem. Pág. 12.

⁴⁵ Ídem. Pág. 4.

⁴⁶ Ídem. Pág. 14.

⁴⁷ Ídem. Pág. 13.

⁴⁸ Ídem. Pág. 15.

conducir, por medio del conocimiento de esta ley eterna, y de los preceptos que ella entraña, a todo ser inteligente, racional y consciente, a conocer su verdadera vocación y a cumplirla espontánea y libremente".⁴⁹

En relación a los primeros años de educación del niño, plantea como fin más particular, dentro del todo ya expuesto, el "conservar la vida del niño pura y serena y así desarrollar su ser bajo condiciones de pureza y serenidad".⁵⁰

En síntesis, en relación al análisis que hemos hecho tendiente a detectar los fundamentos básicos planteados por Froebel en función a la configuración de un fundamento religioso-filosófico, que es predominante dentro de su marco referencial general, vemos inicialmente el planteamiento de un principio básico y unificador de todo, que es Dios, y en relación al cual se visualiza al hombre como su hijo, pero a la vez de la naturaleza, teniendo de esta manera una concepción infinita y finita, lo que dentro de un ámbito de libertad le posibilita cumplir tanto su destino y vocación personal como comunitario en relación a la humanidad. En tal sentido no se le visualiza como un ser terminado, sino en continuo perfeccionamiento y que dispone de toda su vida para actuar, conocer y crear. En función a todo ello, el fin básico de la educación se concibe como un favorecer que el Hombre conozca todas estas verdades para cumplir su vocación que la acción de Dios en él ha permitido. En lo que al niño pequeño se refiere, al que se concibe como "una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor de Dios",⁵¹ el fin más particular consistiría en conservar sus características.

2.2.2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

La teoría pedagógica desarrollada por Froebel, que sintetizaremos principalmente en función a principios, conceptos, características y objetivos de la educación infantil, adquiere especial relevancia porque, por haber sido planteada en relación a una concepción muy abierta y activa del niño, ha tenido un carácter de permanencia que ha ido más allá de la proposición curricular que él mismo planteó, y de hecho la han incorporado todas las moda-

⁴⁹ Froebel. F. Opus cit. Pág 4.

⁵⁰ Ídem. Pág. 17.

⁵¹ Ídem. Pág. 12.

lidades más actuales, constituyéndose así en la teoría común que es compartida por estas diferentes alternativas.

A. *Principios educativos*

Por Principio Educativo entendemos un postulado que sintetiza un planteamiento relevante y medular en educación, por lo que adquiere validez y aceptación general, ya que orienta al educador sobre lo fundamental que corresponde tener presente en toda experiencia educativa.

Al revisarse los escritos de Froebel, se detectan entre los principios que postula algunos más generales, válidos para todos los niveles educativos, y otros más particulares referidos al nivel preescolar.

Principios generales

a) Individualidad

"...urge que los educadores y los institutores obren de la manera que hemos indicado; esto es, eligiendo el modo de educación o de enseñanza propio a la naturaleza de cada individuo"⁵²... "y convencerse de que el hombre, aun desde el seno de su madre, exige una solicitud particular"⁵³

A través de estas citas se detecta lo esencial de este principio: que cada educando es singular, y que por tanto corresponde que la educación genere formas de atención que consideren efectivamente esas peculiaridades.

b) Libertad

"En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser necesariamente aseguradas al niño, al discípulo".⁵⁴

Es decir, se plantea que el ambiente educativo que se estructure debe respetar y preservar la libertad del niño, que es propia del hombre, para lo cual se deben ofrecer diferentes alternativas.

⁵² Froebel, F. Opus cit. Pág. 10.

⁵³ Froebel, F. Ídem. Pág. 12.

⁵⁴ Froebel, F. Ídem. Pág. 10.

c) Autoactividad

“así también la acción, el trabajo está reclamado imperiosamente y desde temprano por el sentimiento de la actividad innato en el temperamento del hombre”.⁵⁵

“Hay pues necesidad de que el hombre sea, desde su más tierna edad, excitado, estimulado a manifestar su actividad por las obras: su mismo carácter lo exige. La actividad de los sentidos y de los miembros del joven es el primer germen, el retoño del trabajo”.⁵⁶

“Importa también, para desarrollar a la vez la inteligencia y la destreza manual del niño, unir siempre la palabra a la acción, y hacerle designar sucesivamente, además de los objetos, las diferentes partes de los objetos que dibuja”.⁵⁷

Las tres citas seleccionadas nos revelan las características básicas de este principio, que, junto con los anteriores, constituye uno de los pilares de todo el planteamiento contemporáneo de una educación activa. Por una parte se señala que la acción es un proceder innato en el hombre, y por lo cual debe favorecerse desde temprana edad. A su vez, en la última cita, se destaca la relación que hay entre la acción motora y otras habilidades y capacidades del niño, integrándose así todas las ideas básicas que sintetiza este principio hoy en día, en el sentido de que es fundamental que el niño realice su propia experiencia a través de su actuar, el que será siempre interrelacionado, ya que sólo de esta manera se favorece efectivamente su desarrollo, y se satisfará su necesidad de ser actuante.

d) Relación

“El buen corazón del niño, un sentimiento de piedad innato en él, le lleva espontáneamente a presentir y a desear esta unión entre todos los seres y objetos de que se ve rodeado; aspira a una unión espiritual, a un lazo intelectual, a una vida común con ellos”.⁵⁸

“Las relaciones que existen entre sus padres y los demás miembros de la familia, cautivan la atención del niño. Este les ve crear,

⁵⁵ Froebel, F. Opus cit. Pág. 27.

⁵⁶ Ídem. Pág. 26.

⁵⁷ Ídem. Pág. 50.

⁵⁸ Ídem. Pág. 63.

obrar, producir, trabajar y quisiera imitarles, reproducir cuanto les ha visto hacer".⁵⁹

"Fortificad, pues, desarrollad en ellos esta disposición, asociadlos desde temprano a vuestros trabajos, para que adquieran a un tiempo el justo conocimiento de sus fuerzas, y la medida en que les está permitido emplearlas".⁶⁰

Estas tres citas nos aportan también los elementos básicos de lo que es este principio, que también ha sido llamado cooperación social, socialización o apertura. En la primera referencia, se plantea que en el niño hay una tendencia natural a relacionarse con los demás, y que el mundo de relaciones en que él vive es el mejor medio que estimula un actuar en ese sentido, y que por lo tanto corresponde favorecer esta disposición, que le permitirá también actuar, crear y producir junto con los demás.

e) Unidad o unificación

"Es necesario que esta ley, que rige todas las cosas, tenga por base una unidad que influya sobre todo y cuyo principio sea verdadero, claro, activo, consciente y, como resultado de esto, eterno. La ley que, sea por la fe, sea por el examen, impone esta unidad, ha sido y será siempre reconocida y sancionada por todo espíritu observador, por toda inteligencia elevada. Esta unidad es Dios".⁶¹

"Volver externo lo que es interno, e interno lo que es externo, hallar y manifestar la unión que existe entre lo uno y lo otro, tal es el deber del hombre".⁶²

"La escuela está, pues, constituida, no lo olvidemos jamás, por este espíritu vivificador que establece la unión entre las cosas individuales, y anima la individualidad no menos que la totalidad. La separación o el desmembramiento de las cosas individuales en sí mismas, es opuesta a la escuela bien entendida".⁶³

Estas tres referencias seleccionadas tratan de ejemplificar la concepción de Froebel en relación a este principio de unidad que postuló, el que si bien es cierto que en su explicación más actual se le enfoca diferente, se encuentra, de alguna forma, presente en la base de muchas de estas proposiciones.

⁵⁹ Froebel, F. Opus cit. Pág. 63.

⁶⁰ Ídem. Pág. 64.

⁶¹ Ídem. Pág. 3.

⁶² Ídem. Pág. 30.

⁶³ Ídem. Pág. 87.

A partir del principio único que establece este pensador para todo, Dios, señala que la labor fundamental del hombre y de la escuela es hacer conciencia de la interrelación que hay entre todo lo que existe, dado esto justamente por el espíritu divino que está siempre presente. Por tal razón cabe buscar esta unificación, por ejemplo, entre lo interno y lo externo; la actuación de uno en relación a otros, es decir, generalizando, la unidad en la diversidad.

Principios específicos

a) Importancia de una educación temprana

"Si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, dificultase para más tarde la marcha de la educación".⁶⁴

"Conviene que, desde su más tierna edad, la criatura, aun en su lecho o en su cuna, no sea jamás abandonada durante mucho tiempo a sí misma, sin objeto ofrecido a su actividad..."⁶⁵

"El niño porque quiere instruirse, interroga los objetos; quiere distinguir el interior de las cosas de la multiplicidad de sus apariencias exteriores y conocer las relaciones que les son comunes..." "No desdeñemos en el niño de esta edad el modo de enseñanza que más tarde le impondremos por la pedagogía".⁶⁶

A través de las citas seleccionadas, y en parte importante de sus escritos, se plantea reiteradamente la importancia de preocuparse educativamente del niño desde sus primeros años de vida, ya sea ofreciéndole estímulos adecuados, o favoreciendo tendencias y actitudes de curiosidad que existen en ellos. Esta temprana educación es fundamentada tanto por la relación y dependencia que existen entre las diferentes etapas de desarrollo, como por lo importante que es en sí este período en la vida del ser humano.

b) Valor educativo del juego

"El juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo".⁶⁷

⁶⁴ Froebel, F. Opus cit. Pág. 23.

⁶⁵ Ídem. Pág. 32.

⁶⁶ Ídem. Págs. 47 y 48.

⁶⁷ Ídem. Pág. 36.

"El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida... he aquí por qué el juego origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo, el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes".⁶⁸

"No debe ser mirado el juego como cosa frívola, sino como cosa profundamente significativa".⁶⁹

"Es importante para el éxito de la educación del niño de esta edad, que esta vida que él siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia. El juego les suministrará para ello medios preciosos..."⁷⁰

De acuerdo con estas citas seleccionadas, se detecta cómo Froebel rescató y valorizó el juego como la actividad propia del niño pequeño, evidenciando los aportes de diferente tipo que éste involucra, en particular para él, como para los adultos, pensado en un propósito educativo. En tal sentido recomienda el favorecerlo, destacando las profundas implicaciones que éste tiene en la vida del niño. En síntesis, en términos de enunciar todo este planteamiento como un principio, diríamos que las experiencias educativas con párvulos deben considerar al juego como actividad fundamental a propiciar.

B. *Conceptos y características básicas de la educación*

Froebel plantea dentro de su teoría una serie de conceptos y características que hemos denominado básicos, porque apuntan a aquellos aspectos más esenciales a tener presente para comprender lo fundamental de una postura educativa, como serían las conceptualizaciones y caracterizaciones que se tienen sobre la educación en general y la infantil en particular, las instituciones educativas, el educador y el niño.

Educación

a) *Concepto*

"La educación del hombre no es sino la vía o el medio que conduce al hombre, ser inteligente racional y consciente, a ejercitar,

⁶⁸ Froebel, F. Opus cit. Pág. 36.

⁶⁹ Ídem. Pág. 37.

⁷⁰ Ídem. Pág. 36.

desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee en sí mismo".⁷¹

"La educación debe llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios; y por alcanzar estos fines ella se esfuerza desde luego en elevar al hombre hasta el conocimiento de Dios, de la humanidad en general y de la naturaleza interna y externa, suministrándole más tarde el medio de unirse a Dios, al proponerle el modelo de una vida fiel, pura y santa".⁷²

De acuerdo a estas citas seleccionadas y otras referencias, se desprende que para Froebel la educación es básicamente un medio que posibilita el despliegue de todas las características y potencialidades que el hombre ya posee, y que por lo tanto cabe, más que nada, respetarlo y favorecer que sea consciente de toda la riqueza de que dispone.

b) Características

"...exige también que el modo de educación sea tolerante, variable, blando y flexible..."⁷³

Dado el reconocimiento que hace Froebel al valor y dignidad del hombre, se plantea consecuentemente que la educación debe tener como características básicas el ser respetuosa de él y ser por tanto dinámica y adaptable a los diferentes rasgos que cada educando tiene y que van a ir manifestándose.

Educación Infantil

Características

"...nada es indiferente ni frívolo en la educación del niño; que el desarrollo de las cosas más graves y más importantes de la vida tiene su origen en la infancia".⁷⁴

"He aquí por qué toda educación y toda enseñanza deben ser, en un principio, indulgentes, flexibles, blandas, deben limitarse a proteger y a vigilar, sin propósito previo ni sistema preconcebido".⁷⁵

⁷¹ Froebel, F. Opus cit. Pág. 4.

⁷² Ídem. Pág. 5.

⁷³ Ídem. Pág. 9.

⁷⁴ Ídem. Pág. 39.

⁷⁵ Ídem. Pág. 7.

De estas y otras citas sobre el tema se desprende por una parte la dignificación que hace Froebel de la educación del niño en los primeros años de vida, y de las características que ésta debe tener: apoyo y flexibilidad.

Las Instituciones Educativas

a) La escuela

“Por medio de la escuela llegaremos a ser hombres pensadores, conscientes y razonables, obrando con inteligencia, manifestando por el empleo de nuestra fuerza interior, don de Dios, la acción divina que en nosotros reside”.⁷⁶

“La escuela debe tener una noción real de sí propia, un exacto conocimiento del mundo exterior y del niño; debe poseer el conocimiento del ser de uno y otro, a fin de operar la unión entre ambos”.⁷⁷

“¿Qué enseñará la escuela? ¿En qué se instruirá el niño? Estas cuestiones deben ser resueltas aquí bajo el simple punto de vista de los conocimientos que exige el niño, llegado a este grado, conocimientos exigidos por todas las manifestaciones mismas del hombre en tanto que muchacho”.⁷⁸

De acuerdo a lo citado, vemos que el concepto de escuela que posee Froebel es el de ser un medio para posibilitar el despliegue de todas las potencialidades que el educando tiene, en especial en cuanto a colaborar en ser conscientes y pensadores. Para ello señala que es fundamental que ésta conozca su rol y a su vez lo que es el niño para facilitar el encuentro entre ambos.

b) El Kindergarten o Jardín de Infantes

Los biógrafos de Froebel señalan que en la primavera de 1840, al contemplar el valle del Rin desde la cima de un cerro, e impresionado por un día luminoso que hacía resplandecer las flores que habían brotado, exclamó: “Ya he logrado hallar su nombre: se llamará Kindergarten” (Jardín de los niños).⁷⁹ La idea básica que

⁷⁶ Froebel, F. Opus cit. Pág. 88.

⁷⁷ Ídem. Pág. 83.

⁷⁸ Ídem. Pág. 89.

⁷⁹ Prüfer, J. *Federico Froebel*. Ed. Labor. Bs. Aires, 1930. Pág. 113.

quería plasmar con esta expresión era, que los niños no son educados solamente a través de sus relaciones más próximas, sino también por "todos los elementos circundantes que actúan sobre el niño, influyéndolo. Con ello pensaba en la Naturaleza, donde cada una de las plantas no crece por sí sola, independiente de todas las otras, sino que con las restantes se halla sujeta a la acción de las condiciones naturales".⁸⁰ Junto con ello quería también evidenciar que los niños, al igual que las plantas, tienen todo un potencial de desarrollo que está en ellos mismos, pero que es fundamental "conocer su naturaleza íntima, sus instintos e inclinaciones, sus aptitudes físicas, para guiarlos y educarlos respetando la capacidad y libertad de todos".⁸¹

En síntesis, podríamos plantear que a través de la visión que tuvo Froebel de concebir la institución educativa de los párvulos como un jardín, plasmó la idea esencial de un currículo preescolar, en el que se requiere posibilitar efectivamente el que los niños desplieguen todo su potencial, a través de la coherencia y consistencia que deben tener de todos los factores y elementos curriculares que es necesario poner en juego para este crecimiento que se desea.

C. *Objetivos de la educación*

"Federico Froebel se propone despertar en todos los aspectos las cualidades y facultades que Dios ha puesto en el niño, según los principios de la instrucción educadora y evolutiva del hombre. De acuerdo con dicho fin logra lo siguiente:

- a) Desarrollo de los miembros del cuerpo por una serie progresiva de ejercicios y juegos gimnásticos.
- b) Ejercicios de los sentidos, en especial de los espirituales; de los sentidos de la forma y el color por observaciones de la más variada especie; del sentido del sonido y sentimientos del ritmo y tacto, por medio de canciones y melodías.
- c) Desarrollo de las inclinaciones de actividad y ocupación del niño, así como de la capacidad intuitiva y cognoscitiva, especialmente, por medio de una serie de ejercicios que permiten los medios y dones de juego y ocupación inventados por Federico Froebel.

⁸⁰ Prüfer, J. Opus cit. Pág. 113.

⁸¹ Gómez Catalán, Luis. *Biografía de F. Froebel. Primer centenario de la Fundación del Kindergarten*. Santiago, 1940. Pág. 13.

d) Estímulos de los sentimientos morales y religiosos, desarrollo del carácter por medio de conversaciones y narraciones adecuadas, y sobre todo por la colectividad que forma el niño con la educadora que ha sido formada y actúa en dicho sentido.

e) Combatir los hábitos de maldad y malas costumbres de la infancia por medio de la vida colectiva de los niños en agrupaciones amistosas, y mediante juegos animados".⁸²

Los objetivos educacionales suponen siempre una concreción en términos de una aplicación de las grandes aspiraciones que postulan los fines. En tal sentido, en las obras de Froebel no se encuentra una explicitación del todo precisa en función al Jardín Infantil; sin embargo, en una declaración pública que hicieron los más cercanos amigos y discípulos de Froebel, a modo de defensa cuando se planteó la supresión de los Kindergarten, se encuentra el desglose que hemos citado, y que en términos actuales formularíamos en los siguientes términos:

- a) Habilidades de coordinación motriz gruesa
- b) Habilidades de discriminación sensorial
- c) Actitud de expresión creadora a través de la música
- d) Actitud de autonomía en la realización de actividades
- e) Habilidades de coordinación visomotriz fina
- f) Habilidades intelectuales
- g) Actitudes morales y religiosas
- h) Habilidades de expresión verbal
- i) Actitudes de participación en situaciones colectivas.

2.2.3. FUNDAMENTOS PRESICOLÓGICOS

A. *Concepto de desarrollo*

"...no en menor escala exigen las propias condiciones, el desarrollo y el desenvolvimiento de sus otras facultades y de sus otros sentimientos. El desarrollo del hombre requiere un curso progresivo no interrumpido, y desembarazado de todo obstáculo".⁸³

"Nada tan nocivo al éxito del desarrollo y del perfeccionamiento del hombre como mirar un grado cualquiera de su desa-

⁸² *Korrespondenten von und für Deutschland*. 8 oct. 1851, citado por J. Prüfer. Opus cit. Pág. 154.

⁸³ Froebel, F. Opus cit. Pág. 21.

rollo cual si fuese aislado de los demás. Preciso es que los diversos grados de la vida, conocidos bajo el nombre de edades del infante, del niño o de la niña, del adolescente o de la muchacha, del hombre o de la mujer, del anciano o de la matrona, formen una cadena sucesiva y jamás interrumpida, que la vida sea conceptuada como una en todas sus fases, presentando un conjunto completo; que el infante y el niño no sean considerados como seres distintos del adolescente y del hombre, y distintos hasta el punto de hacer perder de vista que en el infante y en el niño no hay sino el hombre mismo en los primeros grados de su vida".⁸⁴

"Si tuviesen los padres en cuenta que el completo desarrollo de grado sucesivo se halla basado sobre el completo desarrollo de cada uno de los grandes precedentes".⁸⁵

"El niño, el joven sobre todo, debe esforzarse en ser para cada uno de los grados de su desarrollo lo que cada grado exige que él sea... Sólo satisfaciendo completamente las exigencias de un grado anterior de desarrollo, podrá holgarse el hombre de alcanzar el desarrollo completo del germen siguiente".⁸⁶

"...toda unidad debe ser representada por unidades, como toda generalidad se revela por manifestaciones sucesivas y recíprocas, se sigue que, sentado que el mundo y la vida, considerados como unidades, se desarrollan en el niño por su orden sucesivo, las fuerzas, las disposiciones, la actividad de los miembros y de los sentidos del niño deben obtener desarrollo según el orden por el cual se presentan a él y en él".⁸⁷

De las citas seleccionadas, se desprende que Froebel había claramente visualizado un concepto psicológico inicial en torno al desarrollo humano, que se sustentaba en el planteamiento básico que éste es esencialmente un proceso continuo y progresivo, lo que hace que cada grado esté estrechamente unido a los demás. Por lo tanto, cada etapa requiere que se despliegue lo más plenamente posible, beneficiándose de esta manera no solamente ese período, sino la persona entera en relación a su desarrollo total. A esto, se agrega el planteamiento que cada una de estas etapas requiere que se favorezca en una forma acorde a lo que se es en ese momento.

⁸⁴ Froebel, F. Opus cit. Págs. 21 y 22.

⁸⁵ Ídem. Pág. 23.

⁸⁶ Ídem. Pág. 23.

⁸⁷ Ídem. Pág. 28.

B. Etapas de desarrollo del niño

"Primer grado de desarrollo del hombre: la criatura

En este grado de su desarrollo, el hombre titúlase *criatura*; ¿y no lo es acaso en toda la fuerza de la expresión? Criarse, nutrirse, es casi su única ocupación... En este grado, el hombre no recibe en sí mismo más que de fuera: por el acto de mamar, se apropia las cosas de fuera, pues aún no halla nada en sí propio... Importa que no mame nada malo. Importa que la mirada o la fisonomía de los que le rodean sean puras y serenas y le inspiren confianza".⁸⁸

"Parécele desde luego al niño que el mundo exterior forma uno con él, y que ambos se confunden en el mismo caos. Más tarde, la voz de la madre le hace distinguir de sí mismo los objetos del mundo externo, como también esta voz restablece poco después el lazo existente entre éstos y aquél; pero entonces, el niño habrá reconocido ya en sí propio un ser perfectamente distinto de los objetos en medio de los cuales se agita".⁸⁹

"El niño adquiere la noción de las cosas mediante las oposiciones de éstas. Ante todo se desarrolla en el sentido del oído, y pronto sigue a éste el de la vista".⁹⁰

"Al par que se desarrollan los sentidos del niño, desarróllanse también el uso de sus miembros, con arreglo a su índole y a las propiedades del mundo físico... El deseo de sentarse o acostarse, de andar o de saltar, de palpar o de abrazar un objeto, provoca en el niño el uso de sus miembros. La acción de estar de pie es capital para él; es el descubrimiento del centro de gravedad de su cuerpo y el uso de la multiplicidad de sus miembros".⁹¹

"En ese momento del desarrollo de la actividad de los sentidos del cuerpo y de los miembros, en que la criatura trata de manifestar espontáneamente el interior al exterior, cesa el primer grado de desarrollo del hombre, o sea el grado de criatura, y comienza el siguiente, o sea el de niño propiamente dicho".⁹²

⁸⁸ Froebel, F. Opus Cit. Pág. 18.

⁸⁹ Ídem. Pág. 29.

⁹⁰ Ídem. Pág. 31.

⁹¹ Ídem. Pág. 31.

⁹² Ídem. Pág. 33.

Segundo grado de desarrollo del hombre: el niño

"Con la aparición de la palabra, comienza la manifestación externa del interior del hombre y la multiplicidad en su ser; pues mientras que su interior se organiza, el hombre se esfuerza por manifestarse al exterior de una manera fija y cierta".⁹³

"En este grado de la vida..., además de la necesidad de continuar prodigándole los cuidados físicos anteriormente reclamados, la necesidad, más imperiosa aún, de los cuidados intelectuales".⁹⁴

"Es altamente importante que el niño, llegado a este grado, contemple de una manera justa los objetos que le rodean, y los conozca según su naturaleza y sus propiedades, conociendo a la par los grados de su importancia y de su valía, y las relaciones existentes entre ellos y con el hombre. Empléense siempre expresiones exactas, frases simples y claras, para designar al niño las condiciones de espacio y de tiempo, y todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer".⁹⁵

"La palabra y el juego componen el elemento en que vive el niño de esta edad. Atribuyendo a cada cosa la vida, el sentimiento, la facultad de oír y de hablar que él siente en sí mismo, imagínase también que todo objeto oye y habla; y no vacila, desde que empieza a manifestarse su interior, en atribuir una actividad semejante a la suya a las piedras, a los árboles, a las plantas, a las flores, a los animales y a todo lo que le circunda".⁹⁶

"El niño ha comprendido que la palabra es diferente de la cosa por ella representada, y diferente también de la persona que habla; ha comprendido que la escritura y el dibujo son la simple materialización de la palabra, y desde este momento, pasa a un nuevo grado de desarrollo; el de la primera infancia cesa; el niño se convierte en adolescente y da su nombre al grado en que el hombre atrae hacia sí los objetos del mundo exterior y se los apropia".⁹⁷

De este extenso conjunto de citas que hemos seleccionado, se detecta que en relación a las dos etapas en que nos hemos circunscrito —ya que abarca la etapa de párvulo—, Froebel identifica procesos y características que son fundamentales de tener en cuenta para comprender el período en que el niño se encuentra.

⁹³ Froebel F. Opus cit. Pág. 33.

⁹⁴ Ídem. Pág. 34.

⁹⁵⁻⁹⁶ Ídem. Pág. 35.

⁹⁷ Ídem. Pág. 60.

Junto con ello se evidencia la reiteración que hace en cuanto a lo crucial que es atenderlas adecuadamente.

Por ejemplo, en relación a la etapa que denomina "la criatura", que de acuerdo a los antecedentes que entrega la podríamos ubicar desde el nacimiento hasta el año o año y medio aproximadamente: "cuando empieza la palabra", Froebel enfatiza cómo el lactante va pasando desde una percepción difusa e indiferenciada de él, en relación al mundo externo, a un descubrirse como ser activo, dotado de sentidos y movimientos voluntarios, siendo por tanto la estimulación y el medio que se le ofrezcan fundamentales no sólo en cuanto a oportunidades, sino a la calidad de éstos.

En relación al niño, centra su caracterización en lo que hoy llamaríamos el desarrollo de la función simbólica, dada ésta a través del lenguaje y la escritura (signos) y de dibujos (símbolos). En tal sentido evidencia que hay una serie de logros intelectuales que son fundamentales de favorecer, sin pasar por alto todo el cuidado físico y afectivo que rodeaba al niño en su etapa de criatura. Es especialmente interesante en este plano el llamado que hace a que el niño actúe con los objetos, y extraiga sus propiedades y detecte las diferentes relaciones de todo tipo que se establecen entre ellos y su entorno, entre otras las de tiempo y espacio.

Particularmente ilustrativa es la caracterización que hace del animismo y la ratificación que hace —una vez más— de la importancia del juego, como actividad propia del hombre en esta etapa de la vida.

En síntesis, la caracterización que hace Froebel del niño, en sus primeros años de vida, evidencia sin duda un estudio de éste desde una perspectiva que podríamos llamar ciertamente psicológica, siendo interesante constatar que muchos de sus aportes han sido ratificados posteriormente por la psicología en general. Esto nos lleva a buscar el principio teórico básico en el que se sustentó, para haber llegado a estas descripciones y proposiciones, siendo éste el que llamó: "estudio de la naturaleza".

C. *Principio de Estudio de la Naturaleza*

"No nos cansaremos, pues, de insistir, para interés del hombre, en la observación y en el estudio de la naturaleza".⁹⁸

⁹⁸ Froebel. F. Opus cit. Pág. 9.

“Los fallos pronunciados sobre la naturaleza de un niño, en vista únicamente de sus manifestaciones externas, constituyen el motivo de tantas educaciones fracasadas, de tantas malas inteligencias entre los padres y los hijos, de tantos desvaríos de la fantasía, de tantas esperanzas defraudadas”.⁹⁹

“El niño, hombre desde su primera aparición sobre la tierra, debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia”.¹⁰⁰

Si bien hemos centrado las citas seleccionadas en aquellas que hacen una referencia más directa al estudio del niño, cabría señalar que este principio para Froebel tenía una dimensión mayor que la que le hemos circunscrito, y que es la visión de unidad que establecía este educador entre todas las cosas. Es decir, podríamos afirmar que recomendaba el estudio cabal de todo, en búsqueda de esa ley común, siendo por lo tanto el hombre también parte de esa totalidad.

En lo que respecta al niño, tanto en estas citas como en su obra entera, se detecta el gran respeto que plantea en relación a que se desarrolle “según su naturaleza”, lo que significa un no imponer comportamientos ajenos a él. Para ello señala reiteradamente la importancia de observarlo, pero advirtiendo lo esencial que es no quedarse sólo con sus manifestaciones externas, sino, en lo posible, tratar de captar su totalidad.

Por lo tanto, podríamos afirmar que el principio básico que orientó a Froebel en relación a conocer al niño desde una perspectiva psicológica, fue el del estudio de su naturaleza como parte de una actitud total de vida.

En síntesis, la revisión de los fundamentos planteados por Froebel tiene una especial relevancia, no sólo en cuanto a conocer el marco referencial básico del cual se derivó su proposición curricular, sino porque a través de ellos se asentaron muchos de los postulados esenciales, que hasta hoy en día siguen considerando los currículos que plantean que el niño debe ser el punto de partida de su acción.

2.3. FACTORES Y ELEMENTOS DE UN CURRÍCULO FROEBELIANO

2.3.1. EL AMBIENTE HUMANO

De acuerdo a diferentes descripciones del Kindergarten de Blankenburg hechas por diarios de la época y diferentes visitantes,¹⁰¹ más

⁹⁹ Froebel. F. Opus cit. Pág. 6.

¹⁰⁰ Ídem. Pág. 16.

lo que aportan otras fuentes que hemos individualizado en los antecedentes generales de esta modalidad, podríamos señalar que el ambiente humano en este currículo lo conforman adultos y niños organizados de la siguiente manera:

Niños: El criterio de organización de los grupos de niños era mixto, a partir de la asistencia de niños entre uno y seis años.

Compartían una serie de actividades juntos, como los períodos de llegada, saludo, juegos libres, pero posteriormente, cuando se trabajaba con los dones, o en las distintas ocupaciones se producía una separación a veces en la misma sala, y en otros casos, retirándose a otras, en base a tres grupos: los grandes, regulares y pequeños (también se les denominaba sección Superior, Media e Inferior).

Adultos: Además de un educador principal (Froebel, o la directora del Jardín Infantil, quienes también se desempeñaban directamente con los niños), había un grupo de ayudantes, jardineras, kindergarterinas, o cuidadoras y educadoras de la infancia, que era el verdadero rol que Froebel postulaba para la mujer, advirtiendo la facilidad que provee el espíritu femenino para ello; sin embargo, esta vinculación entre niño-mujer no la veía únicamente con el propósito de que se beneficiara sólo el niño, como es de suponerse al inicio, sino de restituir en forma especial el potencial educativo que la mujer tiene. Señalaba Froebel: "Ambos extremos deben ser nuevamente reunidos; espíritu femenino y atenta observación de la infancia deben volver a ser una misma cosa".¹⁰²

Por tanto, de acuerdo a lo presentado, Froebel enfocaba el Jardín Infantil como un centro eminentemente formativo, que quería básicamente favorecer un actuar coherente entre la naturaleza del niño y su familia. En un manuscrito del año 1842,¹⁰³ "Sobre la significación y naturaleza de los Kindergarten", expone con extensión su planteamiento en cuanto a cómo visualiza la labor de ellos. Los ubica en medio del municipio local, posibilitando así un fácil acceso no sólo a las madres, sino a "las niñeras, amas, hermanas mayores, así como a todas aquellas personas a quienes está confiada la tutela de la infancia", para que todas puedan oír y ver la forma correcta en que deben ser tratados y cuidados los niños.

¹⁰¹ Recopilaciones aportadas por Clotilde Guillén de R., en *Los Jardines de Infantes Kapelusz*. Bs. Aires, 1966. Págs. 16 a 18.

¹⁰² Citado por J. Prüfer. Opus cit. Pág. 113.

¹⁰³ Ídem. Pág. 126.

Si a esto unimos todo el planteamiento que hace Froebel en *La Educación del Hombre*, en cuanto a que las etapas de criatura y de niño, que abarcan todo el período de educación parvularia, deben estar básicamente en manos de los padres y de la familia, podríamos concluir que este educador quería, sobre todo, rescatar el potencial y la responsabilidad educativa de ellos en relación a sus hijos, para lo cual el Jardín Infantil no era sino un gran medio para que éstos comprendieran su importancia, y la de la observación de la naturaleza infantil, con el propósito de que desarrollaran actitudes acordes a todo ello. Para esto, era esencial la concurrencia de todos los que participaban de la vida del niño pequeño, por lo cual podríamos afirmar que el Jardín Infantil se planteaba en una postura abierta hacia la comunidad, lo que sigue siendo el deber ser de todo planteamiento curricular actual.

En cuanto a la proporción adultos-niños en sala, si bien es cierto que no hay referencias directas, puede deducirse el criterio en base a diversos antecedentes y fuentes secundarias. Dado que el interés de Froebel era que los Jardines Infantiles fueran un centro formador para todas las mujeres que se relacionaban directamente con los niños, se desprende que le interesaba la mayor participación posible de ellas en las salas de actividades. De hecho, en la descripción que hace uno de los visitantes al Kindergarten de Marienthal,¹⁰⁴ señala que Froebel se reunió con un grupo de niños, ayudado de "seis o siete jardineras". A su vez en el *Manual Steiger* se plantea que "las clases deben ser pequeñas", a lo que agrega la siguiente observación: "sería impropio el decir que una clase de 60 niños puede sacar de una buena lección el mismo provecho que una de 15 ó 20, porque en este último caso la enseñanza es casi individual".¹⁰⁵ En cuanto a la situación de que haya grupos muy numerosos, se aconseja que éstos deben "entregarse a las mejores maestras".

En síntesis, de acuerdo a los antecedentes expuestos, podríamos afirmar que el criterio que se sustentaba básicamente era el de velar por una cierta proporción entre adultos y niños, a lo que se agregaba además un criterio de un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, en el sentido de darles las funciones pedagógicas más delicadas y que requieren de una mayor experiencia y manejo de la situación a los educadores que por diversos criterios han sido catalogados como los mejores.

¹⁰⁴ Relato de Rodolfo Banfey, citado por C. Guillén. Opus cit. Pág. 17.

¹⁰⁵ Steiger, E. y M. Kraus-Boelte. *Manual Steiger*. E. Steiger & Co. N. York. 1900.

2.3.2. AMBIENTE FÍSICO

En relación al ambiente físico en general del Jardín Infantil, entendiéndolo por éste la organización y habilitación del espacio interior y exterior, no existen en la bibliografía que hemos utilizado como fuente directa muchas referencias al respecto, y más bien la mayoría de las orientaciones que señalaremos han sido extraídas de las de tipo secundario. Sin embargo, la revisión de la historia de cómo se conformó el primer Kindergarten, nos puede entregar algunas orientaciones interesantes al respecto.

Como es sabido, el primer Jardín Infantil se estableció en una casa cedida por el Ayuntamiento de Blankenburgo, que estaba instalada sobre las bodegas de ese edificio. Junto con ello se facilitó una explanada que había detrás de la casa y que podía utilizarse como zona para juegos y jardín. De hecho, dibujos de la época muestran su utilización en tal sentido, por lo que puede afirmarse que Froebel planteaba la importancia de un espacio exterior que permitiera actividades de diferente tipo, el que incluso debía ampliarse a través de visitas que facilitaran el contacto más directo aún con la naturaleza. De hecho, en *La Educación del Hombre*, ya planteaba al respecto lo siguiente:



Primer Kindergarten en Blankenburgo (edificio grande al centro, delante de la torre) y vista del patio y jardín con que contaba, según un grabado de la época.

“La vida en el campo, la vida en medio de la naturaleza es un encadenamiento de escenas instructivas para el niño, porque desarrolla, fortifica, realza y ennoblece su ser; por ahí recibe en él la vida y la significación más elevadas. Los pequeños viajes y los paseos prolongados deben ser conceptuados como un medio favorable a la educación del niño y a la vida de la escuela, desde los primeros días de la edad del alumno”.¹⁰⁶ A lo que agregaba: “Esos pequeños viajes y esos largos paseos harán que el alumno considere como un todo la comarca en que vive; le harán sentir y comprender la naturaleza como un todo sin interrupción”.¹⁰⁷

Por lo tanto, vemos cómo Froebel planteó desde un principio la importancia de un espacio exterior organizado próximo a la edificación, pero junto con ello el aprovechamiento intencionado del entorno total –especialmente del natural– que rodeaba el Jardín Infantil.

En cuanto al espacio interior, si bien es cierto que este primer Jardín y muchos de los que vinieron fueron siempre adaptaciones que se hicieron a casas que ya existían y que era lo que posibilitaba la realidad, hubo un intento de hacer una construcción especialmente diseñada para tal efecto, como fue la que proyectó a orillas del Shwarza, en medio de una pradera. Si bien es cierto que este plan no se concretó por razones económicas, pensamos que a través de esta intención Froebel visualizaba que, obviamente, contando con una edificación especialmente diseñada para tal efecto, se podían atender mejor sus fines, pero en ningún caso había que dejar de hacerlo. Esta última observación la hacemos considerando lo que escribe Froebel en 1942, en un manuscrito que ya hemos mencionado,¹⁰⁸ en el cual hace una evaluación de lo que había sido la instalación de los Kindergarten. En él expresaba que se habían establecido pocos y con gran modestia, consistiendo éstos, la mayoría de las veces, en un recinto cubierto que previene contra el mal tiempo, y que muchas veces no puede considerarse incluso como una habitación, ya que generalmente son graneros o cobertizos. Sin embargo, evidencia que el medio físico no es lo más fundamental, en el sentido de que por sí genere situaciones relevantes; lo esencial es lo que se produce a partir de ese ambiente, para que el hombre “con toda

¹⁰⁶ Froebel, F. Opus cit. Pág. 261.

¹⁰⁷ Ídem. Pág. 262.

¹⁰⁸ Froebel, F. *Manuscrito sobre la significación...* Citado por Prüfer. Opus cit. Pág. 113.

su alma, su ser y su vida entera, pueda sentirse a su satisfacción".¹⁰⁹ Señala: "Los locales espaciosos y ventilados son ciertamente preciosos a los ojos del maestro y de los alumnos; pero estas condiciones no bastan".¹¹⁰

Todos estos antecedentes expuestos pueden explicarnos por qué el ambiente físico, especialmente en sus aspectos internos, no haya sido mayormente definido por Froebel, sino más bien los juegos, cantos, materiales y actividades en general, que se realizaban en ellos, criterio que podríamos sintetizar en cuanto a que este factor curricular, si bien es cierto que lo visualizaba como necesario, no era determinante en el quehacer curricular del Jardín Infantil froebeliano, importando más lo que se hacía en él, ya que en la medida en que estas actividades respondan a las necesidades y produzcan satisfacción en los niños, el medio físico pasa a un lugar secundario. Dicho en otros términos, el Jardín Infantil froebeliano no se planteó como una gran innovación en este plano, más bien lo que consideró fue cómo hacer funcionar un planteamiento educativo diferente en condiciones físicas que de alguna manera estaban ya dadas. De hecho en el *Manual Steiger* se señala: "...por esta lista se verá que ninguna materia nueva se introduce en la obra ordinaria de las escuelas infantiles; lo único nuevo es el método de enseñanza".¹¹¹

Sobre algunas orientaciones más específicas, las encontramos en las distintas fuentes secundarias que hemos señalado. La señora Maluscka¹¹² señala: "para un Kindergarten bien organizado, se necesita a lo menos una sala para juegos, otra para ocupaciones, una antesala y un jardín o patio".

Sobre la sala de juegos, destinada a los de tipo grupal, señala que en lo posible sea rectangular y que esté en proporción con la cantidad de niños, y sugiere 0,66 metro cuadrado por párvulo. Enfatiza la importancia de una iluminación natural y buena ventilación.

En cuanto a mobiliario, señala bancas largas con respaldo en proporción a las dimensiones de los niños, cuidando además que sus bordes sean redondeados. Sugiere también que haya unas dos mesitas con plantas "para purificar el aire y adornar la sala". En la casa Pestalozzi-Froebel, se visualiza esta habitación, con muchos

¹⁰⁹ Citado por Prúfer, Opus cit. Págs. 113-114.

¹¹⁰ Froebel, F. *La Educación del Hombre*. Pág. 84.

¹¹¹ Steiger E. y otros. Opus cit. Pág. 6.

¹¹² Maluscka, L. *El Kindergarten*. Ivens. Stgo. Chile, 1909, Págs. 39 a 41.

más implementos que los señalados, incluyéndose materiales para la construcción y juegos del hogar, lo que parece haber sido un aporte posterior.

La sala de ocupaciones se plantea como una sala igualmente iluminada y ventilada que la anterior, provista de bancos-escritorios de cubierta horizontal, de tipo individual o que puedan servir para dos niños, con cubierta verde y opcionalmente cuadriculada, con líneas a 3 centímetros de distancia, todo esto en otro color (verde claro o celeste), para posibilitar el trabajo con los distintos dones.

También plantea tener mesas grandes compartidas, las que se pueden formar con los mismos bancos-escritorios, que permiten que se armen y desarmen, o tenerlas de una pieza. Junto con ello, recomienda contar con estantes, tanto para colocar los materiales de dones y ocupaciones, como para colocar los trabajos ya hechos.

Sobre la antesala, señala que en ella debe haber perchas, las que pueden ser numeradas, además de bancos.

Como elementos decorativos tanto en la casa Pestalozzi-Froebel como en la descripción que hace de ellos don José Muñoz-Hermosilla, se detectan "hermosos cuadros de animales, paisajes campestres, escenas naturales de las estaciones del año, muy visibles todas".¹¹³

A todo este conjunto habría que agregar todo el material de dones y ocupaciones que, por lo importantes que son dentro de todo el planteamiento curricular froebeliano, se presentarán en forma separada más adelante.

2.3.3. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DIARIO

Cuando se revisan las diferentes obras de Froebel en función a detectar alguna referencia sobre el desarrollo de una jornada de trabajo, se detecta la ausencia de alguna explicitación sobre el particular, por lo que cabe atenerse a algunas descripciones hechas por diferentes observadores y continuadores de su práctica pedagógica, corriéndose el riesgo de que pueda haber alguna ligera desviación de las ideas originales.

¹¹³ Muñoz-Hermosilla, José. *El Kindergarten Froebeliano*, en "Primer Centenario de la Fundación del Kindergarten". Santiago, Chile, 1940. Pág. 54.

De los diferentes relatos con que se cuenta del Jardín Infantil de Blankenburg, el que hace un diario de la época es el que más aporta en función a este punto:

“Mientras los pequeños juegan a la pelota, que parece cobrar vida en sus manos, o construyen edificios irregulares con los ladrillos, que encuentran pronto placer en demoler; mientras que los muy pequeños, que todavía balbucean, escuchan encantados una melodía dulce y simple que les cantan los grandes, de espíritu inventivo y con dedos ya hábiles, se ejercitan en trabajos de un orden más elevado... No existe ningún objeto manufacturado o natural que no sea limitado. Aquí se levanta una casa como por encanto; allá es una fuente, un puente, un jardín, una flor, una estrella. Todos construyen con ardor, hasta el momento en que obedeciendo a una señal, esta creación desaparece, y todo el material es colocado en su lugar hasta el día siguiente, esperado con impaciencia. Después se reproducen con los juegos gimnásticos ciertas formas que lo permiten; se agrupan en estrella, en corona, en caracol, y mientras el cuerpo ejercita sus fuerzas, gana en gracia y en corrección”.¹¹⁴

De esta primera cita podemos extraer algunos períodos básicos: de trabajo con los dones y en función a las diversas ocupaciones, luego uno de orden, y después de juegos gimnásticos.

Rodolfo Banfey, otro observador, nos agrega más antecedentes sobre estos últimos juegos, junto con un momento que podríamos llamar período de partida:

“Luego jugaron a El Palomar; nada más encantador que ver la alegre vivacidad con que los niños corrieron, las alas extendidas, para volver a entrar luego. Después fue el turno de El Gato y el Ratón; la animación llegó a su colmo; entonces Froebel intervino para interrumpir este juego que amenazaba hacerse demasiado vivo y lo hizo seguir de otros más tranquilos.

Por fin, a pedido de los niños, realizaron dos juegos más. Cuando sonó la hora de la partida, Froebel acompañó a sus pequeños amigos hasta la puerta.¹¹⁵

Si integramos todos estos antecedentes al desarrollo de la jornada de trabajo que aplicó doña Leopoldina Maluscka en el desarrollo de los currículos froebelianos que ella difundió en Chile, detectamos que efectivamente los períodos ya señalados parecieran ser los más representativos en la organización del tiempo

¹¹⁴ Citado por C. Guillén. Opus cit. Pág. 16.

¹¹⁵ Citado por C. Guillén. Opus cit. Pág. 17.

diario de este currículo. Juntando toda esta información, presentamos el esquema a continuación, basándonos en la jornada que se desarrolló en el Kindergarten Normal de Santiago:¹¹⁶

<i>Duración</i>	<i>Período</i>	<i>Descripción</i>
30 minutos	Llegada y juego libre	– Sacarse ropa de calle y ponerse delantales – Jugar libremente (con pelotas y aros, por ejemplo) mientras llegan los demás.
15 minutos	Introducción	– Saludar a la jardinera. – Conversar sobre diferentes temas de interés para los niños.
45 minutos	Trabajos con dones y materiales de ocupaciones	– Trabajar en grupos, con diferentes dones y materiales de ocupaciones.
30 minutos	Recreo	– Realización de diferentes juegos tanto propuestos por la jardinera como por los niños. – Realizar ocupaciones.
30 minutos	Ocupaciones	– Servirse los alimentos respectivos.
15 minutos	Once	– Preparar la tierra y hacer cultivos.
15 minutos	Jardín	– Participar en diferentes juegos corporales musicales, propuestos por la jardinera y/o los niños.
30 minutos	Juegos con cantos	– Participar en diferentes juegos corporales musicales, propuestos por la jardinera y/o los niños.
5 minutos	Partida	– Conversar sobre lo realizado y despedirse.

2.3.4. PLANIFICACIÓN

Habitualmente se entiende por planificación un proceso anticipatorio de las principales acciones educativas que se quieren realizar, siendo este sentido general el que deberíamos considerar para analizar el currículo froebeliano, a la luz de los indicadores actuales que hemos seleccionado para este propósito. Hacemos esta observación, ya que hoy en día ha adquirido la planificación una dimensión de complejidad en tal alto grado, que no se puede pretender aplicar los mismos patrones comparativos.

¹¹⁶ Desarrollo de una jornada de trabajo en el primer Jardín Infantil Fiscal. El Kindergarten Normal. Boletín Parvus N° 5, Santiago, Chile, 1983.

Si se analizan los escritos de Froebel en términos de hallar alguna orientación sobre este aspecto, encontramos nuevamente que no son muchas las referencias directas al respecto, lo que contrasta con las explicaciones más acabadas que sobre el particular hacen algunos de sus continuadores, los que consideramos que deben haber seguido aportando a este aspecto del currículo, si es que Froebel no lo hizo lo suficiente. Sin embargo, pensamos que Froebel visualizaba la importancia de la anticipación de algunas situaciones, pero junto con ello dejaba otros momentos a un actuar más espontáneo, acorde a lo que sucedía en ese momento y a ciertos criterios básicos que detectó. La anticipación era, al parecer, básicamente circunscrita al uso de dones y a la realización de las ocupaciones.

Hacemos estas aseveraciones en base a los siguientes antecedentes: por una parte, en *La Educación del Hombre*, cuando se plantea "qué enseñará la escuela", expresa que "estas cuestiones deben ser resueltas bajo el simple punto de vista de los conocimientos que exige el niño llegado a este grado",¹¹⁷ es decir, postula que los contenidos básicos de una supuesta planificación surgirán de lo que el niño requiere en cada una de las etapas en que se encuentra. A su vez señala que estos contenidos de la planificación deben extraerse de lo que es más inmediato al propio educando, lo que es otro criterio básico que permanece como válido hasta hoy en día. Señala Froebel: "el alumno debe observar y considerar la naturaleza y el mundo exterior; y conocer sobre todo los objetos próximos a él, antes de averiguar acerca de los otros".¹¹⁸ En síntesis, Froebel visualizó los criterios de diferenciación y de concreción como parte importante de la anticipación y del quehacer educativo.

Por otra parte, junto con estos dos criterios, detectamos el de secuenciación, expresado en la siguiente cita: "si queremos que nuestros hijos, que han alcanzado ya el límite de esta edad sin haber aprendido nada, ni haberse desarrollado con arreglo a lo que esta edad supone, lleguen aún a ser hombres buenos y útiles, deber nuestro es conducirlos de nuevo a la enseñanza del grado de la infancia, o por lo menos al del grado de adolescente, a fin de hacerles recobrar, en cuanto posible sea, lo que hubiesen perdido".¹¹⁹

¹¹⁷ Froebel, F. Opus cit. Pág. 89.

¹¹⁸ Ídem. Pág. 165.

¹¹⁹ Ídem. Pág. 303.

La aseveración en cuanto a que Froebel no visualizaba como tan importante una planificación detallada de todo lo que se iba a hacer, sino de algunos momentos, se basa a su vez en estos antecedentes que exponemos a continuación: por una parte, este educador reconocía la característica de espontaneidad del juego, que él consideraba clave en el actuar del niño pequeño; junto con ello, en las descripciones sobre su trabajo directo con los niños, que ya hemos citado varias veces anteriormente, se detecta que junto con proponer ciertos juegos, que suponemos anticipados en algún grado, aparecen los aportes espontáneos de los niños, los que son incorporados también en el desarrollo de las actividades. Integrando todo esto, podríamos agregar por tanto, como otro criterio básico, el de flexibilidad. Por otra parte, los antecedentes que entrega un artículo que escribió Froebel, en relación a una "Asociación para la realización de una obra educativa para mujeres y jóvenes alemanas",¹²⁰ bajo el título "Ideas Unificadoras", también señala que lo fundamental es la "aclaración y unidad recíprocas respecto a la esencia de la educación infantil y formación del hombre, puesto que donde existe claridad del fin, puede esperarse también claridad de los medios, certidumbre de los caminos a seguir y seguridad en la relación". A esto agrega que también se pretende la "comunicación de los mejores medios y de los procedimientos más simples hallados para lograr el fin propuesto", y la "preparación común de estos métodos". Es decir, sintetizando, podríamos plantear con un cierto grado de seguridad que para Froebel el tener una clara comprensión de los fines básicos de la educación, entre los cuales estaba el conocimiento de las características del niño, era el trasfondo anticipatorio de toda acción educativa. A partir de ello, era factible seleccionar algunos procedimientos y medios que se podían compartir, quedando lo demás a lo que el educador consideraba importante.

Avanzando en el tiempo, encontramos en sus continuadores algunos documentos que explicitan más estas anticipaciones, pero manteniendo siempre de alguna manera estas características ya puntualizadas por Froebel; por ejemplo, en la casa Pestalozzi-Froebel, aparece un plan semanal, estructurado de la siguiente manera:¹²¹

¹²⁰ Citado por J. Prüfer. Opus cit. Págs. 114 y 115.

¹²¹ Informado por Inge Wegener en *La casa Pestalozzi-Froebel*, en Primer Centenario de la Fundación del Kindergarten. Santiago, Chile, 1940, Pág. 66.

Días de la semana	Juegos en grupo	Entretenciones de grupo			
		Niños gr.	Niñas gr.	Regulares	Pequeños
Lunes	Ejercicios gimnásticos	Doblar papeles en molinillo	Construcción por tema	Colocar bastones	Dibujo libre
Martes	Rondas	Colocar tablillas especiales	Bancos y mesas de papel	Dibujo libre	Construcciones
Miércoles	Introducción de un juego de mano	Construcciones colectivas	Labores	Crear formas de papeles	Trabajos de recorte
Jueves	Ejercicios gimnásticos		Contar y representar un cuento		
Viernes	Cantos colectivos	Construcciones	Juntar perlas	Amasar plasticina	Observar libros ilustrados
Sábado	Rondas		Paseo colectivo		

En el *Manual Steiger* encontramos explicitaciones mucho más acabadas, como se evidencia en el ejemplo que incluimos a continuación:

Analizada esta planificación desde un punto de vista actual, podríamos decir que ésta estaba básicamente compuesta por objetivos más específicos y un conjunto de sugerencias metodológicas y actividades de los niños, incluidas estas últimas en un relato común.

En los escritos y registros de doña Leopoldina,¹²² encontramos mencionados tanto ciertos criterios generales, tales como los de diferenciación, variedad y flexibilidad, como planificaciones más detalladas.

¹²² Maluscka, Leopoldina. *El Kindergarten*. Ed. Ivens. Santiago, Chile, 1909. Págs. 36 y 37.

En relación al criterio de diferenciación o graduación, señala que "hay que fijarse en la edad y en el desarrollo físico e intelectual de los niños" y en base a ello, plantea formar secciones para dar ocupaciones diferentes. Para los más pequeños sugiere las de "tipo más concretas", recomendando entre otros aspectos el proporcionarles los palitos y no los mosaicos, la costura sin aguja y el darles hojas de un papel grueso. Para los más grandes, sugiere ocupaciones "en las cuales el manejo del material es más difícil"; como por ejemplo, tejidos más finos, costura con aguja y ocupaciones con anillos de hierro o con los mosaicos. En síntesis, ratifica lo mismo planteado por Froebel en los dos primeros criterios que hemos puntualizado, a partir de sus citas, en cuanto a que hay que ofrecerle al educando lo que corresponde a su nivel, lo que lleva a su vez a buscar lo más concreto para los más pequeños.

Respecto al de variedad o equilibrio, señala: "el plan de enseñanza debe tener bastante variedad", agregando que "las ocupaciones que exigen trabajo intelectual deben alternarse con aquellas que exigen actividad física; la que exige estar sentada debe alternarse con la que exige movimientos libres".

En cuanto al de flexibilidad, lo detectamos en las siguientes citas: "la duración de la clase depende del ramo que se trata", a lo que agrega: "pero si a la lección objetiva sigue un juego, se aumenta la duración de la clase, según el juego y el ánimo de los niños". Junto con ello, expresa que también hay que considerar la estación del año en que se esté.

En las planificaciones que se desarrollaron en el Kindergarten Normal, cabe señalar que junto con mantener una cierta fidelidad a un currículo froebeliano, empezaron a introducirse algunos otros elementos que entregaba la pedagogía de la época, como era el Método Concéntrico, y en tal sentido las planificaciones, a las que llamaban disposiciones, incluían ya algunas de estas influencias, en especial en cuanto a utilizar temas, como se detecta en la planificación a continuación. Esto no desmerece, en todo caso, el aporte que nos da en cuanto a ayudarnos a visualizar cómo se planificaba en esta modalidad, en base a todos los demás aportes de este currículo.

Esta situación se observa en el ejemplo a continuación:

Lección objetiva con cuento

Tema: EL ZORRO

(Desarrollada por Clementina Velasco V.)

Disposición

- 1° *Introducción:* Pregunta sobre las ocupaciones i entretenimientos del día Domingo. (La misa, paseos, etc.)
- 2° Conversación sobre un paseo hecho por la maestra en el cual pudo conocer un animal (el zorro).
- 3° Presentación del cuadro que representa dicho animal. a) Descripción del zorro hecha por un niño. b) Alimentos que prefiere el zorro: aves, huevos, uvas, etc. c) Cualidades: hábil, pero mal intencionado.
- 4° Cuento: el zorro i el lobo.
- 5° Aplicación práctica: un zorro hecho con plasticina.

Desarrollo

1. ¿Qué hacen los días domingos? -Paseamos. ¿A dónde salen a pasear? -A la Quinta, Parque, etc.
2. A mí también me gusta salir i el domingo fui a pasear por el cerro San Cristóbal. Iba caminando muy tranquila por entre unos árboles, cuando de repente pasa por mi lado un animal, a toda carrera. Era un animal de color rojo oscuro, tenía un hocico largo i muy finito, las orejas eran puntiagudas i bien paradas, las patas eran cortas, de modo que se veía bajito. Tenía una cola bien gruesa de pelos largos i tan larga que le arrastraba. Iba corriendo muy ligero; pero yo lo seguí hasta que se metió a una cueva. Me acerqué despacito, pero estaba tan oscuro adentro que no se veía el animal.

En síntesis, de acuerdo a todos los antecedentes entregados, podríamos afirmar que a partir de los criterios generales enunciados por Froebel, que planteaban que lo fundamental era conocer el fin básico de la educación, ya que de ello se desprenden todas las orientaciones que se requieren para su práctica, sus continuadores desarrollaron algunas instancias de planificación que se centraban básicamente en el trabajo con dones y ocupaciones, lo que al parecer estaba en el planteamiento del creador de esta proposición curricular. Su operacionalización y concreción pueden obviamente diferir, quizás el nivel de especificación que encontramos en algunas de ellas puede que no sea del todo acorde con la idea original, pero si las interpretamos, con el criterio de flexibilidad que debe estar presente, no supondrían un amarrar totalmente la situación, sino un prever diferentes recursos, lo que se presenta como coherente con otro de los grandes aportes de ese

educador, como son sus ocupaciones y recursos, que es lo que procedemos a analizar a continuación.

2.3.5. ACTIVIDADES, MATERIALES Y RECURSOS INTANGIBLES

De acuerdo a todos los antecedentes ya entregados, se detecta que parte importante del desarrollo de este currículo dependía del uso de una serie de actividades y recursos, que fueron creados por Froebel y que son sin duda uno de sus grandes aportes a este nivel educativo. De hecho, muchos de ellos se mantienen en la actualidad, diseminados en los distintos currículos, lo que es un claro indicador de esta afirmación.

La creación de este conjunto de materiales y ocupaciones no fue producto de un momento particular dentro de su vida pedagógica, sino la resultante de un trabajo de búsqueda, que le ocupó muchos años. De hecho, en *La Educación del Hombre* (1825), si bien es cierto que no hay una mención especial aún para ellos, en sus diversos capítulos ya aparecen algunas de las actividades que posteriormente propondrá en una forma más definida. En 1837, ya le era absolutamente evidente que para llevar a cabo sus planteamientos educativos con niños pequeños, requería de apoyo de materiales adecuados; expresaba: "El espíritu necesita materia, para poder elevarse al conocimiento propio, por medio de la auto-representación; el espíritu necesita materia para desarrollarse a sí y por sí mismo, mediante la elaboración de la misma".¹²³ De esta manera postuló como objetivos en relación a este material, que denominaba para la "autoeducación", que éstos debían:

a) Servir como elementos complementarios y de desarrollo, al ser aplicados.

b) Ofrecer la observación sensible de la vida y de todas sus partes y fenómenos, especialmente la observación de la naturaleza sensible.

c) Llevar al educando al presentimiento, observación y comprensión de la unidad y uniformidad de todos los fenómenos vitales y naturales".¹²⁴

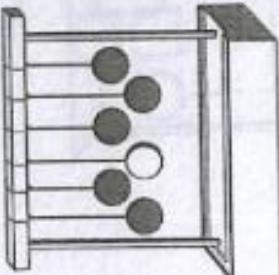
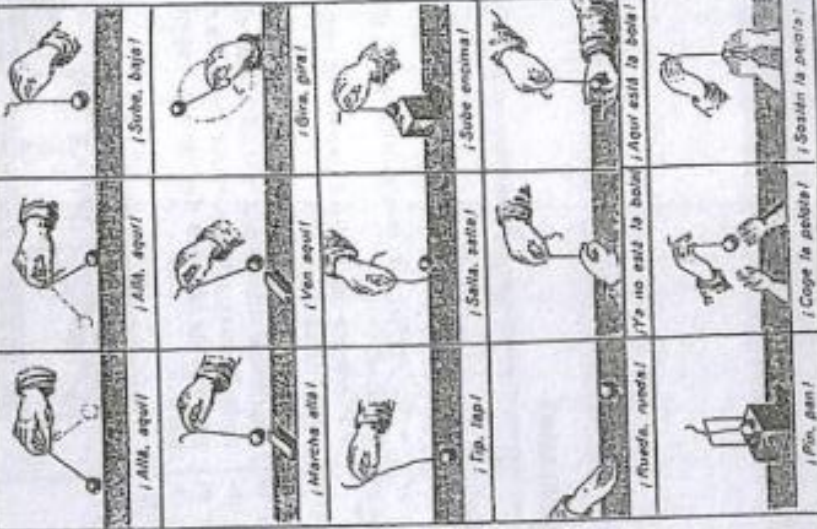
Entre 1837 y 1838, fueron definiéndose cada vez más sus diferentes materiales, tanto a través de algunas publicaciones que hizo de ellos como mediante su fabricación y aplicación en esta-

¹²³ Citado por J. Prüfer. Opus cit. Pág. 81.

¹²⁴ Ídem. Pág. 82.

blecimientos educacionales. De esta manera, por esos años se oficializó la primera presentación propiamente tal de ellos (6 dones, 4 materiales para ocupaciones y 4 ocupaciones). Posteriormente hizo algunos aportes nuevos, los que junto con los cantos alusivos que creó para acompañar el uso de materiales y ocupaciones, podríamos llamar la proposición inicial de Froebel. Señalamos esto, ya que después este material básico fue enriquecido con otras sugerencias que hicieron sus continuadores, constituyéndose así la gran variedad de material froebeliano que habitualmente se conoce.

En cuanto a criterios para clasificar estos dones y ocupaciones, hay de diverso tipo, pero consideramos que el que propone el *Manual Steiger* es uno de los más adecuados, ya que está acorde con el criterio de graduación que Froebel planteó para ellos: ir de lo más sólido a lo abstracto. Con todos estos antecedentes ya expuestos, presentamos los dones y ocupaciones en los cuadros a continuación:

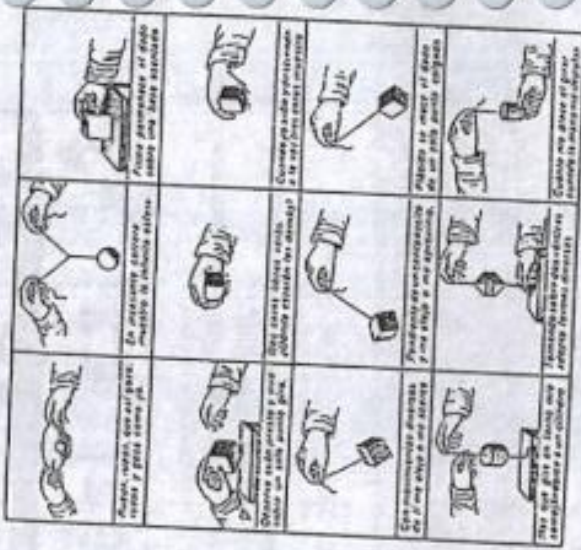
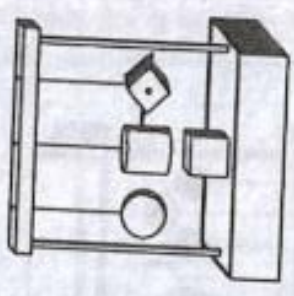
Nombre y Muestra	Origen	Descripción	Clasificación (Steiger)	Objetivos	Actividades	Sugerencias para su Aplicación
<p>Primer don.</p> 	<p>Propuesto por Froebel.</p>	<p>Seis pelotas que puedan ser apri- sionadas por la mano de un niño, de un material blando (estam- bre o lana), de seis colores dis- tintos (primarios y secundarios). Estas pelotas vie- nen en una caja de madera, la que contiene tres pa- litos para hacer un armazón para suspenderlas.</p>	<p>Sólido de tipo entero.</p>	<p>"Adquirir cono- cimiento de la forma, color y movimientos".¹²⁶ "Adquirir ideas sobre forma, co- lor y número".¹²⁷ "Desarrollo mus- cular".¹²⁸ "Hábitos de or- den y compara- ción".¹²⁷ Ejercicio de la observación, at- ención y fuer- za de compara- ción".¹²⁸</p>	<p>Ser observada y descrita a través de palabras o pe- queños versos".¹²⁶ "Atraerla, vol- tearla o hacerla girar mediante el hilo".¹²⁸</p>	<p>"Conveniente para los niños más tiernos, aun para aque- llos que estén todavía en la cuna".¹²⁷ "Se puede emplear la pelota con o sin cordón, según el giro que se le quiera dar a la clase".¹²⁶</p>
						

El primer don (reproducido de una litografía original de Froebel).

¹²⁶ Prüfer, J. Opus cit. Pág. 91.
¹²⁷ Maluska, Leopoldina. Opus cit. Pág. 22.
¹²⁸ Steiger. Opus cit. Pág. 10.

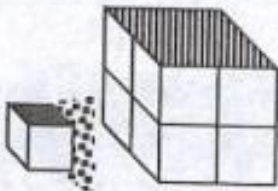
DONES Y OCUPACIONES DEL CURRÍCULO FROEBELIANO

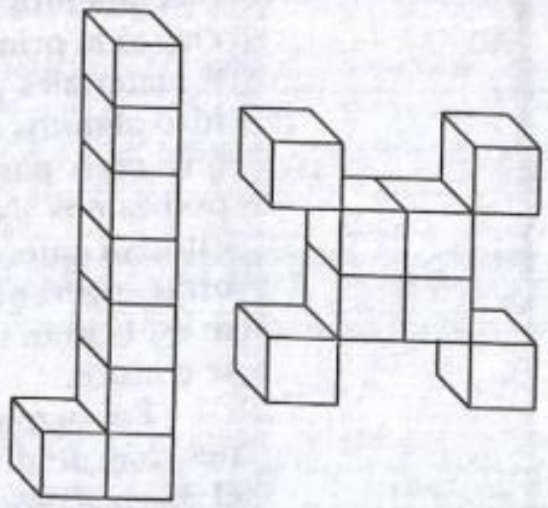
Nombre y Muestra	Origen	Descripción	Clasificación (Steiger)	Objetivos	Actividades	Sugerencias para su Aplicación
<p>Propuesto por Froebel en dos etapas: 1838 y 1843, cuando agrega el cilindro.</p> <p>Segundo don.</p>	<p>Es una caja de madera que contiene una esfera, un cubo y un cilindro de madera, los que pueden ser también suspendidos con cordones a palitos a través de algunas perforaciones que poseen. La esfera es del mismo tamaño de la del "primer don", y el cubo debe estar proporcionado al primero en cuanto a que sus aristas deben ser de la misma dimensión del eje de la esfera.</p>	<p>Sólido de tipo entero.</p>	<p>"Aprender por medio de comparaciones o comparaciones".¹²⁸ "Adquirir el conocimiento de las formas".¹²⁹ "Educar el oído por medio del ruido que hace la madera al caer".¹²⁹ "Grabar en la mente del niño los movimientos y posiciones más variados de cada uno de estos cuerpos".¹²⁹</p>	<p>"Hacer rodar, girar y correr en un platito".¹²⁸ "Hacer rotar el cubo utilizando un palito que lo atraviese, y observar cómo se asemeja a un cilindro o un domo cono".¹²⁸</p>	<p>Sugerencias para su Aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar sus características para "producir sonidos y ruidos".¹²⁸ - Puede ser usado por la madre en el hogar, "acompañados de cantitos".¹²⁸ - "El mejor medio para que la kindergartnera imponerse a los niños han adquirido el conocimiento de las formas, será hacer que los niños cierren los ojos y enseguida hacerlos distinguir los objetos sólo por tacto".¹²⁹ 	



El segundo don (reproducido de una litografía original de Froebel).

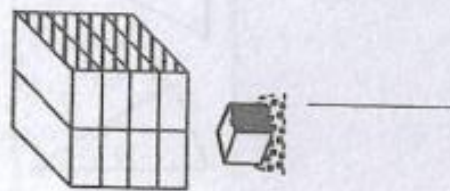
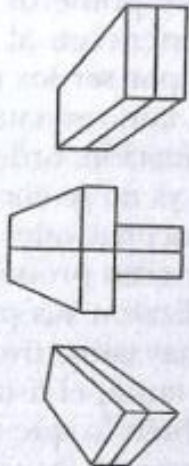
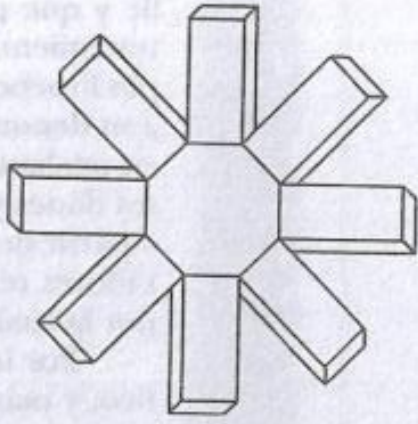
¹²⁸ Prüfer, J. Opus cit.
¹²⁹ Maluscka, L. Opus cit. Pág. 23.
¹³⁰ Steiger. Opus cit.

Nombre y Muestra	Origen	Descripción	Clasificación (Steiger)	Objetivos	Actividades	Sugerencias para su Aplicación
<p>Tercer don.</p> <p>Primera caja de construcción.</p> 	<p>Propuesto por Froebel.</p>	<p>Es una primera caja de construcción que consiste en un cubo grande cortado en forma igual a lo largo, ancho y alto, de manera que queda dividido en ocho cubos más pequeños.</p>	<p>Sólido dividido.</p>	<p>"Adquirir paciencia, perseverancia, exactitud, orden y cuidado".¹⁵⁰ Específicos para formas de vida: "Representar objetos reales". Para formas de conocimientos: "Facilitan la enseñanza relativa del número, el orden, la proporción, despiertan la capacidad del niño para medir las cosas correctamente, y desarrollando así en él desde temprano el poder de determinar el tamaño relativo y la medida de los objetos". Para formas de belleza: "Cultivar el amor a la simetría y al orden y desarrollar un gusto artístico".¹⁵⁵</p>	<p>Descomponerlo y armarlo. Realizar "juegos plásticos de construcción".¹⁵¹ "Formar columnas para botarlas inmediatamente y hacer otras figuras".¹⁵²</p>	<p>"Cuando los niños pasan de los dos años y medio, tienen la inclinación de dividir y juntar sus juguetes, de modo que pueden satisfacer con este don".¹⁵² "Cuando el niño se ha cansado de inventar nuevas formas, la persona que le acompaña puede indicarle algunas otras e invitarlo a imitar".¹⁵² "Las diferentes formas o figuras que se hacen con este don han sido clasificadas por Froebel en formas de vida o formas de objeto; formas de conocimiento o formas instructivas, y formas de belleza o formas artísticas".¹⁵³ "Todos los cubos deben emplearse" para una construcción".¹⁵³</p>



¹⁵⁰ Prüfer, J. Opus cit.
¹⁵¹ Maluscka, L. Opus cit.
¹⁵² Manual Steiger, Págs. 19 y 20.

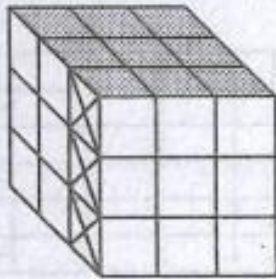
DONES Y OCUPACIONES DEL CURRÍCULO FROEBELIANO

Nombre y Muestra	Origen	Descripción	Clasificación (Steiger)	Objetivos	Actividades	Sugerencias para su Aplicación
<p>Cuarto don.</p> <p>Segunda caja de construcción.</p> 	<p>Propuesto por Froebel.</p>	<p>Es una caja de construcción compuesta por un cubo que se ha dividido por un corte vertical y 3 horizontales, en 8 partes que tienen forma de ladrillos o prismas rectangulares.</p> <p>El tamaño de la caja es igual al tercer don.</p>	<p>Sólido dividido.</p>	<p>"Las diferencias entre lo largo, lo ancho y lo profundo de un sólido se demuestra por medio de este don".¹⁵⁴</p> <p>"Se familiarizan con la figura oblonga y la distinguen de la cuadrada".¹⁵⁵</p>	<p>"Pueden hacerse figuras huecas".¹⁵⁴</p>	<p>"Después de hacer todas las construcciones posibles en esta caja, se aumenta el material agregando la primera caja" (tercer don).¹⁵¹</p> <p>"Puede usarse igualmente para los mismos objetos que el anterior, esto es para construir formas de vida, de conocimiento y de belleza".¹⁵³</p>  

¹⁵⁴ Maluscka, L. Opus cit.
¹⁵⁵ Steiger. Opus cit. Pág. 26.

DOMES Y OCLUPACIONES DEL CUBECULO FRUCELLANO

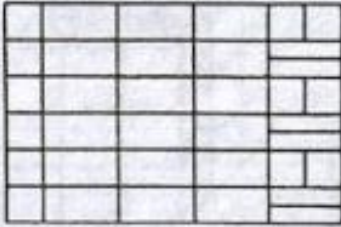
Nombre y Muestra	Origen	Descripción	Clasificación (Steiger)	Objetivos	Actividades	Sugerencias para su Aplicación
<p>Quinto don. Tercera caja de construcción.</p>	<p>Propuesto por Froebel.</p>	<p>Es una caja más grande que la primera y la segunda, que consiste en un cubo dividido por cuatro cortes verticales y dos horizontales, obteniéndose 27 cubos; de ellos, 5 están partidos en 2 partes y 3 en 4 partes, lo que da un total de 39 piezas.</p>	<p>Sólido dividido.</p>	<p>Conocer "nuevas formas por medio de la línea oblicua".¹⁵⁷</p>	<p>"Comparar este cubo con los anteriores".¹⁵⁷ "Construir iglesias y casas con techo, puentes, arcos", etc.¹⁵⁷</p>	<p>"Para emplear todas las piezas en una sola construcción, se necesita más fuerza intelectual que con otras; por este motivo, sólo se usa esta caja en la construcción superior".¹⁵⁸</p>

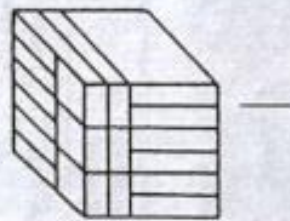


¹⁵⁶ Maluscka, L. Opus cit. Pág. 26.

¹⁵⁷ Steiger, Opus cit. Pág. 28.

DONES Y OCUPACIONES DEL CURRÍCULO FROEBELIANO

Nombre y Muestra	Origen	Descripción	Clasificación (Steiger)	Objetivos	Actividades	Sugerencias para su Aplicación
Sexto don. 	Propuesto por Froebel.	Es un cubo dividido en 27 ladrillos; tres de ellos están cortados a lo largo, de manera que forman seis prismas, y seis a lo ancho, con lo que dan 12 cuadrados, así se completa un número de 36 piezas.	Sólido dividido.		Construir formas de vida, belleza y conocimiento.	"Emplear sólo en sección superior". ¹³⁸




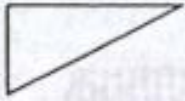
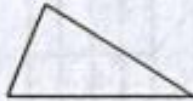
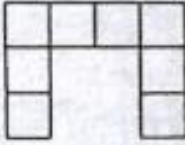
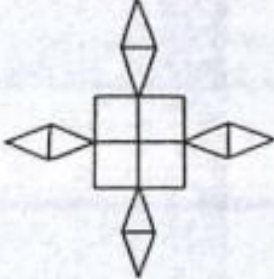



¹³⁸ Matuscka, L. Opus cit. Pág. 27.

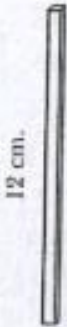
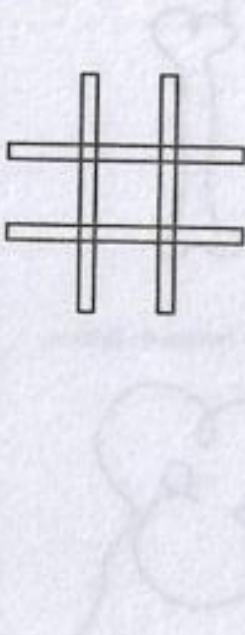
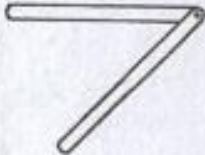
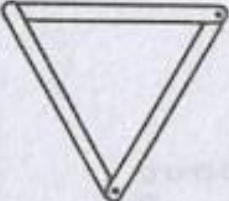
A los seis primeros dones, que hemos descrito con gran detalle y que pertenecen al grupo de los sólidos, les hemos dado ese tratamiento por ser los más fieles a la creación que realizó el propio Froebel, tanto en cuanto a sus características estructurales como a su denominación, ordenación y numeración. Sin embargo, de allí en adelante ya no se encuentra esa misma claridad entre los restantes dones y ocupaciones. Esto pareciera explicarse en cuanto a que a partir de ciertas proposiciones que hizo Froebel, distintos colaboradores realizaron sus propias adaptaciones y ordenaciones, razón por la cual hay tanta diversidad en la bibliografía.








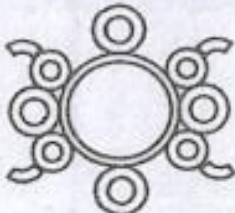
Por lo tanto, el listado que ofrecemos a continuación es relativo, y más bien lo que pretendemos es hacer una relación de los restantes dones y ocupaciones con el propósito de conocer la totalidad de los materiales y actividades que son característicos de este currículo y así tener una base que nos permita discriminar hoy lo que se mantiene vigente de esta modalidad.






DONES

<i>Numeración (Relativa)</i>	<i>Denominaciones y Muestras</i>	<i>Características</i>	<i>Actividades</i>
Séptimo don.	Tablillas. Mosaicos.     	Son figuras planas de dos colores diferentes (uno en cada lado), cuadradas y triangulares. Entre las triangulares, sus formas son: rectángulos isósceles, equiláteros, escalenos y obtusángulos isósceles.	- Realizar formas de vida.  - Realizar formas de belleza.  - Realizar formas de conocimiento. 

DONES

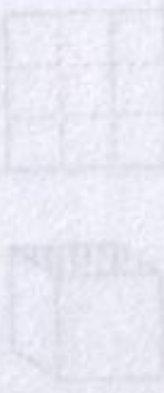
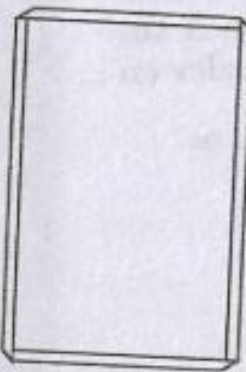
<i>Numeración (Relativa)</i>	<i>Denominaciones y Muestras</i>	<i>Características</i>	<i>Actividades</i>
Octavo don.	<p>Listones sueltos.</p> <p style="text-align: center;">0,5 cm.</p>  <p style="text-align: center;">12 cm.</p>	Listones de madera natural o con los colores primarios y secundarios.	<p>- Se combinan realizando formas diversas.</p> 
Noveno don.	<p>Listones articulados.</p> <p style="text-align: center;">10 cm.</p> 	Listones de unos 10 centímetros unidos en grupos de a dos, tres, cuatro, seis, ocho, diez y dieciséis.	<p>- Representar líneas, ángulos, figuras y letras.</p> 

<i>Numeración (Relativa)</i>	<i>Denominaciones y Muestras</i>	<i>Características</i>	<i>Actividades</i>
Décimo dou.	<p data-bbox="516 201 597 226">Palitos.</p> 	<p data-bbox="716 170 1036 281">- Son palitos de diferentes tamaños de 3 a 15 cm. redondos o cuadrados del grueso de un fósforo.</p>	<p data-bbox="1057 163 1382 218">- Representar figuras en base a sus contornos.</p> <p data-bbox="1057 247 1382 302">- Hacer formas de vida, conocimiento y belleza.</p>  <p data-bbox="1065 873 1227 898">- Hacer letras.</p>
Undécimo dou.	<p data-bbox="558 995 639 1020">Anillos.</p>   	<p data-bbox="727 995 1047 1184">- Son anillos (originalmente de hierro) que introducen la línea curva. La caja está compuesta de 36 anillos enteros, 54 medios anillos y 36 cuartos de anillo, en tres tamaños diferentes.</p>	<p data-bbox="1068 982 1393 1037">- Hacer figuras tendidas de forma curvilínea.</p> <p data-bbox="1068 1066 1354 1092">- Realizar formas de vida.</p>  <p data-bbox="1068 1268 1393 1323">- Realizar formas de conocimiento.</p>  <p data-bbox="1068 1520 1393 1545">- Realizar formas de belleza.</p> 

Numeración (Relativa)	Denominaciones y Muestras	Características	Actividades
<p>Duodécimo don. (Introducido en 1864 por el Dr. Schlimper.)</p>	<p>Juego del hilo.</p> 	<p>Este juego se hacía con una base de piedra pizarra, hilo (que se mojaba) y un pequeño puntero. El hilo por su humedad queda adherido a la pizarra, también mojada, permitiendo hacer figuras por medio del puntero.</p>	<p>- Realizar formas de vida.</p>  <p>- Realizar formas de belleza.</p> 
<p>Decimotercer don.</p>	<p>- El punto - Juegos con piedrecitas, semillas, etc.</p> 	<p>Son objetos pequeños para que el niño realice líneas.</p>	<p>- Realizar figuras de vida.</p> 

<i>Numeración (Relativa)</i>	<i>Denominaciones y Muestras</i>	<i>Características</i>	<i>Actividades</i>
Primera ocupación.	Perforar. Punzar.	Papel o cartón que es perforado con una aguja sobre una almohadilla.	
Segunda ocupación.	Coser.	Incluye dos tipos de costura: a) Costura sin aguja, que implica cartones perforados en los cuales se pasan hilos o lanas. b) Costura con aguja sobre cartulina.	

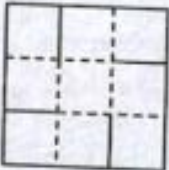
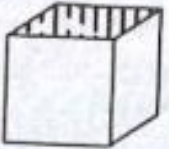
OCUPACIONES

<i>Numeración (Relativa)</i>	<i>Denominaciones y Muestras</i>	<i>Características</i>	<i>Actividades</i>
Tercera ocupación.	Dibujar.	Inicialmente eran pizarras o papel cuadriculado para guiar los trazos del niño, posteriormente Froebel desechó esta práctica dejándolo libre.	
Cuarta ocupación.	Colorear y pintar.	En base a dibujos realizados en la tercera ocupación, se pretende que los pinten con lápices de cera y posteriormente con pinceles y pinturas al agua.	- Además se sugiere hacer experimentos con los colores al agua, formando nuevos colores.
Quinta ocupación.	Trenzar.	Tiras de papel blanco o de color de unos 45 cm. de largo y 2 cm. de ancho, las que al doblarse en cuatro quedan de 0,5 cm. y que permiten, doblándolas, hacer diferentes formas.	

OCUPACIONES

<i>Numeración (Relativa)</i>	<i>Denominaciones y Muestras</i>	<i>Características</i>	<i>Actividades</i>
Sexta ocupación.	Entrelazar. Hacer esterillas. Tejidos en papel.	Hojas de papel rasgadas en forma paralela, dejando un margen, en las que se pasan tiras de papel, ayudándose con un palito plano con una hendidura en un extremo, donde ésta se inserta.	
Séptima ocupación.	Plegar papel.	Piezas de papel de unos 10 cm. por lado.	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer formas geométricas. - Hacer objetos sencillos. - Hacer formas estelares.
Octava ocupación.	Cortar y montar papel recortado.	Es la formación de figuras por medio de cortes hechos en hojas de papel, con tijeras, los que se pegan.	<ul style="list-style-type: none"> - Recortar figuras geométricas. - Recortar formas de vida dibujadas en el papel. - Recortar libremente.
Novena ocupación.	Trabajos con legumbres y palitos.	Palitos redondos de unos 3 a 12 cm. de largo y legumbres que se han remojado para ablandarlas para hacer figuras planas y en volumen. Se puede utilizar corcho o bolitas de arcilla.	

OCUPACIONES

<i>Numeración (Relativa)</i>	<i>Denominaciones y Muestras</i>	<i>Características</i>	<i>Actividades</i>
Décima ocupación.	Modelar con cartón. Trabajos con cajas de fósforos.	Papel grueso o cartulina que se corta para formar figuras en volumen. Posteriormente se modificó, utilizando cajas ya hechas para formar otras figuras.	 
Undécima ocupación.	Modelar con arcilla.	Formación de figuras con arcilla o plastilina (posteriormente).	<ul style="list-style-type: none"> - Modelar imitando primero. - Modelar libremente.
Duodécima ocupación.	Carpintería.	Formación de pequeños muebles hechos de madera, utilizando martillo, clavos y serrucho.	<ul style="list-style-type: none"> - Se introdujo como base para los trabajos manuales de la escuela.

Recursos intangibles

Entre los recursos intangibles que aportó Froebel a la práctica de la educación parvularia, cabría mencionarse en forma especial lo que hoy llamaríamos cantos alusivos, es decir, canciones cuyas letras van relacionadas con actividades que paralelamente va realizando el niño. Estos cantos los creó Froebel en relación a sus dones, pero hoy en día se han generalizado, y son habituales en relación a cualquier tipo de actividad del Jardín Infantil.

Prüfer señala el siguiente ejemplo original de su autor:¹³⁹

“Salid, salid, maderitas,
salid de vuestras casitas.
Mil cosas lindas y hermosas
pueden hacerse con vosotras.

(Canto para sacar las tablillas de construcción de sus cajas.)

¹³⁹ Prüfer, J. Opus. cit. Pág. 95.

Siendo la evaluación uno de los procesos curriculares de más reciente desarrollo en educación parvularia, es de suponerse que el planteamiento de Froebel al respecto no puede ser del todo explícito, ateniéndonos a la época en que éste se generó. Sin embargo, en sus obras se encuentran presentes algunas referencias que son atinentes a este aspecto curricular, por lo que cabe analizarlas.

En *La Educación del Hombre* ratifica varias veces la importancia de la observación, como se desprende de la siguiente cita: "No nos cansaremos, pues, de insistir, para interés del hombre, en la observación y estudio de la naturaleza",¹⁴⁰ a lo que agrega una característica particularmente interesante: "los fallos pronunciados sobre la naturaleza de un niño, en vista únicamente de sus manifestaciones externas, constituyen el motivo de tantas educaciones fracasadas, de tantas malas inteligencias entre los padres y los hijos"...¹⁴¹ De esta manera podemos afirmar que Froebel visualizó la importancia de la observación como la técnica básica a partir de la cual se inicia todo proceso evaluativo, pero a la vez hizo un llamado en cuanto a que el niño es más que lo que entreguen los antecedentes obtenidos a partir de una conducta observable, siendo por tanto importante tener siempre presente la unidad del niño, lo que significa entre otros aspectos que es interioridad y exterioridad integradas, y no lo uno o lo otro.

En los trabajos y prácticas de sus continuadores, igualmente no son muchas las referencias que existen sobre la evaluación. En algunas de las lecciones tipo que se proponen en el *Manual Steiger*, aparecen a veces algunos llamados a realizar lo que denominaríamos ahora una evaluación formativa. Por ejemplo, se señala: "Después de corregir cuidadosamente los errores que puedan cometer los niños, tomando un color por otro..."¹⁴² A su vez dentro de los documentos que se conservan del Kindergarten Normal, en Chile, hay registros muy detallados del niño en todos sus aspectos, lo que vendría a ser un ejemplo de aplicación del llamado a observar los niños que hace Froebel.

En síntesis, podríamos señalar que en un currículo froebeliano había una naciente preocupación por la evaluación, que des-

¹⁴⁰ Froebel, F. Opus cit. Pág. 9.

¹⁴¹ Ídem. Pág. 6.

¹⁴² *Manual Steiger*. Pág. 13.

cansaba en especial en una observación constante de lo que es la naturaleza del niño, considerando en todo caso que ésta es más que lo que entregue la sola conducta externa, existiendo así otra aplicación del principio de unidad planteado por este educador.

2.4. ANÁLISIS DE LOS APORTES DE UN CURRÍCULO FROEBELIANO

Hemos realizado esta extensa descripción de un currículo froebeliano en base a fuentes confiables, como las que hemos identificado, con un propósito no sólo histórico de desear reconstruir esta modalidad en la forma más pura, a la luz de cómo se estructura un currículo, en la actualidad, sino básicamente para tener una base valedera, para demostrar cómo mucho del quehacer curricular de hoy en día encuentra sus bases en esta primera forma en que se desarrolló una práctica educativa con párvulos.

De la revisión de los fundamentos que hemos realizado, es evidente el legado que en el plano de las ideas nos dejó este currículo. Si bien es cierto que la base religioso-filosófica que él consideró puede señalarse que es relativa, porque responde a una posición determinada, no es menos importante el llamado que dejó en cuanto a que para postular cualquier planteamiento educativo, se requiere tener una concepción sobre la vida y el hombre.

Por otra parte, sus fundamentos pedagógicos, en términos generales, están plenamente vigentes, y son el marco teórico que comparten todas las modalidades actuales. Sobre los fundamentos que llamamos presicológicos, es igualmente cierto que considerando el momento histórico en que se ubica Froebel, en muchas de sus ideas está el avance de los planteamientos de la psicología evolutiva actual.

Ya en lo que se refiere a los diferentes factores y elementos de su proposición curricular, consideramos:

a) Que en relación al ambiente humano, es particularmente interesante tener presente el que se haya trabajado con una organización de grupos que hoy llamamos de tipo mixta, y que presenta tantas ventajas como hemos analizado anteriormente.

b) En función al ambiente físico, consideramos interesante la visión que tuvo Froebel en cuanto a que es importante tratar de hacer un medio adecuado de él, pero que en el caso de no darse todas las condiciones, no debe limitarse el actuar, ya que el recurso humano puede obviar algunas de estas limitaciones.

Junto con ello, es aportadora la organización de zonas externas, que desde esta modalidad se inició.

c) En cuanto a la organización del tiempo diaria, si bien es cierto que como estructura total presenta hoy muchas variaciones, es interesante detectar cómo muchos de los períodos con que contaba siguen estando igualmente presentes. Entre ellos, nos parece importante el período de trabajo en el Jardín, en especial cuando a veces hay jardines infantiles actuales que se presentan como innovadores por realizar actividades de este tipo.

d) Sobre la planificación, si bien es cierto que es incipiente, sí nos parecen aportadores los criterios que se visualizaban como importantes en la realización de las actividades y en la selección de los materiales.

e) En cuanto a las actividades y recursos, es quizás uno de los elementos a los que más se han referido las críticas, en especial considerando la abstracción de varios de ellos, y lo dirigido de ciertas actividades. A ello se agrega la dificultad de realización de algunos materiales, que incluso hizo que por mucho tiempo éstos fueran importados en América Latina desde Europa o Estados Unidos.



Si bien es cierto que en términos generales todas estas observaciones son válidas, pensamos que habría que considerar nuevamente la época en que se ubica Froebel, y restituir el sentido de ser una primera creación de actividades y de dones o regalos que él pretendía ofrecer a los niños. El propio Froebel, al final de sus días, visualizó la necesidad de darles un carácter más libre a sus actividades, lo que es muestra de una instancia evaluativa de su proposición.

Sin embargo, la variedad de actividades, materiales y recursos que en general creó y seleccionó Froebel para el trabajo con niños pequeños, es su mayor aporte en este aspecto. Más bien somos nosotros los que después de un siglo y medio no hemos avanzado a veces en dar la suficiente libertad a los niños. El uso de plantillas que hemos reiteradamente criticado, si bien es cierto que podría decirse que proviene de esta modalidad, fue descartado –por lo menos en cuanto al dibujo por el propio Froebel–, por lo que cabe preguntarse: ¿Por qué seguimos utilizándolas?

f) Finalmente en cuanto a la evaluación, que también es incipiente, y que aún tiene importantes elementos que resolver hoy en día, ya hemos destacado los aportes que encontramos en esta modalidad, en particular en cuanto a enunciar la importancia de la observación.

En síntesis, pensamos que el estudio acabado de un currículo froebeliano, para las generaciones actuales de educadores va a ser siempre un elemento muy aportador, en especial si se hace con una perspectiva analítico-crítica, en cuanto a detectar lo que está plenamente vigente o relativamente ya superado. El resultado de ese proceso será siempre un descubrimiento interesante.

3. EL CURRÍCULO AGAZZIANO

3.1. ALGUNOS ANTECEDENTES GENERALES

Rosa Agazzi (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), educadoras italianas formadas en la Escuela Normal del Magisterio de Brescia, inician su labor educativa en educación básica y parvularia, respectivamente. En este último caso, en un Jardín Infantil de índole froebeliana, con elementos de los asilos aportianos. En 1891 asisten a un curso para maestras de párvulos, dedicándose a partir de ello a trabajar básicamente en este nivel, ya que en 1892, en Brescia, Monpiano, comienzan a dirigir dos Jardines Infantiles.

Allí, poco a poco, y a partir de su observación y reflexión, empiezan a estructurar las bases y características esenciales de lo que sería su proposición curricular.

De esta manera llegamos a 1898, donde ocurre un importante suceso: el Congreso Pedagógico Nacional que en Turín hace todo un cuestionamiento de la educación italiana de ese momento. En él Rosa Agazzi presenta un trabajo que titula: *Ordinamento Pedagogico del Giardini d'Infanzia secondo il sistema di Froebel*, donde a partir de una descripción de la realidad en la que se desempeña, hace un análisis de los aportes y limitaciones que ella percibe de las aplicaciones un tanto erróneas del método froebeliano, sugiriendo ciertos cambios, los que son las bases de su proposición. En este mismo Congreso, Pietro Pasquali, a quien habían conocido con anterioridad como director de la escuela donde trabajaban y quien se había interesado profundamente por su trabajo, presenta también otra ponencia, relacionada con la "Coordinación del Jardín Infantil con el primer grado de la escuela elemental", iniciándose una relación pedagógica que se mantendría después en muchos trabajos conjuntos.

De allí en adelante comenzó el proceso de difusión de esta modalidad, y es así como se reorganizan los asilos de Turín, Trieste y Gorizia al "estilo de ese de Monpiano". La guerra y la difusión del método montessoriano lo afectan en parte, pero mantiene su lugar. En 1927, al jubilarse las hermanas, continúan su labor con todo un grupo de colaboradores que se había formado en torno al Asilo de Brescia, el que se mantiene hasta hoy en día, a través del Centro de Pedagogía de la Infancia, institución que se encarga de difundir y publicar la obra de estas educadoras.

Rosa Agazzi publicó numerosos libros además de artículos. Entre ellos: *Guía para la educación de la Infancia*, *Cómo entiendo el museo didáctico*, *La lengua hablada* y *L'arte delle Piccole Mani*.

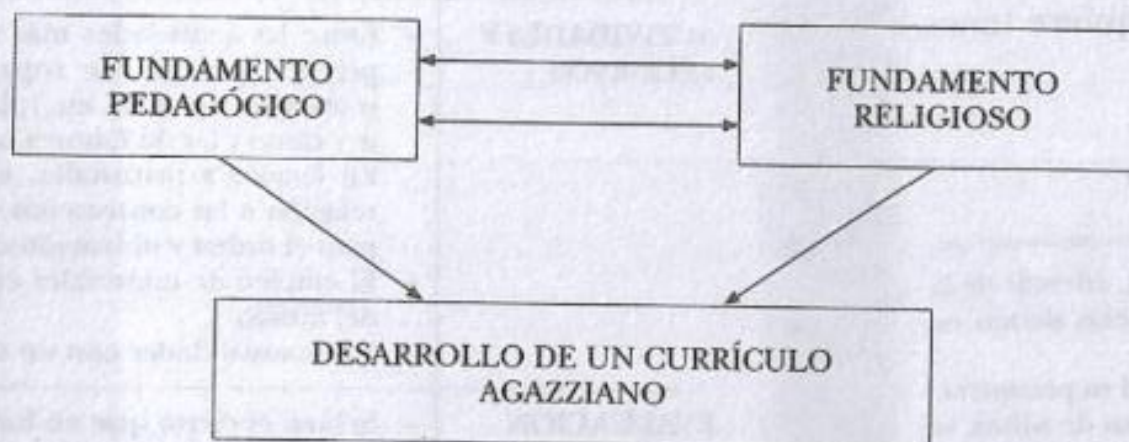
En el plano de la aplicación de este currículo, se señala que "actualmente las escuelas agazzianas están extendidas por todo el mundo (especialmente en ambientes católicos): Suiza, Rumania, España, Alemania, América del Sur y en algunas zonas de misión de África y de China".¹⁴³

En Chile, la doctora Inés Lombardo es una activa investigadora y difusora de esta modalidad.

¹⁴³ Lombardo, Inés. *Los Principios Orientadores del Método Agazzi y su aplicación a la Educación Chilena*, en *Modalidades de trabajo en la Educación Parvularia*, Ediciones Nueva Universidad. Santiago, Chile, 1979. Pág. 83.

3.2. FUNDAMENTOS DE UN CURRÍCULO AGAZZIANO

Acorde a los énfasis que detectamos en las obras de las hermanas Agazzi y continuadores, visualizamos los fundamentos de esta modalidad de la siguiente manera:



3.2.1. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Los fundamentos pedagógicos de un currículo agazziano los podríamos sintetizar en un conjunto de conceptos, principios y objetivos esenciales.

Entre los conceptos que se postulan nos parece fundamental el que se plantea en relación al niño. Básicamente se le visualiza como un "germen vital que aspira a su entero desarrollo", pretendiendo por tanto que crezca "sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno".¹⁴⁴

Para ello se postula un concepto de educación que se resume en la expresión "dejar vivir y hacer vivir", entendiéndose por esto último que implica un posibilitar el desarrollo armónico del niño.

Como principios educativos que pretenden facilitar estos conceptos, encontramos una ratificación del de autoactividad, enfatizando sí el carácter dinámico de vida que éste debe tener. Junto con éste aparece, con un fuerte énfasis, el de libertad.

Expresa: "el ejercicio de la libertad promueve la iniciativa espontánea, infunde coraje, crea el estímulo de la independencia

¹⁴⁴ Agazzi, R. y P. Pasquali, *Scritti Inediti e Rari*. Editrice la Scuola, Brescia, 1973. Pág. 187.

¹⁴⁵ Ídem. Pág. 145.

y el germen de la responsabilidad".¹⁴⁵ El principio de individualidad también es postulado en cuanto a que cada niño posee "una individualidad propia, que nadie en el mundo podría ignorar".¹⁴⁶ De allí mismo desprende el de relación o comunidad, ya que evidencia que el niño no es un ser teórico, sino "en contexto"; es decir, en un determinado ambiente que centralmente está dado en esta etapa por su familia.

A estos principios de índole más bien generales, agrega uno más específico en función al nivel de educación parvularia y que sería el de juego y orden, entendiendo por ello que el juego es la actividad por excelencia del niño, pero que esto tampoco implica una situación caótica que no conduce a nada, sino que requiere una cierta ordenación que responde a la necesidad del propio niño y que le permite efectivamente una liberación de su energía.

En cuanto a objetivos, siendo varios los que se postulan, encontramos algunos más integradores que otros y que nos permiten evidenciar más fácilmente los énfasis de esta proposición. Por ejemplo, a partir de la concepción de una educación integral, ve como intención principal "estimular, promover y orientar la potencialidad del sujeto".¹⁴⁷

En síntesis, los fundamentos pedagógicos evidencian un profundo respeto a la naturaleza del niño, y ratifican una vez más la presencia de los planteamientos de todo el movimiento de educación activa.

3.2.2. FUNDAMENTO RELIGIOSO

La educación religiosa y moral ocupa un lugar importante dentro del planteamiento agazziano. En el asilo de Monpiano se señala que se cultivaba el "sentimiento religioso puro, con la contemplación de la naturaleza, elevando la mente del creado al Creador".¹⁴⁸ Es decir, el énfasis no estaba en un adoctrinamiento, sino en un cultivar en especial el sentimiento y la vivencia permanente con Dios.

En cuanto a la educación moral, ésta también está concebida en una estrecha relación con la vida misma y por tanto con los demás. Expresa Rosa Agazzi que se debe "hacer llegar al alma infantil las primeras sensaciones de una vida basada en el orden

¹⁴⁶⁻¹⁴⁷ Lombardo, Inés, Opus cit. Pág. 92.

¹⁴⁸ Agazzi, R. y P. Pasquali. Opus cit. Pág. 121.

siempre y en todas partes, fruto de tolerancia, de generosidad, sobre todo de respeto recíproco, y establecer relaciones de efectividad entre los miembros de la pequeña sociedad infantil, único eficaz punto de partida para echar los cimientos del derecho y del deber".¹⁴⁹

Por tanto, estos fundamentos son un elemento que le da una perspectiva especial a este currículo, como parte de ese concepto de educación integral en que se sustenta, y que se requiere tener presente para su comprensión cabal.

3.3. FACTORES Y ELEMENTOS DE UN CURRÍCULO AGAZZIANO

<p>AMBIENTE HUMANO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantea: "una institutriz y una niñera, además de la cocinera para 30 niños"¹⁵⁰; las dos primeras deben estar especializadas en niños. - Sobre la maestra se señala que es esencial su presencia. - En cuanto a la organización de los grupos de niños, se tiende a la división en secciones de un año: 3 a 4 años, 4 a 5 años y 5 a 6 años.
<p>AMBIENTE FÍSICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay una especial preocupación por que el ambiente reúna requisitos esenciales de higiene, y cumpla con una buena iluminación, ventilación, calefacción, etc. - Se plantea en diferentes dependencias (sala de espera, de juegos, de limpieza, cobertizo, portería), que tenga a lo menos 4 mts.² en espacio cubierto y 10 en espacio abierto, incluyendo Jardín. - Dentro del ambiente físico es importante el "Museo Didáctico", compuesto inicialmente por los objetos que los niños traían en los bolsillos, el que se incorporó y ordenó didácticamente.
<p>ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DIARIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para invierno se plantea: 4 horas de actividad física: de tipo higiénico, de arreglos, de recreación, juegos; una hora, en 2 ó 3 períodos, de canto, actividades de lenguaje, lecciones objetivas, cuentos, conversaciones; una hora de labores y dibujos. - Para verano: la misma distribución, a la que se agrega una hora de Jardinería.

¹⁴⁹ Citado por Lombardo. Opus. cit. Pág. 102.

¹⁵⁰ Agazzi, R. y P. Pasquali. Opus cit. Pág. 173.

PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Además de detectarse una selección de objetivos y la existencia del criterio de graduación de ciertas actividades y materiales, hay algunas explicitaciones más detalladas bajo el título "Procedimiento", en las cuales se estipula paso a paso un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde aparecen tanto la participación de la educadora como del niño".¹⁵¹
ACTIVIDADES Y RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Entre las actividades más típicas estarían las de vida práctica (cambio de ropa, preparación de la mesa, transporte de agua, etc.); las de jardinería, de lenguaje y canto y las de labores manuales. - En cuanto a materiales, es importante el aporte en relación a las contraseñas (distintivos), como recurso para el orden y ubicación de los objetos de los niños. - El empleo de materiales en desuso y desecho a través del museo. - Las manualidades con un sentido práctico.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Si bien es cierto que no hay referencias muy explícitas al respecto, podría decirse que es un planteamiento de una evaluación que hoy llamaríamos formativa, en cuanto a ir orientando el proceso según las respuestas del niño.

Algunos ejemplos de "manualidades con sentido práctico", propuestas por Rosa Agazzi para el Jardín Infantil en *L'Arte delle Piccole Mani*.

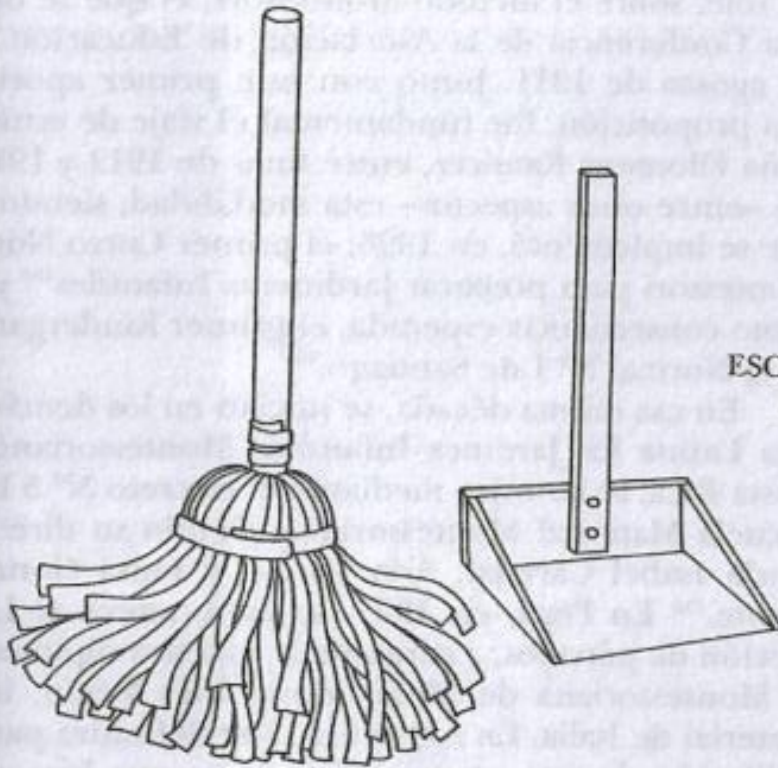
CADENAS DE PAPEL



PAÑUELOS PLEGADOS

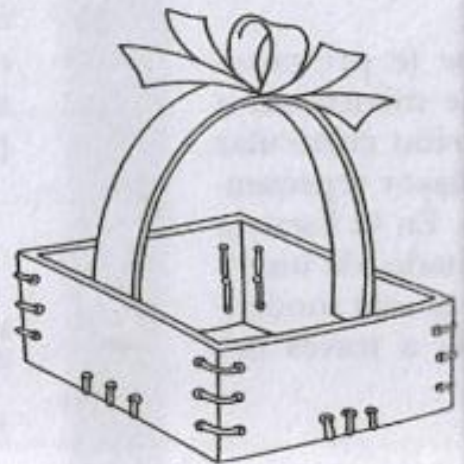
¹⁵¹ Agazzi, R. y P. Pasquali. Opus cit. Pág. 182.

HACER LIBROS, PLEGANDO SUS HOJAS Y ARMÁNDOLOS



ESCOBA Y PALA PARA LA BASURA
HECHAS DE PAPEL Y CARTÓN

CAJAS DE CARTÓN PARA LLEVAR OBJETOS



3.4. ANÁLISIS DE LOS APORTES DE UN CURRÍCULO AGAZZIANO

La revisión de los fundamentos, en especial los de tipo pedagógico, nos ha ratificado nuevamente la existencia de un conjunto de planteamientos esenciales de una postura activa en educación con ciertos énfasis que le son propios, y que enriquecerán siempre todo marco teórico.

Sin embargo, pensamos que es en la conformación del currículo donde aparecen los mayores aportes, y en tal sentido es en particular interesante detectar cómo, a partir de una base inicial relativamente común con los fundamentos froebelianos, surge una proposición diferente.

En cuanto al ambiente humano, vemos que ya aparece una preocupación bastante explícita sobre la importancia de una cierta proporción adultos-niños, y si bien es cierto que la relación que propone se puede considerar un tanto alta, analizada desde una perspectiva actual, hay que considerar que para la época significó un avance, ya que la proporción era mucho mayor.

Sobre el ambiente físico, es importante el llamado que se hace a que se vele por ciertas condiciones higiénicas básicas, las que hoy están presentes en todo Jardín Infantil. También es interesante el planteamiento explícito de una cierta proporción de metros cuadrados por niño, tanto en espacio interior como exterior.

Particularmente aportador es la creación del Museo Didáctico, ya que con él entraron al Jardín materiales de desuso y de desecho, lo que es un recurso válido hoy en día en todo currículo.

Dentro de los períodos de la jornada diaria, consideramos de particular interés las actividades de vida práctica, las que favorecen la acción del niño en todo momento, y no sólo en los períodos variables como a veces se les circunscriben.

Entre los materiales, es innegable el aporte sobre el uso de las contraseñas o distintivos. Si bien es cierto que hoy en día existen muchos criterios diferentes en cuanto a cómo deben ser, dependiendo de cada modalidad, lo cierto es que están presentes como recurso en todo currículo preescolar.

En relación a la planificación y evaluación, pensamos que contamos con pocos antecedentes como para sacar una consecuencia mayor.

En síntesis, detectamos nuevamente que la revisión de esta proposición curricular nos entrega otro conjunto de antecedentes de cómo el currículo preescolar se fue enriqueciendo y completando a través del tiempo, que es el propósito de este capítulo.

4. EL CURRÍCULO MONTESSORIANO

4.1. ALGUNOS ANTECEDENTES GENERALES

La doctora María Montessori (1870-1952) desarrolló la teoría y práctica de su proposición curricular básicamente a partir de 1907, cuando se le encargó organizar en un barrio obrero de Roma unas escuelas para los niños, con el propósito inicial de "impedir que quedaran abandonados por la calle, ensuciando las paredes y sembrando el desorden".¹⁵² De esta manera, se fundaron en forma sucesiva una serie de Casas del Bambini (Casas de los Niños), las que fueron el origen de su currículo. En efecto, el descubrimiento que iba haciendo de las posibilidades del niño, en respuesta a ciertos planteamientos que había estado estructurando, como producto de su formación y reflexión, junto con la influencia que recibió de la obra de los médicos franceses Itard, y en especial de Séguin, permitieron que se estructurara una alternativa curricular nueva para la educación en general, como en particular para el nivel de educación parvularia.

El currículo montessoriano, en sus aspectos teóricos y prácticos, se difundió rápidamente, tanto en su propio país como en otros, debido a una serie de actividades que se fueron dando conjuntamente, tales como: la creación de otras Casas del Bambini, como la de Milán, en 1908, y posteriormente en Suiza; la dictación de diversos cursos que ofreció la doctora Montessori, primeramente en Roma (1909), y después en Londres, París y Barcelona; y la publicación de sus primeras dos obras: *Antropología pedagógica* (1907) y *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación infantil en la Casa del Niño* (1909).

De allí en adelante, con la colaboración que le prestaron discípulos y familiares, entre los cuales habría que mencionar a Ana Maccheroni y Mario Montessori, esta proposición curricular se extendió en numerosos países, adquiriendo su mayor representatividad en Inglaterra, Holanda y Estados Unidos. En la Escuela Mundial de Educación Preescolar, que ya hemos citado, de los 49 países que participaron en ella, 27 señalaban aplicar esta modalidad, lo que es un claro indicador de su vigencia a través del tiempo y de su extensión territorial.

¹⁵² Montessori, M. *El niño, el secreto de la infancia*. Araluce, Barcelona, 1968. Pág. 179.

En cuanto a su difusión en América Latina, ésta se interesó bastante –inicialmente– en esta proposición, aunque su concreción en Jardines Infantiles Montessorianos se produjera un tiempo después, una vez que hubo una mayor formación en esta modalidad. Por ejemplo, en 1915, Argentina había enviado dos delegados a conocer esta proposición a su fuente original,¹⁵³ en cambio en Chile, se inició el conocimiento de esta modalidad debido a la iniciativa de don Guillermo Labarca Hubertson, quien, cuando se encontraba en Estados Unidos, envió material bibliográfico a Chile, sobre el Método Montessori, el que se dio a conocer en una Conferencia de la Asociación de Educación Nacional, el 29 de agosto de 1911. Junto con este primer aporte teórico sobre esta proposición, fue fundamental el viaje de estudios que realizó doña Filomena Ramírez, entre fines de 1911 y 1914, donde conoció –entre otros aspectos– esta modalidad, siendo a través de ella que se implementó, en 1926, el primer Curso Normal de Método Montessori para preparar Jardineras Infantiles¹⁵⁴ y junto con ello, como consecuencia esperada, el primer Kindergarten Montessori, en la Normal N° 1 de Santiago.¹⁵⁵

En esa misma década, se inician en los demás países de América Latina los Jardines Infantiles Montessorianos. En 1924, en Costa Rica, se autoriza mediante el decreto N° 5 la creación de la Escuela Maternal Montessoriana, siendo su directora y maestras María Isabel Carvajal, Ada Vargas y Luisa González, respectivamente.¹⁵⁶ En Perú, en 1927, se crea, anexa al Liceo Grau, una sección de párvulos, a cargo de la maestra diplomada en la Escuela Montessoriana de Milán, doña Inés Vasón, importándose el material de Italia. En Argentina, fue definitiva para la concreción y difusión de esta modalidad la visita que hizo en septiembre y octubre de 1926 la doctora Montessori a ese país, ya que junto con la creación de la primera escuela montessoriana en ese mismo año, a cargo de las maestras especializadas elegidas por ella, provenientes de Italia, señoritas Guiliana Sorge y Eda Margorari,

¹⁵³ Viajaron a Italia, comisionadas por la Asociación Unión y Labor, la Sra. Matilde Flairoto y la Srta. Sara Justo. Antecedente aportado por Lola Mira López en *Educación Preescolar*. Ciorda-Rodríguez, Bs. Aires, 1970.

¹⁵⁴ Antecedente citado por doña Brígida Walker en *Actividades Femeninas en Chile*, La Ilustración, Santiago, Chile, 1928. Pág. 156.

¹⁵⁵ El primer grupo de niños fue de 30, y el material montessoriano fue traído directamente por doña Filomena Ramírez. El mobiliario fue fabricado en el país.

¹⁵⁶ Ministerio de Educación Pública, *Manual de Procedimientos para Administrar una Institución de Educación Inicial*. Costa Rica, diciembre, 1979. Pág. 10.

se dio inicio a la creación de otros Jardines con esta modalidad. Por ejemplo, en la sección de párvulos de la Escuela Normal N° 1 "Roque Sáenz Peña" (1927) y posteriormente en la Escuela Municipal "Domingo Faustino Sarmiento", de Trenque Lauquén.

En lo que respecta al Ecuador, en este país se autorizó en 1932 el funcionamiento del Jardín de la Infancia Montessori, en Guaranda.

En la actualidad, el currículo montessoriano sigue estando absolutamente vigente, tanto a nivel mundial como en Latinoamérica, en forma paralela con otras modalidades de tipo contemporáneo. En Chile, por ejemplo, existe una activa Asociación Montessoriana que mantiene la difusión de esta proposición curricular, a la vez que existen una serie de Jardines de este tipo, distribuidos —en especial— en Arica, Valparaíso, Santiago y Valdivia.

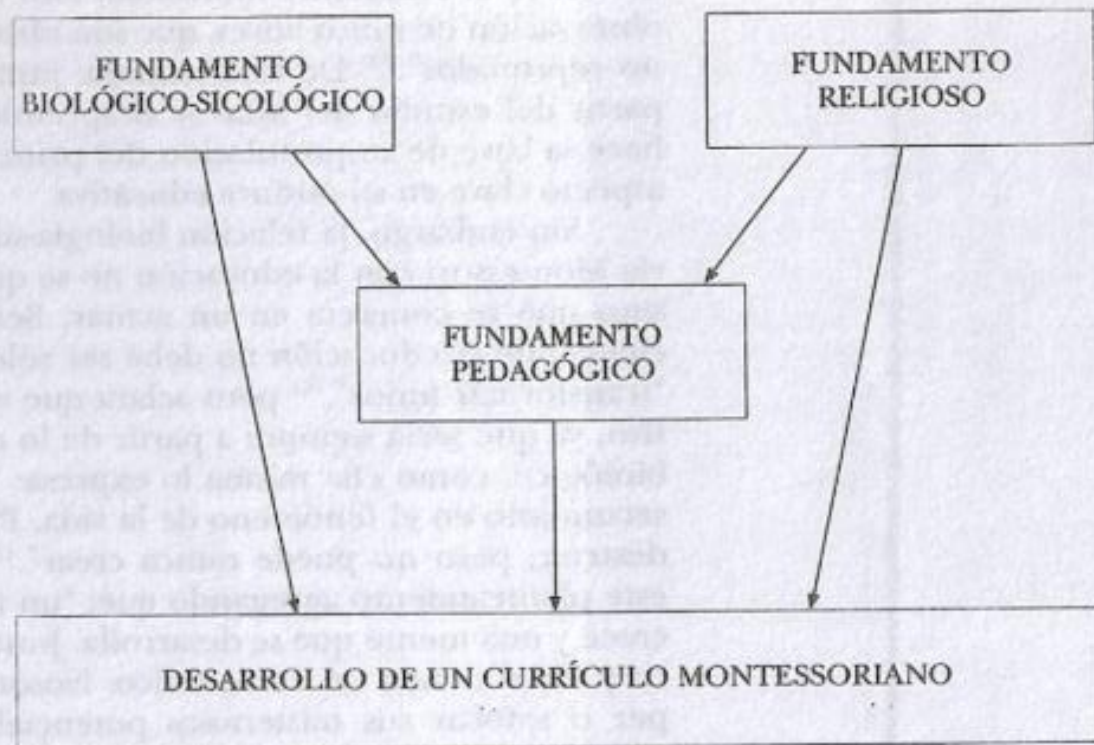
4.2. FUNDAMENTOS DE UN CURRÍCULO MONTESSORIANO

Cuando se analizan las obras de la doctora Montessori, y lo que han aportado también sus diversos continuadores, con el propósito de integrar sus planteamientos al modelo de análisis que hemos adoptado, en función a procesar las diferentes modalidades curriculares con un mismo enfoque de estudio, se detecta que, en cuanto al marco teórico o fundamentos de esta modalidad, hay básicamente tres puntos focales: uno de tipo biológico-sicológico, otro pedagógico y finalmente uno religioso. Cabe señalar que el orden de presentación que les hemos asignado a estos grupos de planteamientos, pensamos que responde al proceso que desarrolló María Montessori al ir definiendo sus bases teóricas.

En efecto, debido al hecho de ser médico en cuanto a su formación profesional inicial, su aproximación central al campo de la educación fue a través de la perspectiva que le daba una capacitación de tipo eminentemente científica, junto con la experiencia que había obtenido con el tratamiento y educación de niños anormales. Esto mismo fue lo que la llevó a estudiar también psicología, lo que unido a la influencia de las obras de sus colegas franceses Itard y en particular Sergi, permite aseverar con un cierto grado de seguridad que su punto de partida teórico fue la biología y la psicología. Desde esta base, desarrolla un fuerte fundamento pedagógico, que ocupa siempre una parte muy importante dentro de sus obras, y que ha sido, sin dudas, una de sus grandes contribuciones al campo de la pedagogía. Pensamos que su marco teórico concluye con un fundamento de tipo religioso, que si bien

es cierto que siempre estuvo de alguna manera presente, se fue perfilando cada vez más, en la medida en que avanzaba en sus experiencias, escritos y en el desarrollo religioso personal.

Acorde a lo expuesto, visualizamos de la siguiente manera la presentación de los fundamentos de su proposición curricular:



4.2.1. FUNDAMENTO BIOLÓGICO-SICOLÓGICO

La primacía de un punto de partida biológico-sicológico para abordar el campo de la educación, es señalada en forma explícita en varias de las obras de la doctora Montessori. Por ejemplo, en *El Descubrimiento del Niño* señala: “debemos tener a nuestra disposición numerosas observaciones precisas de la conducta humana y especialmente de los niños, desde las cuales debemos sustentar los fundamentos de la educación y de la cultura”,¹⁵⁷ a lo que agrega: “...el progreso en educación demanda una verdadera cooperación, de esas dos (antropología y sicología), en la teoría y en la práctica, una cooperación que deberían dar los científicos directamente al noble campo de la enseñanza...”¹⁵⁸ Acorde con estos

¹⁵⁷ Montessori, M. *The Discovery of the Child*. Ballantine Books, New York. Pág. 2.

¹⁵⁸ Ídem. Pág. 3.

planteamientos, señala que evidencia como fundamental “crear en el alma del educador un interés general por las manifestaciones de los fenómenos naturales”¹⁵⁹ para propiciar en él una actitud científica que es lo realmente importante en su capacitación. Detecta como muy esencial esta formación, ya que expresa que: “si un sistema de educación se va a construir a partir de un estudio sobre el estudiante individual, esto tendrá que darse desde la observación de niños libres, que son observados y estudiados, pero no reprimidos”.¹⁶⁰ De esta manera, junto con establecer cómo a partir del estudio del niño se desprende un sistema pedagógico, hace la base de su postulación del principio de libertad, que será aspecto clave en su postura educativa.

Sin embargo, la relación biología-psicología que establece María Montessori con la educación no se queda sólo en un observar, sino que se concreta en un actuar. Señala: “el objetivo de una ciencia de la educación no debe ser sólo observar”, sino también “transformar niños”,¹⁶¹ pero aclara que este “transformar” es relativo, ya que sería siempre a partir de lo que posibilita el substrato biológico, como ella misma lo expresa: “el medio es ciertamente secundario en el fenómeno de la vida. Puede modificar, apoyar o destruir, pero no puede nunca crear”.¹⁶² Junto con ello, ratifica este planteamiento agregando que: “un niño tiene un cuerpo que crece y una mente que se desarrolla. Juntos, su desarrollo psicológico y físico tienen un curso único. Nosotros no debemos corromper o sofocar sus misteriosas potencialidades, sino esperar sus manifestaciones sucesivas”.¹⁶³

Por otra parte, tampoco hay que considerar que piense que la educación sólo consiste en un dejar que espontáneamente se vaya dando todo solo en el niño; lo visualiza como un ser activo, que modifica su ambiente. Señala: “todo hombre que nace debe volver a crear su personalidad de nuevo. La adaptación hereditaria no existe en los individuos: cada quien debe desarrollar lo que le corresponde. El niño al nacer no tiene las características de comportamiento del grupo en el que nace: tiene que crearlas y prepararse”.¹⁶⁴

¹⁵⁹ Montessori, M. *The Discovery of the Child*. Ballantine Books, New York. Pág. 5.

¹⁶⁰ Ídem. Pág. 19.

¹⁶¹ Ídem. Pág. 32.

¹⁶²⁻¹⁶³ Ídem. Pág. 61.

¹⁶⁴ Citado por Mario Montessori Jr., en *La Educación para el Desarrollo Humano*. Diana, México, 1979. Pág. 22.

Sin embargo, dentro de los numerosos planteamientos que constituyen su marco teórico biológico-sicológico, hay dos que consideramos esenciales por ser la base de toda su proposición, y que no quisiéramos dejar de exponer. Uno de ellos es el de los períodos sensitivos.

En diferentes escritos ella señala cómo este planteamiento postulado por el biólogo De Vries lo aplicó a la infancia humana, y cómo se enriqueció notablemente a partir de él la práctica educativa. Señala:

“Si en la educación se tienen en cuenta los períodos sensitivos, se llega a resultados tan sorprendentes y, sobre todo, contradictorios de nuestros prejuicios sobre la progresión continua y uniforme de la inteligencia y sobre la ‘fatiga’ de aprender. Cuando el niño hace ejercicios según la necesidad de su ‘presente sensitivo’ progresa y alcanza grados de perfección que son inimitables en otros momentos de la vida, y en lugar de fatigarse aumenta su propio vigor y gusta de la alegría que procede de satisfacer una necesidad real de la vida”.¹⁶⁵

El otro planteamiento, que no parece fundamental para tener una visión de la base biológico-sicológica de la proposición montessoriana, es la consideración permanente de la sicología del niño, y cómo deriva a partir de ello una teoría de aprendizaje.

“Los niños no pueden sostener un trabajo puramente intelectual. La personalidad es unitaria y debe ser totalmente activa. Es preciso que el movimiento, el ejercicio muscular, sea simultáneo al trabajo mental”... “Si por el contrario la actividad es total, es decir, acompañada del movimiento, el aprender se convierte en un ejercicio y por ello aumenta la fuerza psíquica”.¹⁶⁶

4.2.2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

De la extensa obra de la doctora Montessori, hemos considerado para su análisis los mismos elementos que hemos revisado con los autores anteriores, por lo que nos referiremos a conceptos básicos, principios y objetivos.

¹⁶⁵ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Losada, Bs. Aires, 1965. Pág. 57.

¹⁶⁶ Ídem. Pág. 108.

Sobre la educación, señala que “tiene por objeto desarrollar las energías”, con lo que quiere expresar que en el niño está la fuerza, y que por tanto lo que se hace a través del acto educativo es ayudar, facilitar ese desarrollo que está en él. Explicita: “tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente es el fundamento de la nueva educación”.¹⁶⁷

En relación al niño, expresa que la educación tradicional no lo ha considerado efectivamente “como personalidad humana viviente y como miembro social”. Y lo esencial que es por tanto visualizar que “el niño tiene una personalidad libre como toda criatura humana”;¹⁶⁸ de esta manera, “apenas se deja abierto el camino a la expansión, el niño muestra una actividad sorprendente y una capacidad de perfeccionar sus acciones verdaderamente maravillosa”.¹⁶⁹

A partir de este concepto de un niño-sujeto, persona, expresa lo que debe modificarse en torno a él: “la solicitud del adulto y el ambiente”. Aplicado esto a la escuela, señala que implica la transformación de dos factores: “la maestra y el ambiente”.¹⁷⁰

Principios Educativos

Los principios educativos que postula vienen a ser casi los mismos que hemos estado detectando en los autores anteriores, aunque obviamente expresados con los énfasis particulares que cada uno les da.

En este caso se evidencia un marcado énfasis por el de libertad. Expresa la doctora: “para que nazca la pedagogía científica es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño; ésta es la reforma esencial”;¹⁷¹ sin embargo, evidencia que esta libertad requiere necesariamente de otro principio básico, el de actividad. Señala al respecto: “libertad ha de ser sinónimo de actividad”.¹⁷² A su vez, esta actividad supone ciertas características, ya que indica que “nuestro objeto es el disciplinar

¹⁶⁷ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Losada, Bs. Aires, 1965. Pág. 19.

¹⁶⁸ Ídem. Págs. 19 y 20.

¹⁶⁹⁻¹⁷⁰ Ídem. Pág. 41.

¹⁷¹ Montessori, M. *El Método de la Pedagogía Científica*. Pág. 29.

¹⁷² Ídem. Pág. 92.

para la actividad, para el trabajo, para el bien; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia. Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente y voluntariamente me parecería una clase muy bien disciplinada".¹⁷³

Un tercer principio que se detecta es el de independencia. Señala:

"Sobre la independencia se puede emprender aquella acción seria y progresiva que representa todo el camino de las conquistas culturales. Es pues sobre la independencia donde debe basarse una organización nueva de la escuela y de la educación. Sobre la independencia puede formarse el nuevo programa de los estudios, basados también en la naturaleza de la personalidad humana.

La independencia es en sí misma una conquista gradual, porque evidentemente no se puede poseer completa desde el nacimiento, sino que se logra a medida que se van adquiriendo nuevas funciones, nuevas capacidades, nuevas adaptaciones y es una verdadera guía para la educación sucesiva de las varias épocas del desarrollo".¹⁷⁴

Un último principio que nos parece importante consignar de la obra de la doctora Montessori, es el de individualidad. Uno de sus pensamientos al respecto es el siguiente:

"Un requerimiento básico para un programa educacional científico debe ser una escuela que permita al niño desarrollar libremente su propia vida personal. Si un sistema de educación va a formarse del estudio del alumno individual, tendrá para ello que venir de la observación de niños libres que son observados y estudiados, pero no reprimidos".¹⁷⁵

Fin Educativo

El fin básico que integraría un conjunto de objetivos más parciales según expresión de la propia doctora sería el siguiente:

"La causa transformadora y la guía de la transformación es una: 'el niño'.

Nuestro fin es el de llevar al centro su personalidad, dejarla 'obrar', permitirle y facilitarle una expansión libre y armoniosa conforme a la ley de su propia vida".¹⁷⁶

¹⁷³ Montessori, M. *El Método de la Pedagogía Científica*. Pág. 99.

¹⁷⁴ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Págs. 114 y 115.

¹⁷⁵ Montessori, M. *The Discovery of the Child*. Pág. 19.

¹⁷⁶ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Pág. 42.

María Montessori tuvo la convicción de que la vinculación religiosa es esencial al hombre, de que nace con él y que por lo tanto no puede estar ausente de una educación realmente integral. En tal sentido señala que un niño normal quiere creer que su naturaleza tiene el anhelo de Dios y que por lo tanto lo que corresponde hacer es ayudar a que ésta se libere. De esa manera la vida sobrenatural encontrará una naturaleza humana sana y bien preparada, lo que sería el paso inicial, pero no suficiente. Expresa:

“El niño que ha practicado el trato moral que implica nuestro método, es decir, prescindiendo de la educación religiosa especial, ha tenido un ambiente mejor adaptado a su desarrollo. Sin embargo, no es por ello realmente bueno desde el punto de vista de la virtud sobrenatural. Existe algo que está por encima de todo esto. La aspiración voluntaria al bien, el sacrificio por amor, la santidad y la virtud heroicas no se pueden alcanzar por medio de un tratamiento reaccional del alma. Pero un hombre puro y fuerte se encontrará más abierto a la gracia divina y ofrecerá terreno más fructífero a ella”.¹⁷⁷

Finalmente cabría señalar que además de un ambiente físico que apoye este encuentro del niño con Dios, que es uno de los recursos que preconiza, y del apoyo a la liberación de su naturaleza, considera como otro factor esencial la “preparación espiritual del maestro”. Expresa: “el maestro que creyera poder prepararse para su misión únicamente por la adquisición de conocimientos, se engañaría: debe, ante todo, crear en él ciertas disposiciones de orden moral”.¹⁷⁸ y concluye diciendo: “Tenemos que educarnos si queremos educar”.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Montessori, M. *The Child in the Church*.

¹⁷⁸ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Pág. 71.

¹⁷⁹ Ídem. Pág. 72.

4.3. FACTORES Y ELEMENTOS DE UN CURRÍCULO MONTESSORIANO

<p>AMBIENTE HUMANO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compuesto por una instructora o maestra y un ayudante. - Debe ser serena, "pronta para acudir cuando sea llamada, con una formación sobre todo moral". - Su misión debe ser "preparar el ambiente, procurar el material de concentración, iniciar exactamente al niño en los ejercicios de vida práctica".¹⁰⁰ - En relación a la organización de los grupos de niños, se introducen los grupos familiares hoy llamados heterogéneos. Ejemplo: 3 a 6 años. - En cuanto a cantidad de niños por adulto, señala que no es preocupante, porque siempre habrá una educación individual, por la forma de trabajar.
<p>AMBIENTE FÍSICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantea un ambiente especialmente estructurado que dé posibilidades de acción y elección, compuesto por: <ul style="list-style-type: none"> * Muebles de barnices claros de manera de detectar mejor las manchas. Deben además ser transportables y ligeros, adaptados a la estatura y fuerza de los niños. * Objetos bellos y algunos de ellos frágiles para que el niño compruebe lo que sucede cuando cae uno de ellos. * Materiales que interesan al niño: cilindros, superficies rugosas, etc. * Se plantean mesas de diferentes formas: redondas, rectangulares, sillas y silloncitos, armarios de diferentes colores. - Además se plantea un ambiente externo compuesto en lo posible de una terraza, un jardín y una pequeña huerta.
<p>ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DIARIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 9 a 10: Ingreso. Saludo. Ejercicios de vida práctica (cambio de ropa, ayudarse mutuamente). Inspeccionar orden de habitación y limpieza de objetos y muebles, contar lo hecho el día anterior. Plegaria en común. - 10 a 11: Ejercicios intelectuales, lecciones con objetos. Ejercicios de los sentidos. - 11 a 11 1/2: Gimnasia sencilla. - 11 1/2 a 12: Almuerzo. Breve plegaria. - 12 a 13: Juegos libres. - 13 a 14: Juegos organizados al aire libre en forma paralela con actividades de vida práctica: barrer, limpiar, ordenar. <p>Inspección General. Conversar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 14 a 15: Trabajo manual, modelado, dibujo, etc. - 15 a 16: Gimnasia colectiva y canto. Cuidado de plantas y animales. - 16: Salida.

¹⁰⁰ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Pág. 35.

<p>PLANIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En general se plantea un enfoque bastante abierto, basado en la premisa que el modo de aprender del niño "no puede ser guiado por el adulto paso a paso, porque no es el adulto, sino la naturaleza quien determina en él aptitudes diversas según la edad".¹⁸¹ - En tal sentido expresa la "Abolición de Programas y de los Exámenes". - En función a los materiales, plantea como necesario que se realice en algún momento la "Lección de tres tiempos"; en cuya primera etapa corresponde asociar la percepción sensorial con los nombres de los atributos; en la segunda, el niño debe reconocer los objetos en correspondencia con los términos, y en la tercera, nombrarlos correctamente.
<p>ACTIVIDADES Y MATERIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Además de las actividades que se desprenden de los materiales de vida práctica y de desarrollo, podríamos señalar como otras: las del Ejercicio del Silencio, que hoy llamaríamos de discriminación timbrística, y las de Gimnasia. - En cuanto a los materiales de desarrollo, éstos además de ser autocorrectores, aíslan alguna cualidad. No son pequeños y deben ser trasladados por el niño a su mesa o esterilla de trabajo. Entre ellos estarían: la Torre Rosa, La Escalera, las Barras Rojas, el Juego de Cilindros, las Tablillas de Colores, la Cómoda, las Tablas de Tacto, los Sonajeros. - Para la iniciación a las matemáticas y a la lectura y escritura, propone otros materiales, como tarjetas con numerales y letras grandes móviles de lija.
<p>EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante el haber introducido el concepto de autoevaluación del niño, a través del material autocorrector. Señala que éste "corrige por sí mismo los errores y permite que el niño se eduque a sí mismo".¹⁸² - El rol evaluativo del adulto lo podríamos encontrar en el llamado permanente a observar al niño, y a "meditar sobre aquello que perjudica al niño".¹⁸³ - Señala como esencial la "abolición de recompensas y castigos".

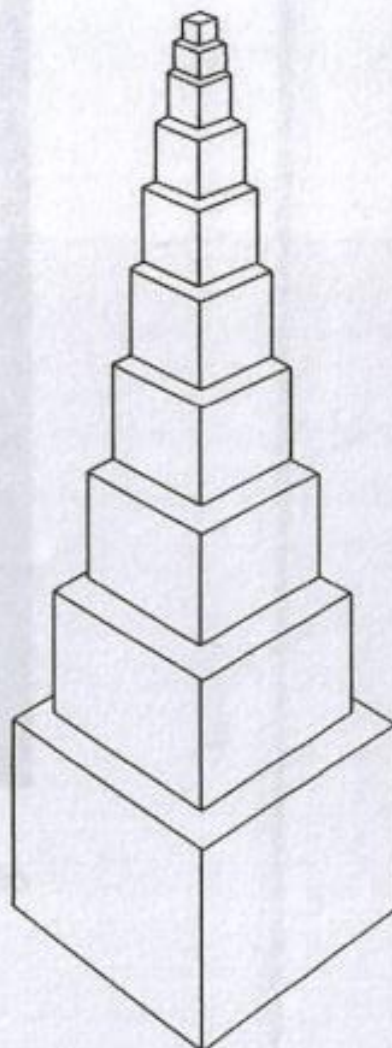
¹⁸¹ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Pág. 47.

¹⁸² Montessori, M. *El Método de la Pedagogía Científica*. Pág. 355.

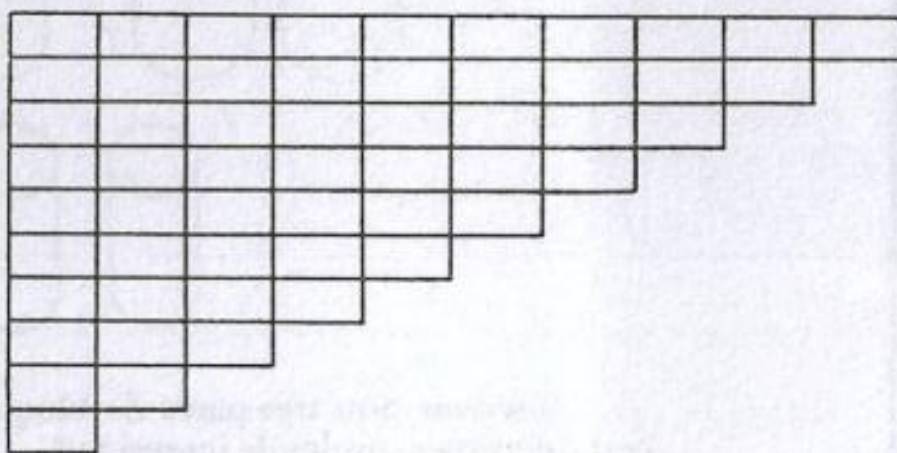
¹⁸³ Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi Método*. Pág. 35.

MATERIALES MONTESSORIANOS

Torre Rosa. Compuesta por 10 cubos que van disminuyendo gradualmente de tamaño. El mayor tiene 10 cm. y el menor uno, ya que van variando de centímetro en centímetro.

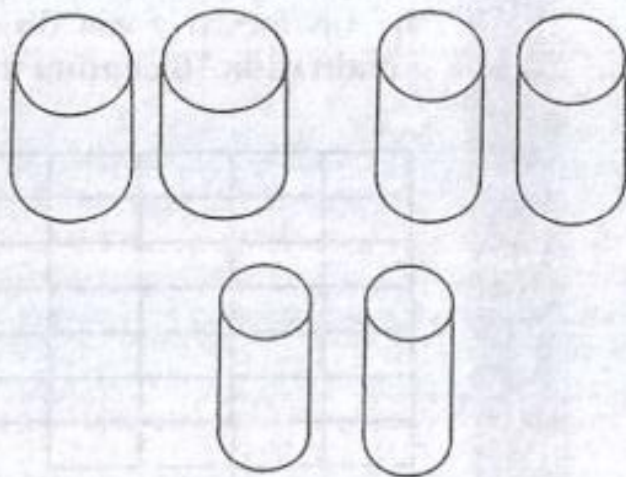


Barras Rojas. La más larga tiene un metro y van disminuyendo cada 10 centímetros.





Juego de Cilindros. Son bloques sólidos en los que encajan diez cilindros que varían en diámetro, altura, o en ambos.



Sonajeros. Son tres pares de bloques de madera, que producen diferentes niveles de intensidad.

De la revisión general de los fundamentos que hemos hecho de un currículo montessoriano, pensamos que su gran aporte fue la incorporación de una base biológico-psicológica explícita, que en los autores anteriores sólo se había esbozado como incipiente. La doctora Montessori, tanto por su formación profesional científica como por el momento más actual que le correspondió vivir, le entregó a la educación del niño pequeño un fundamento que se hacía ya perentorio de considerar con mayor plenitud, y en relación al cual ella fue muy coherente, ya que como hemos visto lo aplicó desde el rol de la maestra hasta la elaboración de los materiales, sustentando permanentemente las decisiones curriculares.

De los fundamentos pedagógicos, volvemos a detectar la ratificación de principios y planteamientos de una educación activa, que de una u otra forma van compartiendo los diferentes autores que hemos analizado, aunque alguna observación cabría hacer en este caso, sobre la no explicitación del principio de socialización.

Uno de los aspectos que se critican de la obra montessoriana es la aparentemente poca preocupación por lo social. Al respecto habría que considerar el enfoque que cada autor le da a cada aspecto. Para la doctora Montessori, la relación con el otro se daba a partir del respeto y necesidad de convivencia que surge de un trabajo individual diferenciado, como es el que implica este currículo en parte importante de sus actividades. Pensamos que estos énfasis y decisiones que cada autor da es necesario tenerlos en cuenta y respetarlos, ya que son justamente los que dan las variaciones, y por tanto las posibilidades de opción de cada uno. En relación al ambiente humano, vemos un nuevo aporte en el rol del educador, ya que hay un llamado bastante enfático a ser un preparador de un ambiente físico interesante, y por tanto un observador, en los períodos en que se trabaja con materiales. Sin embargo, consideramos que la organización de los grupos de niños en una forma familiar viene a ser la gran contribución en relación a lo que se había estado desarrollando en tal sentido.

Sobre el ambiente físico, son notorios los aportes, en especial en cuanto a un mobiliario acorde a las características físicas del niño. Si bien es cierto que el criterio de elaborar un ambiente muy gracioso y delicado puede ser cuestionado en función a otros puntos de vista, como el que se podría producir una desvinculación muy grande con el medio habitual en que vive el niño, sobre todo si éste proviene de medios pobres, pensamos que se introdujo un elemento interesante a la discusión.

Sobre la organización del tiempo diario, es interesante la ratificación de las actividades de vida práctica que ya hemos comentado con las hermanas Agazzi, y el trabajo en general con materiales específicos, en períodos determinados.

Sobre la planificación, pensamos que fue interesante que surgiera el planteamiento que si es el niño el que elige, aparecería como contrapuesto el pretender planificar esos momentos. Si hoy en día podemos decir que eso ya es un problema superado, ya que se ha detectado que no son incompatibles ambas situaciones, sin dudas que para llegar a ello fue necesario un proceso de cuestionamiento como el que surgió de un currículo montessoriano.

Sin embargo, pensamos que es erróneo y reduccionista considerar que un currículo montessoriano consistiría sólo en períodos donde el niño trabaja con libertad ciertos materiales, donde el educador actúa solamente como un observador y donde no se planifica. Cabría recordar que esos momentos son sólo algunos de los de toda una jornada de trabajo, y que junto con esos períodos hay otros, donde el educador está interviniendo de manera más directa, lo que supone implícita o explícitamente una anticipación o planificación.

Sobre los materiales, pensamos que fue interesante la creación de ellos, en base a otros criterios y su punto de partida científico. Se sabe que se han criticado por lo difícil de su obtención, y por su carácter un tanto artificial, señalándose cómo con elementos más concretos podrían realizarse actividades similares. Si bien es cierto que la crítica es válida en términos generales, pensamos que hay que tener presente que ningún currículo es perfecto, por lo que si bien éste podría ser un aspecto limitante, no se invalidan los otros aportes que a su vez estos materiales ofrecen, justamente por su especificidad.

Respecto a la evaluación, pensamos que fue muy aportador el criterio de un material autocorrector, que le dio al niño un rol activo de autoevaluador, y que hoy se ha ampliado ya a muchos otros aspectos. También nos parece interesante el llamado a rechazar los premios y castigos, que pensamos que en la época eran bastante frecuentes.

En síntesis, el aporte de este currículo al desarrollo de la educación parvularia pensamos que fue muy significativo. Se introdujeron muchos enfoques y elementos nuevos que perduran hasta hoy en día, por su validez permanente, o en otros casos como opciones a decidir entre otras, lo que siempre será enriquecedor.

5. EL CURRÍCULO DECROLIANO

5.1. ALGUNOS ANTECEDENTES GENERALES

Ovidio Decroly nace en Renaix, Bélgica, en 1871, y fallece en 1932, a los sesenta y un años.

Se doctora en Medicina en la Universidad de Gante y se perfecciona en Berlín y París, especializándose en enfermedades nerviosas.

De vuelta a su patria, se desempeña en la Policlínica de Bruselas, donde atiende en especial a niños anormales. De allí surge su interés por la educación de estos niños, fundando en 1901 un instituto de educación especial para ellos, siendo allí donde empieza a elaborar una pedagogía que respondiera a la variedad de casos que se le presentaban.

En 1907, por sugerencias de un grupo de padres, decide fundar una escuela donde se aplicara esta pedagogía decroliana a niños normales, y es así como nace ésta, en la calle del Ermitage, de Ixelles, en Bruselas, a la vez que continúa con la de los niños anormales, a través de otro instituto en Uccle, donde se instala además con su familia en 1909.

En la medida en que se empieza a difundir su currículo y a implantarse en otros centros, comienza a ejercer docencia a nivel superior. Primeramente en el Instituto Superior de Pedagogía y luego en la Universidad de Bruselas, donde dicta cursos de Psicología del Niño.

La Primera Guerra Mundial afecta, como es de suponer, el interés general por la labor educativa, pero no desaparecen sus experiencias. Finalmente, ya hay todo un reconocimiento oficial en su país y en otros surge también el interés por conocer este método. Acude a dictar conferencias a Holanda, Suiza, Francia, España, Estados Unidos, y Colombia, en lo que respecta a América Latina.

Se forma en torno a él un grupo de importantes colaboradores: Amalie Hamaide, G. Boon y Dalhem, entre otros.

En América Latina contribuyen mucho a su difusión diversas publicaciones que, en especial, sus colaboradores hicieron y que llegaron básicamente a través de editoriales españolas. En Colombia fue decisiva la visita del doctor Decroly, el que fue invitado por el señor Nieto al Gimnasio Moderno de Bogotá, donde se estaba ensayando esta modalidad, desde 1926.

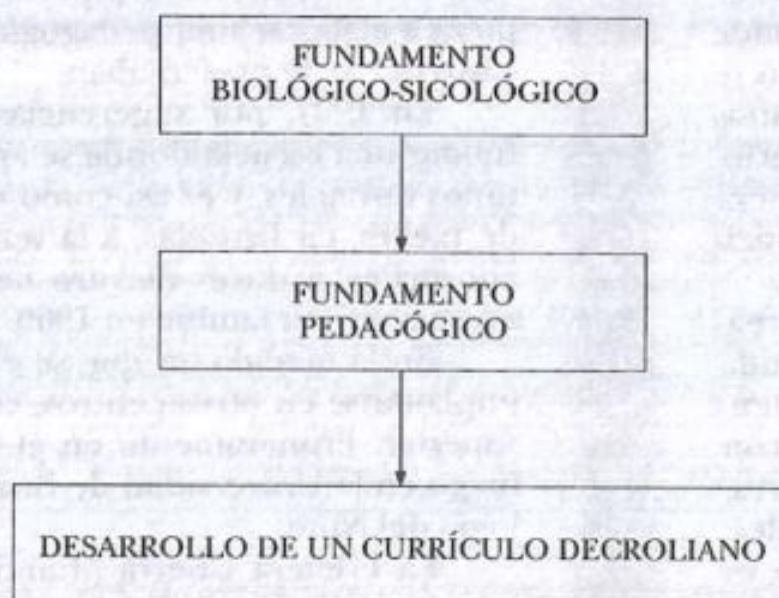
En Chile, se difundieron mucho los planteamientos decrolianos a través de revistas pedagógicas, y es así como empezaron a

introducirse elementos curriculares en las distintas prácticas pedagógicas que existían tanto a nivel primario como parvulario, situación que en general se mantiene hasta hoy.

En cuanto a la vigencia a nivel mundial, en la Encuesta Mundial de Educación Preescolar, que ya hemos citado, aparece señalado explícitamente en nueve países, más la referencia de otros en que está mezclado con otras modalidades.

5.2. FUNDAMENTOS DE UN CURRÍCULO DECROLIANO

Acorde a los énfasis detectados, visualizamos los fundamentos de esta modalidad de la siguiente manera:



5.2.1. FUNDAMENTO BIOLÓGICO-SICOLÓGICO

Parte importante de la fundamentación decroliana biológico-psicológica se sustenta en caracterizar al niño, y derivar a partir de ello sus bases pedagógicas. Por ejemplo, señala: "el niño debe vivir un hecho, porque solamente entonces este hecho ha penetrado por las vías más activas (las manos, la vista), y también porque ha estado intensamente interesado por él. La imagen y la palabra no son más que auxiliares útiles si acompañan a la intuición concreta: inútiles y peligrosas si van solas. Únicamente cuando se tiene la certeza de que el niño posee un gran número de experiencias sensoriales y motrices, cuando ha adquirido personalmente una

serie de conocimientos concretos y precisos, es cuando en realidad se puede pasar a la abstracción".¹⁸⁴

A esto agrega en otro de sus escritos: "en general, el objeto o el hecho debe venir antes que la imagen: la imagen antes que la cosa escrita o hablada".¹⁸⁵

En función a la organización de las actividades educativas, expresa que "se procederá de manera que los asuntos comprendan tres grupos de ejercicios diferentes, teniendo en cuenta los tres grupos de procesos psíquicos fundamentales: a) la impresión y la percepción; b) la asociación y la generalización; la reflexión y el juicio; c) la expresión y el acto (la voluntad)",¹⁸⁶ desprendiendo a partir de ello su planteamiento sobre los Centros de Interés.

Una síntesis de otros planteamientos de índole biológico-sicológica en los que se sustentan acciones pedagógicas significativas, están contenidos en la siguiente expresión del doctor Decroly:

"...es importante también que el programa se inspire además en otras varias reglas basadas sobre la psicología del niño y las necesidades sociales.

Se las podría condensar en estos cuatro puntos siguientes:

- a) Tender a la unidad;
- b) Convenir al mayor número de mentalidades posibles;
- c) Permitir la adquisición de un número mínimo de conocimientos indispensables;
- d) Favorecer el desarrollo integral de todas las facultades, y la adaptación al medio natural y social en los que el niño debe pasar su existencia".¹⁸⁷

5.2.2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Decroly y sus colaboradores reiteradamente establecen en sus exposiciones que ellos no pretenden, en el plano de las ideas, establecer una teoría pedagógica nueva, porque se adscriben básicamente a los planteamientos de una Escuela Activa, y que más bien lo que pretenden es poder aplicar estos postulados, ya sustenta-

¹⁸⁴ Decroly O., y G. Boon. *Iniciación General al Método Decroly*. Losada, Bs. Aires, 1965. Pág. 19.

¹⁸⁵ Decroly O. Prólogo en *La Pedagogía de Decroly*, de Llopis Ediciones de la Lectura. España, 1927. Pág. IX.

¹⁸⁶ Decroly O., y G. Boon. *Iniciación General al Método Decroly*, Págs. 19 y 20.

¹⁸⁷ Ídem. Pág. 11.

dos por muchos. En tal sentido, en las publicaciones se centran más en describir el currículo que se desprendió de éstos que en explicitar nuevamente esa base, salvo en relación a los principios, que es lo que sintetizamos a continuación.

Principios Educativos

A. Principio de Realidad

Las escuelas decrolianas expresan su principal énfasis en un lema que tiene directamente relación con este principio: "Escuela para la vida por la vida", por lo que cabe analizar algunas citas del doctor Decroly al respecto:

"Puesto que es necesario preparar al niño para la vida, es de una lógica trivial iniciarlo en lo que es la vida. Al implicar la vida dos cosas esenciales: por una parte, el ser dotado de ella y por otra el medio que lo envuelve, la iniciación a ella puede dividirse en dos partes:

a) El conocimiento del ser vivo en general, y del hombre en particular.

b) El de la naturaleza, comprendiendo en ella la especie humana considerada en tanto que grupo formando una parte del medio".¹⁸⁸

"Así, pues, nada de observaciones sin objetos, sin seres, sin hechos, sin contacto directo con la realidad; esto es absolutamente esencial"...¹⁸⁹

Tanto en los fundamentos biológico-sicológicos como en los pedagógicos, detectamos la sustentación muy fuerte del llamado que implica este principio, de vinculación directa con la realidad de la vida, pero ejercitada en ella, lo que implica por tanto una gran dosis de significado –además– para el que aprende, o de interés, como expresaría Decroly.

B. Principio de Unidad, Globalización o Concentración

Este principio en que se sustenta el Programa de Ideas Asociadas y los Centros de Interés, es enunciado por Decroly en diferentes referencias, como las siguientes:

¹⁸⁸ Decroly O., y G. Boon. *Iniciación General al Método Decroly*, Pág. 14.

¹⁸⁹ Ídem. Pág. 59.

"...mi objeto es, en efecto, crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir de un mismo centro; es al niño hacia lo que todo se dirige, es del niño de lo que todo irradia...

Esta manera de proceder se inspira, en suma, en la tendencia natural del hombre, y más aún del niño, de referirlo todo a sí mismo".¹⁹⁰

"Consideremos primero la manera de repartir la materia: el principio de la concentración de las materias es aquí fundamental: hay que hacer concurrir todas las actividades del espíritu para la adquisición de una noción, de una idea o de un conjunto de ideas.

Conforme con la psicología infantil, los mecanismos del espíritu no trabajan de manera aislada, sino simultáneamente, o al menos en una sucesión rápida".¹⁹¹

C. Principio de Individualidad

A partir del trabajo realizado con los niños anormales, uno de los aspectos que más evidenció Decroly de atender educativamente, fue el de diferenciación, como lo expresó en forma reiterada:

"Os repetiré aquí lo que ya sabéis muy bien, y es que un niño no es otro; que hay grandes diferencias entre los niños, incluso si son hermanos y hermanas en idéntica condición.

Y sin embargo, esto no extraña tanto cuando se tratan los niños en grupos dentro de una clase, cuando se les somete a todos a un mismo régimen, o a trabajos idénticos; probablemente es porque la necesidad requiere que la atención del maestro se dirija hacia la materia que hay que hacer digerir y menos hacia el lado de los individuos que la tienen que absorber".¹⁹²

D. Principio de Relación

La integración del niño con los demás también es considerada e incorporada como parte importante del Programa de Ideas Asociadas, como lo expresa la cita a continuación:

¹⁹⁰ Decroly O., y G. Boon. *Iniciación General al Método Decroly*, Pág. 55.

¹⁹¹ Ídem. Pág. 57.

¹⁹² Ídem. Pág. 49.

“Las relaciones del niño y de los otros hombres implican ante todo las relaciones con sus padres, después con los que le rodean y por último con la sociedad comprendida en un sentido cada vez más amplio”.¹⁹⁵

Por tanto, junto con el respeto a la individualidad del niño, se visualiza como esencial su relación progresiva con los demás.

A la luz de todos estos elementos teóricos, analicemos su proposición curricular.

5.3. FACTORES Y ELEMENTOS DE UN CURRÍCULO DECROLIANO

<p>AMBIENTE HUMANO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La maestra se plantea en un rol de consejera, de ayuda. - El niño tiene libertad para moverse dentro o fuera de la sala, y para juntarse con niños de cualquier edad. - Los grupos deben ser coeducacionales. - Se plantea la homogeneización de los grupos en base a ciertas características comunes de desarrollo (edad mental). - Se plantean promedios deseables de cantidad de niños en cada grupo: “No más de 20 a 25”. - Se señala un trabajo relacionado con las familias.
<p>AMBIENTE FÍSICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantea la necesidad de que las instituciones educativas estén en contacto directo con la naturaleza (Huerta, Jardín, Rincón de los animales). - Las salas deben estar dispuestas tipo talleres o laboratorios, con estantes para colecciones, cajas de clasificación, terrarios, etc., debiendo participar los niños en la organización de ellos. Las paredes se señalan “llenas de dibujos, trabajos” de los niños. - Se contaba además con una sala comedor, donde todos almorzaban juntos en mesas para ocho niños.
<p>JORNADA DE TRABAJO DIARIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En las mañanas realizar centro de interés y trabajar en zonas externas: cuidando los animales, sembrando, regando, etc. También pueden destinarse a visitas y excursiones. - En la hora de almuerzo, comparten todos juntos. - La siesta la hacen en sillas plegables, que sacan al jardín, cubriéndose si es necesario. - Al aire libre realizaban también cantos, rondas, rítmica. - En la tarde realizaban trabajos manuales o con los Juegos Educativos.

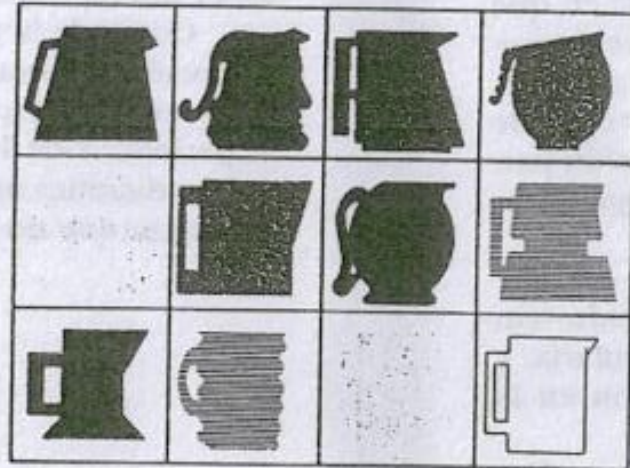
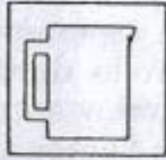
¹⁹⁵ Decroly O., y G. Boon. *Iniciación General al Método Decroly*, Pág. 16.

<p>PLANIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Postula tres leyes fundamentales del trabajo pedagógico: "Ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido". - Señala lo estériles que son ciertos programas que no consideran al niño como centro, lo que no implica que postule su inexistencia, ya que estima que el maestro necesita un guión, a partir de lo cual desprende su programa de ideas asociadas. - Postula los centros de interés como forma de organizar las actividades, los que se desarrollan en 3 etapas o ejercicios: observación, asociación y expresión.
<p>ACTIVIDADES Y MATERIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Llama a un conjunto de actividades que desarrolló a partir de ciertos materiales: Juegos Educativos, los que se clasifican en: <ul style="list-style-type: none"> A. Juegos Visuales (entre ellos están las loterías decrolianas) B. Juegos Visuales-Motores C. Juegos Motores y Auditivos Motores D. Juegos de Iniciación a la Aritmética E. Juegos que se refieren a la noción de tiempo F. Juegos de iniciación en la lectura G. Juegos de gramática y de comprensión de lenguaje. - Otras actividades serían: las de canto y rítmicas, las de jardinería, horticultura y cuidado de animales, y las que se derivan de los centros de interés.
<p>EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea explícitamente criterios de evaluación diagnóstica, en base a antecedentes recogidos y a exámenes físicos y psíquicos. - En relación a la maestra, señala que: "Debe observar pacientemente a los niños y estudiarlos en sus diversas manifestaciones".

MATERIALES DECROLIANOS

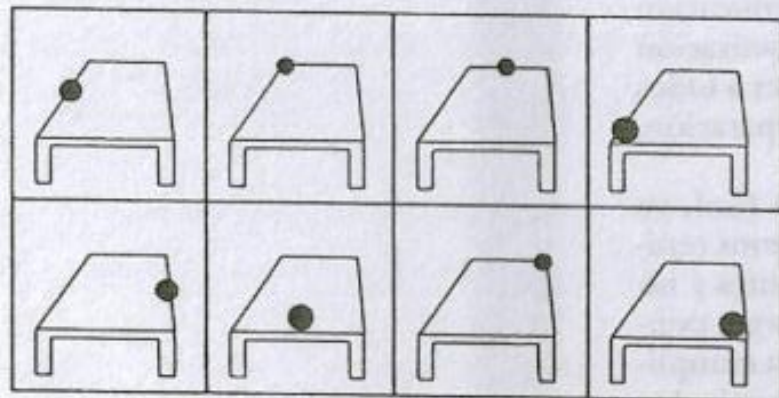
a) Para la percepción de formas y colores combinados.

Los jarros: Seis jarros de perfil recto y seis de tipo curvo, ambos de seis colores diferentes. El niño debe identificar el que es igual a uno que se presenta como patrón.



b) Para la percepción de formas y direcciones.

La mesa y la pelota: El niño debe identificar la posición que es igual a la del modelo.



En relación a los fundamentos, la revisión de los principios más caracterizadores de esta modalidad nos ha entregado dos, que si bien es cierto los habían perfilado ya algunos de los autores anteriormente analizados, es aquí donde se explicitan y en especial donde se aplican: realidad y globalización. Su vigencia en los currículos actuales es la mejor demostración de su aporte parvulario.

Sobre el ambiente humano, son importantes todos los aportes que se hacen en relación a la conformación de los grupos de niños: coeducacionales, con una matrícula limitada y homogeneizados. Si bien este último criterio es relativo hoy en día, y se plantea como una opción entre otras, es necesario analizarlo en el contexto que Decroly le dio. Esa homogeneización se refería fundamentalmente a una sustentada en base al desarrollo mental de los niños, como producto de su preocupación por los que presentaban limitaciones al respecto. Ahora cabe tener presente que estos grupos homogéneos no eran cerrados, sino, como hemos visto, estaban juntos en la escuela niños de 3 a 15 años, los que tenían una permanente oportunidad, no sólo de encuentro, sino de trabajo conjunto, ya que no había separaciones taxativas entre chicos y grandes, por lo que finalmente adquiría bastante el carácter de agrupación mixta la forma de trabajo utilizada.

Siempre en función al ambiente humano, es importante destacar el trabajo educativo correlacionado que se planteaba con la familia, e incluso su participación en la gestión administrativa de la escuela.

Sobre ambiente físico, si bien es cierto que el ideal de Decroly, que las escuelas fueran trasladadas al campo en la búsqueda de ese contacto con la naturaleza, fue y continúa siendo imposible, sí cabría señalar lo aportador que fue la ratificación de que gran parte de las actividades deben surgir de situaciones de la vida diaria, como lo permiten la jardinería, la horticultura, el cuidado de los animales, etc.

Su concepto de salas-talleres, con participación de los niños en su ordenación y decoración, aparece como un aporte nuevo, que sin dudas está hoy en día –en mayor o menor grado– en todas las modalidades.

En el plano de la organización del tiempo diario, es importante el llamado a no dividirlo en períodos tan establecidos, sino en dejar que fluyan las actividades acorde a las etapas a través de las cuales un niño se pone en contacto con algo de su interés: la observación, la asociación y la expresión.

Ya en el tema planificación, más que el Programa de Ideas Asociadas, y los temas que se desprendían de él, pensamos que lo realmente aportador son los criterios que de él se desprenden: ir de lo concreto a lo lejano, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido.

Los juegos, y en particular los materiales que creó, son actualmente la base de muchos de los recursos gráficos que hoy se utilizan para el apresto y que tienen su valor en la medida en que sean el proceso final de un conjunto de vivencias concretas con esas nociones o aspectos que se desean favorecer. Finalmente, respecto a la evaluación, es importante destacar el concepto de evaluación diagnóstica que introdujo Decroly en la educación parvularia, como resultado de su preocupación por homogeneizar los grupos.

En síntesis, pensamos, acorde a lo analizado, que el currículo decroliano hizo significativos aportes que han enriquecido –sin dudas– el quehacer curricular actual en educación parvularia, y cuya importancia radica en que se plantearon y aplicaron en la primera década de este siglo.

Esto nos lleva otra vez a replantearnos la pregunta sobre ¿qué es lo que hemos en realidad aportado como nuevo al quehacer curricular? La dejamos nuevamente a la reflexión.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo hemos pretendido dar una visión de cuatro currículos que han sido determinantes en el desarrollo de la educación parvularia, analizados desde una misma perspectiva de organización curricular actual. En tal sentido, hemos pretendido aplicarles a todos un mismo modelo de análisis, de manera de facilitar la comparación, en términos constructivos, de ellos, por parte del lector.

Tenemos que señalar que este proceso no ha sido fácil, ya que en algunos casos, debido al tiempo transcurrido, hemos tenido que reconstruir un cuadro disperso en diferentes fuentes y no del todo completas, como hubiésemos deseado. Sin embargo, pensamos que en términos generales la intención básica se ha cumplido; la revisión hecha nos permite percibir cómo los currículos actuales son resultado –en parte importante– de una búsqueda y reflexión en torno a la idea de un niño activo, que está presente desde que nace la educación parvularia, a través del quehacer en el Jardín Infantil.

Muchas veces las generaciones nuevas de educadores que reciben una postura activa, flexible, abierta, con distintas posibilidades de organización de los grupos de niños, con el ambiente físico estructurado en zonas de trabajo, con criterios aportadores en cuanto a planificación, evaluación, etc., piensan que todo eso es resultado de algún grupo de personas o de alguna modalidad muy actual, olvidándose de ese sentido acumulativo que tiene el saber humano, y que por supuesto se da en la educación.

Con toda la revisión hecha, esperamos haber respondido a la intención de mostrar el desarrollo de tipo evolutivo que se ha dado en el currículo de este nivel, y así destacar lo valioso de las experiencias de los autores que hemos analizado y de otros, que en condiciones mucho más difíciles que las actuales generaron un quehacer que no siempre hemos sabido continuar y reconocer.

UN PANORAMA DE LAS MODALIDADES CURRICULARES ACTUALES EN EL JARDÍN INFANTIL

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior analizamos los denominados currículos históricos del Jardín Infantil, con el propósito de ir estableciendo no sólo sus características básicas y su conformación, sino en especial de fijar cómo cada uno de ellos fue aportando desde su perspectiva importantes aspectos tanto teóricos como prácticos, a lo que hoy llamaríamos la teoría general del currículo parvulario. Si bien es cierto que todas estas alternativas continúan siendo plenamente válidas y vigentes en el quehacer curricular actual, la educación parvularia ha organizado otras posibilidades, que son las que pretendemos de alguna manera tratar de sintetizar y organizar dentro de una visión panorámica de ellas.

2. ESTABLECIENDO UN MARCO TEÓRICO EN RELACIÓN A LAS MODALIDADES CURRICULARES

En el primer capítulo, cuando analizamos el concepto de currículo, llegamos a establecer que éste estaba constituido básicamente por un conjunto de factores y elementos de diverso tipo que pretendían intencionalmente aprendizajes significativos en el educando. Sin embargo, para poder referirnos al de modalidad curricular, tenemos que entrar a analizar qué se entiende en Ciencias Sociales por modelo, ya que éste surge de la complementación de ambos términos.

2.1. EN RELACIÓN A LOS MODELOS EN GENERAL.

El concepto de modelo ha sido tratado desde diversas perspectivas correspondientes a distintas disciplinas y ciencias (sociología, administración, psicología, pedagogía, etc.); sin embargo, es interesante constatar que a pesar de ser diferentes estos enfoques, hay un consenso básico sobre qué es lo que caracteriza a un modelo, y por lo tanto cuál es su propósito y función esencial.

En términos de ir extrayendo este significado, se hace necesario revisar lo que expresan diferentes autores sobre este tema:

M. Bunge señala: "Esquematización teórica, sistemas conceptuales que intentan representar algunos aspectos interrelacionados de sistemas reales".¹⁹⁰

D. Van Dalen: "Estructura que permite presentar los conceptos de manera tal que los investigadores puedan lograr perspectivas más adecuadas y fructíferas de fenómenos que se estudian".¹⁹¹

J. P. Guilford: "Conjunto de construcciones especificadas de tal manera que sus relaciones formales resulten evidentes".¹⁹²

D. Willer: "Conceptualización de un grupo de fenómenos, elaborada mediante un principio racional, cuyo propósito final es suministrar los términos y relaciones –las proposiciones– de un sistema formal, que una vez validado se convierta en teoría".¹⁹³

V. Soto: "Son instrumentos en los que el hombre selecciona y organiza determinados elementos y relaciones de un sistema preexistente de acuerdo a sus propósitos".¹⁹⁴

Altuve y otros: "Es la representación de un sistema, y es analítico si describe su funcionamiento, o normativo si expresa cómo deberá funcionar".¹⁹⁵ Altuve y otros: "Modelo científico, representación simplificada de la realidad concreta o abstracta que responde a determinados propósitos. Está constituida por elementos y relaciones entre esos elementos. Se sustenta en una teoría científica. Descubre la realidad que concibe como un sistema latente".¹⁹⁶

De esta exposición de diferentes definiciones en torno a qué es un modelo, se detecta que se han utilizado para caracterizarlo

¹⁹⁰ Bunge, Mario. *La investigación científica*. Ariel, Barcelona, 1972. Pág. 419.

¹⁹¹ Van Dalen. *Manual de técnica de la investigación educacional*, Paidós, Bs. Aires, 1974. Pág. 525.

¹⁹² Guilford, J. P. Citado en Opus ref. (2). Pág. 525.

¹⁹³ Willer, David. *La sociología científica: Teoría modelo*. Amorrortu Edit. Bs. Aires, 1969. Pág. 44.

¹⁹⁴ Soto, Viola. *Diseño de cursos universitarios*. Flasch Ltda, Santiago, Chile, 1978. Pág. 3.

¹⁹⁵⁻¹⁹⁶ Altuve y otros. *Glosario especializado en currículum*. Santino, Caracas, 1977.

términos tales como: esquema, estructura, construcción, conceptualización, instrumento, representación, que si bien es cierto tienen algunas connotaciones diferentes, todos de alguna manera hacen alusión a que todo modelo es una elaboración o representación simplificada de la realidad. La aceptación de este hecho implica una serie de situaciones que es interesante entrar a analizar: por una parte, si un modelo no es la realidad propiamente tal, la que está constituida por hechos, fenómenos, objetos, etc., para poder representarla tiene que hacerse uso de conceptos. El concepto, desde un punto de vista psicológico, es entendido como "un contenido de conciencia que representa una síntesis organizada de toda la experiencia respecto al objeto, y de toda la experiencia de la vida en cuanto conocimiento conceptual o aprehensión intelectual",¹⁹⁷ es decir, es una construcción del sujeto que se centra y organiza en torno a la significación del objeto. El aporte que implica el concepto en sí mismo en comparación con la realidad, es que "introduce estabilidad, precisión y permanencia. Reduce la variabilidad orientando la atención a los aspectos significativos de la realidad. Este proceso es en primer lugar la abstracción, atender a lo significativo, relevante o esencial desconociendo lo demás".¹⁹⁸

Uniendo esta información con el tema de los modelos, se evidencia por tanto que éstos, al ser una construcción en base a conceptos, implican una simplificación de la realidad, considerando los elementos de mayor significación, que es lo que permite la abstracción. Así, todo modelo implica una construcción mental de una parte de la realidad y por tanto nunca podrán ser totalmente descriptivos.

En este punto de análisis, podría surgir la duda en cuanto a que si un modelo es una construcción que hace el hombre, éste pueda tener un carácter relativo como producto de una supuesta subjetividad que subyace en todo este proceso, y en tal sentido es importante lo que aporta al respecto Willer, quien enfatiza la necesidad de un principio racional que va a operar "como el punto de vista subyacente en la formación y estructura de los conceptos de un modelo".

Si integramos esta información con la explicación sobre la formación de los conceptos que da la psicología, vemos que este

¹⁹⁷ Berwart, H. y B. Zegers. *Apuntes de clases, curso Desarrollo I. 1º Semestre 1982.* Escuela de Psicología U. Católica de Chile.

¹⁹⁸ Berwart, H. y B. Zegers. Citas en documento *El desarrollo conceptual.* Escuela de Psicología U. Católica de Chile.

principio racional que señala Willer está en la base de cualquiera de las teorías que tratan de la formación de conceptos.

Para una teoría neo-conductista, este proceso se explica mediante una generalización y discriminación amplia de estímulos; para Piaget el sistema que constituyen los conceptos es "un conocimiento lógicamente organizado, esencialmente móvil y reversible, es el sistema de las operaciones". Vigotsky a su vez señala que el concepto "supone un mecanismo que implica no sólo la unificación, sino que también la abstracción de los elementos aparte de la totalidad de la experiencia concreta en la cual se encajan dichos elementos, lo que supone por lo tanto un proceso de análisis y uno de síntesis".¹⁹⁹

Por tanto, cualquiera que sea la teoría psicológica que se considere para explicar la formación de conceptos, en todas ellas ese principio racional que plantea Willer es formulado de una u otra forma, aunque el enfoque sea diferente: para unos es un proceso de generalización y discriminación, para otros un sistema lógicamente organizado o el resultado de procesos de análisis y síntesis. En suma, todos ellos coinciden en que los conceptos responden a una serie de procesos organizados que les dan coherencia y por tanto validez.

En síntesis, respecto a qué es un modelo y lo que conlleva, se podría decir que es una elaboración o representación de tipo conceptual de un sector determinado de la realidad. Por el hecho de ser conceptual, implica que es una simplificación en base a elementos significativos de esa realidad y que responde a una organización que pretende aplicar un principio racional o lógico, que hace el sujeto cognoscente.

Sobre cuál es su propósito, los diferentes conceptos anteriormente expuestos señalan que a través de ellos se evidencian: elementos, aspectos, fenómenos que los constituyen y las relaciones existentes entre ellos; es decir, expresado en otros términos, podría decirse que permiten conocer las variables que intervienen en ese todo y a partir de ello establecer qué relaciones se producen. De esta manera se puede tener una comprensión más profunda del sector de la realidad en estudio.

¹⁹⁹ Berwart, H. y B. Zegers. Citas en documento *El Desarrollo Conceptual*. Escuela de Psicología. U. Católica de Chile.

2.2. EL CONCEPTO DE MODALIDAD CURRICULAR

El concepto de modalidad curricular, como sus componentes lo expresan, vendría a ser una derivación y aplicación del concepto de modelo a un área de estudio, que en este caso estaría delimitada por lo que comprende el currículo.

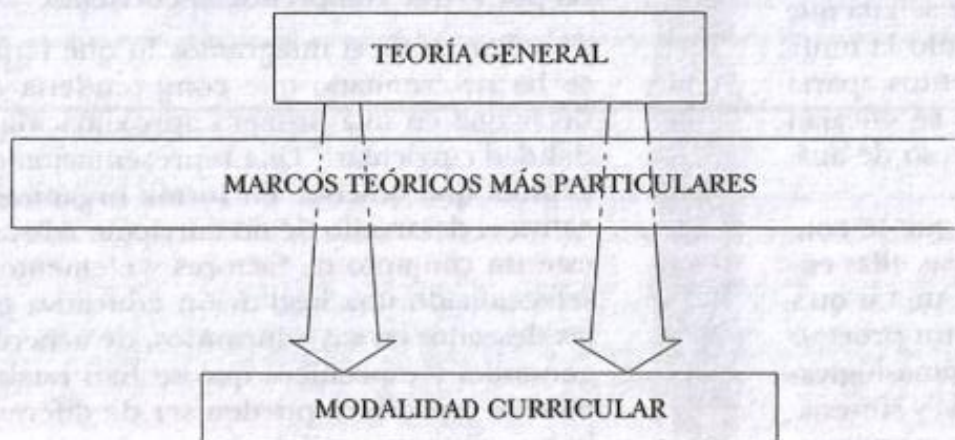
Por tanto, si integramos lo que implica un modelo a lo que se ha determinado que comprendería un currículo, podríamos decir que en una primera aproximación entenderíamos por modalidad curricular: "Una representación determinada de tipo conceptual que describe en forma organizada, simplificada y significativa el desarrollo de un currículo educacional, entendiendo por éste un conjunto de factores y elementos de diverso tipo que ha seleccionado una institución educativa para favorecer aprendizajes deseados en sus educandos, de acuerdo a ciertos fundamentos generales y específicos que se han establecido. Como los fundamentos específicos pueden ser de diferente tipo, se entiende que habría distintos modelos".

Esta definición es operativa en cuanto a comprender inicialmente lo que serían las diferentes modalidades curriculares, ya que si currículo es sintéticamente un conjunto de agentes y factores de diverso tipo, se evidencia que éste puede adoptar muchas formas diferentes como producto de fundamentos particulares distintos. En consecuencia, las diversas modalidades curriculares tendrán posiblemente los mismos factores y elementos en juego, pero en cuanto a las características más específicas que éstos adopten, habrá diferencias, que es lo que distingue en definitiva a una modalidad curricular de otra.

Si queremos afinar más la definición dada, tendríamos que considerar que las características que asume cada uno de los componentes del currículo, si bien es cierto que en términos generales podrían extraerse de lo que serían los fundamentos y teoría general de un currículo inicial, en el quehacer concreto asumen otras especificaciones que son producto de los marcos teóricos más particulares que cada alternativa considera, y que les dan ciertas características diferenciadoras. Estas formas más particulares que el currículo adopta en su operacionalización, vendrían a ser las modalidades curriculares.

Por tanto, acorde a todo lo dicho, entenderíamos como Modalidades Curriculares:

Las diferentes formas que el currículo asume, como producto de la necesaria operacionalización que éste requiere, en función a su aplicación. Los aspectos comunes que presentan están dados por la teoría general que los fundamenta, en cambio los diferenciadores, por los marcos teóricos más particulares que necesariamente deben considerar.



2.3. APORTES Y LIMITACIONES DE LAS MODALIDADES CURRICULARES EN EDUCACIÓN PARVULARIA

De acuerdo al concepto recién explicitado y a la revisión histórica que hemos hecho, se entiende que en educación parvularia han existido diferentes modalidades curriculares, como producto de distintos tipos de fundamentos que se han considerado, lo que ha permitido contar en este nivel con distintas formas de desarrollar un currículo, tanto en un plano teórico como práctico.

En este sentido, en la revisión de algunos de los principales métodos o sistemas²⁰⁰ que se han desarrollado en este nivel, se detecta que configuran a la luz de los planteamientos contemporáneos educativos diferentes modalidades curriculares, ya que cada uno de ellos está compuesto por un tipo similar de factores o elementos que actúan, pero con formas diferentes, acordes a sus respectivos fundamentos explicitados.

De esta manera, se podría decir que el primer currículo en educación parvularia, el froebeliano, fue resultante de una búsqueda a partir de un planteamiento religioso-filosófico, basado en

²⁰⁰ Se utilizaron los términos tradicionales a través de los cuales estos enfoques han sido denominados en la historia de la educación parvularia.

el idealismo alemán. Lo mismo sucede con cada uno de los currículos que hemos revisado hasta el momento, por lo que podemos afirmar que este nivel ha contado casi desde su inicio con distintas alternativas de trabajo.

Hoy en día es amplia la gama de modalidades curriculares con que se cuenta, lo que sin duda da una riqueza cualitativa a la educación parvularia y mayores opciones al educador en función al niño, lo que es absolutamente deseable. Sin embargo, si se analizan algunas experiencias en terreno, se detecta que no todas corresponden, propiamente tal, a lo que ellas implican, ya que no existe, por ejemplo, un marco teórico claramente definido, sino más bien son productos de una práctica reiterada pocas veces evaluada. Estas situaciones curriculares por sí no deben por qué tener un carácter negativo necesariamente; por lo contrario, podrían ser el punto de partida de modalidades curriculares en los términos en que las hemos definido; sin embargo, muchas veces corren el riesgo que, por no tener una intencionalidad de alguna manera explicitada y por no someterse a un procedimiento evaluativo que vaya ayudando a su mejoramiento curricular, queden sólo como prácticas educacionales que no trascienden y que se siguen aplicando solamente porque alguien lo hizo alguna vez. El peligro de estas situaciones curriculares está en que al existir en esta forma, implican la ausencia de un nivel de reflexión que explique y fundamente lo que se está haciendo, lo que es básico en una actividad tan seria como es el educar.

Volviendo a las modalidades curriculares propiamente tales, el hecho de contar con ellas en educación parvularia desde casi su inicio, ha significado para este nivel una serie de situaciones que son importantes de analizar y considerar, tanto desde el punto de vista de sus aportes como de sus limitaciones, que es lo que pretendemos abordar a continuación.

Aportes de las Modalidades Curriculares a la Educación Parvularia

1) Significan desde un punto de vista teórico un indicador de avance cualitativo, en el sentido de poder contar con diversos marcos de referencia más particulares, que posibilitan diferentes alternativas explicativas y comprensivas de los variados problemas que involucra el desarrollo del niño y su educación.

2) Entregan un aspecto formativo, en cuanto a la coherencia que evidencian de la relación que hay entre un determinado marco teórico y su concreción en los diferentes factores y elementos

del currículo. Esto posibilita que otros grupos de profesionales se preparen en la definición de otras modalidades.

3) Desde un punto de vista del quehacer educativo en terreno, ofrecen al educador diferentes alternativas de opción que permiten atender tanto a las decisiones valóricas educativas que cada uno puede adoptar como a las diferentes características que pueden requerir las distintas comunidades educativas que corresponde atender.

4) Al ofrecer un marco coherente para todo el quehacer del Jardín Infantil, actúan como un hilo conductor de tipo vertical, que posibilita un trabajo más correlacionado y fluido entre los diferentes grupos de niños.

Aspectos a preservar en relación a las Modalidades Curriculares

1) Las diferentes modalidades, si bien es cierto que se plantean como distintas opciones teórico-prácticas para el trabajo en el Jardín Infantil, no deben ser consideradas en un plano competitivo en el sentido de tratar de detectar la buena. Cada una de ellas, a través de sus énfasis y decisiones, de alguna manera privilegia unos aspectos y disminuye sus énfasis en otros, por lo cual no existe la modalidad perfecta y tan acabada que haya solucionado el complejo problema de la formación del ser humano. Si se han elaborado seriamente, como debe ser, son todas buenas aproximaciones al problema, a la luz de lo que conocemos hasta el momento.

2) Es importante respetar la coherencia teórico-práctica que cada modalidad curricular ofrece y no hacer combinaciones que la mayoría de las veces no son del todo compatibles. Por ejemplo, si un currículo privilegia un fundamento filosófico o psicológico o cualquiera que sea, esa característica tiñe definitivamente la forma de abordar los otros fundamentos y sus elementos curriculares, situación que no es fácil de mantener cuando se quieren hacer estas mezclas curriculares.

3) En función al trabajo específico que significa atender los problemas particulares de cada nivel del Jardín Infantil, se hace necesario al aplicar una modalidad curricular determinada, tener en cuenta esas diferenciaciones, de manera de no perder también de vista la necesaria preocupación por los hilos conductores horizontales, que vendrían a ser en este caso la atención a las características de desarrollo propias de los niños en cada grupo-edad.

4) El contar con diferentes modalidades curriculares no debe impedir el visualizar que lo realmente importante es apli-

car la teoría general del currículo preescolar, ya que es el tronco que unifica todas estas proposiciones, y que sintetiza lo más importante.

3. CLASIFICACIÓN DE MODALIDADES CURRICULARES EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Dada la existencia de una gran cantidad de modalidades curriculares en este nivel, se hace necesario contar con algún sistema de ordenación de este amplio aspecto, de manera que oriente también en relación a lo que es fundamental y a lo secundario, y permita diferenciar lo realmente valioso.

Proposiciones de clasificaciones han existido varias, como la de M. Almy, D. Weikart o la que utilizó la Encuesta Mundial de Educación Preescolar. Siendo todas muy aportadoras, porque consideran diferentes puntos de partida, implican siempre un desafío interesante de abordar, ya que como toda clasificación, deben tratar de ser exhaustivas y excluyentes, lo que no es fácil de lograr en Ciencias Sociales, donde las situaciones no son siempre del todo definidas como se quisiera.

Por esta razón es que desde hace unos años,²⁰¹ hemos estado buscando y desarrollando una proposición que nos permita ordenar y caracterizar la variada gama de situaciones que detectamos en nuestra realidad y que es la que ofrecemos a continuación:

3.1. UNA PROPOSICIÓN DE CLASIFICACIÓN DE MODALIDADES CURRICULARES EN EL JARDÍN INFANTIL

Con el propósito de favorecer una ordenación de todas las alternativas curriculares que se apliquen en el Jardín Infantil, y de detectar los aspectos comunes y diferentes que entre ellas se dan, se ofrece la siguiente proposición:

²⁰¹ En 1981, se publicó por primera vez esta proposición de clasificación en el Boletín Parvus N° 1, Santiago, Chile, y ha servido de base en distintos estudios, respondiendo en términos generales a lo esperado.

ASPECTOS COMPARATIVOS	TIPOS DE CURRÍCULOS	
	Pasivos ²⁰² estáticos o rígidos o cosificantes	Humanizantes ²⁰³ activos o flexibles
FUNDAMENTOS a) Generales (en relación a los principios)	No se aplican o se hace parcialmente, o desvirtua- dos.	Se aplican todos correcta- mente, complementándose unos con otros.
b) Propios	No hay una reflexión al res- pecto, por lo que no hay explicitación de ellos.	Hay explicitación, como producto de todo un pro- ceso de búsqueda, estudio y definición, los que actúan como base de todas las de- cisiones curriculares que se hacen.
ROL DEL NIÑO	Pasivo, básicamente recep- tivo; es objeto de la educa- ción.	Activo, es agente o sujeto del currículo que se está de- sarrollando, por tanto par- ticipa en todo momento de acuerdo a sus posibilidades.
ROL DEL EDUCA- DOR	Directivo, impositivo, cen- tro de todas las acciones.	Orientador, facilitador, aco- gedor de aportes y sugerencias.
RELACIÓN EDUCA- DOR-NIÑO	Básicamente vertical, uni- lateral, distante.	Horizontal, cercana, hay in- terrelación, calidez.
AMBIENTE FÍSICO	Estático, poco estimulante, en función al adulto básicamente.	Estimulante, acogedor, en función del niño, participa- tivo.
TIEMPO DIARIO	En función al adulto, rígi- do, normativo, incambia- ble.	En función al niño, por lo que se hace en función a sus necesidades, lo que im- plica a su vez que se va re- novando.

²⁰²⁻²⁰³ La denominación pasivos, que reconocemos que no es la mejor, está utilizada en cuanto a que han permanecido con un enfoque estático, y que por lo tanto no han tenido todo el aporte que la educación y otras disciplinas han desarrollado en relación a considerar al educando sujeto y eje del currículo. En oposición a ello, los humanizantes se plantean en un constante enriquecimiento y revisión al respecto.

ASPECTOS COMPARATIVOS	TIPOS DE CURRÍCULOS	
PLANIFICACIÓN	Escasa, repetitiva, poco creativa.	Permanente, creativa, flexible, en base a satisfacer necesidades e intereses de los niños.
EVALUACIÓN	Casi no existe: si la hay, se basa en medir pero sin que haya una clara decisión al respecto. Considera sólo los aprendizajes.	Se da todo el proceso evaluativo, y se realiza en función a todos los agente y elementos del currículo. Es participativa.
DESARROLLO DEL CURRÍCULO (Planificación, puesta en marcha y evaluación)	Hay desarticulación entre sus tres etapas, si éstas existen.	Hay coherencia e interrelación entre todas sus etapas, las que están siempre presentes.

En relación a los currículos pasivos, cabría señalar que éstos no han sido nunca postulados por ningún especialista, ya que en realidad vienen a ser una desvirtualización de las características básicas de todo currículo preescolar, como consecuencia de muchas situaciones, como son el aislamiento profesional o el aplicar aspectos formales de un currículo, en vez de los de fondo o contenido, que son los relevantes.

De más está decir que lo que realmente interesa desarrollar son currículos activos, los que han estado presentes desde que se aplicó el primer currículo preescolar. Sin embargo, antes de abocarnos con más detalle a éstos, quisiéramos hacer algunas observaciones finales respecto a esta clasificación central de currículos pasivos y humanizantes.

Si bien es cierto que resulta relativamente fácil hacer esta separación y preconizar el desarrollo de los segundos por sobre los primeros, diremos que en la realidad la situación no es tan simple, lo que nos lleva a plantear una aseveración que parecería contrapuesta con todo lo dicho, pero que no es tal: no existe ningún currículo absolutamente pasivo o activo. Avalemos esta afirmación.

Partiendo de la base que un currículo es obra humana, y que el ser humano no es perfecto, sino que tiene grandezas y limitaciones, no podemos pensar que éste sea ausente de esas mismas características. Por lo tanto, nunca un currículo pasivo va a estar presente con todos los rasgos que hemos puntualizado, ya que de alguna manera aspectos de la riqueza que el educador como persona necesariamente tiene, van a estar en juego. Puede que no haya explicitación de fundamentos o una evaluación muy correcta, pero quizás en el plano de la relación o de cómo considera al niño, va a estar apuntando a características de un currículo humanizante.

Pongámonos ahora en el otro caso, que traemos a una eminencia en educación parvularia a desarrollar un currículo, y le facilitamos todos los recursos que requiere. Si esperamos ver la aplicación de un currículo activo en plenitud, vamos a encontrar que a pesar de las mejores intenciones de esa persona, no van a estar presentes todas esas características, como esperaríamos, ya que van a actuar también, en este caso, las limitaciones personales y profesionales que toda persona tiene.

Cabe señalar que con esto no queremos preconizar la esterilidad de los esfuerzos, como parecería, sino que queremos destacar el carácter humano del currículo y sacarlo de esa polaridad inexistente a la que se la ha sometido, de bueno o malo. Ahora, esto tampoco significa caer en un relativismo tal que anule el tener ciertos criterios centrales que orienten a lo valioso. Lo que deseamos establecer es que los currículos van a tender a ser más de tipo pasivos o activos, y sin duda que la superación de los primeros debe ser una meta clara en nuestra Latinoamérica, porque son altamente dañinos, en especial a la dignidad del niño y del propio educador que los implementa, pero tampoco debemos pensar que tenemos currículos perfectos, tanto en el plano teórico como en el práctico. Eso significaría haber solucionado el problema de la formación humana y habría que detener el estudio y reflexión al respecto, lo que obviamente es algo sin sentido.

En el fondo, lo que deseamos hacer es un llamado a enfocar los currículos desde una perspectiva que nos parece obvia: la humana, la que a veces parece haberse perdido, en especial cuando se les da un carácter de perentorios, inmutables y por tanto perfectos. Para quienes somos creyentes, el único currículo perfecto es el divino, los demás son humanos, con todo lo que ello implica tanto a favor como con sus limitaciones.

El aplicar los criterios que hemos señalado para analizar el currículo que uno realiza, puede ser una buena base para detec-

tar a qué se tiende más, y en base a ello, hacer las readecuaciones del caso. El descubrir que se está aplicando un currículo que tiende a ser pasivo o estático, no debe considerarse como algo vergonzoso, sino como el punto de partida de un darse cuenta y de una superación. Mientras estemos ocultando nuestra realidad y aparentando un quehacer curricular interesante, nada avanzaremos. Si reconocemos lo que verdaderamente se hace al interior de nuestras salas de actividades, y emprendemos toda una labor de superación, estaremos en verdad creciendo.

En Latinoamérica tenemos muchos problemas derivados de la situación económica, que se traduce en muchos niños por atender, poco personal calificado, limitaciones en el plano de recursos, personal mal remunerado y con extensos horarios. ¿Podemos pensar que todo lo que sucede al interior de los Jardines Infantiles son currículos activos, llenos de posibilidades de crecimiento para los niños en todo sentido?

Si bien es cierto que no existe una investigación que haya estudiado los currículos preescolares desde esta perspectiva, lo que es un llamado a las instituciones que tienen esta responsabilidad, podemos, por diferentes antecedentes con que contamos,²⁰⁴ afirmar que los currículos pasivos existen en una proporción importante, que nos preocupa, a la vez que no dudamos que cada uno en su campo trata de hacer todo lo posible para que esto no suceda, pero existen. Quizás nos hemos olvidado que no sólo interesa atender una determinada cantidad de niños, para demostrar porcentajes de crecimiento en la atención al párvulo, sino que interesa muy en especial el cómo, es decir, la calidad de lo que se hace.

¿Qué daños se puede producir a la autoestima de toda una población, si desde que el niño está en el Jardín Infantil es tratado como objeto, y por lo tanto actúa sólo cuando se le dice y de una determinada manera? Si contrastamos eso con lo que desea-

²⁰⁴ Un elemento que permite detectar ciertas características de los currículos que se aplican en Latinoamérica es la producción de una gran cantidad de materiales gráficos, llenos de plantillas a colorear, con todo tipo de instrucciones ya determinadas, y bastante alejados de una experiencia concreta; de aplicarse así en los Jardines Infantiles, estaríamos ante la presencia de un indicador importante de currículos tradicionales. En Chile, país que ha sido considerado con un nivel bueno de educación parvularia, se ha detectado en diferentes investigaciones parciales (realizadas por el CPEIP, Asched y Parvus, entre otros), que hay problemas serios, y podría estimarse un 50% de currículos que tienden a ser más de tipo pasivo.

mos de nuestras poblaciones –pueblos con iniciativa, creatividad, sujetos de derechos y deberes, que nos lleven a plantearnos con presencia y dignidad–, por supuesto que inquieta una situación como la descrita.

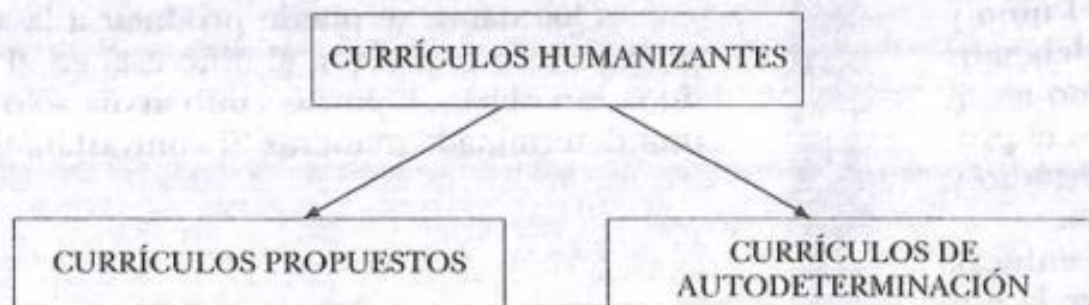
Por lo tanto, el camino es claro: tratemos de hacer currículos realmente activos, cualquiera sea su tipo, y en la medida que aprendamos y avancemos, ojalá logremos hacer nuestros propios currículos.

3.2. SUBCLASIFICACIONES DE LOS CURRÍCULOS ACTIVOS O CONTEMPORÁNEOS

En relación al grupo de currículos contemporáneos, pueden hacerse diferentes distinciones o subclasificaciones, las que si bien aportan a una clarificación de las diferencias entre modalidades, son ya secundarias en cuanto a su importancia, ya que lo realmente relevante es el conjunto de planteamientos que comparten las alternativas y que cada una de ellas desarrolla en una forma que le es propia.

A. *En base a quienes estructuran teóricamente el currículo a desarrollar*

Una de las subclasificaciones que hemos propuesto, como forma de facilitar en especial la definición y comunicación del quehacer curricular en nuestro nivel, es la siguiente:²⁰⁵



²⁰⁵ Proposición hecha en el Quinto Congreso de Educación Parvularia. Universidad Austral de Chile, Valdivia, mayo 1985.

Por currículos propuestos, se entienden aquellos que se desarrollan en relación a las necesidades y características de una comunidad educativa determinada, pero a partir de una proposición de fundamentos y criterios generales que ofrecen un grupo de especialistas que han estructurado esa modalidad en términos generales pero esenciales. Ejemplos de ellos serían todas las modalidades que llevan una denominación que pretende establecer la existencia de un marco teórico establecido, el cual se debe considerar y respetar por la coherencia y autoría existentes.

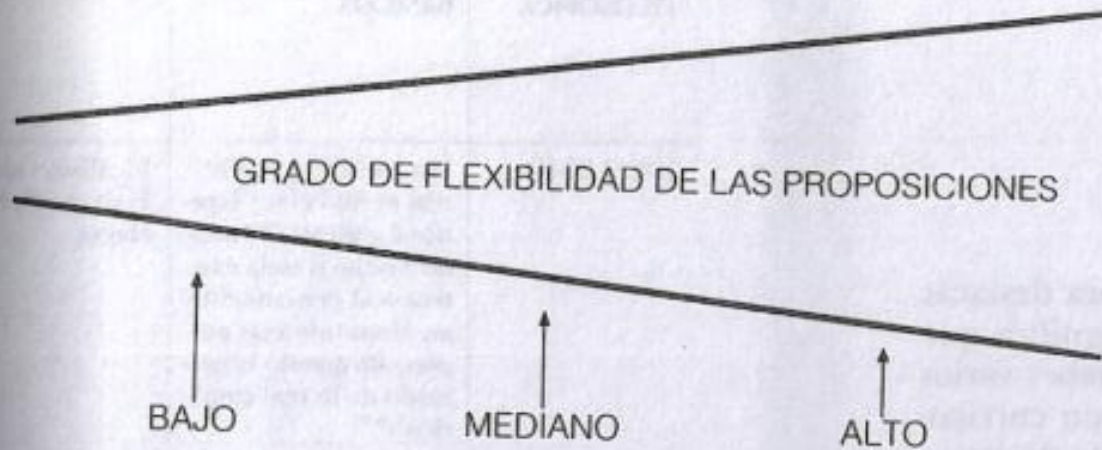
Ejemplos de currículos activos propuestos serían el Froebeliano, el Montessoriano, el Decroliano, y entre los más recientes, el Integral, el Cognitivo y el Personalizado, entre los que se desarrollan en Chile.

Por currículos de autodeterminación, se entienden aquellos que son definidos en su totalidad por una comunidad educativa específica, lo que implica estructurar desde sus fundamentos hasta sus aspectos más concretos para su aplicación, por lo tanto en cuanto a su denominación en términos más precisos, les correspondería llevar la que le asigne el propio Jardín Infantil que ha sido gestor de este currículo. Explicitando más lo que significa realizar estos currículos, conllevan el decidir qué tipo(s) de fundamento(s) se debe(n) considerar, tanto en cantidad, contenido como énfasis de alguno(s), velando además por una coherencia entre ellos, desprendiendo posteriormente sus criterios en relación a cada uno de los agentes y factores del currículo, siempre en una forma acorde con el marco teórico ya definido y explicitado.

Los currículos propuestos a su vez pueden subclasificarse, según el grado de flexibilidad de las proposiciones, partiendo de la base que todos tienen un nivel básico, ya que pertenecen al grupo de los activos o humanizantes, que se caracterizan por ello, entre otros aspectos. Sin embargo, si se analizan diferentes modalidades curriculares de este tipo, se detecta que algunas de ellas son bastante más explícitas en cuanto a señalar características que deben cumplir cada uno de sus factores y elementos; en cambio otras, sin dejar de plantear orientaciones, ya que de lo contrario dejarían de ser propuestas, postulan un gran margen de participación del educador en terreno, en cuanto a definir estas características. Ejemplo de este último caso sería el Currículo Personalizado.

Esta situación la visualizamos de la siguiente manera:

CURRÍCULOS ACTIVOS PROPUESTOS



Como comentario a lo presentado, cabría decir que si analizamos la mayoría de los currículos que tanto histórica como actualmente se han desarrollado, se evidencia que la mayoría pertenece al grupo de los propuestos, quizás porque su difusión es más fácil, y también porque son más rápidos y menos complicados de aplicarse. De hecho, tienen el respaldo de un grupo de especialistas que han ido decantando sus fundamentos y características hasta llegar a proponerlos a otros. De ellos se aprende mucho, y en la medida en que se conozca cada uno cabalmente, son todas opciones posibles para que aplique un educador según su realidad. Sin embargo, presentan también algunas limitaciones, que consideramos importante tener en cuenta, y que puntualizamos a continuación:

a) Su trasplante no puede hacerse en forma indiscriminada y sin que medie un proceso de análisis de la correspondencia de ese currículo con la realidad a la que se quiere atender. Ningún currículo es neutro e independiente de las culturas y sociedades en las que se ha elaborado, por lo que cabe estudiar lo que aporta a favor y en contra el llevarlo a otra realidad. Este tema tiene que ver con la pertinencia cultural que analizamos en el capítulo final.

b) Si bien es cierto que el contar con una proposición estudiada en el plano teórico y práctico asegura un cierto grado de validez, seguridad y ahorro de tiempo, se debe considerar que también, desde otro punto de vista, limita la posibilidad de un crecimiento más profundo de un equipo profesional, que es lo que permiten los de autodeterminación, donde el proceso de definición es una tarea a realizar desde los fundamentos hasta el último elemento curricular.

Sobre este punto pensamos, en relación a nuestra Latinoamérica, que es importante que junto con el niño crezcan también los equipos profesionales, y tengan que cuestionarse desde las bases que van a considerar hasta los recursos materiales que van a utilizar en la sala, y pasar a ser constructores de currículos, y no sólo aplicadores de modelos ya hechos.

c) Si no se conocen cabalmente los currículos propuestos, en especial en sus aspectos de fondo, puede caerse en tomar sólo sus aspectos formales, que son los menos importantes, corriéndose el riesgo de que se desvirtúen y dejen de ser del grupo de los activos.

En cuanto a la posibilidad de que realmente se den currículos de autodeterminación, cabría señalar que ello significa un enfoque diferente en la formación de los educadores, en cuanto a ser creadores de currículos, lo que es por tanto un desafío importante de asumir.

B. Según los énfasis en los fundamentos

Como ya hemos visto, todo currículo se sustenta en diferentes tipos de fundamentos. Las decisiones que se tomen tanto del tipo de fundamentos que se considere como del contenido de cada uno de ellos, es indudable que van a darle a una modalidad ciertas características particulares. Dicho en otros términos, el o los fundamentos que se seleccionen como prioritarios y que se privilegien en cuanto a los énfasis de esas ideas, van a teñir el currículo en general, a través de cada uno de sus factores y elementos curriculares.

A modo de ejemplo, podríamos decir que un currículo que evidencia a través de todo su enfoque la primacía de un fundamento filosófico, es el Personalizado, y que el planteamiento central en el que descansa el respeto y desarrollo del hombre como persona, está presente en todo su quehacer, desde la selección de objetivos hasta la determinación de los procedimientos de evaluación. A su vez, como ejemplo de un currículo de énfasis psicológico, estaría el Cognitivo, ya que no sólo sus orientaciones se desprenden de una base de este tipo, como es la teoría de Piaget, sino que quienes lo elaboraron son básicamente personas con esa especialidad, todo lo cual se evidencia en la organización y estructuración de esta modalidad.

Por tanto, si se desea hacer una subclasificación de los currículos activos en base a los fundamentos que se enfatizan, habría como posibilidades currículos de índole:

- preferentemente pedagógicos
- preferentemente filosóficos
- preferentemente psicológicos
- preferentemente religiosos
- preferentemente biólogos
- preferentemente sociológicos
- preferentemente antropológico-culturales
- preferentemente ecologistas, etc.

La expresión *preferentemente* la hemos colocado para destacar que el hecho de que se enfatice un fundamento no significa que no se consideren otros, ya que perfectamente puede haber varios fundamentos más explicitados, como base teórica de un currículo. El privilegiar un fundamento no invalida la existencia de otros, incluso podrían enfatizarse más de uno, y decir, por ejemplo, que hay una base socio-antropológica cultural.

El tener presente los énfasis teóricos de cada currículo es importante, porque explica y aclara las decisiones tomadas, ya que no puede analizarse con una misma óptica un currículo estructurado en base a ciertos fundamentos que le dan una determinada perspectiva, que otro que considera otros marcos teóricos.

C. *Según las opciones consideradas, dentro de un tipo de fundamento determinado*

Continuando con el propósito de afinar los sistemas de clasificación, con la intención de clarificar al máximo las características de una modalidad curricular, cabría aplicar este último criterio que proponemos, que dice relación con las decisiones más particulares que se tomen dentro del énfasis definido a través del privilegiar ciertos tipos de fundamentos.

Explicitando más la idea, queremos señalar que el identificar un tipo de fundamento como prioritario no es suficiente para configurarse un cuadro cabal de los énfasis que tendrá un currículo, ya que es evidente que existen dentro de cada uno de ellos diferentes posturas, escuelas o planteamientos en otros casos, los que son todas opciones factibles de considerar.

Por ejemplo, si tomamos sólo la situación de privilegiar una base filosófica, podríamos tener tantos currículos como posturas existen, tomando solamente en cada una de ellas cómo conciben al niño y lo que se derivaría de ello. Ejemplifiquemos:

POSTURA FILOSÓFICA	PLANTEAMIENTOS BÁSICOS	REPRESENTANTES	POSIBLES DERIVACIONES EN RELACIÓN A LA FORMA DE CONSIDERAR AL NIÑO
IDEALISMO	"Lo verdaderamente real es sólo el ser espiritual e ideal", ²⁰⁶ "tiende a reducir toda existencia al pensamiento en el sentido más amplio, afirmando el primado de lo real empírico". ²⁰⁷	Idealismo alemán: Fichte, Schelling, Hegel.	- Lo que verdaderamente interesa es el ser espiritual del niño, y en función a lo cual todo lo material de él viene a ser un medio.
NATURALISMO	"El fin de la vida, la felicidad, radica en recuperar la condición natural, volver a la naturaleza, y reencontrarse con las fuerzas internas de un desarrollo que en sí es bueno, puro, espontáneo y original". ²⁰⁸ "Sólo concede valor como realidad al ser natural". ²⁰⁶	J.-J. Rousseau.	- Es importante dejar al niño ser, ya que así se posibilita el despliegue de todo su potencial.
POSITIVISMO	El conocimiento científico se debe limitar "a los contenidos de la pura experiencia y observación". "El hombre se convierte en el simple objeto de un estudio científico natural empírico, psicológico y sociológico". ²⁰⁹	A. Comte, Hume.	- Interesa lo que es objetivable en el niño, que es lo que permite su estudio.

²⁰⁶ Apel, M. y P. Ludz. *Diccionario de Filosofía*. UTEHA, México, 1966.

²⁰⁷ Thines G. y A. Lempereur. *Diccionario General de Ciencias Humanas*. Madrid, 1975.

²⁰⁸ Vitar, Marta. Ponencia *Presencia del Humanismo de J.-J. Rousseau en la pedagogía contemporánea*. Presentada en el Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículum en Educación Parvularia, La Serena, agosto, 1985. Boletín N° 7, Asociación Chilena de Currículo Educativo. Santiago, Chile, diciembre, 1985. Pág. 13.

²⁰⁹ Coreth, E. *¿Qué es el hombre?* Herder, Madrid. Pág. 62.

POSTURA FILOSÓFICA	PLANTEAMIENTOS BÁSICOS	REPRESENTANTES	POSIBLES DERIVACIONES EN RELACIÓN A LA FORMA DE CONSIDERAR AL NIÑO
EXISTENCIALISMO	<p>"Parte del hombre como existente en el mundo y quiere liberarlo de su enajenación y autoenajenación".²¹⁰</p> <p>"El hombre, sin embargo, cobra consciencia de sí mismo en la impotencia y en el quebranto, en la culpa y en la angustia".²¹¹</p> <p>"Pero la existencia humana no se entiende ni analiza racionalmente, sino que se explica desde la inmediatez de la experiencia personal".²¹¹</p>	S. Kierkegaard M. Heidegger J. P. Sartre	- El niño tiene que vivir su existencia, ya que está en ella.
PRAGMATISMO	<p>"El pensar, la concepción del mundo y la Filosofía, encuentran sus criterios gnoseológico y axiológico sólo en la posibilidad de su aplicación práctica de la vida".²¹⁰</p> <p>"Plantea como criterio de verdad de un conocimiento o de una idea, su fecundidad para la acción y su utilidad".²¹²</p>	W. James J. Dewey	<p>- Interesa que el niño haga cosas que le sirvan.</p> <p>- El niño tiene un rol que ocupar en la vida.</p> <p>- Las normas de crianza que valen, son las probadas.</p>
PERSONALISMO	Se plantea como valor fundamental la persona a través de una confianza en sus posibilidades, como también en un aceptar y darse cuenta de sus limitaciones, aceptándose la factibilidad de un crecimiento personal, en base a su compromiso y la relación con los demás.	E. Mounier J. Maritain N. Berdiaiev M. Buber V. García Hoz	- El niño es persona, y como tal ha iniciado su proyecto de existencia desde que nace. Por tanto es sujeto de derecho y deberes.

²¹⁰ Apel, M. y P. Ludz Opus cit.

²¹¹ Coreth, E. Opus cit. Pág. 69.

²¹² Thines, G. y A. Lempereur. Opus cit.

Finalmente, pensamos que para tener una visión más cabal de cómo operan cada uno de estos criterios de clasificación que hemos planteado, consideramos que sería aportador presentar algunas modalidades curriculares, y analizarlas acorde a los planteamientos expuestos.

4. ANÁLISIS DE ALGUNAS MODALIDADES CURRICULARES HUMANIZANTES ACTUALES, DEL TIPO PROPUESTO

Pretender caracterizar una modalidad curricular para someterla a análisis se presenta siempre como una tarea difícil de realizar, ya que nunca se puede explicitar del todo la totalidad de sus características, y se corre el riesgo de hacer un enfoque muy reduccionista que desmerezca la plenitud de sus planteamientos. Sin embargo, pensamos que esta limitación tampoco debe invalidar el intento de tratar de exponer lo existente, sobre todo en nuestras realidades, que no se caracterizan por una gran fuerza editora, y menos aún en el ámbito de la educación parvularia. Por estas razones, vamos a analizar más en profundo tres modalidades curriculares que conocemos muy de cerca, tanto en sus planteamientos teóricos como prácticos, y posteriormente lo haremos con otras, a partir de fuentes bibliográficas.

El afán que nos mueve a hacer estas presentaciones, que de alguna manera lleva a las comparaciones, está siempre dentro del marco que ya hemos comentado, en cuanto que consideramos que todas ofrecen grandes aportes, pero que también tienen limitaciones, y que por lo tanto son todas opciones válidas, en la medida en que se tengan presentes esas diferenciaciones o énfasis que se privilegian.

4.1. CURRÍCULOS PROPUESTOS, SEGÚN LOS ÉNFASIS DE SUS FUNDAMENTOS

En relación a ejemplificar modalidades curriculares que enfatizan fundamentos diferentes, analizaremos tres modalidades, que si bien se aplican en Chile, en mayor o menor grado, también se han aplicado en otros países, lo que amplía su radio de difusión.

4.1.1. CURRÍCULO INTEGRAL

A. *Algunos antecedentes previos*

Esta modalidad curricular se supone que es la de mayor difusión y aplicación en Chile, a través de todos los niveles en que se organiza el Jardín Infantil. Sin embargo, cabría aclarar que este carácter de suposición que le hemos dado se debe a que a pesar de ser la que lleva más tiempo de las tres que analizaremos, puesto que se estructuró como tal al iniciarse la década de los setenta, ha sido, por una falta de publicaciones que reproduzcan fielmente esta proposición, muy desvirtuada. Por tanto, se da la situación que muchas experiencias que se autodenominan como aplicaciones de esta modalidad, no lo son. A esto podríamos agregar la falta de conocimiento, que se detecta en ciertas ocasiones, de lo que significa un currículo propuesto, y por tanto que no se puede entrar a cambiar las definiciones básicas dadas por quienes lo crearon, ya que en caso contrario queda la opción de realizar un currículo de autodeterminación.

Por lo señalado, cabría identificar algunas de las principales educadoras de párvulos que lo crearon y respetar esa autoría. En tal sentido, cabe mencionar como las dos principales personas que le dieron su estructura y caracterización inicial a Dina Alarcón y Nancy Prada, las que con un equipo de trabajo fueron complementando esta proposición. Entre estas últimas cabe identificar a Susana Borrnard, Lucy Poisson, Selma Simonstein y la autora de este libro.

Cuando se señalan fechas de inicio en relación a los currículos, cabría destacar que siempre es un aspecto bastante relativo, ya que éstos son el resultado de un proceso que comienza con algunos elementos y que no concluye, ya que están en una permanente evaluación, como corresponde a todo proceso serio. Todo currículo va evolucionando a través del tiempo, dentro del marco de sus definiciones, y enriqueciéndose por este actuar.

Por tanto, estamos ante la presencia de un currículo propuesto, creado en este caso por un grupo de educadoras de párvulos chilenas, que ejercían docencia y que pretendían básicamente: "ayudar a las futuras educadoras a descubrir caminos que les facilitaran la realización de su quehacer sobre la base de las características del niño real, considerando fundamentalmente sus necesidades e intereses y que no implicaran una instrumentación onerosa".²¹³

²¹³ Alarcón, D. y otros. *Configuración de un currículum con un enfoque integral*. Boletín N° 7, Asociación Chilena de Currículo Educativo, Santiago, Chile, 1985.

Si bien es cierto que su denominación no es muy identificatoria en el contexto mundial, ya que en toda revisión bibliográfica se encontrarán en muchos países otros currículos con esta misma catalogación, pero que son diferentes en sus fundamentos y características, sí lo fue en relación al contexto chileno, en especial para indicar su énfasis en función a otros currículos. Esta idea de integración es esencial en la caracterización de esta modalidad, como ya analizaremos.

Como un último antecedente, cabría señalar que además de Chile hemos sabido de algunas aplicaciones de esta modalidad en países latinoamericanos, desarrolladas por educadores de párvulos chilenos que están fuera del país.

B. Principales fuentes escritas de esta modalidad

A pesar de la escasez de publicaciones a que aludíamos por parte de quienes han desarrollado esta modalidad, en estos últimos años han surgido algunas publicaciones que reseñamos y recomendamos para una visión más completa de lo que podemos exponer aquí, y que son las que hemos considerado básicamente para caracterizar esta modalidad:

– Alarcón, Dina, S. Borrnard y S. Simonstein. *Configuración de un Currículum con un enfoque Integral*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículum en Educación Parvularia organizado por la Asociación Chilena de Currículo Educativo, realizado en agosto de 1985. El trabajo fue publicado en extenso en el Boletín Informativo N° 7, en diciembre del mismo año, en Santiago de Chile.

– *Entrevista a Dina Alarcón sobre el Currículo Integral*, realizado por Ester Hernández, publicada en Boletín Parvus 10/11, de 1986, Santiago, Chile.

– Prada, Nancy. *Avances y delimitaciones de un Currículo Contemporáneo*. Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículum en Educación Parvularia. Opus cit. Pág. 31.

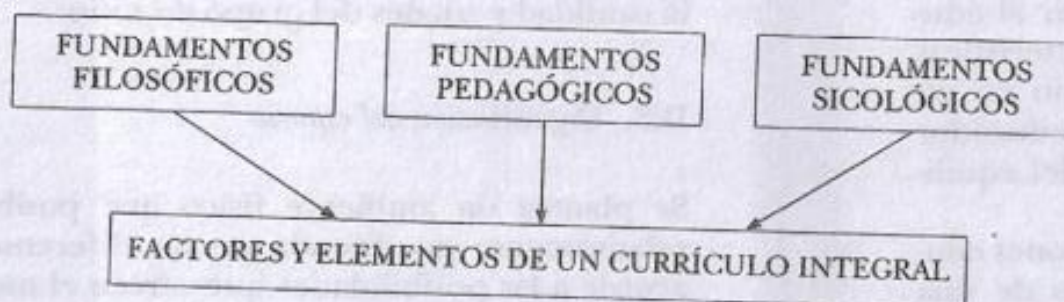
– Peralta, Victoria. *El Currículo Integral: características básicas de algunos de sus factores y elementos*. Conjunto de artículos en serie, en Boletín Parvus del N° 1 al 6/7. Años 1981-1985, Santiago, Chile.

– Peralta, Victoria. *Desarrollo de Unidades de Enseñanza-Aprendizaje en el nivel de Transición según la modalidad de Currículo Integral*. Cuadernillos del Jardín Infantil N° 2, Ediciones Parvus, Santiago, 2^{da}. edición, 1986.

- Peralta, Victoria. *Juego de rincones y juego centralizador de acuerdo a un currículo integral*. Parvus, Santiago, 1986 y 1987.

C. *Fundamentos*

Siendo un currículo que busca reiteradamente el equilibrio y armonía en todos sus planteamientos, podrían graficarse sus fundamentos de la siguiente forma:



C.1. *Fundamentos Filosóficos*

Desde un punto de vista englobador, el Currículo Integral plantea que intenta propiciar un proceso en el cual el párvulo aprenda a dar significado a las relaciones derivadas de su contacto con el cosmos, con el grupo social en el contexto histórico que vive, y acceder así a su propia humanidad, a su propio "completarse", "a su propia perfección".²¹⁴

En lo que al niño se refiere, señala que "aun cuando se intenta explícitamente propiciar el desarrollo del niño en todas sus diferentes manifestaciones, se entiende al párvulo no como la sumatoria de los diferentes planos o ámbitos (materia, ideas, acción, sentimientos), sino como una totalidad indivisa, cuya unicidad supera a la multiplicidad de sus manifestaciones".²¹⁵

En cuanto a la relación entre personas, se expresa: "El afecto, la simpatía, la amistad, es la base de la comunicación entre educador-niño y entre párvulo e iguales", a lo que se agrega que "preocupa el entroncamiento del niño con su cultura, su historia, sus raíces".²¹⁶

²¹⁴ Alarcón, D. y otros. Opus cit. Pág. 99.

²¹⁵ Ídem. Pág. 100.

²¹⁶ Ídem. Pág. 102.

En estas citas que hemos seleccionado se detecta claramente por qué la denominación *Integral* es sintetizadora de algunos de sus principales planteamientos:

a) Por una parte interesa un niño *integrado* en sí mismo o unificado, y a la vez en relación con los demás y el contexto del que es partícipe.

b) El desarrollo equilibrado y armónico que se plantea del niño es visualizado, en relación a su concreción, como necesario que se explicita en todos sus aspectos, lo que significa, por ejemplo, que en la selección de objetivos tendrán que haber enunciados correspondientes a todas las áreas de desarrollo, pero teniendo en cuenta que el niño es mucho más que estos esfuerzos por sistematizar y operacionalizar los planteamientos, ya que es una unidad bio-sico-social.

c) La integración del niño con los demás se plantea como una situación irremplazable, ya que se está hablando de formación humana y por tanto de encuentro. Acorde con ello, se destaca también la relación del niño con su cultura.

d) Finalmente para el logro de estas aspiraciones y otras, se postula la necesidad de un trabajo integrado entre todas las líneas de trabajo del Jardín Infantil.

C.2. *Fundamentos Sicológicos*

En la selección del marco teórico-sicológico se detecta la integración de planteamientos de diferentes autores, en la medida en que concurran a considerar al niño como sujeto activo de su desarrollo.

En tal sentido se consideran diferentes aportes de E. Erikson, como es todo, por ejemplo, lo referente al desarrollo afectivo y las tareas de desarrollo que él plantea.

De Piaget extrae, entre otros aspectos, la importancia de la interacción del niño con un ambiente propicio al aprendizaje, y todo lo concerniente a la conformación de estructuras cognitivas.

De Carl Rogers, considera lo relevante que es el propiciar aprendizajes significativos.

Por tanto, de esta manera va conformando una base, que aprovecha los mejores aportes con que diversos autores han contribuido al campo de la psicología evolutiva, con la intención de tener una visión más global y completa de esa unidad y realidad que el niño es.

C.3. *Fundamentos Pedagógicos*

Por ser un currículo definido por educadores, es sin duda el fundamento pedagógico más desarrollado de los tres.

De la lógica reafirmación de los principios educativos que sustenta todo currículo preescolar, quisiéramos destacar uno en especial que agregan, y que tendría la característica de ser específico de esta modalidad: el de equilibrio. Se expresa que se refiere a "la cantidad variada de actividades y a la armonía entre los distintos tipos de experiencias que se deben proveer al educando, considerando la adecuación de éstas a las características del desarrollo y a las condiciones particulares del niño en un momento dado", a lo que se agrega que en lo que al educador se refiere, le implica "un trabajo constante en busca del equilibrio".²¹⁷

En relación a ello, se postulan una serie de implicaciones educativas, que pretenden llevar a cabo los planteamientos de una educación activa, en los términos que están en la base de todo currículo, entre los cuales destacamos el llamado a que "la organización de los medios educativos se haga de tal modo que la acción motriz (del niño) corresponda a una exteriorización de la actividad mental que él encamina y de las motivaciones intrínsecas que impulsan y orientan esta acción".²¹⁸

D. *Factores y elementos del Currículo*

D.1. *Objetivos*

Se plantea la necesidad de formular explícitamente objetivos en cada área de desarrollo, los que son propuestos por el educador en relación a las características, necesidades e intereses de los niños.

Como técnica de formulación, utiliza generalmente tareas de desarrollo en el nivel de Sala Cuna y objetivos bidimensionales en los niveles medio y transición.

²¹⁷ Alarcón, D. y otros. Opus cit. Págs. 109 y 110.

²¹⁸ Ídem. Pág. 110.

D.2. *Ambiente humano*

a) Respecto a la organización de los grupos de niños, se plantean grupos coeducacionales con una mayor tendencia a una agrupación de tipo horizontal.

b) Respecto al personal. Se postula como necesaria la presencia de un educador que asuma todas las funciones que conciernen a un profesional de la educación, el que desempeñará un trabajo en equipo con el personal auxiliar que se requiere según la cantidad y edades del grupo de niños.

D.3. *Organización del espacio*

Se plantea un ambiente físico que posibilite una estimulación relativamente equilibrada de las diferentes áreas de desarrollo acorde a las posibilidades que ofrece el medio interno y externo. En relación a ambos espacios, se sugiere aprovechar los recursos naturales y culturales que ofrece el medio en que está el Jardín Infantil.

Respecto a la sala de actividades, se plantea que sea funcional, es decir, que permita adaptarse a diferentes formas de organización de actividades que el educador pueda utilizar. La sala se estructura en rincones, los que se adosan cuando se está trabajando con otras formas.

D.4. *Respecto a la organización del tiempo diario*

Se postula un horario de actividades flexible, donde se alternen y equilibren períodos de actividades de diverso tipo. Acorde con ello, se plantea definir el horario de actividades de manera que surja una gama de períodos diferentes, aprovechando de la mejor forma posible el tiempo con que se cuenta, estructurando un esquema que comunique fácilmente el trabajo que se está haciendo. Una posibilidad en tal sentido podría ser la siguiente:

HORA	PERÍODO	TIPO DE ACTIVIDAD	SUGERENCIAS GRALES. DE ACTIVIDADES
8 a 9	LLEGADA	Regular	- Saludar a sus compañeros y adultos.
	JUEGO	Variable interior, libre.	- Cambiarse ropa y colgarla en su lugar.
9 a 9.15	INICIACIÓN	Regular	- Jugar libremente con diferentes materiales.
			- Saludarse grupalmente.
9.15 a 9.30	COLACIÓN	Regular	- Poner su asistencia en cuadro de asistencia.
			- Elegir responsabilidades en tablero.
9.30 a 9.45	HIGIENE	Regular	- Repartir leche y galletas.
			- Servirse colación.
9.45 a 10.10	JUEGO TRABAJO	Variable semidirigida	- Dejar su taza en la bandeja.
			- Lavarse las manos.
10.10 a 10.30	JUEGO	Variable externa, libre y semidirigida	- Limpiarse los dientes.
			- Peinarse (si es necesario) (de acuerdo a planificación aparte)
10.30 a 11.00	JUEGO-TRABAJO	Variable libre	- Jugar libremente, y participar en juegos grupales y colectivos.
			- Participar en Juego de Rincones, según planificación aparte.

D.5. Planificación

Además de todas las características a las que debe responder todo proceso de planificación en un currículo activo, se plantea la necesidad de velar por el equilibrio de objetivos y actividades en todas las áreas de desarrollo.

Se visualiza la planificación como un quehacer muy profesional, ya que supone un delicado proceso de diagnóstico, estudio, reflexión y decisión. Junto con ello, se postula la importancia de que ésta explicita bien lo que pretende comunicar, de manera que cumpla cabalmente con el propósito orientador que le cabe.

Para cada nivel se sugieren distintos tipos de planificaciones, seleccionadas de manera de responder adecuadamente a las características e intereses de los niños. Entre éstas estarían: El Juego

de Rincones, Juego Centralizador, El Motivo de Lenguaje, El Centro de Interés, El Cuento Ese, La Unidad de Enseñanza- Aprendizaje y El Proyecto.

La estructura horizontal de planificación que generalmente utiliza es:

a) En Sala Cuna:

TAREA DE DESARROLLO	SUBTAREA	SITUACIÓN DE ESTIMULACIÓN	PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN
---------------------	----------	---------------------------	-----------------------------

b) En Nivel Medio y Transición:

OBJETIVO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN
			A. Evaluación de los aprendizajes B. Evaluación de otros factores y elementos del currículo

D.6. *Evaluación*

Se le visualiza con todas las características que debe tener la evaluación en un currículo contemporáneo.

En lo que a instrumentos se refiere, se plantea que el educador debe escoger aquellos que sean más pertinentes para medir lo que desea conocer, y según sea el propósito que se tenga, es decir, diagnóstico, formativo o acumulativo.

E. *Análisis*

Acorde a la caracterización que hemos realizado, se detecta que este currículo pertenecería al grupo de los activos propuestos, ya que hay una definición básica de él, en cuanto a sus fundamentos y características, que está dada por un grupo de educadores de párvulos chilenos, y que responde a la esencia de una educación activa.

El grado de flexibilidad de sus proposiciones lo catalogaríamos de mediano, ya que en función a todos los elementos hay definiciones, pero que dejan siempre un margen de decisión final por parte del educador, acorde a su realidad.

En cuanto a los énfasis de sus fundamentos, se detecta el peso de su base pedagógica, y en tal sentido se podría decir que es un currículo muy representativo de un enfoque de este tipo. Cuida la aplicación de criterios pedagógicos tanto en aspectos de fondo como formales; esto último se observa, por ejemplo, en la preocupación de que se comuniquen bien las decisiones tomadas.

En cuanto a las opciones más particulares que se toman dentro de los fundamentos, en lo filosófico se detecta un sustento humanista; en lo psicológico se integran posiciones relativamente complementarias: neofreudista (Erikson), cognitivista (Piaget) y humanista (Rogers), sin llegar a una postura ecléctica, ya que excluye algunas corrientes.

En lo pedagógico, es muy clara su posición de un planteamiento del niño como sujeto, por tanto activo, en una forma acorde a sus posibilidades, desarrollando todo un quehacer en tal sentido.

4.1.2. CURRÍCULO COGNITIVO (ENFOQUE YPSILANTI)

A. *Algunos antecedentes previos*

Este currículo fue creado por un equipo de trabajo que se integró en torno a una institución educativa del Estado de Michigan, E.E.U.U., el High Scope, y que dirige el doctor David Weikart. Empezó a estructurarse como tal en la década del sesenta y continúa en pleno desarrollo.

A comienzos de los años setenta, empezó a difundirse esta modalidad en Latinoamérica, y es así como en Colombia, Perú y Chile se iniciaron experiencias de aplicación como resultado de diferentes visitas que hicieron miembros del equipo a estos países y a la vez por el conocimiento que de ella hicieron educadoras latinoamericanas, al viajar a Michigan.

En lo que a Chile se refiere, las primeras implementaciones se hicieron en 1974 en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en la Fundación de Jardines Infantiles, y en el Jardín Infantil de la Sede Oriente de la Universidad de Chile. Desde ese momento, paulatinamente ha ido aumentando su aplicación en los Jardines Infantiles chilenos, por la labor de docencia e investigación desa-

rollada por educadoras de párvulos chilenas, entre las que cabe mencionar a Sylvia Lavanchy, Rosario Downey, Carmen Luz Bustos, Emy Susuky y Luisa Piña.

B. Principales fuentes escritas de esta modalidad

Del equipo central que elaboró esta modalidad, existe una vasta bibliografía en inglés, en cambio en español son muchas menos sus publicaciones, de las que reseñamos dos, a continuación:

1. *El Currículum Cognitivo Preescolar*. Documento de trabajo para un Seminario con la Universidad Católica de Santiago, Chile, julio-agosto, 1976. Documentación preparada por el Departamento Preescolar, Bernie Banet, Director. High/Scope Educational Research Foundation. David P. Weikart, President. Ypsilanti, Michigan.

2. Hohmann, Mary, B. Banet y D. Weikart. *Niños pequeños en acción. Manual para educadoras*. Trillas, México, 1985.

En Chile, por parte de algunas de las educadoras que han participado en la difusión de esta modalidad, se han realizado algunas otras publicaciones, entre las que destacamos:

- Lavanchy, S. y otros *El niño actor de su propia educación*. Escuela Nacional Itinerante, Mineduc, Universidad Católica y Fuerza Aérea de Chile, Santiago, 1985.

- Lavanchy, S. y S. Utreras. *Experiencia educativa para un currículum basado en la teoría piagetiana*. Capítulo tercero en *Modalidades de Trabajo en Educación Parvularia*. Ediciones Nueva Universidad, Teleduc, Santiago, 1979.

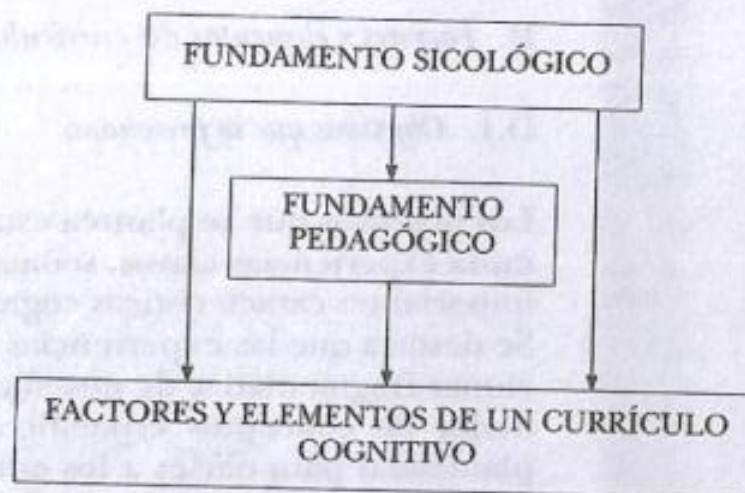
- Bustos, Carmen Luz. *El currículum cognitivo*. Conjunto de artículos en serie. Boletín Parvus N^{os}. 1, 2 y 3. Santiago, 1981 a 1983.

- Piña, Luisa. *Desarrollando experiencias claves*. Boletín Parvus N^{os}. 6/7. Santiago, 1983-1984.

- Lavanchy, Silvia. *10 años de experiencia en Chile con el currículum cognitivo*. Boletín N^o 7, Asociación Chilena de Currículo Educativo, Santiago, Chile, 1985.

C. Fundamentos

De la revisión del marco teórico en que se sustenta esta modalidad, se detecta básicamente un fuerte énfasis en un fundamento psicológico, del que se deriva una base pedagógica. Visualizamos esta situación de la siguiente manera:



C.1. Fundamentos psicológicos

La intención básica que se plantea es derivar de una teoría del desarrollo –en este caso la de Jean Piaget– implicaciones para estructurar un currículo, y crear por lo tanto una “educación válida para el desarrollo”.²¹⁹

A partir de esa definición básica, se destacan ciertos planteamientos, como “que el hombre desarrolla capacidades en secuencias predecibles a través de las diferentes etapas de su vida” y que “en cada nueva etapa de desarrollo emergen nuevas capacidades, para lo cual es básico, en función a un mejor desarrollo, el medio en que participan”.²²⁰ Se hace ver que a la vez cada “persona es única en su desarrollo”, pero que también hay ciertos períodos óptimos para aprendizajes particulares, que se deben aprovechar.

El planteamiento de una “educación válida para el desarrollo” es sintetizado en tres criterios básicos, que se señalan:

- Que se deben ejercitar y desarrollar las capacidades del aprendiente que están surgiendo en la etapa de vida en que se encuentra.
- Que se debe estimular y ayudar al aprendiente a desarrollar sus patrones personales de intereses, capacidades y aspiraciones.
- Que se deben presentar las experiencias de aprendizaje cuando el aprendiente está en condiciones de dominar, generalizar y retener.

²¹⁹ Hohmann, Mary y otros. *Young Children in Action*, Pág. 1.

²²⁰ Hohmann, Mary y otros. *Young Children in Action*. Págs. 1, 2 y 3 respectivamente.

Tomando la teoría de Piaget, la que se señala como: "la más completa y coherente teoría a disposición",²²¹ se enfatizan ciertos planteamientos importantes para la educación preescolar, tales como el aprendizaje activo, cuando se dice: "la directa e inmediata experiencia con objetos, gentes y hechos"²²² es una condición necesaria para la reestructuración cognitiva, y por lo tanto para el desarrollo.

Por todo lo señalado, se hace ver la importancia de que el adulto conozca las características básicas del niño preescolar, haciéndose una síntesis de ellas, en la que se destaca en especial el carácter activo del niño, la representación simbólica, el lenguaje, las características generales del pensamiento preoperacional y el egocentrismo.

Junto con ello se señala la importancia de tener presente los cuatro factores que Piaget distingue en el desarrollo mental:

"Un primer factor es la maduración biológica.

Un segundo factor es la experiencia: dentro de la cual se distinguen dos tipos de experiencia: experiencia física y lógico-matemática.

Un tercer factor es lo social, la transmisión cultural, y un cuarto factor es la equilibración o mecanismo interno de regulación".²²³

En relación a este parámetro, se expresa por tanto que la "intervención del Educador básicamente está en relación a los factores experienciales y sociales".²²⁴

En tal sentido se plantea la importancia de ofrecerles a los niños oportunidades de tener experiencias y que éstas deben permitirles:

- aprender activamente: ser activo física y mentalmente
 - re-elaborar experiencias y conocimientos para poder representar, expresar y comunicar
 - ser autónomo al solucionar problemas y en la iniciativa,
- respecto a:

- * su persona
- * lo cognitivo
- * lo social".²²⁵

²²¹⁻²²² Hohmann, Mary y otros. *Young Children in Action*. Págs. 1, 2 y 3 respectivamente.

²²³ Lavanchy, S. *10 Años de experiencia en Chile con el currículo cognitivo*. Pág. 126.

²²⁴⁻²²⁵ Lavanchy, S. Opus cit. Pág. 126.

C.2. Fundamentos pedagógicos

Curricularmente se plantea como un “método de marco abierto”, ya que no corresponde a un currículo en el “sentido de un contenido preescrito, sino más bien en el sentido de una perspectiva teórica desde la cual el educador puede crear un programa apropiado para su grupo particular de niños y a su medio ambiente.”²²⁶

En tal sentido se plantea la importancia de la “coherencia entre los aspectos teóricos y la práctica, ya que una de las condiciones básicas para que un currículo sea válido es que sea coherente con los fundamentos que lo sustentan”,²²⁷ por lo que se enfatiza que para que este currículo sea válido –al aplicarse– se debe tener presente que:

“– hay una secuencia natural en el desarrollo, que es la misma para todo ser humano,
– cada ser humano es único y debe respetarse como tal,
– la mejor forma de aprender es en contacto directo con el mundo circundante”.²²⁸

En relación a detectar principios, de esta cita recién expuesta detectamos la presencia del de individualidad y el de realidad. En relación a extraer otros, analicemos una última cita referida a qué es lo que debería verse en un Jardín Infantil que ha optado por este currículo. Se expresa que tendría que haber:

“– educadores que brindan atención en forma individual y personal a cada uno de los niños.
– poca enseñanza directa y pocas actividades dirigidas.
– niños que inician al interactuar con los adultos, otros niños, materiales, naturaleza.
– niños que inician al buscar información, sugerencias, soluciones, respuestas.
– Educadores que son observadores activos y participantes al evaluar, apoyar, crear”.²²⁹

Por tanto, agregaríamos los de actividad, autonomía y socialización.

²²⁶ Benet, Bernie. *El Currículum Cognitivo Preescolar*, Pág. 5.

²²⁷ Lavanchy, S. Opus cit. Pág. 127.

²²⁸⁻²²⁹ Id. Pág. 127.

D. Factores y elementos del currículo

D.1. Objetivos que se pretenden

Los objetivos que se plantea esta modalidad curricular, los denomina experiencias claves, señalándose que comprenden “las más importantes características cognitivas del niño preoperacional”.²³⁰ Se destaca que las experiencias claves no pretenden “crear situaciones fragmentadas de enseñanza-aprendizaje organizadas alrededor de conceptos específicos”,²³¹ sino que más bien fueron planteadas para darles a los educadores un apoyo u orientación en relación a “los procesos y contenidos intelectuales básicos con los cuales cualquiera actividad puede ser enriquecida y extendida”.²³²

Se entrega un listado de aproximadamente cincuenta de estas experiencias claves, las que se agrupan bajo los siguientes rubros:

- Experiencias claves en el aprendizaje activo
- Experiencias claves en el uso del lenguaje
- Experiencias claves en la representación de experiencias e ideas
- Experiencias claves en el desarrollo del pensamiento lógico: clasificación, seriación y concepto de número.
- Experiencias claves en el entendimiento del tiempo y del espacio.

Algunos ejemplos específicos que se señalan de experiencias claves son los siguientes:

- Manipulando, transformando y combinando materiales
- Distinguiendo entre algunos y todos.

D.2. Ambiente humano

a) *Respecto de la organización de los grupos de niños.* No se encuentra un planteamiento explícito en cuanto a una definición por un determinado tipo de agrupación general del grupo de niños, sin embargo ésta se puede deducir de otros antecedentes que se señalan, como son, por ejemplo, las reiteradas referencias a que éste es un currículo orientado para niños que se encuen-

²³⁰⁻²³¹⁻²³² Hohmann, M. y otros. Opus cit. Pág. 5.

tran en una etapa preoperacional, utilizando la terminología de Piaget, o para preescolares o *young-children*. Igualmente algunas veces se hace mención a la edad de tres años como un período en el cual se notan importantes cambios,²³³ todo lo cual, unido a la organización general del trabajo educativo que se postula, hace que se pueda plantear que esta modalidad utiliza en especial una agrupación de los niños de tipo vertical o familiar, lo que se puede ratificar a través de las diferentes puestas en práctica de esta modalidad. Sintetizando, podría afirmarse que esta modalidad organiza en general los grupos de acuerdo a un criterio vertical, que hace que compartan un mismo ambiente educativo niños cuyas edades fluctúan entre los tres y seis años aproximadamente.

b) *Organización del personal*. Se enfatiza la importancia de configurar un equipo integrado por el director, profesor, ayudante, estudiantes y padres voluntarios, entre otros, los que deben participar no sólo en el trabajo directo con los niños, sino en la planificación y evaluación. Se señala que en la formación de un verdadero equipo es básico la interdependencia y que todos sean educadores, independientemente de su formación o rango, ya que cada miembro difiere en experiencia, intereses, aportes y habilidades, pero en el cual todos pueden crecer en un ambiente de apoyo mutuo.

No hay referencia explícita a una cierta proporción de adultos por niños.

D.3. *Organización del espacio*

Se señala que éste es uno de los elementos más importantes de este currículo para favorecer los objetivos que se plantean. Se indica: "Una sala orientada cognitivamente necesita espacio para niños activos y espacio para una amplia variedad de materiales y equipo".²³⁴ Basándose en estos planteamientos, se señalan una serie de criterios para llevar esta idea a la práctica, tales como:

- Que una sala funcionará mejor para niños que hacen sus propias decisiones, cuando está dividida en distintas áreas de trabajo.
- Que estas áreas de trabajo deben estar claramente definidas, y que los materiales deben estar lógicamente y claramente organiza-

²³³ Ídem Opus ref. (1) Págs. 4, 58.

²³⁴ Hohmann, M. y otros. Opus cit. Pág. 35.

dos, para facilitar que el niño actúe lo más independientemente posible.

- Que se debe contar además –cuando es posible– con un área central que permita la movilidad de un área a otra y reuniones de todo el grupo.

- Que en el espacio debe haber lugares para guardar las pertenencias personales.

- Que dentro de estas áreas interiores, se sugiere existan las de arte, casa, bloques y tranquila.

- Que además de esas áreas que son básicas, puedan agregarse las de construcción, música y movimiento, agua y arena, y de los animales y plantas, además de la de juegos externos, todas las cuales podrían estar afuera, si el tiempo lo permite.

- Que en cada una de estas áreas debe hacerse una selección cuidadosa de los materiales en función del marco teórico señalado, los que deben estar claramente ordenados y etiquetados.

- Que las áreas pueden ir cambiando o variando durante el año, debiéndoseles dar oportunidad a los niños de participar en ello.

- Que en caso de que haya niños con algún tipo de desventaja, deberán hacerse las adaptaciones correspondientes.

D.4. *Organización del tiempo diario*

Se señala la rutina diaria, como un elemento importante del currículo, en especial para los niños que alcanzan ya los tres a cuatro años de edad y de allí en adelante. Se hace ver que el contar con una rutina consistente les da seguridad a los niños e implica una forma concreta de entender el tiempo, como igualmente libra, tanto a los adultos como a los niños, de tener que decidir sobre qué viene a continuación. Se indica que toda rutina diaria debe cumplir con tres metas:

- proveer una secuencia que le dé posibilidad al niño de explorar, diseñar y llevar a cabo sus proyectos y hacer decisiones sobre su aprendizaje.

- proveer diferentes instancias de interacción: con todo el grupo, con pequeños grupos, adulto a niño, niño a niño, y a la vez dar oportunidad a que tanto niños como adultos inicien actividades.

- dar oportunidad a una variedad de lugares distintos interiores y exteriores en base a las áreas.

Con estos criterios y otros que se señalan, se plantea que toda rutina diaria debe organizarse en base a los siguientes períodos:

- planeando
- trabajando
- limpiando
- recordando
- pequeño grupo
- aire libre y
- hora de círculo

Se señala que cada equipo de trabajo puede estructurar estos períodos según las características propias de su realidad, pero que en todo caso los períodos de planificación, trabajo, limpieza y recuerdo deben ir siempre en ese orden, siendo el período de trabajo el de mayor duración.

D.5. *Planificación*

Se plantea fundamentalmente una planificación de tipo diaria, en base a las observaciones y conclusiones que diariamente se hagan. Se sugiere tener un período dentro de la jornada diaria, en el cual los adultos se reúnan y revisen y analicen lo hecho, para planificar para el día siguiente.

Se señala que las sesiones de planificación necesitan de un foco específico, el que podría ser:

- alrededor de las experiencias claves
- alrededor de la rutina diaria
- en torno a los niños individualmente.

Cuando es en torno a las experiencias claves, se señala que se deben seleccionar aquellas que el equipo siente que son las más apropiadas para sus niños. Estas experiencias claves son seleccionadas semanalmente y deben servir de guía para las observaciones, y además para generar actividades y estrategias de enseñanza. De estas experiencias claves semanales, se deben seleccionar dos o tres diariamente, lo que permite que al final de la semana el equipo tenga una comprensión de cómo los niños se ubican en relación a todas ellas. Se dan ejemplos de planificaciones, haciendo ver que ellas son el resumen de un amplio proceso.

Esquema de planificación:

Período de la rutina	Experiencias Claves	Estrategias y actividades	Observaciones	Evaluación
----------------------	---------------------	---------------------------	---------------	------------

Cuando la planificación es en torno a la rutina diaria, se señala que básicamente es útil para evaluar y planificar períodos especiales, en particular a comienzos de año, siendo un buen recurso para ello el utilizar preguntas, ya sea en función a los niños y/o los adultos.

Ejemplo en relación al período de trabajo:

¿Cuán a menudo el niño cambia de plan?

¿Cómo puede el adulto ayudar a los niños a resolver problemas?

En relación a los niños individuales, se señala que toda planificación diaria debe considerarlos; sin embargo, no nos explayemos en este punto, por tocarse este tema más adelante en forma especial.

Finalmente, aparecen indicaciones en cuanto a que también se puede planificar en base a temas estacionales.

D.6. *Evaluación*

Se evidencia que hay diferentes referencias en cuanto a evaluar tanto los aprendizajes como el currículo en sí mismo.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, se plantea hacerla básicamente a través de la información que entregan registros tanto de tipo individual como grupal. También se destacan los trabajos de los niños como antecedente importante de considerar.

La evaluación de tipo acumulativa, se plantea hacerla mediante un informe de tipo descriptivo o utilizando escalas de registro semanal.

Respecto a la evaluación del currículo, se presenta una lista de chequeo para ser aplicada periódicamente, la que está hecha en función de evaluar: el arreglo y equipamiento de la sala, la rutina diaria, el planteamiento en equipo y el rol de los adultos y el ambiente en torno a los diferentes rubros que cubren las experiencias claves.

E. *Análisis*

Acorde a la revisión que hemos realizado, se detecta que estamos frente a un currículo activo, de tipo propuesto, con un mediano grado de flexibilidad de éstas, ya que hay definiciones en relación a todos los factores y elementos del currículo.

En relación al énfasis de los fundamentos, se observa muy claramente la predominancia de un fundamento psicológico que se ha establecido a partir de la teoría de Jean Piaget. Si a esto unimos las características profesionales del grupo de personas que constituyen el equipo básico que elaboró este currículo, los que pertenecen a esta misma área, se confirma que este currículo es básicamente de tipo psicólogo.

En cuanto a las determinaciones tomadas dentro de un fundamento esencialmente psicológico, ya hemos señalado que se adscribe a una postura cognitivista. Sin embargo, cabe tener presente que dentro de una misma escuela psicológica, hay énfasis diferentes como producto de las distintas interpretaciones que se hacen de una teoría, que es lo que ha sucedido con la teoría de Piaget y con esta modalidad, como analizaremos más adelante.

4.1.3. CURRÍCULO PERSONALIZADO

A. *Algunos antecedentes previos*

Las primeras aplicaciones propiamente tales de esta modalidad se hicieron en Francia, por parte del jesuita Pierre Fauré, a mitad de la década de los cuarenta, como producto de todo un cuestionamiento en torno al hombre, y en particular sobre lo que implica ser persona, que se generó en filósofos, educadores y psicólogos, a partir de la crisis de humanidad que había implicado la Segunda Guerra Mundial.

Sin embargo, no es sino hasta las décadas de los sesenta y setenta cuando se produce una mayor difusión de esta modalidad, lo que ocurre en especial en España, desde donde se extiende a América. Es así como se empezaron a realizar algunas experiencias en Estados Unidos (Illinois), México, Uruguay y Chile, centradas en especial en el nivel de educación básica.

En educación parvularia, han sido mucho menores las experiencias, ya que en general no había especialistas en este nivel dentro de los equipos iniciales que aplicaron esta modalidad. El propio Pierre Fauré, quien hizo sus primeras experiencias en educación secundaria, señala que para el nivel de educación parvularia, le pareció que el sistema Montessori era en términos generales coherente con los planteamientos que se estaban tratando de aplicar, y es así como se estuvo trabajando con esa modalidad, sin hacer una búsqueda más propia.

En España y en las primeras aplicaciones en Latinoamérica, en que las experiencias también se centraron en educación básica, por extensión se desarrollaron adaptaciones para el nivel de Transición. Esto llevó a que en Chile, a partir de 1979, un grupo de educadoras de párvulos, que integramos una comunidad educativa, comenzáramos a trabajar en la búsqueda de implementaciones de este currículo acorde a las características tan propias del párvulo y de este nivel educativo. Es así como en ese mismo año se hizo la primera aplicación en Nivel Medio menor en el Centro de Observación y Estudio del Niño (C.O.E.N.), perteneciente al Departamento de Educación Preescolar de la Universidad de Chile, además de otra, en un Jardín Infantil poblacional, el "Norita", en el nivel de Transición. En este último Jardín se hizo también la primera aplicación en el nivel de Sala Cuna en 1984.

Actualmente esta modalidad se extiende ya en distintos tipos de Jardines Infantiles en todo el país.

B. Principales fuentes escritas de esta modalidad en el nivel de educación parvularia

- *Desarrollo de un currículum personalizado en educación parvularia... un desafío... una experiencia.* V. Peralta y otros. Santiago, 1979.

- *El desarrollo del párvulo como una persona.* V. Peralta E. Ponencia presentada y publicada por el Comité Chileno de O.M.E.P. para el Congreso Interamericano Subregional, realizado en Santiago, en noviembre de 1979.

- *Fundamentos y sugerencias generales para el desarrollo de currículos personalizados a nivel de educación parvularia.* V. Peralta E. Facultad de Educación. Departamento de Educación Preescolar. Universidad de Chile, Santiago, 1980.

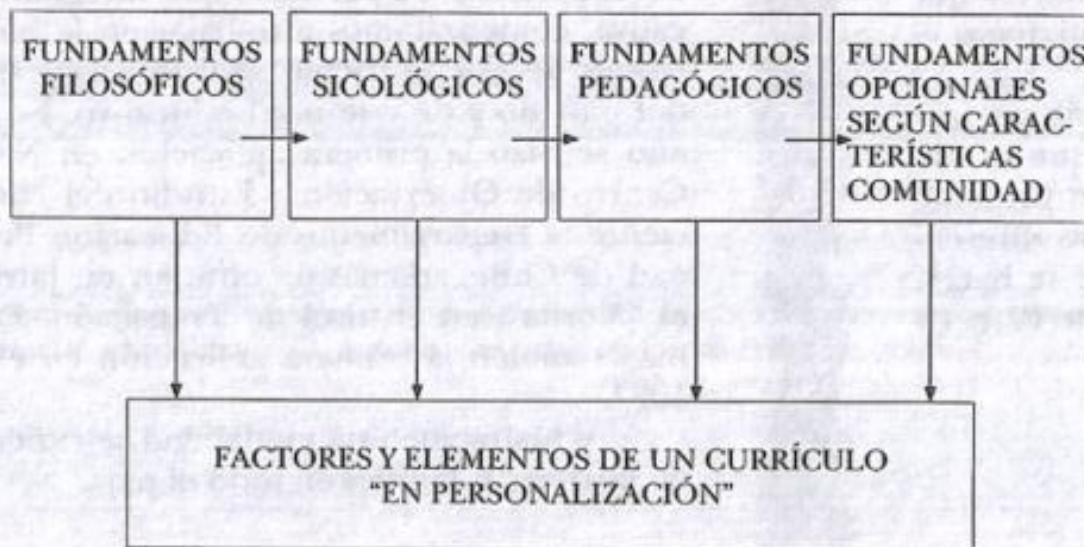
- *Fundamentos y sugerencias para el desarrollo de currículos personalizados con niños de dos a seis años.* Victoria Peralta E. Ediciones Parvus, Santiago, 1981. (3^{era}. edición, 1986).

- *Educación Personalizada en el Jardín Infantil.* V. Peralta. Editorial Juvenil. Stgo, 1985 (2^a. edición, 1986).

- Capítulo sobre Educación Personalizada, escrito por Carlota Lesmes, en *Modalidades de Trabajo en la Educación Parvularia.* Ediciones Nueva Universidad, colección Teleduc, Santiago, 1979.

C. Fundamentos

Los fundamentos de esta modalidad se pueden graficar de la siguiente manera:



En el gráfico se evidencia que todo currículo personalizado debe basarse a lo menos en tres tipos de fundamentos: filosóficos, sicológicos y pedagógicos, primando en todo caso el primero, ya que a través de él se establece una imagen antropológico-filosófica, que es básica para esta modalidad, como es el ser persona, haciéndose además una definición de los valores básicos que la sociedad humana debe considerar, y en función a ello, de los fines a los cuales se debe abocar la educación. Dentro de estos fundamentos filosóficos, se destaca en especial el aporte que significa para desarrollar un currículo de este tipo, el conocer las características del ser persona, las que se plantean como una alternativa de aproximación a este concepto de hombre, ante la imposibilidad planteada por los filósofos de definirla. Entre las características que se mencionan, se encuentran las de singularidad, relación, creatividad, unificación, ser libre, comprensiva, capaz de amar, sensible, las que junto con otras, han sido extraídas de lo que expresan al respecto diferentes filósofos personalistas, tales como Mounier, Berdaiev, Buber y Maritain.

Dentro de los fundamentos sicológicos, se hace referencia al aporte que prestan las denominadas sicologías: humanista (A. Maslow, entre otros), personalista (Rogers y otros) y la sicología diferencial (L. Tyler y otros), las que en conjunto con una sicología

del desarrollo referida a la etapa del párvulo, configuran el marco teórico psicológico en que se basa esta modalidad.

En el ámbito de los fundamentos pedagógicos, se destaca el aporte que, en cuanto a ciertos conceptos y principios educativos básicos, entregan la reflexión de Pierre Fauré y Víctor García Hoz, entre otros. Dentro de estos fundamentos pedagógicos, se hace referencia a los principios básicos de una educación personalizada, los que serían: singularidad, autonomía y apertura. Dentro de los conceptos que se mencionan, destaca el de educación personalizada y el de comunidad educativa. Respecto al primero, se señala básicamente que “es un proceso perfecto”, y respecto a la comunidad educativa se la describe como “un conjunto de personas que se integran en un proceso de crecimiento, en el cual cada uno de sus miembros se compromete en forma efectiva en su proceso de desarrollo y en el de los demás”.

Se enfatiza en particular la necesidad de que cada comunidad educativa emprenda su propio proceso de reflexión y búsqueda de los planteamientos que les son más significativos, y que a partir de ello empiecen su proceso de determinación y creación de su currículo, el que necesariamente tendrá que ser diferente de otros, ya que de otro modo dejaría de ser un currículo personalizado. A partir de este planteamiento básico, es que se señalan en relación a los diferentes elementos que comprende un currículo, ciertos criterios generales, para orientar la reflexión, pero queda en todo caso su definición en manos de cada comunidad educativa en particular.

Este último planteamiento, unido al hecho de que el ser persona es un proceso que se extiende durante toda la vida y que involucra a todos (comunidad educativa), es lo que lleva a postular que la mejor denominación sería de un currículo “en personalización”, para indicar que se está permanentemente en un quehacer de estudio, reflexión, creación y evaluación de esta modalidad.

Además de estos tres fundamentos que hemos revisado y que tendrían el carácter de permanentes, se plantea la existencia de otros de tipo opcionales, cuya incorporación la decidirá cada comunidad educativa, en la medida en que éstos respondan a características que definan a ese grupo de personas. Entre estos fundamentos, podrían considerarse los de tipo antropológico-cultural, religioso o ecológico.

D. Factores y elementos de un currículo "en personalización"

D.1. Objetivos que se pretenden

Frente al tema de los objetivos, se llama la atención sobre el considerar para su análisis las dos perspectivas que tiene este problema: el de su fondo o contenido y el de su forma, que tiene que ver con su expresión, mediante algunas de las técnicas existentes. Se hace ver que es necesario definir primero el contenido del objetivo, de manera que se plantee una aspiración realmente significativa y relevante, para lo cual se sugiere utilizar los fundamentos como fuentes teóricas para derivar objetivos. Al respecto se destaca, entre otros, la utilización como tales de las diferentes características de la persona, y los aspectos del desarrollo evolutivo del párvulo.

Estos objetivos extraídos de una fuente teórica, deben ser filtrados con la fuente real, que serían las características necesidades e intereses de la comunidad educativa a la que se está atendiendo.

Sobre el problema de formulación de los objetivos, se establece que ninguna de las formulaciones existentes puede expresar en una forma plenamente satisfactoria todas las aspiraciones que se pueden plantear respecto a los diversos planos que abarca el desarrollo humano, y que por lo tanto lo más adecuado es conocer las ventajas y limitaciones que tienen las diferentes técnicas de formulación existentes y seleccionar la más adecuada para lo que se pretende expresar. Se dan ejemplos de objetivos aplicados a párvulos, usando siete tipos de formulaciones diferentes.

D.2. Ambiente humano

Este factor se señala como crucial para el desarrollo de este currículo, ya que lo que se pretende es que un conjunto comprometido de personas, conformando una comunidad educativa, cree un ambiente que facilite el crecimiento de los niños como tales.

Por tanto, si no se crea un ambiente cálido, de respeto, de diálogo, de confianza, no podría darse lo esencial de este currículo, que es el aprendizaje vivencial de lo que significa ser persona.

a) *Respecto a la organización de los grupos de niños.* La organización de los grupos de niños es planteada junto con lo referente a la organización del personal, dentro de un mismo rubro, que es

denominado *formación de un ambiente humano*, que, como ya hemos señalado, es uno de los aspectos básicos y decisivos para el desarrollo adecuado de esta modalidad. Respecto a la formación de los grupos de niños en particular, se indica que para tomar una decisión al respecto, habría que considerar las ventajas y limitaciones de las diversas formas de organizar los grupos de niños: horizontal, vertical y mixta. Al respecto se concluye que si bien es cierto que la organización vertical o mixta favorece mejor ciertos objetivos que son importantes dentro de una educación personalizada, esta decisión en definitiva la debe hacer el educador según sean las condiciones de su realidad.

b) *Organización del personal*. Todo el personal, en conjunto con los propios niños y los padres, más otras personas que de alguna manera se sientan interesadas en participar en la experiencia educativa que se está llevando a cabo, constituyen una comunidad educativa. Por tanto, se señala que a todos les corresponde una activa participación, como personas que son, en la estructuración del currículo, tanto en función a favorecer el desarrollo de otros –en especial en este caso de los niños– como el suyo propio, como única manera de favorecer adecuadamente este propósito. Se destaca que la organización de todo este grupo humano supone un proceso de coordinación bastante complejo, responsabilidad que debe asumir el educador, como profesional de la educación que es, y que le permite definir en última instancia las incompatibilidades o contradicciones que pueden surgir.

En relación a un planteamiento sobre la proporción de adultos por niños, se señala que este criterio tiene una cierta relatividad, ya que muchas veces depende de la capacidad personal del educador –por ejemplo, de tener una mayor o menor organización y facilidad de relación con un grupo de niños–, pero que en todo caso existe un cierto límite al respecto que podría fijarse entre 25 a 30 niños, sobre el cual se lesiona seriamente toda posibilidad de calidad con los niños, en función a los objetivos que pretende esta modalidad.

D.3. *Organización del espacio*

Se señala que el espacio físico es un factor importante en el desarrollo de currículos con párvulos, considerando que la etapa en que los niños están implica acción, movimiento, contacto con la realidad, posibilidades de exploración y creación, a lo que contribuye importantemente un ambiente físico rico y estimulante. Se

hace ver que este espacio estimulante no implica necesariamente materiales de alto costo, sino que puede ser obtenido mediante la recurrencia de materiales en desuso y de desecho, la creatividad del propio educador y de los niños, lo que es ejemplificado a través de diferentes experiencias, como la desarrollada en 1979, en el Jardín Infantil "Norita", en el cual se llevó a cabo una experiencia de puesta en marcha de este currículo, en condiciones físicas bastante precarias, dado el carácter de Jardín Infantil de tipo poblacional y comunitario.

Sobre este mismo aspecto se señala que no se podría plantear una sala tipo dentro de un currículo personalizado, porque ésta es una decisión que debe tomar cada comunidad educativa según sea su realidad. Al respecto, sólo se indican algunos criterios generales, que ayuden a la reflexión que cada grupo debe hacer, tales como: que la sala debe ser personalizada por todos los que participen de ella, lo que supone un trabajo de participación mayor –en cuanto a los niños se refiere– que lo que comúnmente ha sido considerado, dándose diferentes tipos de fundamentos al respecto. También se señala como otro criterio el considerar las características de la persona y el reflexionar cómo algunas de ellas pueden ser favorecidas por el ambiente físico, lo que puede ser un punto de partida importante para determinar las características de la sala de actividades y del espacio exterior, los que siempre deben posibilitar la actividad del niño.

Se dan algunas sugerencias muy generales en cuanto a distribuir la sala en zonas, pero se señala que la determinación concreta de ellas debe hacerse según la realidad de cada comunidad educativa, y de cada Jardín Infantil.

D.4. Organización del tiempo diario

Al igual que con los otros elementos del currículo, se señala que no se plantea un horario tipo, sino ciertos criterios generales a considerar para que cada comunidad realice su propia jornada diaria. Entre estos criterios se plantea que siempre debe haber períodos que favorezcan las dos características básicas de la persona: singularidad y relación, pero que en función a ellas puede haber muchas maneras de llevarlas a cabo, proceso que cada comunidad educativa debe resolver. Al respecto se mencionan posibilidades de períodos como los denominados *trabajo personal*, para singularidad, y *gran grupo*, para relación, pero se hace ver que pueden adoptar formas muy diferentes, que dependen entre otros

factores del nivel de desarrollo de los niños. En relación al resto de períodos que conformarían la jornada diaria, se sugiere utilizar las demás características de la persona como base para crearlos, los que deben ir evaluándose y renovando durante el año.

D.5. *Planificación*

Sobre la planificación, se señalan dos niveles de ella: uno general, constituido por planes anuales, semestrales o trimestrales, y un segundo nivel de planificación más específico, denominado parcial. A este respecto, se indica que los educadores deben buscar su propio esquema y estilo de planificación, de manera que ésta sea realmente funcional para quienes la realizan. Para orientar sobre esta búsqueda, se plantean algunos aspectos sobre los cuales se debe decidir al definir un estilo de planificación; por ejemplo: duración, grado de especificidad, el tipo de elementos que va a considerar. Se dan ejemplos de creación de esquemas de planificación en los que se detecta en general el siguiente esquema:

Período	Objetivo	Sugerencias de actividades	Situación de facilitación	Procedimiento de evaluación
---------	----------	----------------------------	---------------------------	-----------------------------

D.6. *Evaluación*

Se señala que al igual que con los demás aspectos del currículo, la comunidad educativa entera debe participar –en la medida de sus posibilidades y responsabilidades– en este proceso. De esta manera, además de la evaluación que debe hacer el educador en función a todos los elementos del currículo y a los aprendizajes de los niños, se menciona la participación de los demás miembros en diferentes aspectos.

Respecto a la evaluación que hace el educador, se señala que puede utilizar los diferentes instrumentos de medición que son aplicables a la educación parvularia, seleccionándolos en base a sus características y de acuerdo al aspecto a medir. Entre ellos se mencionan el registro anecdótico, las escalas de estimación y la lista control.

Respecto a los demás miembros de la comunidad educativa, se señala que, en lo que al niño se refiere, hay que conside-

rar que lo que básicamente él puede hacer es dar apreciaciones sobre sus actividades u otros aspectos del currículo, entendiéndose por tales juicios subjetivos que emiten, y que es lo que el párvulo puede hacer, por la etapa de desarrollo en que se encuentra. Igualmente, en lo que al niño se refiere, se hace ver que no se debe exagerar la participación de ellos en este aspecto, porque básicamente el párvulo vive en el presente, no siendo propio de su etapa estar continuamente cuestionándose por todo lo que realiza, debiéndose por tanto dejar esta situación para aprendizajes realmente significativos para él y que son interesantes de efectuar y registrar.

E. *Análisis*

Acorde a la revisión hecha, detectamos que esta modalidad corresponde a un currículo de tipo activo, propuesto, y con un alto nivel de flexibilidad, ya que los criterios que se señalan son bastante generales, por haber un planteamiento explícito de creación a partir de ellos.

En relación a los énfasis en los fundamentos, es bastante evidente que éste es un currículo donde prima una base filosófica que surge en función a un concepto en torno al hombre, como es el ser persona, lo que determina a su vez el tipo de base psicológica y pedagógica que se considera, como las características de sus diferentes factores y elementos curriculares.

Este carácter de ser un currículo eminentemente filosófico, se evidencia en diferentes situaciones, como es por ejemplo el planteamiento frente a los objetivos, en cuanto a considerar que no puede haber fórmulas perfectas para encasillar el comportamiento del ser humano.

En cuanto a determinaciones más específicas, es claro que se está frente a una postura humanista, entendida a la luz de lo que implica el ser persona, lo cual sería una forma de favorecer el desarrollo del hombre en su condición de hombre, como esta misma modalidad lo expresa.

Como para concluir este punto, y ayudar a visualizar mejor cómo se estructuran en forma diferente distintos currículos activos de tipo propuesto, presentamos un cuadro comparativo, donde sintetizamos lo más esencial de cada modalidad analizada.

**CUADRO COMPARATIVO
MODALIDADES CURRICULARES**

	CURRÍCULO INTEGRAL	CURRÍCULO COGNITIVO	CURRÍCULO PERSONALIZADO
FUNDAMENTOS: (ÉNFASIS)	Primam los pedagógicos. Fundamental concepto integral, en función al niño, al trabajo educativo y a los planteamientos que integra.	Primam los psicológicos. Planteamientos de Piaget sobre: el aprendizaje activo, la importancia del proceso, de la función simbólica, de las relaciones del niño con su medio.	Prima el fundamento filosófico, ya que se plantea una concepción del hombre en términos de ser persona, la que es aplicable a toda la comunidad educativa.
OBJETIVOS:	De todos los dominios, planteados en forma equilibrada.	Fundamentalmente intelectuales, en los que se integran los otros dominios.	Fundamentalmente afectivos, en los que se integran los otros dominios.
ORGANIZACIÓN GRUPOS DE NIÑOS	Preferentemente horizontal	Vertical	A decisión del educador, pero le acomodan más la vertical y mixta.
ORGANIZACIÓN ESPACIO FÍSICO INTERNO	Sala adaptable a las diferentes formas de trabajo, con rincones semiestructurados (Funcional)	Sala en función a favorecer experiencias claves. Estructurada en rincones y con espacio central.	Sala creada con los niños para favorecer su personalización. Estructurada en zonas.
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DIARIO	Horario de actividades organizado en base a períodos regulares y variables.	Rutina diaria, con períodos que tienen ciertas características determinadas.	Jornada diaria con períodos creados y/o determinados por el educador, que van renovándose periódicamente.
PLANIFICACIÓN	Bastante exhaustiva, con ciertas estructuras y características que sugieren, las que deben adaptarse a cada realidad educativa.	En base a experiencias claves dadas que se seleccionan; educador crea sus esquemas de planificación, participando todo el equipo.	En base a objetivos que selecciona el educador y define en forma y fondo, con la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

**CUADRO COMPARATIVO
MODALIDADES CURRICULARES**

	CURRÍCULO INTEGRAL	CURRÍCULO COGNITIVO	CURRÍCULO PERSONALIZADO
EVALUACIÓN	En base a objetivos planteados, se realiza mediante instrumentos estructurados por el educador y también utilizando instrumentos hechos por otros. Utiliza todos los instrumentos de medición y tipos de registros.	En base a las experiencias claves utilizando observaciones individuales y grupales. También utiliza algunos instrumentos elaborados por otros, en la medida en que concuerden con marco teórico.	En base a instrumentos que realiza el educador considerando los objetivos fundamentalmente; utiliza instrumentos elaborados por otros para conocer algunos aspectos puntuales más en profundidad. Utiliza todos los instrumentos, en especial los que entregan una información más cualitativa. Participa toda la comunidad educativa en la medida de sus posibilidades y responsabilidades.

4.2. SEGÚN LAS OPCIONES CONSIDERADAS DENTRO DE UN TIPO DE FUNDAMENTOS: EL SICOLÓGICO

Con el propósito de terminar de ejemplificar las múltiples variaciones que los currículos activos pueden presentar, quisiéramos concluir este capítulo haciendo una breve presentación de diversas modalidades que se han desarrollado básicamente a partir de la primacía de un tipo de fundamentos que ha sido muy considerado en este nivel, y que ha marcado una fuerte corriente entre los currículos preescolares, como es el sicológico.

La sicología contemporánea presenta diferentes corrientes o escuelas que han servido de base a distintos equipos de trabajo para crear proposiciones curriculares en especial con párvulos, posiblemente por ser ésta una base imposible de no considerar cuando se trata de niños pequeños, que presentan aspectos de desarrollo muy particulares. Algunas de estas proposiciones son las que deseamos presentar en función al tema que nos preocupa, en el punto a continuación.

4.2.1. UN CURRÍCULO DE BASE SICOANALÍTICA

Nelly Wolffheim escribió una obra: *Psychoanalyse und Kindergarten*,²³⁵ en la que señala que su misión es “colocar al jardín de infantes bajo la luz de una pedagogía psicoanalítica”, ya que éste le parece importante por encontrarse “en el terreno de la psicología profunda de Freud, ya sea ofreciendo como institución social un sustituto educacional, o como medio pedagógico auxiliar”.²³⁶

Señala que habría ciertos conceptos de la pedagogía psicoanalítica que deberían considerarse en la dirección del Jardín de Infantes, entre los que puntualizamos los siguientes:

a) La influencia que los procesos inconscientes ejercen sobre el comportamiento del niño.

b) El considerar la tendencia al placer en el niño, y el problema que esto encierra cuando debe adaptarse a la realidad.

c) El tener presente “que el modo de comportarse de los niños está regido por factores psíquicos que no pueden ser influidos por nuestras medidas educativas preestablecidas”.²³⁷

d) El que se debe ayudar al niño abriéndole camino a “las posibilidades de sublimación y a las satisfacciones de compensación por los deseos renunciados”.²³⁸ Entre ellos menciona el complejo de Edipo y el complejo de castración.

e) Se señala la importancia de no establecer una separación de sexos demasiado estricta, de manera que el vestirse y desvestirse, como el lavado, sea para los niños muy natural y merecedor de poca atención.

f) Destaca el lugar del juego en el Jardín Infantil porque: “los complejos del niño, es decir lo que ocupa su psique, lo que le inquieta preferentemente, de manera inconsciente, lo que desencadena luchas internas, pero también lo que proporciona placer, se vivifica en el juego”.²³⁹

En síntesis, sin pretender hacer una exposición de todos los planteamientos de esta modalidad, queremos mostrar cómo la consideración directa de una base sicoanalítica puede orientar fuertemente a un currículo que pretende desprenderse de ella.

²³⁵ Wolffheim, Nelly. *El Jardín de Infantes de Orientación Sicoanalítica*. Ed. Nova, Bs. Aires. 1960.

²³⁶ Id. Pág. 7.

²³⁷ Id. Pág. 15.

²³⁸ Id. Pág. 16.

²³⁹ Id. Pág. 76.

Solamente en base a los elementos que expusimos, diríamos que éste tendría que ser en base a grupos coeducacionales, con una gran libertad, con muchas oportunidades de juego, y con una actitud de gran observador por parte del educador.

4.2.2. UN CURRÍCULO DE BASE LEWINIANA

Dentro de los currículos desarrollados en América Latina, nos ha parecido especialmente meritorio el que se presenta en una interesante obra, que describe el desarrollo de un currículo con niños marginados mexicanos, en base a la teoría de Kurt Lewin. Su autora, Leticia Valdespino,²⁴⁰ hace en la introducción una síntesis de los planteamientos y conceptos básicos de este sicólogo, que consideramos importante tener en cuenta para comprender inicialmente la proposición curricular que de él se desprende. Se señala:

“Lewin se interesaba en el estudio de la motivación humana; por ello desarrolló su teoría de campo enfocada a la motivación y la percepción. Además, indagó el efecto evidente de las fuerzas psicológicas que, en forma simultánea, operan en el campo psicológico o espacio vital de un individuo. Dichas fuerzas reorganizan el espacio vital y crean las bases de la conducta psicológica. Para Lewin un campo está en constante reestructuración, por las fuerzas existentes en él: unas impulsoras y otras restrictivas. El predominio de alguna de ellas provocará una conducta adecuada o inadecuada para la sólida o endeble estructuración del campo vital del individuo”.²⁴¹

De esta manera, a partir de la concepción de un espacio vital, conformado por el ambiente físico y social, empieza a hacer todo un planteamiento sobre el ambiente del Jardín Infantil, en todos los aspectos que ello involucra.

Partiendo de la interacción, llega a un planteamiento educativo global, donde se “haga énfasis en la interacción del niño con los demás y le permita descubrir y recuperar las posibilidades dadas por su mundo”.²⁴²

De esta manera, se llega a “ambientar un jardín comunitario”, lo que caracteriza como “un proceso en el que se toma en

²⁴⁰ Valdespino, Leticia. *La educación preescolar en zonas marginadas*. Trillas. México. 1985.

²⁴¹ Id. Pág. 11.

²⁴² Id. Pág. 17.

cuenta a los miembros de la comunidad, sus actitudes, motivaciones e intereses, con el objeto de crear un espacio psicológico, social y físico propicio para la interacción de las personas. En este espacio múltiple que es el espacio vital, se aprovechan los recursos materiales y humanos de la comunidad."²⁴³

Esta modalidad curricular nos parece particularmente interesante de que se conozca en forma más extensa que lo que hemos expuesto en esta breve reseña, por ser una proposición latinoamericana relativamente reciente, y que, fundamentada en una sólida base, hace un planteamiento que pretende responder a problemas muy propios de nuestra realidad, a través de un currículo claramente estructurado en sus elementos básicos.

Su proposición en base a Educadores Naturales, a una gran participación comunitaria y a no pretender tener espacios físicos con todos los requisitos del deber ser, porque ésa no es la realidad que se vive en los sectores marginados, nos parece una respuesta válida de considerar.

4.2.3. LOS CURRÍCULOS DE BASE PIAGETIANA

Hemos dejado para el final de este capítulo el análisis de diversos currículos de base piagetiana, por ser un grupo muy importante en el quehacer educativo actual, y que ofrece ya diferentes énfasis, que es lo que pretendemos en particular destacar en este último punto. Así veremos que no se trata solamente de decir que un currículo es de tipo sicologista, y que en relación a ello se adscribe a una determinada postura, sino también es posible llegar a identificar las diferentes opciones o interpretaciones que se pueden dar en relación a una determinada teoría. Esto es lo que ha sucedido con la obra piagetiana, en cuanto a que ya hay diferentes formas de considerarla, que han dado la base a distintas proposiciones curriculares, todas muy válidas por la seriedad del trabajo que los avala.

A. *El Currículo de Lavatelli*

Celia Stendler Lavatelli, profesora de la Universidad de Illinois, que estudió con Piaget, ha desarrollado el *Early Childhood Curricu-*

²⁴³ Valdespino, Leticia. *La educación preescolar en zonas marginadas*. Trillas. México. 1985. Págs. 13 y 14.

lum" (E.C.C.) (1970) como respuesta a un estudio que hizo de los currículos preescolares existentes.

Señala: "una solución que sería positiva para la educación infantil en este país, es tener lo mejor de los dos mundos posibles: usar parte del horario (medio día) para actividades estructuradas y dirigidas, y el resto del día para actividades relativamente libres. Las actividades dirigidas son realizadas en pequeños grupos con un profesor o ayudante trabajando con cinco o seis niños por períodos cortos de tiempo. Los conceptos que los niños adquieren durante los períodos estructurados son reforzados durante el juego por el profesor que dirige las observaciones del niño a fenómenos que podrían de otra forma perderse".²⁴⁴ A partir de ello se cuestiona sobre cuál sería esa base teórica de la que el profesor seleccionará las actividades que tengan contenido cognitivo, expresando que "la mejor elección de una teoría hoy en día de cómo la inteligencia se desarrolla, es Piaget".²⁴⁵

A partir de esa base, propone cuatro aspectos esenciales a considerar en el currículo, dando en relación a cada uno de ellos sugerencias de actividades y materiales:

- Ejercitación del lenguaje y el desempeño intelectual
- Desarrollo de las operaciones de clasificación
- Desarrollo del número, medición y operaciones especiales, y
- Desarrollo de operaciones de seriación.

Este currículo se aplicó en un programa piloto de la Universidad de Illinois y en una escuela pública en la Universidad de City, Missouri.

B. *El Programa Piagetiano de Educación Preescolar (P.P.E.P.)*

El Centro de Estudios para la Primera Infancia de la Universidad de Wisconsin, conformado por Bingham-Newman, Saunders y Hooper (1976), inició una extensa evaluación del *Piagetian Preschool Educational Program*. El propósito básico: animar al niño para que descubriera independientemente ciertas relaciones de su medio. Lo esencial era no enseñar directamente las operaciones lógicas, poniendo el acento en la manipulación activa por parte de los niños. El rol del educador se plantea básicamente para favorecer

²⁴⁴ Lavatelli, C. *Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum*. A Center for Media Development, Inc. Book, USA, 1970. Pág. 24.

²⁴⁵ Id. Pág. 24.

tales actividades, en cuanto a hacer preguntas exploratorias y animar al niño a establecer interacciones con sus compañeros. Se señala que: "los niños tenían la libertad de contestar como quisieran. Las respuestas correctas no se enseñaban, si no se presentaban espontáneamente",²⁴⁶ ya que "las respuestas correctas no son tan importantes en sí mismas, como los procesos de pensamiento subyacentes".²⁴⁷

Para desarrollar este currículo, se eligieron cuatro áreas de contenidos: lógico-matemático, conocimiento infralógico, conocimiento del medio físico y conocimiento del medio social.

C. *El Currículo de Kamii y De Vries*

Este currículo fue propuesto en 1974 por Constance Kamii y Rhea De Vries. Tiene la característica que además de ser una elaboración realizada por dos eminentes especialistas que se formaron en este aspecto en Ginebra, por lo que son fieles representantes de esta escuela, la que fue conocida directamente por el propio Piaget. Este visitó el *Circle Children Center* y lo calificó de *modelo*, en relación a la aplicación de sus teorías.

Estas autoras comienzan estableciendo la importancia de visualizar a Piaget como un interaccionista-relativista, lo que significa que se enfatizan los factores internos en la explicación del desarrollo, ya que éste vendría a ser fundamentalmente un proceso espontáneo, ligado al proceso de embriogénesis. En tal sentido, destacan que este enfoque sería diferente al empirista, que subraya los factores externos del aprendizaje.

En función a sus planteamientos, señalan que están a favor "del desarrollo como objetivo pedagógico, porque es la única manera por la que el individuo llega a ser inteligente, autónomo, mentalmente sano y con un sentido moral".²⁴⁸

Sobre el contenido del currículo, señalan que es una lista de actividades y situaciones que favorecen el desarrollo, las que han extraído de tres fuentes:

- lo que surge de la vida diaria del niño
- el programa *child-development*, y

²⁴⁶ Lawton y Hooper en: *Alternativas a Piaget*. Ed. Pirámide, Madrid, 1978, Pág. 185.

²⁴⁷ Id. Pág. 185.

²⁴⁸ Kamii, C. y R. De Vries. *La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Ulsor, Madrid, 1985. Pág. 61.

- otras actividades suplementarias que surgen de la teoría de Piaget, y que tienen que ver con el conocimiento físico, los juegos de grupo y las pruebas piagetianas.

En cuanto a la organización del contenido, expresan que han llegado a la conclusión de que es inútil tratar de organizar específicamente el contenido para los niños, ya que "todo lo que digamos o enseñemos a los niños es asimilado de manera muy diferente a nuestras nociones de adulto",²⁴⁹ por lo que expresan que hay que respetar la organización que les dan los niños a las cosas, ya que ellos tienden a dar sentido a su mundo.

A partir de ello, postulan una serie de proposiciones que llamaríamos con un alto nivel de flexibilidad, ya que dan bastante libertad al educador. Sobre el horario, expresan que si se desea, puede o no tener una rutina; que el ambiente es siempre importante de preparar, y que una de las mejores maneras de presentar una actividad planificada es la de sacar el material y dejar que se acerquen con curiosidad. En cuanto al personal, expresa que deben ser todas las personas que estén en contacto directo con el niño, y que los padres juegan un rol muy importante en el desarrollo curricular; en fin, van orientando en relación a cada uno de los factores y elementos en que se estructura un currículo preescolar.

Como síntesis de este punto, habría que señalar que a estos tres currículos que hemos pretendido sintetizar como alternativas piagetianas, habría que agregar el Currículo Cognitivo, que hemos analizado anteriormente con más detalle, en función al propósito básico que nos proponíamos de mostrar cómo dentro de una misma opción, de una postura, pueden surgir currículos diferentes.

Ya de la presentación hecha se han evidenciado semejanzas y diferencias. Hay conceptos y líneas de trabajo que se repiten y otros en los que se difiere. Unos son más estructurados y otros más espontáneos.

Sin embargo, pensamos que el análisis que Kamii y De Vries hacen de los currículos piagetianos podría aclarar más los énfasis, considerando siempre que ésa es una perspectiva, y que puede haber otras, por tanto.

Estas autoras consideran que en relación a las posiciones clásicas epistemológicas: empirismo (que considera que el conocimiento viene desde fuera del individuo) y racionalismo (que plantea que la forma de alcanzar la verdad es la razón pura), Piaget es

²⁴⁹ Kamii, C. y R. De Vries. *La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Ulsor, Madrid, 1985. Pág. 92.

una síntesis de ambas, pero con un predominio de la racionalista. Así lo ubican como un "interaccionista-relativista que cree en la construcción del conocimiento por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento, indisociables entre sí".²⁰¹ En base a ello, es que señalan que la aplicación de las ideas piagetianas tiene que considerar este énfasis a estimular lo interno del niño, punto de vista que toma en cuenta que en parte no consideran los currículos de Lavatelli y Weikart, que los catalogan como más empiristas. Señalan que para evitar darle esa perspectiva, hay que cuidar de no forzar la respuesta correcta o el enfatizar el aprendizaje de palabras en relación a los conceptos o el desarrollar destrezas cognitivas, porque son todas interpretaciones del enfoque empirista piagetiano, que ellas consideran erróneo.

De los cuatro currículos expuestos, Lavatelli y Weikart pertenecerían a éste, es decir, al enfoque con tendencia más empírica, en cambio el de Kami-De Vries, junto con el P.P.E.P., al enfoque interaccionista, que también es llamado purista u ortodoxo, por analistas como Lawton y Hooper.

Independientemente de que se acepte como erróneo uno u otro enfoque, lo que nos interesaba mostrar es cómo en este caso se establece una subcatalogación basada en diferentes interpretaciones de una misma postura psicológica, que se supone común. En definitiva, el espectro curricular puede ser muy variado y será siempre difícil de analizar, para lo cual -sin duda- ayudan las clasificaciones y subclasificaciones que se hagan, que es lo que hemos deseado exponer en todo este capítulo.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

En este extenso capítulo hemos pretendido, un tanto ambiciosamente, exponer y tratar de integrar la amplia gama de posibilidades de modalidades curriculares que existen en educación parvularia, a través de la proposición de un modelo general de clasificación y de respectivas subclasificaciones, que hemos ido aplicando en relación a los distintos ejemplos, y que pensamos que en términos generales responden a cualquiera modalidad que se desee analizar.

²⁰¹ Kami, C. y R. De Vries. *La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Ubsor, Madrid, 1985. Pág. 13.

La intención básica que nos ha llevado a ello es poder colaborar a clarificar un poco este amplio espectro, y ayudar a distinguir qué es lo sustantivo y lo adjetivo. De esta manera hemos puesto el énfasis en los currículos activos.

Sin embargo, agregamos un elemento que consideramos importante como actitud de análisis, en cuanto a considerar que todos estos currículos activos o contemporáneos son relativos en sus aportes, a pesar de ser productos de importantes equipos, y de estar sustentados en relevantes teorías de toda índole, ya que no hay que perder de vista que el currículo es obra humana, siendo por lo tanto perfectible.

Cada currículo nos va a enseñar algo, ninguno tiene el carácter de panacea, ni de verdad absoluta. Cada uno, al privilegiar un aspecto, de alguna manera descuida otro, y éstas son las opciones que hay que tomar en función a las necesidades de la comunidad a la que se pretende servir, y también en relación a las personales, que objetivamente nunca estarán ausentes de nuestras decisiones. Debemos asumir que no podemos, y quizás no debemos, sacarnos el trasfondo intelectual y afectivo que cada uno tiene, al enfrentar la educación desde una perspectiva profesional y responsable.

En ese sentido, clarificar y comunicar siempre nuestras intenciones debe ser una premisa básica. Los currículos no son inocentes, en el sentido de una falta de intención de lo que se desea; no hay currículos neutros, independientes de las posiciones que tenemos frente a la vida; mientras más aclaremos y explicitemos nuestras decisiones, más comunicación habrá y aumentarán las posibilidades de un intercambio de opiniones con los demás. Si no se tiene claro lo que se hace, qué se privilegia, qué es lo importante, se corren graves riesgos, que en especial atentan al respeto que hay que tener cuando se está tratando con los destinos de otras personas, como sucede con el educador de párvulos.

Por tanto, el llamado que dejamos de este capítulo va más allá de dar a conocer ciertas modalidades curriculares, como pareciera ser a primera instancia, sino es básicamente mostrar cómo los currículos están contruidos en base a importantes decisiones, que son las que dan sus fundamentos, y que eso es lo que debe hacer todo educador que se enfrenta a esta labor. Cuestionarse permanentemente el quehacer e ir definiendo opciones, pareciera ser el camino, pero con un cierto grado de relatividad, porque sabemos que el problema de formación del hombre es mucho más complejo que lo que podemos abordar a través de un currículo, y que por lo tanto es tarea de muchos.

Capítulo IX

EN LA BÚSQUEDA DE CURRÍCULOS CULTURALMENTE PERTINENTES EN AMÉRICA LATINA

1. INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores hemos pretendido hacer un análisis general del desarrollo del currículo en el Jardín Infantil, desde que éste se inició hasta el momento actual.

En esta revisión, hemos ido detectando tanto los avances como las limitaciones o los problemas básicos que en este transcurrir de un siglo y medio los currículos preescolares han ido presentando. De esta manera, hemos establecido, por ejemplo, cómo el concepto de currículo estaba ya presente en Froebel, desde que éste visualizó lo que tenía que ser el trabajo del Jardín Infantil. Junto con ello, hemos evidenciado cómo el planteamiento del niño activo, como eje y centro del currículo, ha sido una tónica permanente en todos los currículos que se han desarrollado, salvo en ciertas prácticas, que hemos identificado como pasivas, y que sin duda constituyen uno de los problemas serios que tenemos que resolver.

Reiteradamente, cuando hacíamos este análisis de los aportes curriculares que muchos han hecho, hemos manifestado nuestras dudas sobre lo nuevo que estemos realizando los educadores de hoy, tanto en términos generales como en particular, en función a la realidad de América Latina. Esto no significa desconocer el trabajo realizado, como la consideración de otros marcos teóricos, la aplicación de nuevas estrategias, el enriquecimiento de los procedimientos de evaluación, etc., pero nos parece que ciertos problemas de fondo no los hemos abordado, como es la supuesta universalización de los currículos preescolares y su análisis como factor de desarrollo centrado sólo en el niño o en las comunidades enteras. Ambos problemas, que nos parecen sustanciales y

que son a los que debemos enfrentarnos los educadores de América Latina, dicen relación con la pertinencia cultural de los currículos, que es lo que pretendemos abordar en este capítulo final. Este tema lo hemos enfocado como una búsqueda, ya que estamos conscientes de que es un problema muy complejo, que no vamos a resolver con lo que exponemos aquí, ya que para ello se requiere de la participación de todos aquellos que sienten que esta tierra y que sus pueblos tienen un lugar y patrimonio que, a lo menos, es importante para nosotros, y que por ello debe estar presente esa cultura en nuestros currículos, porque es parte sustancial de lo que nosotros somos.

La búsqueda de currículos culturalmente pertinentes, los que se inician en el Jardín Infantil, pensamos que es nuestra tarea a abordar, en función a lo cual exponemos los siguientes considerandos.

2. ESTABLECIENDO ALGUNOS ANTECEDENTES GENERALES DEL PROBLEMA

2.1. EL ANTECEDENTE HISTÓRICO

A. *De tipo general*

El conjunto de países que conformamos América Latina, tenemos una serie de antecedentes comunes de tipo histórico, que explican parte de nuestra situación actual, tanto en sus aspectos positivos como negativos.

Por una parte fuimos descubiertos desde la perspectiva de quienes representaban las culturas dominantes de la época, lo que derivó una serie de hechos, tales como que desde ese momento empezaba la participación de América en la Historia Universal, lo que implicó, entre otros aspectos, un desconocer o minimizar la evolución o historia propia de los pueblos que la habitaban, creándose desde allí una suerte de desvalorización de estas personas y sus culturas. Hay autores, como Germán Arciniegas y Ezequiel Ander-Egg, que señalan que más bien corresponde referirse al *encubrimiento* de América, haciendo alusión al enorme proceso de aculturación que se inició con la llegada de los conquistadores.

Si analizamos solamente el nombre de América, evidenciamos dónde se centró el énfasis cultural del proceso que se iniciaba. Si bien es cierto que se podría contraargumentar que las poblaciones

indígenas no tenían un concepto de continente y de unidad, por tanto, por lo que no cabía preguntarles a ellos cómo descaban denominar a estos territorios, podría haberse considerado un nombre derivado de las características comunes de esas poblaciones. El propio Colón dio tiempo para ello, al no darle a las nuevas tierras una denominación, por no tener la certeza de haber descubierto un nuevo mundo, y así no fue hasta 1507 que el cartógrafo alemán Wadseemüller sugirió el nombre de América, y posteriormente, en 1513, el de *terra incognita*, aunque prevaleció finalmente el primero.

La expresión actual que usamos: *América Latina*, en lo que concierne a su segunda parte, fue generalizada por Napoleón III, quien quiso extender la de *Hispánica* que se utilizaba, para denotar la influencia francesa. De esta manera este continente, que mayoritariamente estaba unido por una base biológica mongoloide y una cultura de maíz, recibió su nombre de la cultura europea.

Si bien es cierto que empezó un proceso de préstamos culturales en ambos sentidos, la historia nos informa sobre lo desequilibrado que fue este intercambio. De hecho, la cultura europea tomó algunos elementos materiales, pero la población indígena recibió la aculturación de tipo mental, como la denomina N. Wachtel²⁵¹ y que según F. Chevalier²⁵² es la que atañe "directamente a las mentalidades, en lo más profundo de los seres y de su personalidad: la lengua materna y la religión". Es decir, que los elementos que se transculturizaron fueron los de más peso de una cultura, los que le dan sentido a todo el delicado equilibrio de ideas y prácticas que éstas implican: el sistema valórico y la forma de ser, pensar y sentir el mundo. Este actuar, que se puede entender en función a lo que llamaríamos actualmente una posición etnocéntrica, de considerar que los valores culturales propios son los más valiosos, ocasionó en general una pérdida de identidad cultural en los pueblos descubiertos, y junto con ello una seguridad y minusvalía en muchos casos, de los valores más propios.

Estos antecedentes, junto con muchos otros, han generado en las poblaciones latinoamericanas una serie de problemas que, como señala Jorge Gissi, se sintetizan en una pérdida de identidad, que ha afectado notablemente nuestra autoestima y valoración.²⁵³ Lo expresa en los siguientes términos:

²⁵¹ Citado por F. Chevalier en *América Latina de la Independencia a nuestros días*. Ed. Nueva Clio, Barcelona, 1983. Pág. 324.

²⁵² Idem Opus cit. ref. (14).

²⁵³ Gissi, Jorge. *Identidad Latinoamericana: Psico-antropología y Psico-historia*. Artículo en *Revista Chilena de Psicología*. Vol. VIII-1985-86 N° 1.

“La identidad asfixiada nos ha provocado un querer ser lo que no somos. En las culturas neocoloniales se mama la inautenticidad desde el nacimiento. El carácter social latinoamericano sigue ambivalente, espurio, enajenado en diferentes grados y modos. Se siente vergüenza de ser negro o indio, mulato o mestizo, se ocultan los apellidos y el origen familiar, se siente también vergüenza de ser pobre, porque se ha enseñado que todo ello es vergonzoso. La vergüenza es un autorrechazo, es un querer ser lo que no se es”.²⁵⁴

Ejemplos de esta falta de identidad y de este “querer ser lo que no somos” encontramos muchos, tanto en el comportamiento de las personas como en la orientación de ciertas instituciones, que analizaremos más adelante.

B. *De tipo educacional*

Como consecuencia de las diferentes políticas de colonización, una de las primeras preocupaciones emprendidas con los naturales, como forma de integrarlos a las formas de vida de la nueva cultura, fue lo educacional, propiciado tanto a través de medios informales como de tipo formales. Entre los primeros, estarían las diferentes instancias formativas de tipo diario que se desarrollaban en las casas de los patrones en relación a los sirvientes y sus familias, y entre las segundas, la creación de las escuelas de primeras letras. En ellas, aunque en un grado menor, se permitió al inicio, en ciertos casos, la participación de algunos naturales, para que aprendieran en especial la nueva fe, a leer, a escribir, aumentando posteriormente su incorporación.

Si bien es cierto que este acceso a otras formas culturales implicó importantes aprendizajes nuevos, ocasionó también la destrucción de otros. Gregorio Weinberg expresa esta situación señalando que: “la llegada de los europeos al Nuevo Mundo significó más que una interrupción, una fractura en los procesos de desarrollo que tenían lugar en América”,²⁵⁵ ejemplificando a continuación en relación a los modelos educativos que se daban entre los tupi, aztecas e incas.

²⁵⁴ Idem Opus cit. ref. (17) Pág. 68.

²⁵⁵ Weinberg, Gregorio. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. UNESCO, CEPAL, P.N.U.D. Kapelusz, Bs. Aires, 1984. Pág. 19.

En el siglo XIX, los países latinoamericanos inician su proceso de independencia política. Como producto de esta independencia, hubo una preocupación –siempre creciente– por educar al máximo de connacionales y de la manera más óptima posible. Esta aspiración, en el momento histórico en que se ubicaban, significó, y quizás lo siga siendo, dar una educación como en los países más avanzados, lo que ocasionó en la historia educacional de muchos de estos países un viajar a los centros de la cultura, a aprender y a traer todas esas técnicas y contenidos para aplicarlos en la forma más similar posible. De esta manera, se empezaron a reproducir no sólo las prácticas educativas de estos países-modelos, sino, como siempre ocurre, las formas de vida que ellos implicaban. Por ejemplo, los colegios que se fundaron para llevar a cabo estos planteamientos educativos, a través de currículos que desarrollaron, no sólo influyeron en lo técnico, sino que junto con ello implantaron formas de vestir, actuar, escribir y festejar, propias de estos países, que hacían distinguir a sus alumnos, a través de la formación que daban.

Dentro de todo este contexto, habría que señalar que desde el comienzo hubo algunos esfuerzos, quizás de tipo más personales, de adaptar estos currículos a las nuevas realidades, incluso provenientes de los mismos extranjeros que los habían incorporado, y que acercados muchas veces en estas jóvenes naciones, descubrían que había diferencias que considerar. Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido, la situación de dependencia educacional no ha variado. Se sigue, como tendencia general de los educadores, mirando sólo hacia afuera, para ver qué hacen los demás (los países desarrollados), para reproducirlo en nuestros países, a la vez que también existen muchas instituciones educacionales de las culturas dominantes que prestan sus recursos técnicos y financieros condicionados a la aplicación de sus modelos educacionales, en vez de incentivar y apoyar a que los países del Tercer Mundo creen los propios y hagan su camino.

La ayuda educacional de tipo vertical es la que prima en los países desarrollados, como tendencia para los países del Tercer Mundo. La cantidad de modelos y especialistas que recibimos es enorme, y casi siempre aportan un *saber hecho* para que nosotros lo apliquemos. Las instituciones que otorgan ayuda horizontal son las mínimas, y es así como la voz y pensamiento de los educadores del Tercer Mundo, y de los latinoamericanos en este caso, no aparece en las tribunas doctas de educación, a nivel mundial.

Hemos preguntado a connotados educadores latinoamericanos si ellos han sido alguna vez invitados a los países desarrollados

a dar a conocer lo que hacen y los planteamientos que ellos han generado, y en la gran mayoría la respuesta es negativa, lo que contrasta notablemente con lo que sucede en el sentido contrario. ¿Hay por lo tanto hoy en día un intercambio educacional entre estos bloques actuales de realidades o seguimos en la misma situación histórica de hace siglos?

¿Es que América Latina no tiene nada que ofrecer al patrimonio educacional mundial? ¿Tenemos realmente una realidad diferente que abordar educacionalmente? o ¿da lo mismo aplicar modelos educacionales creados en otros ámbitos? ¿Tenemos por tanto una identidad latinoamericana o somos universalistas totales?

Estas y otras preguntas son las que tenemos que resolver entre todos, para pretender hacer realmente currículos culturalmente pertinentes, pero para ello tendríamos que aportar más antecedentes para analizar con más detalles nuestra situación educacional, que es lo que deseamos realizar a continuación.

2.2. DELIMITANDO EL PROBLEMA: LA NECESIDAD DE DESARROLLAR CURRÍCULOS CULTURALMENTE PERTINENTES EN AMÉRICA LATINA

Ricardo Nassif (1984) identifica como una de las características o tendencias que se manifiestan en la pedagogía en América Latina a partir de la década de los sesenta, el "fuerte crecimiento de una actitud crítica que involucra intencionadamente la educación y la sociedad latinoamericana".²⁵⁶ Como producto de este cuestionamiento, que ha llegado hasta las bases mismas de la educación, han surgido diferentes planteamientos y proposiciones, los que a pesar de una aparente diversidad, dada a veces a través de denominaciones diversas, ámbitos distintos, etc., son coincidentes y representativos de una gran tendencia a una mayor autonomía curricular, y por ende a una mayor relación con nuestro ser más propio, y por tanto con nuestra cultura y realidad. De esta manera, se pretende un crecimiento y dignificación de los diferentes pueblos que conforman América Latina, en especial de aquellos más marginados por las culturas dominantes externas y también internas.

Desde los planteamientos de P. Freire (1970), que en torno a la temática de una Pedagogía del Oprimido, señalaba que "no

²⁵⁶ Nassif, Ricardo y otros. *El sistema educativo en América Latina*. Argentina, Ed. Kapelusz, 1984, Capítulo: Las tendencias pedagógicas en América Latina. Pág. 53.

podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo”, ya que de otro modo el “programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin”,²⁵⁷ hasta otros planteamientos más recientes que se agrupan bajo las denominaciones de *educación popular*, *educación de indígenas*, *educación diferenciadora*, *currículos culturalmente pertinentes*, *currículos comprensivos*,²⁵⁸ se pretende vincular realmente las prácticas educativas formales y no formales, con la cultura propia de cada pueblo que la ha creado.

Siendo muchos los fundamentos que sustentan esta posición, pensamos que a lo menos cabe tener presente los que se exponen a continuación.

2.2.1. EL FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO-CULTURAL

A. *El significado de la cultura*

Toda cultura es el resultado creativo de una comunidad humana, el conjunto de necesidades de todo tipo que el hombre experimenta. Por lo tanto, toda creación cultural es una respuesta válida para quienes la crearon, por lo que no caben los rápidos juicios desvalorativos que, desde una perspectiva etnocéntrica, a veces se hacen descalificando otras culturas.

Este todo creado que implica la cultura ha sido descrito o detallado de diversas maneras por los antropólogos, según sean las posiciones o énfasis que se adopten, como también por las diferentes posiciones que existen en la Antropología. De esta manera, desde la definición ya clásica de Tyler en 1871, en términos de que es “un todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades adquiridas por el hombre en tanto miembro de la sociedad”, existen hoy en día diferentes acepciones y clasificaciones

²⁵⁷ Freire, Pablo. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores, 1983. Pág. 111.

²⁵⁸ Denominación acuñada por A. Magendzo y planteada en *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago, P.I.I.E., 1986.

tendientes a desglosar ese todo. Es así que, con el aporte de muchos en torno a lo que abarca la cultura, se ha llegado a tener una clasificación de los bienes o elementos culturales que es de general aceptación y que hace referencia a:

Manufacturas, que comprenden todos los objetos materiales creados en base a la combinación de elementos naturales. Ej. vestuario, utensilios, herramientas, etc.

Ecofacturas, que abarcan todas las modificaciones que el hombre hace en la naturaleza. Ej.: Un túnel, un campo de cultivo, un bosque, una plaza, un parque, una playa, etc.

Sociofacturas, referidas a todas las estructuras creadas para organizarse y vivir socialmente. Ej.: roles, funciones, estructuras, normas sociales, ritos, etc.

Ideofacturas, que comprenden todas las formas creadas de conocer, pensar y valorar el mundo. Ej.: valores religiosos y morales; filosofías, creencias, teorías, sistemas de clasificación, etc.

Biofacturas, referidas a las modificaciones que el hombre hace de estructuras biológicas. Ej.: cambios en la morfología humana: pies, orejas; en la concepción, en la creación de nuevas razas de animales, etc.

El tener presente que la cultura abarca más de lo que generalmente se piensa, sus expresiones tangibles en la mayoría de los casos, comprendiendo también las formas de pensar, sentir y conocer el mundo, son importantes educativamente, por las implicaciones curriculares que de ellas se derivan, y que ya analizaremos más adelante.

Partiendo de la base que la cultura es lo propio del hombre, es evidente el valor que ésta tiene o debería tener para la humanidad. Sin embargo, este tema involucra diferentes dimensiones que se hace necesario analizar en forma separada, según sea el grupo humano que se tome como referencia. En tal sentido, analizaremos el significado que la cultura tiene para el grupo que la creó, a su vez para los niños pertenecientes a esa cultura y finalmente para la sociedad humana en general.

A.1. *El significado de la cultura para su grupo de referencia*

Al respecto, cabría reiterar y profundizar algunas de las ideas ya expresadas, y agregar otras nuevas. Por una parte habría que destacar que la cultura responde siempre a una necesidad colectiva, es decir, tiene una razón de ser para quienes la crearon, la que a

veces puede que no sea del todo evidente para personas ajenas a ella. Dicho de otra manera, responde a un delicado sistema de creencias, formas de subsistencia y de convivencia de ese grupo humano, que al ser destruido o violentado, rompe con un equilibrio existente, que es además único. No deja de llamar la atención que cuando se habla de ecología, siempre se apunta a los demás seres vivos y a la importancia de preservar ese todo natural tan maravillosamente estructurado, olvidándose muchas veces que el hombre también es parte de esta cadena, y que la forma de vida que ha creado es consecuente con ese todo natural. Además, si ha posibilitado la existencia de un grupo humano por siglos, es evidente que es una respuesta válida para ellos.

Volviendo a la idea que la cultura es una respuesta a necesidades de diferente tipo, algunas más inmediatas y contingentes, (relacionadas con la existencia diaria por ejemplo), y otras más mediatas relacionadas con aspectos que son muy inherentes al ser propiamente humano (la trascendencia, relación con lo absoluto, la creatividad, la realización, etc.), es evidente que toda manifestación cultural conlleva un significado relevante para ese grupo humano. Además, la cultura actúa como factor cohesionante de esa comunidad, a través de todo el marco de referencia y convivencia que involucra.

A.2. *El significado de la cultura para el niño que participa de ella*

El niño, como miembro de una comunidad, hace suyo todo el significado que la cultura tiene para ésta, pero además agrega otros aspectos, que se derivan de la etapa de desarrollo en que se encuentra.

En tal sentido, uno de los aspectos que habría que considerar es que hay a lo menos dos necesidades que están en formación en la etapa de párvulo y que son fundamentales en el desarrollo humano, y en lo cual la cultura propia cumple un rol importante. Estas son las de pertenencia a un grupo y la de identificación cultural.



Al respecto, Abraham Maslow destaca como una de las necesidades esenciales en el ser humano, la de *pertenecer*, entendida como un sentirse parte de un grupo con el que se comparten nexos profundos. Si analizamos qué podría significar este pertenecer, deduciríamos que podría aplicarse en relación a la familia, un grupo de pares y también a la comunidad general de la cual se es parte. A esto, habría que agregar una necesidad más específica de identificación cultural, entendida como la "asignación de conjuntos culturales que uno posee a otras personas, reconociéndolos como compartidos". Así se evidencia entonces, como fundamental, que todo nuevo miembro de una comunidad cultural incorpore los elementos más importantes de este entorno que le permitirán reconocer aspectos comunes con otros.

De esta manera, la cultura cumple con su doble rol, como señalan Cone y Pelto: "mantener el sistema social, es decir las necesidades del grupo, y al mismo tiempo debe contribuir también a satisfacer las necesidades psicobiológicas del individuo".²⁵⁹

²⁵⁹ Cone C. y P. Pelto. *Guía para el Estudio de la Antropología Cultural*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1977, Pág. 38.

Finalmente, sobre este punto referido al significado que tiene la cultura para el niño, habría que recordar su característica básica de aprendizaje, en cuanto a que se produce a través de experiencias eminentemente activas, en un medio concreto y real.

Si nos cuestionamos sobre cuál es ese entorno concreto, real y cercano para un niño, encontramos lo cultural y natural más próximo como el gran laboratorio de sus experiencias de aprendizaje, a la vez que es el que tiene mayor significado afectivo para él.

A.3. El significado de una cultura para personas que no pertenecen a ella

Una de las interrogantes que es frecuentemente planteada por parte de las personas que son ajenas a una cultura determinada, es sobre el valor que tiene esa otra forma de vida, y junto con ello, si es importante su preservación. Este planteamiento generalmente conlleva un etnocentrismo, es decir una "tendencia a enfocar otros sistemas culturales con los patrones del que se pertenece, lo que lleva a considerarlos periféricos y de menor valor". Si bien es cierto que es entendible tal planteamiento, ya que en el fondo implica una valorización de su identidad cultural, desde un punto de vista de un desarrollo social y personal, debe ser reconocida también como una actitud limitante en relación a otros. Concretamente, significa que debería adoptarse la postura de un relativismo cultural, en cuanto a que toda cultura es válida para el grupo humano que la creó, y que merece —por tanto— el respeto de las demás. Esto no significa en ningún caso pensar que cada cultura es perfecta, y por lo tanto que no requiere del aporte de otras. Las culturas, al igual que quienes las crean, los hombres, no tienen ese carácter inmutable, sino que son perfectibles. Sin embargo, este perfeccionamiento no implica tampoco destrucción o sometimiento, como ha sucedido generalmente en la historia humana. Es extraño que en un mundo donde se postula —en todas las formas— el respeto a la persona o a los derechos humanos, no se visualice que esto implica —entre otras dimensiones— un respeto a esa particular forma de vida que cada cultura conlleva.

En Latinoamérica son muchos los ejemplos de pérdida, no sólo de una cultura, sino de toda una comunidad humana, en beneficio de una supuesta civilización. La historia que se ha escrito en relación a rapanuí y yamanas, y que seguimos escribiendo con mapuches, aymaraes y otras poblaciones indígenas hoy en día, no puede presentarse como éxitos culturales, sino como profundos, y la mayoría de las veces irremediables, daños al patrimonio de la humanidad.

Todo este planteamiento tampoco significa preconizar un estatismo cultural, y pensar que no deben favorecerse los cambios que se vean como necesarios para una comunidad, pero ello debe suceder como producto de un delicado proceso de estudio de la situación; lo que se quiere prevenir es esa actitud un tanto impulsiva de introducir indiscriminadamente cambios, que están sustentados muchas veces en prejuicios y en una falta de conocimiento real de la razón de ser de cada elemento cultural. Se pierde de vista que toda cultura es un sistema, y que por lo tanto hay en ella un delicado equilibrio adaptativo que debe ser analizado con más detención que lo que habitualmente se ha hecho, considerando que al no hacerlo las consecuencias pueden afectar no sólo a esa cultura en abstracto, sino en especial al propio niño en relación a lo que es más significativo en su existir: su familia.

Por tanto, en base a lo expuesto, no podría pensarse que cuando estamos planteando el respetar las distintas formas de vida que son propias y singulares de Latinoamérica, nos referimos solamente a expresiones que fueron útiles en un pasado. Estamos hablando de sistemas culturales que respondan a necesidades actuales de esas personas, pero con un planteamiento que tiene raíces propias y que son diferentes a otras. La vida del pueblo aymará o mapuche hoy, es evidentemente diferente a la que presentaban cuando llegaron los conquistadores.

De esta manera, el pretender desarrollar currículos culturalmente pertinentes, implica para la Antropología una serie de desafíos, que debe tratar de responder con mayor celeridad que lo que se ha efectuado hasta el momento.

Por una parte, significa continuar conociendo, rescatando y valorando la enorme variedad de subculturas que existen en nuestra América, muchas de ellas ya con preocupantes síntomas de desaparición, como producto en general de la enorme desvalorización que de ellas se ha hecho, en beneficio de una supuesta cultura mejor, como viene a ser la de tipo occidental-urbana, que se introduce indiscriminadamente a través de todos los medios de comunicación. Dentro de esta labor, si bien es cierto que se cuenta con información bastante acabada de ciertas comunidades, en especial indígenas, en lo que se refiere a culturas urbanas hay una gran necesidad de mayores antecedentes, ya que es allí donde la penetración de otras culturas es tan fuerte que se ha perdido lo más propio.

En tal sentido, vemos como urgente ir definiendo nuestra cultura actual latinoamericana, en todos los campos, ya que parece ser la gran ausente, salvo en ciertas áreas como la plástica y la

literatura, ya que ella debe ser la que hoy nos haga identificarnos como vinculados a un patrimonio común. Pero junto con este llamado a realizar una serie de acciones tendientes a rescatar nuestras culturas más propias, nos surge una gran interrogante que creemos que subyace en el fondo, y que dice relación con el problema central que existe, sobre ¿por qué hemos valorizado tan poco nuestra cultura, cuando pareciera ser lo obvio que un pueblo realice? Creemos que la respuesta está en relación a una enorme dependencia cultural que hemos tenido y que continuamos teniendo, y que ha pasado a límites que quizás podría traducirse como una falta casi absoluta de una cierta autonomía cultural, y por ende educacional. Un tema como éste requiere de un mayor análisis, ya que está en la base de nuestra poca pertinencia curricular, y de cualquier intento por hacer algo al respecto.

B. *La dependencia cultural de América Latina*

Ezequiel Ander-Egg (1984) expone el problema de la siguiente manera:

“En América Latina –y esto es válido para otras realidades– no sólo se importan productos, sino también ciencia, tecnología, educación y cultura. Esto no es extraño en un continente hecho “desde afuera” e impregnado y penetrado por lo “exterior”; en consecuencia, invertebrado y sin identidad propia, es decir, alieneado en su propio ser o personalidad histórica”²⁶⁰

Como producto de esta importación indiscriminada de cultura, que, como señala A. Roas,²⁶¹ “no es sólo imposición sino también fascinación, deslumbramiento, ansiedad incoercible de imitar formas”, lo que junto con el asumir las teorías desarrollistas sin mayor cuestionamiento, ha llevado a que grupos importantes –y sobre todo dominantes– de la población latinoamericana, no sólo asuman los patrones de evolución que han seguido los desarrollados, sino que han tendido a reproducir todo tipo de instituciones y formas de organización de esas culturas. Esta actitud, que ha tendido a reducir el valor de nuestra propia cultura, ha implicado una serie de consecuencias en el plano educacional, que sintetizamos en los siguientes puntos:

²⁶⁰ Ander-Egg, Ezequiel. *Metodología y Práctica de la Animación Socio-Cultural*. Bs. Aires, 1984. Pág. 271.

²⁶¹ Augusto Roas, citado por Ander-Egg, Opus ref. (22) Pág. 271.

a) Las investigaciones y estudios que se realizan no son en la mayoría de las veces de tipo creativo, sino son reproductores o replicadores de lo escrito o investigado en otras realidades, en términos de verificar su factibilidad de aplicación, las que por cierto siempre lo son. Si estamos pensando en que también nos interesa el desarrollo de los equipos docentes y pensantes de Latinoamérica, habría que considerar que el generar nuestras propias soluciones a nuestros propios problemas puede ser más productivo que un permanente *estar esperando que otros hagan*, para pensar sólo su aplicación.

b) Los marcos teóricos que se consideran son casi exclusivamente los provenientes de estas otras áreas desarrolladas, aunque se estén aplicando a problemas muy propios nuestros. Dicho en otros términos, hay una suerte de prejuicio a citar pensadores e investigadores latinoamericanos, ya que esto pareciera darles poco peso a los trabajos que se exponen. Como consecuencia de esto, se edita y distribuye poco el pensamiento más propio. Este actuar se apoya en especial en una gran mitificación de la universalidad de la ciencia, elaborada sólo en ciertos ámbitos, que se centra más que nada en la producción intelectual de Estados Unidos y Europa, y que se debe, según Ander-Egg,²⁶² a que "la mayoría de los autores de esos países escriben como si el mundo se redujese a ellos".

Si bien es cierto que algo de este actuar se encuentra en autores anglosajones por ejemplo, y que algunos de ellos, como Edward Hall (1978),²⁶³ generosamente lo reconocen cuando expresa: "nosotros los occidentales estamos convencidos de que tenemos el monopolio de la realidad, y que las demás realidades son simples supersticiones o distorsiones engendradas por sistemas de pensamiento inferiores o menos desarrollados, esto nos da derecho a liberarlos de su ignorancia y hacerlos iguales a nosotros", no es menos cierto que este proceder es responsabilidad primera de nosotros mismos, en cuanto a tener como actitud permanente un estar esperando que otros hagan.

c) Las instituciones, programas y modelos educativos que se aplican, de una u otra forma, son mayoritariamente ejemplos de las necesidades culturales de otras realidades, las industrializadas, y por lo tanto distan mucho de la forma de vida de la mayoría de los educandos a los cuales la educación supone servir.

²⁶² Augusto Roas, citado por Ander-Egg, Opus ref. (22) Pág. 277.

²⁶³ Hall, Edward. *Más allá de la cultura*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili, S.A. 1978. Pág. 179.

d) De esta manera, gran parte de la población que mayoritariamente es pobre en lo económico, pero no necesariamente en cultura, como se le atribuye siempre, y que está afuera de la *cultura de escritorio*, se siente no sólo violentada, sino marginada, lo que conlleva consecuencias importantes de índole económica, política, etc.

Frente a esta situación descrita, cabe preguntarse una y otra vez por qué tanta dependencia cultural y por qué tan poca autonomía y crecimiento propio, frente a lo cual se descubren razones tanto de tipo externo como interno, que puntualizamos como elementos para ir a la superación de ello.

A. De tipo externo

– Diferentes autores (G. Arciniegas, E. Ander-Egg, entre otros) señalan una fuerte raíz histórica, como producto de haber sido descubiertos, lo que ya hemos comentado.

– Ander-Egg señala la gran mitificación que se ha hecho “de los principios universales de las ciencias sociales, y de la neutralidad valorativa de lo científico”,²⁶⁴ entre otros aspectos. Llega a afirmar que esta “ciencia pura sirvió y seguirá sirviendo mientras se la admita como tal para adormecernos y dejarnos tranquilos en nuestra dependencia cultural e intelectual, cumpliendo con la función de instrumento de colonización mental”.²⁶⁵ Si bien es cierto que nos cuesta aceptar que haya intencionalmente una actitud en tal sentido en los tradicionales centros del saber, sí creemos que esta situación es el resultado del marcado etnocentrismo –en parte entendible– de esas áreas, actitud a la cual tiende en general toda cultura que adquiere el carácter de dominante.

– Que la Antropología, como otras ciencias, también ha sido una creación de otras culturas, por lo que en especial en sus inicios y tradición se enfocaba desde una perspectiva etnocéntrica, cuando estudiaba otras culturas, actitud que a su vez transmitió.

– Que la Escuela, como institución central de nuestra educación actual, también ha sido un elemento de aculturación en nuestras culturas, por lo que hizo su papel de reproductora de otros sistemas.

²⁶⁴⁻²⁶⁵ Ander-Egg, Ezequiel. *Metodología y Práctica de la Animación Socio-Cultural*. Humanistas. Bs. Aires, 1984. Pág. 274.

- La dependencia económica ha significado un crear dependencia cultural, manifestada a través de: créditos condicionados de instituciones internacionales, supuestamente de ayuda al Tercer Mundo, siempre que se reproduzcan ciertos modelos, o se usen programas ya elaborados como paquetes o se utilicen ciertos materiales, o incorporen el aporte obligado de ciertos especialistas extranjeros; también esta dependencia cultural se ha traducido en la fuerte invasión de los medios de comunicación, que transmiten básicamente imágenes, modelos de vida, de instituciones, creados en otros ámbitos.

B. *De tipo interno*

- El subdesarrollo económico pareciera suponer también una creencia de una falta de desarrollo mental, en el sentido de que para muchos el poder superar esta situación significa reproducir la forma de ser de las personas de los países desarrollados, produciéndose una cadena de instancias de imitación, que van desde asumir expresiones y formas exteriores de apariencia, hasta el crear instituciones sociales, deportivas y educacionales iguales a las de otros países. Esta actitud general de creer que somos subdesarrollados mentalmente, autores como Salazar (1983), señalan que influye más fuerte que los externos, cuando nos referimos a dependencia, ya que se pregunta: ¿qué factores pueden ser más internos que los que residen en la mente de cada uno de los hombres?

- Los prejuicios raciales y étnicos que existen hacia las poblaciones mestizas e indígenas.

- Las elites de profesores, que ampliaríamos a todo tipo de especialistas, que como señala A. Magendzo (1986),²⁶⁶ "han estudiado en el extranjero, obteniendo grados académicos importantes, y que han influido en la concreción de un determinado currículum", o tendencia académica, que siempre reproduce el pensamiento, supuestamente universal, de los medios europeos y norteamericanos, en desmedro de la creación propia.

- La reciente y permanente conformación de la población latinoamericana, que hace que en muchos casos las personas que están en los puestos claves de tipo político, académico, etc., se

²⁶⁶ Magendzo, A. *Curriculum y Cultura en América Latina*. Opus cit. Pág. 12.

sientan poco ligados al pasado de su país y del continente, lo que hace que se sigan privilegiando las formas de ser de otros ámbitos.

En síntesis, pensamos que este esbozo del problema de dependencia cultural tiene que ser necesariamente un problema que la Antropología debe, junto con otras disciplinas, abordar e ir despejando, ya que un currículo que se precie de ser culturalmente pertinente, deberá tener en cuenta qué considera de su cultura, y cómo se enriquece con la de otros, pero a través de un proceso consciente y selectivo de este actuar, y no de un actuar de tipo ingenuo como ha sido básicamente hasta ahora, y de prácticas ocultas o semiocultas.

2.2.2. EL ANTECEDENTE DEMOGRÁFICO

La profesora Viola Soto, en uno de sus trabajos,²⁶⁷ ha hecho resaltar la escasa relación que hay entre las acciones educacionales que se desarrollan mundialmente, con la variable demográfica, lo que para nuestros países, llamados "en desarrollo", tiene una relevancia muy significativa. De ese trabajo, extraemos algunos antecedentes que nos interesa destacar, en función al planteamiento que estamos desarrollando.

Si se analizan los porcentajes de población mundial, agrupados en áreas desarrolladas y del Tercer Mundo, no deja de llamar la atención el enorme desequilibrio, y por tanto representatividad, que tienen estas dos áreas en el quehacer y en la toma de decisiones. Veamos algunos datos:

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 0 A 14 AÑOS EN LOS PAÍSES DESARROLLADOS Y EN LOS EN DESARROLLO
(Comparación en base a tres años: 1980, 1985 y 2025).

ÁREA	1980	1985	2025
Desarrollada	24,5%	15,9%	13,7%
En desarrollo	75,5%	84,1%	86,3%
	100%	100%	100%

Fuente: United Nations World Population Chart. 1984.

²⁶⁷ Soto, Viola. *La crisis de la escuela Pre-Básica y Básica en todos nuestros países en desarrollo*. Ponencia presentada en Encuentro Transandino, Santiago, 1986.

POBLACIÓN DE 0 A 4 AÑOS EN 1980

<i>Tipo de país</i>	%
<i>Países desarrollados</i>	6,6%
<i>Países en desarrollo</i>	14,2%

Fuente: Atlas del Tercer Mundo. Open University. 1983.

De estos antecedentes se desprende que la población mayoritaria infantil a nivel mundial ha sido, y continuará siéndolo, la que proviene de los países del Tercer Mundo. Ante esta situación nos preguntamos: ¿El conocimiento que se tiene sobre el niño, en todos los aspectos que ello involucra, guarda alguna relación con estas proporciones? Junto con ello, nos planteamos también: ¿Puede ser del todo generalizable el que se extiende el conocimiento hecho en función a menos de una cuarta parte del mundo, que vive en condiciones desarrolladas, a más de un 75% que vive dentro de lo que significa un país en desarrollo?

Para tener otros elementos sobre los cuales reflexionar, agreguemos otras informaciones referidas a América Latina.

En 1960, el porcentaje de personas en situación de pobreza era de un 51%, y en los años 1970 y 1980 se mantenía un 40% de la población en estas condiciones. Si a esto unimos el hecho que la población general en América Latina tiende a aumentar más que otras regiones, que tradicionalmente son el Centro del Conocimiento, (como se muestra en el gráfico a continuación) vemos que se hace cada vez más perentorio plantearnos las dos preguntas hechas anteriormente, y descubrir que realmente aún conocemos muy poco de la población mayoritaria del mundo en la que nos encontramos.

CRECIMIENTO COMPARATIVO DE LA POBLACIÓN DE TRES REGIONES ²⁰⁸

<i>Regiones</i>	<i>1950</i>	<i>1980</i>	<i>2025</i>
América del Norte	6,6%	5,7%	4,2%
Europa	15,7%	15,7%	6,4%
Subtotal	22,3%	21,4%	10,6%
América Latina	6,6%	8,1%	9,6%

²⁰⁸ Soto, Viola. *La crisis de la escuela Pre-Básica y Básica en todos nuestros países en desarrollo*. Ponencia presentada en Encuentro Transandino, Santiago, 1986.

No deja de ser asombroso que en un mundo donde se supone que priman ciertos valores democráticos, donde importan tanto las mayorías como las minorías, conozcamos tan poco de la población infantil mayoritaria, y a su vez, dentro de ella, de las minorías, como serían las distintas etnias y sus culturas que estarían involucradas en ese grupo extenso que sería la población infantil de las áreas en desarrollo.

El generar currículos culturalmente pertinentes involucra un conocer lo que somos, y eso es otro fundamento importante a tener presente en relación a este tema.

2.2.3. FUNDAMENTOS DE TIPO CURRICULAR

a) La efectiva vinculación del currículo con la realidad natural, social y cultural de las personas, a las cuales debe servir, supone un asumir un carácter de verdadera relación con la vida, perdiendo esa tónica artificial, impuesta, que muchas veces ha evidenciado, y que se ha traducido en un imponer necesidades y formas de vida que son ajenas, la mayoría de las veces, a los variados grupos que componen nuestra América. Al respecto, son muchos los ejemplos de cómo los currículos no guardan relación con las diferentes subculturas: campesinas, costeras, indígenas, etc., y más bien se pretende reproducir un currículo de escritorio, propio de ciertas zonas urbanas industrializadas, en ámbitos que no tienen mayor injerencia con esas otras realidades.

b) Un currículo culturalmente pertinente implica también participación y crecimiento de todos, tanto de los especialistas como de las comunidades enteras, ya que supone un hacerse no sólo para ellas, sino con ellas. De esta manera, además de la participación de curricularistas, filósofos, sicólogos, antropólogos, por nombrar algunas de las áreas de implicancias que principalmente requeriría el implementar estos currículos, se ve como esencial la participación de los líderes o patriarcas naturales de estas comunidades, además de cada uno de sus miembros, ya que cada persona en este caso (trabajadores, abuelos, padres, hijos, etc.) tiene un lugar en la transmisión y crecimiento de su cultura.

c) Un currículo culturalmente pertinente implicaría además un aprovechamiento de recursos humanos y materiales más directos y significativos que los medios tan vicarios, a través de los cuales ha tendido a impartirse, basados en textos, láminas y situaciones ajenas, que como tales tienen que traerse, generándose

costos que podrían invertirse en mejor forma, recogiendo y desarrollando los bienes culturales de cada comunidad.

d) Ante el temor que algunos manifiestan, que el desarrollar currículos culturalmente diferenciadores podría significar un cerrarse al mundo, cabría hacer ver que cuando se ha tenido la oportunidad de valorizar el rol que cumple la cultura propia en la vida personal y colectiva, sobre todo en un marco de dignificación, se posibilita de una mejor manera la comprensión de otras formas de vida que otros han creado, y no se crea el "estadio de conciencia étnica de tipo defensivo" que señala I. Hernández (1984). Este comportamiento, que se define como un generar "resistencias en forma irrestricta frente al opositor" y de desarrollar "conductas normativas de enfrentamiento al enemigo",²⁶⁹ viene a ser el que en definitiva han creado los currículos impositivos, producto de otras culturas, y que viene a ser una de las conductas más frecuentes en los grupos que son conscientes de esta invasión cultural.

Por sobre estos fundamentos que hemos señalado, pensamos que hay una serie de preguntas cuyas respuestas vienen a ser las que apuntan más directamente al fondo del problema general educativo en América Latina:

¿Los educadores latinoamericanos hemos desarrollado realmente una educación, que nutrida de las fuentes que hemos mencionado y en otras, realmente responda a las necesidades de nuestros pueblos y de nuestro continente? ¿Hemos hecho una educación americanista, que valorando todo lo que somos nos haga proyectarnos en un mundo exigente, impositivo, pero siempre interesante? ¿Hemos posibilitado el desarrollo de actitudes integracionistas, pero a la vez de respeto mutuo y de dignificación que nos permitan tener presencia como latinoamericanos en cualquiera tribuna? ¿Hemos permitido y posibilitado que nuestras poblaciones más marginadas y periféricas se sientan realmente partícipes de su destino, y en sus países? ¿O los prejuicios nos han llevado esencialmente a que los problemas de desarrollo y educación en este caso sean campos de decisiones de grupos de tecnócratas, que suponemos deben tener claro cuál debe ser la educación de los pueblos, y las características de la sociedad entera?

Señalamos esto, porque en la medida en que más asistimos a Encuentros y Seminarios, tendientes a definir –por parte de unos pocos– el destino de los años venideros, cada vez tenemos más la

²⁶⁹ Hernández, Isabel. *Conciencia Étnica y Educación de Adultos Indígenas en América Latina*, Santiago, CEPAL, 1984. Pág. 15.

sensación de lo alejados que estamos de nuestra realidad latinoamericana y de lo que necesita la mayoría de la población. Esto por falta de conocimiento de lo que efectivamente somos, y por otra parte, porque hemos construido muy poco una cultura latinoamericana actual, y son las áreas de las Ciencias Sociales donde más debemos y podemos aportar al saber mundial. Los pensadores e investigadores en América Latina deben volcarse de una vez por todas a estudiarnos a nosotros mismos. Ya son muchos los que señalan este camino: Felipe Herrera, Juan Gómez Millas, Germán Arciniegas, José Vasconcelos, por mencionar sólo algunos, pero los cuerpos intelectuales siguen débiles en su actuar, y siguen pensando en un mundo de tecnologías, de ámbitos de desarrollo muy especializados, que por supuesto son interesantes, pero que a la gran mayoría de Latinoamérica no les va a llegar.

En definitiva, la búsqueda de una sociedad y de una educación más pertinente a nuestras realidades, la vemos como la gran tarea a desarrollar por todos, lo que sin duda abarca también una dimensión política, en el adecuado sentido de la palabra. América Latina debe surgir, pero con su identidad, dejando de tener siempre como punto de referencia lo que otros hacen. Es extraño que en este mundo donde los conceptos de democracia, respeto a la persona humana, parecieran identificar a la mayoría, existan amplias poblaciones que no tienen participación efectiva en el desarrollo, si es que no asumen conductas de las culturas dominantes. La búsqueda y el respeto de nuestra cultura latinoamericana –en todos los ámbitos– debe ser, en síntesis, la gran tarea de todos los latinoamericanos..., siempre que queramos la presencia digna de nuestra América.

En términos de aportar a una operacionalización de estos planteamientos en un quehacer curricular, centrémonos más en el nivel de educación parvularia.

3. EL DESARROLLO DE CURRÍCULOS CULTURALMENTE PERTINENTES EN EL JARDÍN INFANTIL

3.1. ALGUNOS ANTECEDENTES GENERALES SOBRE LA INCORPORACIÓN DEL JARDÍN INFANTIL EN AMÉRICA LATINA COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA FORMAL

El Jardín Infantil como institución educativa formal es una creación que surge en Alemania, en 1840, como respuesta a una serie de necesidades de la cultura europea que lo originó. Históricamente, es

justamente por la vía de las colonias extranjeras o por su influencia, por donde se inician muchas de las primeras experiencias de este tipo, en la educación al niño pequeño en América Latina.

De hecho, ocurre en lugares –como son las ciudades más grandes– que poseen algunas de las características que hacen nacer estos establecimientos en el viejo continente: una mayor concentración de niños, una naciente incorporación de las madres a un trabajo fuera del hogar y una cierta conciencia en cuanto a aprovechar el tiempo y potencial del niño, en especial en relación a su proyección para el ingreso a educación básica. De esta manera empieza a desarrollarse en América Latina una forma educacional que era distinta a las que había desarrollado la familia americana a través de sus múltiples grupos culturales, la que entre otras situaciones se puede caracterizar como un estar del niño junto a su madre o familia en las distintas actividades hogareñas o productivas que estas personas requerían realizar para su subsistencia diaria, además de participar en algunas instituciones educativas que especialmente se crearon para ellos. Un artículo sobre la educación infantil en las culturas indígenas chilenas, hemos publicado en junio - Chile, 1992.

Si bien es cierto que el número de Jardines Infantiles en el siglo pasado y en la mitad del presente era insignificante en relación a la población infantil, sin dudas que su mensaje de preocuparse en una forma más explícita y reflexiva del niño pequeño fue fundamental como influencia cultural, y en ese sentido este préstamo cultural ha tenido y sigue teniendo un papel clave dentro de la atención del párvulo.

Por lo tanto, el Jardín Infantil se incorporó en América Latina a través de un proceso de aculturación, aporte que –analizado hoy en día en relación al rol que ha cumplido– podría ciertamente decirse que ha sido importante, sobre todo si se considera que junto con lo educacional ha significado un responder a necesidades imperiosas de atención que –a veces– las familias no pueden, por su marginalidad, atender, o al posibilitar el trabajo de la madre fuera del hogar.

Hoy en día, a más de un siglo de existencia de Jardines Infantiles en América Latina, y considerando que se extienden por todo su territorio, tocando con su influencia todo tipo de subculturas, es fundamental analizar, junto con sus aportes, sus aspectos menos logrados y en especial lo que concierne al currículo que se desarrolla en ellos. En este sentido, pudiendo ser varios los aspectos factibles de mejorar en todo currículo, hay uno que aparece como prioritario de empezar a resolver en forma seria y profunda, como es la incorporación explícita de un fundamento antropológico-cultural

en la teoría y práctica del Jardín Infantil, ya que su falta de consideración –como ha sido en general hasta hoy– puede seguir causando daños irreparables que atentan con su propósito básico de atender efectivamente a las comunidades a las que pretende servir.

Exponiendo el problema en una forma general, podríamos decir que los currículos preescolares latinoamericanos han considerado básicamente fundamentos de tipo pedagógico y psicológico como bases teóricas para su quehacer, descuidando el de tipo antropológico-cultural.

Esta es la problemática que nos preocupa, y en función de la cual queremos ofrecer los siguientes puntos de análisis.

3.2. ANTECEDENTES QUE AVALAN LA ESCASA RELACIÓN ENTRE LOS CURRÍCULOS PREESCOLARES Y UNA BASE ANTROPOLÓGICO-CULTURAL

3.2.1. ESCASO DESARROLLO DE ESTA TEMÁTICA EN LA BIBLIOGRAFÍA EXISTENTE

Si se hace una revisión de la literatura más especializada, tendiente a detectar en qué medida se trata la problemática de una relación antropológico-cultural y el currículo que se desarrolla en los Jardines Infantiles, se descubre que éste es un tema aún muy poco desarrollado, o de muy reciente análisis. De hecho, en la bibliografía latinoamericana en educación parvularia, en la que prima la argentina y mexicana por su poder editorial, casi no se aborda este tema, o se hace de una manera muy general, quedando la relación currículo-cultura propia en aspectos bastante aislados, o formales (algunos símbolos nacionales, ciertas canciones, bailes folclóricos, etc), pero sin ir a los aspectos más sustanciales. De hecho, nunca se comienza reconociendo la variabilidad cultural que existe en cada país, y la necesidad de considerar esa base como punto de partida del currículo que se va a implementar.

3.2.2. EL MARCO TEÓRICO EN QUE SE FUNDAMENTAN LOS MODELOS CURRICULARES QUE SE APLICAN TIENE UNA ESCASA RELACIÓN CON LOS APORTES DE LOS TEÓRICOS E INVESTIGADORES LATINOAMERICANOS

Las proposiciones curriculares que se aplican en los Jardines Infantiles latinoamericanos, en su mayoría, evidencian un gran esfuerzo por sustentarse en los planteamientos y resultados que en-

tregan los investigadores que encabezan, a nivel mundial, el desarrollo educacional y las disciplinas y ciencias afines, lo que sin duda es plausible, deseable y necesario. Sin embargo, este esfuerzo por estar actualizado, que lo es realmente y en todo sentido, ya que significa grandes inversiones, no sólo para procesar esta información, sino para obtenerla, conlleva una serie de consecuencias interesantes de analizar. Por una parte, involucra un importante tiempo que se invierte en aproximarse a la información, lo que va en desmedro de otras tareas más productivas, por lo que se está permanentemente urgido, por contar con esos antecedentes, los que debido a los innumerables problemas que aquejan a los países del Tercer Mundo en cuanto a la obtención de información: lejanía, difícil distribución, traducciones tardías o erróneas, etc., suponen un estar también siempre atrasado. Junto con ello, se evidencia que, debido a todo lo expuesto, se dispone de menos tiempo para investigar y hacer planteamientos propios, ya que se está en un eterno proceso de apropiación de información y transmisión, en desmedro de la creación e investigación local.

A la par de estas situaciones descritas, se detecta otro hecho interesante de resaltar, como es la poca consideración que en estas mismas regiones hay hacia los pensadores e investigadores que pertenecen al Tercer Mundo, quienes justamente son los que están aportando a los problemas más propios y distintivos de estas zonas. En los mismos planes y programas de estudio de formación de educadores se detecta esta carencia, que desde ya habría que señalar que se sustenta en la poca conciencia de los valores teórico-prácticos propios, lo que en relación al desarrollo de currículos que se llevan a efecto, evidencian la misma deficiencia. La revisión de muchos de los marcos teóricos de los modelos que se aplican manifiesta este hecho, que pensamos que disminuye seriamente su calidad, en particular en el plano de relaciones con los problemas y características educacionales más propios.

3.2.3. LAS INVESTIGACIONES QUE SE DESARROLLAN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN LATINOAMÉRICA NO HAN ASUMIDO ÁREAS DE ESTUDIO QUE SON ESENCIALES PARA EL DESARROLLO DE CURRÍCULOS CULTURALMENTE PERTINENTES

La investigación en torno al currículo y en educación parvularia es, por lo general, un área deficitaria en todas partes, debido a su complejidad, ya que debe considerar la gran cantidad de variables que la acción curricular involucra.

En lo que concierne a los países del Tercer Mundo, se detecta que muchos de los esfuerzos realizados se centran en investigaciones de tipo cuantitativas, tendientes a detectar, por ejemplo, el porcentaje de logro de ciertas conductas deseables, la cantidad de Jardines Infantiles que aplican una determinada modalidad, los rendimientos de los niños en relación a un currículo en diferentes sectores económicos, etc., todo lo cual es aportador, pero junto con ello se detecta que los problemas básicos a resolver, que se hallan en la base de estas prácticas, están ausentes.

Estas problemáticas, que es necesario entrar a despejar, en especial a través de investigaciones de tipo cualitativas, son las más carenciales, evidenciándose como fundamental el enfatizar esta línea de estudio. Por ejemplo, antes de entrar a aplicar cualquier modelo curricular, se presenta como esencial conocer las características de desarrollo y formas de ser más propias de los niños de cada comunidad cultural donde se piensa desarrollar una nueva experiencia curricular, con el propósito de ver su grado de pertinencia con ese grupo de personas. El estudio de las habilidades y destrezas básicas que requieren los niños desarrollar curricularmente, para vivir en su medio natural y cultural, de manera que las experiencias que se gesten tengan un verdadero enraizamiento con la realidad a la que pretenden servir, también se evidencia como un aspecto esencial a conocer.

El investigar con mayor profundidad la pobreza, con todas sus variaciones culturales, sus valores y disvalores, es también un problema fundamental de abordar en los países del Tercer Mundo.

En síntesis, el estudio de quiénes somos, con nuestras grandezas y limitaciones, se presenta como el problema necesario de entrar a abordar seriamente, integrando y orientando a ello todos los esfuerzos y recursos con que contamos. Si tenemos esa base, podremos elaborar ciertamente currículos pertinentes a nuestras características y necesidades.

3.2.4. LA REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS OFICIALES —CUANDO ÉSTOS EXISTEN— Y LAS MODALIDADES CURRICULARES QUE SE IMPLEMENTAN, EVIDENCIAN QUE ÉSTOS ESTÁN BASADOS EN CARACTERIZACIONES SOBRE EL PÁRVULO, LAS QUE A PESAR DE HABER SIDO ESTANDARIZADAS SUPUESTAMENTE A NUESTRO MEDIO, CONLLEVAN PATRONES, FORMAS DE SER, TIPOS DE RACIONALIDAD Y DE RELACIONES, QUE NO SIEMPRE SON ACORDES A LAS DE NUESTROS PUEBLOS Y NIÑOS

Cuando se analizan los programas educativos oficiales existentes para el nivel preescolar, se detecta que hay una gran similitud en ellos en

lo que respecta a objetivos y actividades que se postulan. Si bien es cierto que este hecho no podría considerarse necesariamente como un aspecto negativo, ya que podría pensarse que a través de ellos se están favoreciendo los aspectos un tanto universales del desarrollo del niño, el problema surge, ya que junto con ello se lamenta la inexistencia de aspectos diferenciales, propios de cada cultura.

Cuando se busca la explicación de este hecho, se detecta que nuevamente está en la base de este aspecto carencial la ausencia de caracterizaciones de los niños de cada cultura, ya que siempre están sustentados en estudios sobre niños europeos o estadounidenses, que pertenecen incluso a ciertos niveles culturales y sociales determinados, los que obviamente son diferentes de los de los niños del Tercer Mundo. Un niño aymará, mapuche, rapanuí o maká, tiene características y necesidades propias, y por tanto requiere programas y currículos diferentes. Una vez más habría que considerar que, si bien es cierto que los seres humanos en cualquier etapa de su vida tienen necesidades y características comunes, la forma como se resuelven e interpretan es siempre desde la perspectiva de una cultura, y es allí donde se introduce de inmediato el elemento diferenciador.

3.2.5. LAS ACTITUDES Y LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS DEMUESTRAN, EN GENERAL, LA FALTA DE UNA BASE ANTROPOLÓGICO-CULTURAL, QUE LE HAGA CONOCER Y VALORIZAR SU CULTURA MÁS DIFERENCIADORA Y CIERTAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PROPIAS DE LAS COMUNIDADES LOCALES, LO QUE INCIDE EN LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CURRÍCULOS QUE SE DESARROLLAN

Este hecho alude básicamente a un problema en la formación de los educadores preescolares, ya que el análisis de los planes y programas de estudio evidencia la falta de contenidos, referidos a una fundamentación antropológico-cultural de la Educación, que dé una base general sobre las diferentes problemáticas que ello encierra, y más particularmente en cuanto a conocer las distintas subculturas que son parte de cada país. Esta preocupación aparece como fundamental, considerando que son muy pocos los educadores que pertenecen a las distintas comunidades, siendo en la mayoría de los casos, agentes externos.

Junto con ello, se evidencia como necesario incorporar también los planteamientos de lo que implica la "etnoeducación", que es definida por Calvo (1983), como "la educación que cada

pueblo ha creado con originalidad". De esta manera, hay un manifiesto llamado a valorizar ciertas prácticas educativas que las comunidades han creado para la atención educativa del niño pequeño, y que han sido, y continúan siendo, los procedimientos básicos formativos.

Esto último implica un abierto llamado a recolectar e investigar aquellas formas y prácticas de crianza, a través de las cuales las madres y la familia en general han logrado no sólo la enculturación de los niños, sino también el desarrollo de importantes habilidades y destrezas que muchas veces los sistemas formales, que tienen tendencia a lo artificial, no logran con la misma plenitud. Por lo tanto, aparece como fundamental el estudio que se haga de estos procedimientos, los que pueden ser una interesante fuente de recursos, entre los cuales se encuentran: las reuniones, el juego, las fiestas, los momentos de ocio, las narraciones, y tantos otros, por detectar.

Agrega Calvo:

"Cada grupo humano al crear cultura crea educación. No hay educación sin cultura, como no hay cultura sin educación. Si reconozco que la cultura oficializada por la escuela no es única, debo aceptar que también habrá otras creaciones culturales y, por ello mismo, otras formas educativas"²⁷⁰

"... no basta reconocer que cada pueblo posee cultura, lo que sí es verdadero, pero insuficiente. Hay que dar un paso más y reconocer que cada pueblo tiene su propia educación, porque tiene cultura propia. De tal suerte que hay una educación p'urhépecha, como hay una educación cora y otra otomí, al igual que la educación quechua, aymará y otavala, o la educación propia del sajón, no la exportada, o una educación hispánica distinta a la educación vasca y catalana.

Cada una propia, con la propiedad que da el ser creación histórica de un pueblo que busca su identidad a través de sus propias creaciones. Ciertamente que cada una de ellas es compleja en su autenticidad y por la presencia de préstamos educativos, tomados en virtud de las relaciones que cada pueblo ha establecido con otros, buscando que cada innovación responda a las nuevas circunstancias históricas que viven"²⁷¹

²⁷⁰ Calvo, Carlos. *De la Educación Indígena a la Etnoeducación*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Latinoamericano de Educación con Comunidades Indígenas. Santiago de Chile, mayo 1985. Pág. 4.

²⁷¹ Calvo, Carlos. *Etnoeducación y Formación de Maestros*. Ponencia presentada en el II Taller de Análisis sobre la formación de recursos humanos para la educación formal y no formal de adultos". Morelia, 1983. Pág. 3.

Por tanto, junto con reconocer que todo modelo educacional que importamos trae siempre el sello de la cultura que lo creó, y por lo tanto no son independientes de la forma de ser de cada pueblo, lo que debe ser estudiado en la perspectiva de lo que aportan o afectan cuando son trasladados a otros ámbitos, se evidencia como una importante tarea a continuar, el ir descubriendo y analizando las prácticas educativas que cada comunidad ha ido creando y actualizando, en términos de ir incorporando todo aquello que sea valioso, en estos currículos que pretenden ser culturalmente pertinentes.

Hemos dicho que esta tarea, que la visualizamos como un continuar, porque conocemos algunos intentos de describir y registrar estas formas educacionales más propias, como la síntesis hecha sobre la educación prehispánica, realizada por G. Weinberg (1984) sobre la educación de los tupí, aztecas e incas, o más recientemente los trabajos de San Martín²⁷² y Z. Mora,²⁷³ en relación a la educación de los mapuches. Si bien es cierto que diferentes antropólogos han aportado, en las descripciones de las distintas culturas, a identificar diversas prácticas educacionales, es igualmente cierto que éste es un aspecto que se diluye un poco, entre los tantos ámbitos de lo que implica una cultura, pero que por las implicaciones que se derivan de este hecho, se evidencia como fundamental un mayor aporte al respecto. Por ejemplo, sobre la educación del párvulo, que es una etapa esencial en la vida del hombre, tanto por sus incidencias en lo personal, como de continuador de lo cultural, son pocas aún las descripciones de las prácticas de crianza, actividades de los niños, como igualmente de sus juegos, juguetes, cantos, etc. No deja de ser extraño que conozcamos tanto de los modelos educativos de la antigüedad clásica y de todo tipo de culturas extraamericanas, y que de las nuestras seamos verdaderamente ignorantes. Si esa situación se da desde los planes de estudio de formación de educadores, es de esperar –en parte– la actitud de desvalorización que encontramos en ellos.

²⁷² Citado por G. Calvo, en *De las madres a las tías. ¿Viaje sin retorno?* Ponencia presentada en Encuentro Latinoamericano de Currículum. Osorno, ASCHED. 1986.

²⁷³ Mora, Ziley. *Educación para la inmortalidad, meta de la pedagogía mapuche arcaica*. En *Revista de Educación Mineduc*, Chile, N° 140, 1986.

3.2.6. LAS PLANIFICACIONES, PUESTA EN MARCHA Y EVALUACIÓN DE LOS CURRÍCULOS QUE SE DESARROLLAN EN LOS JARDINES INFANTILES DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS, DEMUESTRAN EN GENERAL UNA DESVINCULACIÓN CON EL PATRIMONIO DE LAS COMUNIDADES EN LAS QUE ESTÁN INSERTOS

Esta aseveración, que conlleva una serie de implicaciones importantes de analizar, se fundamenta en los siguientes antecedentes:

A. En muchos Jardines Infantiles se aplican modelos curriculares de tipo propuestos, que en su gran mayoría han sido elaborados en países desarrollados, los que, al ser implementados de la misma forma, necesariamente tienen que manifestar un cierto grado de desvinculación con ese medio, ya que son realidades culturales distintas, como respuestas a necesidades también diferentes, que surgen de esos entornos. A la par de esta situación, también se detecta que la cantidad de modelos curriculares propuestos o de autodeterminación, creados en los países del Tercer Mundo, es bastante pequeña aún, lo que dará las bases para plantear la existencia de una dependencia curricular en el nivel preescolar.

B. Los objetivos que se postulan, por lo general, apuntan sólo a los aspectos supuestamente comunes del desarrollo del niño, lamentándose la ausencia de aquellos relacionados con las formas de vida más particulares que cada cultura implica. Si se considera el papel que desempeñan los objetivos en todo proceso curricular, en cuanto a orientar y determinar las principales acciones que se van a desarrollar, cabe preocuparse por la falta de explicitación de aspiraciones en este sentido. Derivado de esto, puede también suponerse que los procedimientos de evaluación tampoco miden estas conductas que serían propias de cada medio.

C. Las actividades, recursos y estrategias a través de los cuales todo currículo se operacionaliza en un contacto diario con los niños, demuestran también una escasa relación con todo el aporte que en este sentido puede proveer el medio cultural diferenciador.

Por ejemplo, en relación a los recursos humanos, es manifiesta la falta de participación de los miembros de las distintas comunidades, ya sea en calidad de informantes de los valores más significativos de esa cultura, o de una participación activa como agente del currículo, junto con el educador y el propio educando.

A su vez, si se hace una revisión de los distintos recursos materiales e intangibles que se utilizan, se detecta muchas veces la

falta de incorporación de las imágenes, cuentos, canciones, rimas, juegos y juguetes que son propios de cada comunidad, y que son por tanto de fácil acceso, utilizándose solamente recursos externos, ya sea de otras subculturas o de la dominante en la mayoría de los casos, o incluso de ámbitos muy diferentes, como son los símbolos y expresiones estereotipadas que los fabricantes mundiales de juguetes e imágenes introducen fácilmente a través de todas las posibilidades que permiten los medios de comunicación.

D. Los instrumentos de medición que se aplican en los Jardines Infantiles, en su gran mayoría, corresponden a procedimientos que han sido elaborados para responder a otras exigencias culturales, y por tanto, a otro énfasis y prioridades. Aunque supuestamente muchos de estos instrumentos han sido estandarizados a diferentes países, tratando de buscar esta adaptación a realidades diferentes, es igualmente cierto que este tratamiento se hace generalmente en base a ciertos grupos de la población infantil (propios de una cultura urbana, central y dominantes a su vez), perdiéndose de vista la gran variabilidad que a su vez hay en cada país.

Todo esto ha implicado que los niños son medidos con indicadores y niveles de exigencia similares, dejándose de lado aquellas conductas y énfasis que son propios en cada medio.

En síntesis, de acuerdo a los antecedentes expuestos, podría concluirse que los currículos que se desarrollan en los Jardines Infantiles de Latinoamérica presentan como aspecto carencial una falta de relación con los valores y elementos culturales que aporta cada medio, lo que significa, en la mayoría de los casos, incorporar modelos que imponen otras formas de vivenciar el mundo, lo que les hace ser desraizados, perdiendo en forma importante su valor, y sobre todo su propósito central, que es servir efectivamente al niño, a su familia y las comunidades de las que son parte.

Todo esto hace necesario entrar a sintetizar brevemente otros fundamentos que consideramos importantes tener presentes en términos de establecer esta relación cultura próxima/currículo educacional, que los Jardines Infantiles no deberían haber perdido, y que se agregan a los de tipo general que ya presentamos.

3.3. FUNDAMENTOS ESPECÍFICOS EN TORNO A LA IMPORTANCIA DE UNA RELACIÓN CULTURA PROPIA/CURRÍCULO PREESCOLAR

Antes de exponer este último grupo de fundamentos, creemos necesario establecer que cuando estamos expresando la necesi-

dad de incorporar todos los aportes de la subcultura a la que pertenece el niño y su comunidad en el Jardín Infantil, no estamos señalando la exclusión de todo otro aporte cultural. De hecho, todo currículo de alguna manera tiene la tarea de incluir los aportes más valiosos de una cultura universal, occidental, latinoamericana y nacional. Sin embargo, nos parece que el no incorporar junto con ellas los valores más significativos de la cultura más propia en los currículos preescolares, tiene una serie de implicaciones negativas, que cabe tener presente y ser consciente de ellas, para tomar las medidas que se requieren.

A. *En relación al niño*

Centrémonos en el párvulo y en el proceso que él está viviendo en función a una cultura. Él está en una etapa de enculturación primaria, que es por tanto muy frágil, y que depende en definitiva de que ese entorno en el que él está viviendo, y por supuesto las personas que lo componen, tengan claros sus valores culturales más esenciales, y los transmitan vivencialmente.

¿Por qué aparece importante favorecer esta transmisión cultural de los elementos más propios en lo que refiere al párvulo? Puntualicemos algunos aspectos.

- Una de las características básicas del aprendizaje en el párvulo, es que éste se lleva a cabo a través de experiencias activas, en un medio concreto, real y por tanto próximo. Si nos cuestionamos cuál es ese medio que le puede proporcionar estas condiciones básicas de aprendizaje, concluimos que, sin dudas, su entorno cultural y natural debe ser este importante laboratorio de experiencias, a lo que podríamos además agregar que es el que tiene más significado, en todo sentido, para él.

- Por otra parte, si analizamos cuáles son las necesidades más esenciales en el ser humano, detectamos que entre ellas se encuentran la de pertenencia, como es señalado por Abraham Maslow, la que es entendida como un sentirse parte de un grupo con el cual se comparten importantes nexos profundos. Estos grupos de pertenencia abarcan diferentes áreas, ya que este pertenecer puede experimentarse en función a ámbitos más circunscritos, como sería la familia o un grupo de pares, o a un colectivo mayor, como vendría a ser una comunidad unida por valores culturales que lo define, y que por tanto comparten. En tal sentido, la necesidad de pertenencia cultural, que vendría a ser parte fundamental de un proceso de identificación del mismo tipo, sería una de

las dimensiones que abarcaría este pertenecer que todo hombre requiere, por ser la cultura inherente a él. A esto agregamos que, en lo que al párvulo se refiere, este proceso de internalización de una cultura en forma vivencial es esencial, por estar en una etapa de gran plasticidad y de formación de su personalidad, lo que no es independiente del medio cultural al cual se pertenece. Sin embargo, si este medio es ambiguo y poco definido, esta necesidad no se satisfará bien y será un aspecto carencial del Yo.

En síntesis, se trata de tener presente que en relación a la necesidad de pertenencia y la formación de la identidad, la variable cultural ocupa un lugar importante, como lo señala E. Erikson (1980),²⁷⁴ quien expresa que éste es un "proceso localizado en el núcleo del individuo y, asimismo, en el núcleo de su cultura comunitaria".

– Si tomamos los aspectos afectivos, que en el párvulo son –más que en ninguna otra etapa– esenciales en su desarrollo, diríamos que las personas más cercanas a él, y por tanto las que más quiere, pertenecen a una cultura determinada, por lo cual toda ruptura de esos vínculos, o desmerecimiento de la forma de ser que ellos practican, significa una situación de quiebre, que daña sensiblemente esa relación y estima, tan significativa para el niño.

– Otro antecedente que parece importante considerar es que en la etapa de párvulo se desarrolla la confianza básica, y junto con ella la conciencia del Yo y de la autoestima, que son aspectos todos determinantes en el existir del ser humano. Así, se evidencia que en la medida en que haya un respeto de todos y de cada uno por la forma de ser cultural que se está internalizando, habrá un aporte importante a todos estos aspectos de desarrollo emocional que hemos puntualizado. Dicho en otros términos, en cuanto se vaya apoyando el incipiente ser cultural que, a su modo, es cada niño, se estarán reforzando importantes aspectos de su personalidad.

B. *En relación a la cultura de la que se participe*

Toda cultura particular debe ser considerada patrimonio universal, ya que implica una forma creativa –y por tanto única–, a través de la cual una comunidad humana ha respondido a su medio natural y a sus necesidades de distinto tipo. Por lo tanto, toda

²⁷⁴ Erikson, E. *Identidad*. Taurus, Madrid, 1985. Pág. 19.

medida que se realice en términos de preservarlas debe ser una tarea y responsabilidad de la humanidad entera, en especial de aquellas culturas y sociedades que tienen los mayores recursos. La Historia está llena de ejemplos de culturas destruidas en beneficio de la incorporación de otras, supuestamente mejores. En todo este panorama, la presencia del niño aparece como fundamental, ya que él es el agente continuador más determinante de esa cultura, en una perspectiva dinámica y abierta como lo es efectivamente todo planteamiento de vida. Por lo tanto, el respeto al niño, como continuador y aportador a toda cultura, es un aspecto esencial de reconocer y respetar.

En este sentido, se evidencia como necesario que en relación a ellas haya una cierta claridad de sus aspectos sustanciales que se supone que deben pasar a ser parte del ser del niño, pensando en este rol de receptor y transmisor que le corresponde ejercer.

C. En relación a los currículos educacionales

La educación parvularia se plantea como un puente entre la vida familiar y el sistema formal más estructurado y sistemático que caracteriza la educación básica. Esto implica que los currículos preescolares no pueden perder esa característica de gran relación con la vida misma, y estar impregnados de toda la espontaneidad que la vida familiar y comunitaria aporta.

* El carácter tan estructurado, artificial y carente de naturalidad y significado que muchas veces adquiere el quehacer curricular del Jardín Infantil, puede enriquecerse notablemente con todo el aporte que puede entregar la etnoeducación o la educación no formal del hogar. Dicho en otros términos, se pretende que tanto el currículo oculto como el nulo se hagan parte —en forma explícita— en los currículos que se desarrollan en el Jardín Infantil.

La carencia de recursos humanos y materiales que generalmente adolecen los currículos preescolares, y que los hace catalogarlos de gran costo, puede disminuirse notablemente si se aprovecha todo lo que el medio natural y cultural ofrece.

En definitiva, pensamos que con todos los antecedentes expuestos, se justifica ampliamente la necesidad de generar en Latinoamérica currículos culturalmente pertinentes; sin embargo, consideramos que para su implementación efectiva, si bien comprenden una serie de problemas técnicos que a los curriculistas nos cabe atender, por su incidencia en la vida misma de las comunidades suponen una serie de aspectos que cabe primeramente abordar,

como es una relación distinta con los diferentes campos de implicancia del currículo, y de los cuales surgen importantes problemas y tareas a resolver, que son relevantes para un efectivo desarrollo de este llamado *curricular*, que más que una alternativa, lo vemos como una necesidad que nos corresponde a todos tratar de atender.

Dentro de esas tareas, visualizamos tres de ellas como prioritarias, y que exponemos a continuación.

4. LAS RELACIONES DE UN CURRÍCULO CULTURALMENTE PERTINENTE CON OTROS CAMPOS DE IMPLICANCIA

4.1. LA FILOSOFÍA: LA NECESIDAD DE APORTAR SOBRE EL SER LATINOAMERICANO Y OTRAS CONCEPCIONES NUESTRAS

Todo quehacer educativo, requiere necesariamente tener presente una imagen antropológico-filosófica, que oriente en relación a la pregunta permanente del hombre sobre quién es, y por tanto cuál es su lugar en el cosmos.

Cuando se plantea el desarrollar currículos culturales pertinentes, surge de inmediato la interrogante sobre el tipo de hombre que sustentaría y favorecería una postura de esta naturaleza, lo que de alguna manera significa algún cuestionamiento, o mejor dicho una concretación, de ciertos conceptos un tanto universalistas que habitualmente se han tomado como base en la educación.

¿Es válido sustentar conceptos universales del hombre, o en definitiva, el hombre es siempre *en contexto*, por lo cual cabe abordarlo desde esa dimensión? Si esto último es así, cabría la posibilidad de plantearse sobre un *ser latinoamericano*, temática que han abordado algunos pensadores y que cabe revisar, junto con reafirmar la existencia de una Filosofía Latinoamericana propiamente tal.

Pablo Freire (1970) señala en relación a una educación concebida como práctica de libertad, que implica necesariamente "la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo", a lo que agrega que "la reflexión que propone, por ser auténtico, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo".²⁷⁰ Leopoldo Zea (1969), partiendo de la idea de una filosofía

²⁷⁰ Freire, Pablo. *Pedagogía del Oprimido*. Pág. 88.

original latinoamericana, plantea que esta originalidad implica un "partir de sí mismos, de lo que se es, de la propia realidad" y en función a ello señala que "una filosofía original latinoamericana no puede ser aquella que imite o repita problemas y cuestiones que sean ajenos a la realidad de la que hay que partir".²⁷¹ Juan Bautista Alberdi es enfático en destacar que "no hay una filosofía universal, porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido una filosofía peculiar..., porque cada país, cada época y cada escuela, ha dado soluciones distintas a los problemas del espíritu humano".²⁷²

Estos planteamientos son los que en definitiva llevan a varios pensadores a hacer ver que en general lo que se ha llamado la filosofía universal, no es tal, sino es la del grupo que la ha desarrollado. L. Zea expresa: "El Occidente ha hecho expresa una filosofía que por sus metas se presenta como universal. Una filosofía que habla y actúa en nombre del Hombre, en nombre de la Humanidad. Claro es que este Hombre parece no tener otra encarnación que la del que la enarbola".²⁷³

Estos y otros planteamientos, que no pretendemos agotar, son los que sustentan importantes, pero aún pocos, filósofos de nuestra América, al postular la efectiva posibilidad de una "reflexión hecha desde y para América", como señala Carlos Ossandón (1984),²⁷⁴ la que "será americana en la medida en que sea fiel al ser de los pueblos de estas tierras".²⁷⁵

Otros autores, como Manfredo Kempff (1958), expresan otros antecedentes importantes en relación a este cuestionamiento sobre un pensar propio; expresa: "La filosofía latinoamericana no puede ser comprendida independientemente de un estudio y conocimiento previo de lo que es nuestra cultura",²⁷⁶ lo que nos lleva nuevamente al problema de la necesidad de un mayor conocimiento de nuestro patrimonio.

²⁷¹ Zea, Leopoldo. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI Editores, 1978. Pág. 33.

²⁷² Citado por L. Zea, en *Opus ref.* Págs. 36-37.

²⁷³ Zea, L. *Opus cit.* Págs. 36-37.

²⁷⁴ Ossandón, Carlos. *Hacia una Filosofía Latinoamericana*. Santiago, Nuestra América Editores, 1984. Pág. 13.

²⁷⁵ Id. Pág. 22.

²⁷⁶ Kempff, Manfredo. *Historia de la Filosofía en Latinoamérica*. Ed. Zig-Zag. Santiago, 1959. Pág. 16.

Leopoldo Zea nos aporta otros interesantes elementos a la discusión. Señala básicamente que la introducción de determinados arquetipos, propios de otra realidad en América, implicó un conformar una categoría de hombres y subhombres, el latinoamericano, el cual "se empeñará en someterse al modelo de esta supuesta única forma de lo humano, recortando, destruyendo, lo que sobrepase en la calca, pegando, parchando aunque nada tuviese que ver con su personalidad, lo que faltase de ella. Recortando lo propio, añadiendo, pero sin asimilar lo extraño".²⁷⁷

De esta manera, señala Zea, de un "humanismo híbrido", que fue la respuesta filosófica que se dio a esa situación, se pasó a otra "liberal, positiva, moderna, pero extraña todavía a una comunidad que lejos de asimilar, imponía, parchaba".²⁷⁸

Ante esta situación, Zea se cuestiona sobre cuál ha de ser el camino, y para ello se plantea la posibilidad de una filosofía original latinoamericana, a lo que señala: "Ser original implica partir de sí mismos, de lo que se es, de la propia realidad. Y una filosofía original latinoamericana no puede ser aquella que imite o repita problemas y cuestiones que sean ajenos a la realidad de la que hay que partir. Pero ser original no quiere decir, tampoco, ser tan distinto que nada se tenga que ver pura y simplemente con la Filosofía".²⁷⁸ En función a esto enfatiza, por tanto, que será una filosofía original "no porque cree, una y otra vez, nuevos y extraños sistemas, nuevas y exóticas soluciones, sino porque trata de dar respuesta a los problemas que una determinada realidad y en un determinado tiempo ha originado".²⁷⁹

Se adopte la posición de Zea o la de Antonio Caso, que plantea que si no se puede dejar de imitar, al menos se invente un poco, asimilando, es decir, haciendo propio lo extraño, "acomodarlo a lo que se es sin pretender, por lo contrario, acomodar el propio ser a lo que le es extraño";²⁸⁰ o la del filósofo peruano Miró Quezada, quien dice que en la cultura occidental la filosofía se anticipa a la acción, la fundamenta, la justifica, en cambio en Latinoamérica primero es la acción y luego la justificación, y que es por tanto una realidad de la cual hay que partir; lo cierto es que no tenemos del todo claro cuál es nuestra o nuestras concepciones sobre el Hombre Latinoamericano. ¿Qué es lo que com-

²⁷⁷ Zea, L. Opus cit. Pág. 21.

²⁷⁸ Ídem. Pág. 33.

²⁷⁹ Ídem. Pág. 34.

²⁸⁰ Citado por Zea, Opus cit. Pág. 9.

partimos con las supuestas concepciones universales de hombre? ¿Qué es lo propio? ¿Cómo podemos llegar a ello? Son todas interrogantes fundamentales de continuar abordando.

Por tanto, el cuestionarse qué significa ser latinoamericano, con todo lo que ello implica, pareciera ser un primer tema de reflexión en las cátedras de Filosofía, tanto por las consecuencias que conlleva para el propio pensador, como en función a los alumnos, y a la sociedad en general, lo que en la mayoría de los casos es un tema ausente de la educación latinoamericana.

Con todos estos antecedentes expuestos, pareciera poder responderse a las preguntas inicialmente planteadas, ya que al parecer filósofos que desarrollen un pensar latinoamericano, existen aún pocos, y las referencias que se toman sobre el filosofar del hombre están casi siempre circunscritas a los pensadores por todos conocidos. Al respecto, uno de ellos, Jean Paul Sartre, escribió lo siguiente:²⁸¹

“No hace mucho tiempo, la tierra estaba poblada por dos mil millones de habitantes, es decir, quinientos millones de hombres y mil quinientos millones de indígenas. Los primeros disponían del Verbo, los otros lo tomaban prestado”.

Desconociendo el sentido con que Sartre expresó este pensar, sólo cabe cuestionarse lo que a nosotros nos toca, y lo que se desprende más directamente de esta cita. ¿Es verdad que cabe llamar Hombre a aquellos que “disponen del Verbo” o Palabra, “mediante el cual el hombre no sólo se sitúa en el Mundo y el Universo, sino que hace de ellos su hogar”?²⁸² ¿Es verdad que los indígenas no poseen Verbo? ¿Es verdad que lo único que hemos hecho es tomar prestado el Verbo que otros han desarrollado? Si esto es así, ¿qué ha significado en la existencia de un pensamiento latinoamericano?

En función a ir detectando estas tareas que corresponde ir asumiendo con mayor firmeza, para poder implementar efectivamente currículos culturalmente pertinentes, el “hacer una filosofía latinoamericana” pareciera ser una de ellas. Tomemos las palabras de uno de esos pocos filósofos, Miranda (1979), que se cuestionan al respecto:

“Es hora de que nos decidamos, valiente y audazmente, a hacer filosofía, es decir, a enfrentar nuestros problemas reales,

²⁸¹ Citado por Zea, Opus cit. Pág. 9.

²⁸² Zea, L. Opus cit. Pág. 9.

que es de lo que se ocupa toda auténtica filosofía. Solamente entonces habremos empezado, de verdad, a hacer filosofía latinoamericana”.²⁸³

Sin embargo, pareciera que ésta es una tarea aún bastante grande por hacer. La mayoría de los esfuerzos de los pensadores latinoamericanos continúan centrados en un repensar lo que otros han pensado, y es un hecho en los centros formadores de educadores –por ejemplo– que la formación filosófica se limita sólo a poner en contacto a los futuros docentes con las temáticas supuestamente universales, que si bien van a enriquecer siempre a todo hombre, si están ausente de un cuestionamiento sobre un ser más propio y los problemas que ello conlleva, serán estériles en gran medida.

Cabe finalmente recoger la pregunta que se hace el argentino Rodolfo Kusch²⁸⁴ en su obra *El pensamiento indígena y popular en América*: “si nuestro papel como clase media intelectual es el de regir el pensamiento de una nación, ¿tenemos realmente la libertad de asumir cualquier filosofía? ¿Cuál es en suma nuestra misión? ¿Consistirá en representar y tamizar el sentir profundo de nuestro pueblo o consiste simplemente en incrustarnos en su periferia detentando especialidades que nuestro pueblo no requiere?”

4.2. LA SICOLOGÍA: LA NECESIDAD DE ESTUDIAR NUESTRAS FORMAS DE PENSAR, SENTIR, ACTUAR Y APRENDER

Todo currículo educacional que se pretenda desarrollar en cualquier nivel educativo, siempre debe considerar una base psicológica, con el propósito de tener una base lo más empírica posible sobre las características de comportamiento y de aprendizaje de la población a la cual pretende servir. En función al currículo que estamos analizando, se trataría de tener toda una orientación de la forma de “pensar, sentir, actuar y aprender” de las diversas poblaciones, que en relación a una variable cultural, tenemos en América Latina. Sin embargo, cuando se presenta el problema de esta manera, surgen de inmediato dos interrogantes centrales que cabe hacerse:

²⁸³ Miranda, Carlos. Opus cit. Pág. 13.

²⁸⁴ Kusch, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*, Hachette, Bs. Aires, 1973. Pág. 22.

¿Es válido pensar en ciertos aspectos de desarrollo diferenciados por culturas?, o más bien ¿corresponde seguir sosteniendo los planteamientos de un desarrollo universal?

Si se acepta la tesis del desarrollo diferenciado, a lo menos en ciertas áreas o manifestaciones conductuales, ¿hay estudios empíricos y explicativos de nuestros psicólogos al respecto en relación a las diferentes comunidades que habitan Latinoamérica?

La respuesta a ambas preguntas requiere de algunos antecedentes, que son los que pretendemos entregar a continuación.

La Psicología Transcultural junto con la Social y la Diferencial, son algunas de las ramas de la Psicología Contemporánea que están haciendo los mayores llamados en cuanto a tener presente que el desarrollo del ser humano no es una variable independiente de su medio y cultura, y que por lo tanto, si bien existen ciertas leyes y características generales que explican la conducta humana, cuando se quiere estudiar ésta, en una perspectiva real, debe hacerse a la luz del ambiente (natural, social y cultural) en el que cada individuo y comunidad humana se desarrolla.

Anne Anastasi²⁸⁵, señala que “las agrupaciones efectivas desde el punto de vista del desarrollo de la conducta son las estimulacionales, no las biológicas”. Agrega: “no es la raza, o el sexo, o el tipo físico al que el individuo pertenece por herencia, lo que determina su composición psicológica, sino el grupo cultural en que se ha criado, las actitudes, tradiciones y puntos de vista que se le han impreso y el tipo de aptitudes que le han fomentado a desarrollar”. A partir de ese hecho, expresa por tanto que: “los datos psicológicos que se obtengan dentro de cualquier grupo cultural no pueden generalizarse esperando que abarquen toda la conducta humana”, y que por lo tanto los planteamientos que nos ha entregado la psicología evolutiva, por ejemplo, no son tan fácilmente generalizables, como habitualmente se ha realizado. Si a esto agregamos lo que señala Robert Serpell²⁸⁶ en cuanto a que “hay demasiados estudios en psicología humana basados en el hombre blanco, clase media, anglo-sajón, protestante, estudiante no graduado para dar mucho crédito a la afirmación de que los modelos obtenidos de tales estudios describan las características generales del humano”, concluimos que “las variaciones cultura-

²⁸⁵ Anastasi, Anne. *Psicología Diferencial*, Madrid, Aguilar, 1980. Pág. 550.

²⁸⁶ Serpell, Robert. *Influencia de la cultura en el comportamiento*. Barcelona, CEAC, 1981. Pág. 8.

les de la conducta son un tema esencial de la investigación psicológica para dar validez a muchas teorías generales sobre el comportamiento humano, que por el momento están basadas sobre una muestra muy restringida de la población mundial".²⁸⁷

Si a estos antecedentes agregamos algunos de tipo demográfico, en cuanto a que la población de 0 a 14 años en los países desarrollados era en 1980 un 24,5% de la población mundial, en oposición a la de los países en desarrollo, que era de un 75,5%, en la cual hay una enorme diversidad de etnias, culturas, razas y pobreza económica, cabe ciertamente preguntarse: ¿en qué medida todo el aporte de la psicología contemporánea refleja efectivamente nuestras variadas formas de ser?²⁸⁸

En definitiva, pareciera no ser un atentado al saber universal el plantear la necesidad, como tarea imperiosa, que nuestros psicólogos se aboquen como preocupación central de su quehacer a conocer intrínsecamente nuestras poblaciones, en todo lo que sean diferentes. De hecho, ya la Psicología Transcultural y diversos investigadores actuales postulan y aplican el colocar en los informes y publicaciones sobre estudios de la conducta, las siglas: I.O.C. (*in our culture*), de manera de señalar las limitaciones y área de aplicación de los aportes de esos trabajos.

El tener presente este etnocentrismo cultural pareciera ser una actitud realmente científica en el quehacer actual, tanto de parte de quienes han sido los tradicionales aportadores de información en el ámbito psicológico, como en forma muy especial, de parte de nosotros, que actuamos como consumidores, rol que sin duda debería cambiar al de estudiosos de nuestras propias formas de ser. Al respecto, es un hecho la limitadísima cantidad de estudios realizados en América Latina, tendientes a vincular la relación cultural con las conductas más diferenciadoras. Por ejemplo, en Chile se hizo un exhaustivo recuento de los estudios realizados por las principales instituciones que tienen alguna responsabilidad en ello,²⁸⁹ y en él se evidencia la ausencia casi total de la consideración de la variable cultural propia en estos trabajos. Dicho en otros términos, cómo pensamos, sentimos, actuamos y aprendemos los latinoamericanos a través de las diversas formas

²⁸⁷ Serpell, Robert. *Influencia de la cultura en el comportamiento*. Barcelona, CEAC, 1981. Pág. 14.

²⁸⁸ Al respecto, son interesantes todos los antecedentes demográficos que aporta la Profesora Viola Soto, en *La Crisis de la Escuela Pre-Básica y Básica en los países en desarrollo*. Ponencia presentada en Encuentro Trasandino, realizado en Santiago, agosto, 1986.

²⁸⁹ Cornejo y otros, Proyecto DIUC, P. Universidad Católica de Chile, 1984.

que ello implica, sigue siendo algo desconocido. Lo que se sabe son en realidad características muy dispersas aún como para hacerse un cuadro de nuestras realidades. Por mencionar algunas de tipo general señalaremos los trabajos realizados por el CIREN, con aymarás, en que nos hablan de una lógica trivalente en esas poblaciones como forma de pensar;²⁹⁰ o del venezolano J. M. Salazar, que tiende a caracterizar algunos rasgos y actitudes nacionales de algunos países latinoamericanos,²⁹¹ o libros como el de Rodolfo Kusch,²⁹² que se refiere al pensamiento indígena y popular en América.

En relación al desarrollo del niño, se supone que tendríamos que considerar la misma base. Para ejemplificar esto, podríamos analizar la estructuración del tiempo, que es una constante universal en el desarrollo humano. En tal sentido, si bien es cierto que toda persona en cualquiera cultura requiere ir organizándose en relación a un tiempo que es externo a uno, la importancia que se le asigne al pasado, presente y futuro, como igualmente los indicadores que se consideren para ello, al igual que su orden y secuenciación, varían necesariamente de cultura en cultura. Esto nos haría pensar qué sucede cuando en Jardines Infantiles que atienden por ejemplo niños de una cultura aymará se tiene un currículo que presenta una serie de períodos muy lógicamente organizados, y que implican incluso un cierto ritmo de vida, producto de una cultura occidental urbana, que por cierto es bastante diferente a su forma de ser, aparentemente más tranquila, y con un mundo interno muy rico y simbólico.²⁹³ En cuanto a su valoración del tiempo, no lo sabemos ciertamente, ya que no hay estudios sobre el particular, pero en base a otros trabajos, como los realizados por Kluckhohn y Strodtbeck (1961),²⁹⁴ podemos pensar que el futuro no es la única dimensión importante, como

²⁹⁰ Este antecedente también es citado por Calvo.

²⁹¹ Salazar, J. M. *Bases Psicológicas del Nacionalismo*, México, Trillas, 1983, Pág. 79.

²⁹² Kusch, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. Bs. Aires, Hachette, 1977.

²⁹³ Este rasgo es señalado como una constante en distintos trabajos sobre la cultura aymará, como es el del Dr. Van Kessel, sobre Medicina Andina, quien expresa: "Para el hombre andino, los acontecimientos son inteligibles, pero no en términos de la lógica científica y la causalidad eficiente que sabe manejar el pensar racional europeo. Los sucesos, para el andino, son inteligibles más bien a partir de su actitud contemplativa..." CIREN, Iquique, 1985. Pág. 13.

²⁹⁴ Kluckhohn y Strodtbeck hicieron una investigación tendiente a establecer las diferencias que hay entre las distintas culturas en cuanto a la valoración del tiempo, antecedentes que integraron en el cuadro a continuación:

aparece en la cultura norteamericana, de la cual provienen varios de los modelos que se desarrollan en el Jardín Infantil.

Investigaciones a nivel mundial en relación a la influencia que sobre la conducta tienen los sistemas de referencia cultural, empiezan ya a acumularse, dando una importante base de sustentación a un planteamiento en torno al comportamiento diferente que se desarrolla en función a cada cultura, que es la preocupación central de este punto.

Anastasi²⁹⁵ entrega diversos antecedentes en relación a importantes aspectos de la conducta humana que tienen una enorme incidencia en el campo educacional: respuestas perceptuales, concepciones del tiempo y del espacio, memoria, preferencias estéticas y gusto estético. En lo que a conducta infantil se refiere, cita trabajos como el de M. Mead y Dennis, en función a demostrar cómo el animismo que Piaget señala ser una característica básica del pensamiento infantil, no existe en los niños de Manus, que tienen una concepción muy realista del mundo y a la vez, cómo otros grupos, como los Hopi, lo tienen en un grado mucho mayor que lo que se ha identificado en los niños americanos blancos. En otras investigaciones, Dennis descubrió, a su vez, que en los adultos de una sociedad occidentalizada había pruebas de una considerable dosis de animismo, todo lo cual viene a ratificar la variabilidad de la conducta, no solamente en cuanto a su existencia generalizada, sino en sus manifestaciones y etapas de desarrollo en que se presentan.

		+ VALIOSO	- VALIOSO	EL. - VALIOSO	
1	TEXANO	FUTURO	= PRESENTE	PASADO	= INDICA CASI LA MISMA IMPORTANCIA
	MORMÓN	FUTURO	= PRESENTE	PASADO	
2	HISP. NORT.	PRESENTE	FUTURO	PASADO	
3	NAVAJO	PRESENTE	PASADO	FUTURO	
	ZUÑI	PRESENTE	= PASADO	FUTURO	

De este cuadro obtenemos una clara visión de cómo culturas como la de los navajos y zuñis se preocupan más del presente y del pasado que del futuro, situación que contrasta con la de los texanos y mormones, que valorizan más el futuro y el presente por sobre el pasado. Los hispanoamericanos se ubicarían en una situación intermedia entre estos dos grupos.

²⁹⁵ Anastasi, Anne. *Psicología Diferencial*. Aguilar, Madrid, 1980. Pág. 551.

Sin embargo, los aportes de la Psicología Transcultural no pretenden solamente establecer diferencias, sino descubrir las semejanzas en función a llegar ciertamente algún día a establecer lo común en el comportamiento humano, y lo diferente. Esto supone revisar lo que se ha hecho en función a aplicar criterios realmente objetivos en el estudio de otras culturas. Por ejemplo, R. Serpell (1981)²⁹⁶ acota sobre los estudios en relación a los "sensotipos" hechos por diferentes investigadores como Hudson (1960) Biesheuvel (1943), en los que en términos generales se concluía que las habilidades visuales están más desarrolladas en los occidentales que en los africanos, dándose una serie de explicaciones en relación a la vida en la ciudad y en la selva, y cómo esto influía en una mejor visión. Sin embargo, Serpell, trabajando con niños de Zambia, descubrió que el grado de respuesta visual dependía de la circunstancia cultural a través de la que se manifestaba este aspecto. Cuando los niños eran sometidos a pruebas de lápiz y papel, los niños africanos daban puntuaciones bajas, en cambio cuando daban sus respuestas a través de varillas de alambre fino, que es un juego típico del niño de Zambia, la reproducción de figuras y su precisión era notoriamente superior a la de los niños ingleses.

Este aspecto nos parece fundamental reseñarlo, ya que ha habido una tendencia a pensar que el estudio de otros grupos humanos consiste básicamente en aplicar los diferentes patrones, tests y criterios desarrollados en los grupos que se han investigado, y detectar cómo reaccionan los otros, y según ello caracterizarlos, en función a ese punto de referencia comparativo. Esto es lo que ha llevado a autores como Wober (1969) a plantear que este etnocentrismo cultural de las investigaciones se ha traducido en un preguntarse: ¿en qué medida ellos harán bien *nuestros trucos*?

Esta tendencia la vemos también en Latinoamérica, en función a pruebas supuestamente estandarizadas a niveles regionales o nacional. Reiteradamente hemos preguntado en qué medida los indicadores son pertinentes a niños mapuches, aymarás, rapanuís, campesinos, etc., siendo por lo general la respuesta que "no salen muy castigados". Pero el problema es más profundo, veámoslo al revés. ¿Qué pasaría si a un niño de ciudad lo sometiéramos a indicadores pertinentes a una cultura rapanuís: caminar en

²⁹⁶ Serpell, Robert. *Influencia de la cultura en el comportamiento*. CEAC, Barcelona, 1981. Pág. 91.

la obscuridad de una cueva o *ana* sin temor, andar a caballo sin la participación de adultos, nadar en el océano tempranamente, caminar sobre roca volcánica irregular y generalmente caliente, equilibrarse entre las piedras de un santuario o *aku*, etc., que son todos parte habitual de un niño pascuense? Seguramente que la respuesta sería bajísima, además que tendrían para el niño un carácter de tortura, y poca validez y aporte en función a su vida.

Por esto, es que tendría que hacerse seriamente una línea de trabajo en función a una caracterización de nuestras comunidades y de nuestros niños, lo que supone además un cambio de mentalidad en la forma de abordar el problema. Dicho en otros términos, basta de reescribir lo que otros han hecho. Erikson, Rogers, Piaget y tantos destacados sicólogos nos han aportado mucho, ahora es el momento que nosotros hagamos lo propio y existan en Latinoamérica muchos estudios que nos describan y analicen las variadas formas de pensar, sentir, actuar y aprender en nuestras poblaciones.

En síntesis, la tarea de caracterizar psicológicamente a nuestros pueblos, en una estrecha vinculación con la variable cultural, se evidencia como otra de estas tareas prioritarias de emprender por nuestros investigadores, lo que es un pilar esencial de cualquier currículo que se pretenda desarrollar, que quiera considerar efectivamente la consabida premisa: "Hacer educación a partir de las características y necesidades de nuestros educandos". Para ello, tenemos que saber ciertamente qué significa trabajar con un niño campesino, mapuche, aymará, isleño, etc., que es lo que desconocemos.

4.3. LA SOCIOLOGÍA: LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR EN EL CONOCIMIENTO DE NUESTRAS CARACTERÍSTICAS SOCIALES

Hemos dejado para el final el análisis del campo de implicancia que la Sociología entregaría al desarrollo de currículos culturalmente pertinentes, porque nos parece que ésta es un área donde se ha hecho mucho más que en las dos anteriores. Si bien es cierto que aparece como más difícil hablar aún de una Filosofía y de una Psicología del latinoamericano, en lo que concierne a Sociología si correspondería hacerlo. De hecho, en todos los países la bibliografía es bastante amplia, y nos ayuda ciertamente a evidenciar y clarificar las características de las sociedades de las cuales somos partícipes.

Por esta misma razón es que nos preocupa que aun cuando se quiere tratar de algunos de los tantos problemas que nos aque-

jan: desempleo, subempleo, pobreza, etc., se siga a veces citando en forma exclusiva por parte de estudiosos latinoamericanos, autores anglosajones, por ejemplo, cuando las referencias están tan cerca. La explicación que a veces se da en términos tales como que los cuadros profesionales de alto nivel se han formado en esos ámbitos, no nos parece satisfactoria. Si se es parte de una realidad, lo esencial es conocerla lo más directamente. Al respecto, si bien es cierto que hay algunos trabajos sociológicos sobre el "intelectual latinoamericano",²⁹⁷ nos parece que no se ha investigado lo suficiente la relación que existe entre su formación y perfeccionamiento, con el tipo de trabajo que desarrolla, en el sentido de ser reproductor de otros esquemas o creativo. Igualmente, sería interesante detectar el grado de conocimiento y valoración que tiene de la cultura latinoamericana y la incidencia de ello en sus trabajos.

En relación a los educadores, también sería interesante conocer algunos mayores antecedentes que los que sabemos, como serían, por ejemplo, las implicaciones que se derivan del hecho de ser, la mayoría de las veces, agentes externos a la comunidad en que se desempeñan. También pensamos que sería aportador conocer con mayor detalle la realidad laboral y económica de los educadores, ya que muchas de las funciones que esperamos de este grupo de profesionales: creatividad, renovación, apertura, etc., habría que analizarlas a la luz de la realidad que este gremio vive.

Finalmente en esta búsqueda de áreas que denotamos como importantes de abordar para desarrollar currículos culturalmente pertinentes, pensamos que en el campo de la Sociología todo lo que se haga para conocer más sobre la pobreza será un antecedente esencial para el educador latinoamericano. Al respecto, hemos sintetizado algunos antecedentes.

Con motivo del Simposio Regional sobre la Pobreza Crítica en la Niñez, que se realizó en Santiago de Chile, en 1979, con el patrocinio de CEPAL y UNICEF, se hizo en esa oportunidad una estimación de los menores de seis años en condiciones de pobreza para América Latina, arrojando los siguientes datos:²⁹⁸

²⁹⁷ *El Intelectual Latinoamericano*. Un simposio sobre sociología de los intelectuales. Editorial del Instituto, Bs. Aires, 1970.

²⁹⁸ UNICEF-CEPAL. *Pobreza crítica en la niñez*. A. Latina y el Caribe, Santiago, 1986. Pág. 59.

Menores de 6 años en situación de pobreza (en millones)	1970	1980	2000
Urbanos	9,0	14,8	31
Rurales	18,7	20,7	20
Totales	27,7	35,5	51

Fuente: Estimaciones del Proyecto Interinstitucional de Pobreza Crítica para América Latina.

Así vemos que son dos las situaciones básicas que se desprenden: el aumento progresivo de párvulos en estas condiciones, y a su vez el hecho que se va concentrando cada vez más la pobreza en zonas urbanas, en cambio en las zonas rurales tiende a mantenerse.

Si consideramos que en 1980 hubo 35 millones de párvulos en estas condiciones, y que en el año 2000 van a ser 51 millones, cabe preguntarse no sólo de qué manera los Jardines Infantiles están tratando de colaborar en los problemas básicos que se derivan de ello: desnutrición, falta de protección física, problemas higiénicos y de salud, etc., a través de sus vías asistenciales, sino que curricularmente y en un trabajo de índole más cualitativa, cómo se ha considerado que existe una cultura general y particular de la pobreza, que también corresponde analizarla y estudiarla, en cuanto a detectar qué actitudes va formando en los grupos humanos, y por tanto en el niño, y qué relación tiene esto con el desarrollo de un currículo.

La cultura de la pobreza, como cualquiera otra, tiene elementos culturales valiosos, y otros que lo son menos. Si bien es cierto que su cuota de solidaridad y espíritu comunitario es realmente importante desde una perspectiva valórica humana, en conjunto con una enorme capacidad de adaptación a toda circunstancia, también no es menos cierto que la desesperanza y estado de frustración permanente son tremendamente lesivos en cuanto a una autoestima o la formación de una dignidad personal y colectiva, lo que conlleva –muchas veces– a tener una actitud general pasiva, de no considerarse ni sentirse un actor social.

En lo que se refiere a los niños, algunos especialistas, como el Dr. Hernán Montenegro, han detectado el hecho que los padres tienden a “fomentar la pasividad en los niños”, lo que se evidencia desde la restricción “de su actividad motora, al confi-

narlos físicamente”, como “en el énfasis puesto en una disciplina estricta y autoritaria”.²⁹⁹

En tal sentido, en los currículos que se están desarrollando en sectores marginales cabe preguntarse, ¿en qué medida éstos siguen contribuyendo a mantener esta situación de dependencia y pasividad, o por lo contrario van favoreciendo un niño-sujeto, que aporta, propone, realiza y crea? Tenemos nuestras dudas al respecto, ya que se ha detectado la existencia de currículos rígidos, impositivos, en sectores de pobreza, que más bien vienen a sostener toda esta situación o a reforzarla, que realmente a dignificar esos grupos, partiendo de ellos mismos y de toda la riqueza personal y comunitaria que como seres humanos —obviamente— tienen.

Sin embargo, junto con destacar la pobreza como una variable fundamental de tener presente cuando queremos caracterizar nuestro sujeto del currículo, se hace necesario tener también presente que la pobreza no es homogénea, sino que hay una gran heterogeneidad, dada no sólo por los factores económicos, sino también por el medio y la cultura regional en que ésta se da. Todo observador habrá detectado que la pobreza en zonas agrícolas es diferente que en la ciudad: en la primera está la posibilidad de sembrar y de tener algún animal que dé algún aporte, existiendo bastante el trueque de los productos que se repiten, situación que la ciudad, en general, no permite, y que lleva a otras situaciones como son las “ollas comunes”³⁰⁰ o a padecer el hambre. A su vez, dentro de todo esto, el niño pobre de comunidades agrícolas tiende más bien a trabajar ayudando a la familia en las labores propias del campo, pero permaneciendo por tanto junto a su familia; en cambio, el de la ciudad, o queda solo en la casa encerrado para que no le pase nada, mientras la madre sale a buscar trabajo, o vaga por la ciudad, mendigando, trabajando, desplazándose en todo un complejo espacio, como supone serlo la ciudad, la mayoría de las veces solo o con otros niños. Todo esto crea actitudes y hábitos diferentes, que todo currículo debe considerar cuando el niño se incorpora a un sistema formal de educación como es el Jardín Infantil, si no se corre el riesgo una vez más de crear un currículo absolutamente desligado de la realidad a la que supone seguir.

²⁹⁹ Artículo en *¿Carencias o diferencias socio culturales? En Pobreza crítica en la niñez*. Pág. 96.

³⁰⁰ En Chile, sectores poblacionales de gran pobreza se han organizado juntando todo lo que pueden conseguir en cuanto a alimentos, compartiéndolo entre todos.

En síntesis, a través de este breve análisis que hemos hecho, en cuanto a enfatizar cómo una perspectiva social es fundamental de considerar para tratar de caracterizar verdaderamente nuestra población infantil, diríamos que el niño latinoamericano no es uno, sino que hay tantos como comunidades existen. Esto se explica porque cada una de ellas ha determinado formas de vida diferentes, por lo cual debemos apuntar nuestros esfuerzos a tratar de conocer realmente nuestras sociedades y sus culturas, si queremos realizar currículos culturalmente pertinentes.

A través del desarrollo de este punto hemos pretendido evidenciar algunas de las múltiples consecuencias que se desprenden cuando se declara que se pretende realizar currículos culturalmente pertinentes, o cualquiera otra denominación que se le dé, a generar currículos más relacionados con las necesidades y características reales de nuestras poblaciones.

Hemos desprendido un conjunto de tareas que involucran acciones fundamentales a realizar por filósofos, sociólogos, antropólogos y sicólogos, con el propósito de hacer ver algunas carencias importantes que se encuentran en algunos de estos principales campos de implicancias, de los cuales todo currículo debe nutrirse, y que impiden, en la medida en que no se tengan esas bases, un total acercamiento a nuestra realidad.

Sin embargo, hasta el momento, hemos eludido en parte la tarea que nos corresponde desarrollar a los educadores, para mostrar que éste no es un problema puramente educativo, sino que abarca todos los ámbitos de acción, hasta llegar a ser un planteamiento total, que involucra a Latinoamérica entera. Si queremos una América Latina digna, con presencia, tenemos que empezar por rescatar, construir y valorar nuestra cultura.

En síntesis creemos que con todos los antecedentes expuestos, hay suficientes datos como para comprender lo complejo que es esta situación de dependencia cultural, educacional y curricular que presentamos. En el fondo, es el resultado evidente de una serie de factores históricos, económicos y sociales, que unidos muchas veces a la poca conciencia de los afectados de esta situación, nosotros mismos, hace que sea un problema de difícil resolución, pero, por las enormes consecuencias que ha derivado, hace que sea imperioso un cambio en este sentido. Todo planteamiento educacional postula la necesidad de favorecer la autonomía en el niño, de manera que se constituya como sujeto y un efectivo actor de su desarrollo y destino; bien lo mismo podríamos postular respecto a los países de América Latina. Se requiere un delicado proceso de dejar crecer, pero a la vez de apoyar, en

lo que sea necesario; sin dirigir, ni imponer, al igual que el aprendizaje del párvulo. No se puede pretender que los educadores latinoamericanos favorezcan la autonomía de sus niños, si no la practicamos en todo nuestro quehacer.

Todo este razonamiento lleva a la necesidad de plantear ciertas proposiciones, que junto con esta conciencia general del problema, ayuden a los educadores latinoamericanos a realizar currículos culturalmente pertinentes desde el Jardín Infantil, que es lo que desarrollamos como un último punto, a continuación.

5. SUGERENCIAS DE ALGUNAS PROPOSICIONES TENDIENTES A FAVORECER EL DESARROLLO DE CURRÍCULOS CULTURALMENTE PERTINENTES EN EL JARDIN INFANTIL

De acuerdo a todo lo expresado, en relación a realizar currículos que sean más pertinentes culturalmente, cabrían básicamente tres posibilidades:

a) El complementar currículos propuestos, realizados en función a otros medios con todos los aportes valiosos de la cultura en que está inserto el Jardín Infantil. Esto supone un proceso de análisis muy profundo, ya que es necesario, por una parte, cuidar el no romper la coherencia interna que todo currículo tiene, y por otra parte, el velar por una correspondencia adecuada con ese medio cultural. Este procedimiento, dadas sus características, implicaría el favorecer en un cierto grado esta relación planteada como deseable.

b) El realizar currículos de tipo propuestos, por parte de educadores de países de Latinoamérica, en base a la realidad común de ciertas regiones, y sobre todo a partir de caracterizaciones de las poblaciones, de tipo cultural. De esta manera podría pensarse en currículos preescolares para niños aymarás, mapuches, mayas, o de una cultura campesina, patagónica, etc. Estos currículos suponen un mayor grado de correspondencia.

c) El realizar currículos autodeterminados, que supone que los educadores de cada Jardín Infantil realicen currículos en función a la realidad de la comunidad en que están insertos, lo que implica un decidir, desde los fundamentos más específicos de su modelo curricular, hasta todos los criterios y formas de operacionalizarlo. Este tipo de currículo supondría el grado más alto de correspondencia con la cultura diferenciadora.

En función a estas dos últimas posibilidades, aunque válido también en algún grado para la primera, quisiéramos proponer

algunas sugerencias más específicas, que orienten a los educadores a tener una mayor relación de sus currículos con las culturas diferenciadoras.



Cabe enfatizar, una vez más, que todo este planteamiento desarrollado es un llamado a que los currículos preescolares se enriquezcan con el aporte que las culturas diferenciadoras puedan dar, lo que no implica que solamente consideren éstas, ya que de alguna manera habría que pensar que todo currículo debe favorecer una cultura universal, otra más zonal, una nacional, regional y una más local, que son las que hemos denominado como las más diferenciadoras y ausentes a la vez. Tampoco significa asumir una postura superficial, como podría ser el folclorizar el currículo. Lo sustancial es un cambio de actitud, en especial de los educadores, en términos de considerar que efectivamente estas culturas más propias pueden y deben ser una fuente importante para desarrollar un currículo educacional en esas comunidades.

De esta manera, visualizamos la interrelación de estas fuentes culturales y su operacionalización en relación al currículo, de la siguiente forma:

BASES CULTURALES DE UN CURRÍCULO



Interpretación del modelo

Tomando el criterio de proximidad, que es fundamental en relación a un párvulo, tendríamos que el niño tiene como posibilidades de encuentro el ámbito de su subcultura, llámese esta local o regional, después la nacional, posteriormente la latinoamericana, la occidental, para terminar con la universal.

La situación real de cómo se daría este encuentro, no sucedería en una forma tan sistematizada y delimitada como se grafica, ya que justamente uno de los problemas sustanciales a resolver es establecer qué es lo propio de cada una. Por ejemplo, muchos elementos de una cultura que pensamos universal son sólo de una

occidental, y así sucesivamente. Posiblemente en cada cultura haya sectores claramente delimitados, y otros donde se funden distintas influencias.

En todo caso, el contacto mayoritario e inicial del niño sería con las culturas que están más próximas, debiendo favorecerse por tanto esa relación. Sin embargo, todas las áreas culturales son bases para el currículo, las que deben ser procesadas a lo menos por un filtro que es muy determinante, y que son las características del desarrollo del párvulo.

Esto significa que puede haber en cada una elementos muy interesantes que incluir, pero quedará aquello que sea adecuado y aportador para un niño en esa etapa de vida.

De esta manera se obtendrá un conjunto de bases culturales que nutrirán cada uno de los factores y elementos curriculares, en función de esta pertinencia postulada como necesaria.

En términos de operacionalizar más estos planteamientos, sugerimos las siguientes acciones:

A. Realizar cada educador o profesional que actúa como agente externo de una comunidad una instancia de reflexión y cuestionamiento personal, tendiente a detectar sus actitudes y postura general frente a la cultura en que se integra, con el propósito de identificar sus posibles prejuicios o tendencias hacia ella. Dicho en otros términos, esto implica efectuar una evaluación diagnóstica de tipo personal, del grado de conocimiento y comprensión que se tiene de esa cultura.

B. Recolectar antecedentes sobre los valores y características esenciales de la cultura en estudio, a través de:

- Revisión bibliográfica y de estudios antropológicos.
- Reuniones con miembros significativos de la comunidad.
- Entrevistas con las personas más cercanas al niño, tendientes a conocer sus formas educativas.
- Observaciones en terreno de las costumbres y forma de vida de las personas de esa comunidad.

C. Realizar un proceso de integración de toda esta información obtenida, y de selección, en el sentido de distinguir lo más valioso y significativo de esa cultura. Para ello aparece como esencial trabajarlo con las personas más representativas culturalmente de esa comunidad, como son, por ejemplo, los patriarcas, consejos de ancianos u otros.

D. Filtrar los aportes más significativos de esa cultura, a la luz de las características generales de desarrollo del párvulo, de manera de favorecer todo aquello que es adecuado para la etapa de desarrollo en que está viviendo el niño.

E. Analizar la compatibilidad de los aportes culturales seleccionados con los de las otras fuentes culturales, como son la nacional, latinoamericana, occidental y la universal, y en el caso de haber discrepancias, hacer las opciones que se requieren, teniendo presentes las ventajas y limitaciones de cada decisión.

F. Respecto a ambiente humano, detectar los agentes educativos de la comunidad, y organizar su participación permanente y/o periódica (abuelos, hermanos mayores, "tíos", etc.), respetando las decisiones que tiene la comunidad al respecto.

G. Definir los espacios de aprendizaje, considerando aportes que, en cuanto a este aspecto, sean propios de esa comunidad: estilos arquitectónicos y de construcción, materiales, criterios de distribución del espacio, de ornamentación, etc. También se hace referencia con este criterio a incluir mobiliario local, artesanías: tejidos, cestería, alfombras, baúles; imágenes, colores más usados, juguetes tradicionales, utensilios, instrumentos musicales, etc.

H. Estructurar una jornada de trabajo diaria que en su organización considere entre otros aspectos: el ritmo de trabajo de esos niños, las valorizaciones en relación al tiempo que tienen en esa comunidad, junto con períodos propios de la vida cotidiana de esas personas.

I. Referida a los niños específicamente, realizar una evaluación diagnóstica, tendiente a detectar el grado de internalización que tienen los niños de aquellas conductas que se han seleccionado como fundamentales de atender en relación a los requerimientos de su medio social, cultural y natural.

J. Integrar los resultados de todos los procesos anteriormente puntualizados en una instancia de planificación que considere:

Objetivos tendientes a facilitar la relación del niño con su cultura (en el plano afectivo, motor e intelectual).

Actividades vivenciales a través de las cuales el niño tenga una interacción plena y concreta con todas las expresiones de esa cultura. Esto supone, entre otras, actividades verbales, musicales, lúdicas, motoras, culinarias, festivas, etc.

Estrategias acordes a la forma de ser cultural, a los procedimientos etnoeducativos y a las características del párvulo. Entre ellas aparece como importante el que personas de la comunidad participen con frecuencia en las actividades que se realizan, si es que no lo hacen permanentemente:

– La incorporación de los diferentes recursos materiales de esa cultura y del medio natural donde ésta se ha desarrollado. Por ejemplo, juguetes tradicionales, instrumentos musicales, utensilios, artesanías. Junto con ellos, los colores, formas y aportes concretos de las tierras, piedras, conchas, vegetales, etc., que aporta cada medio ambiente natural.

– La integración de los recursos intangibles de todo tipo que aporta la comunidad: lúdicos, verbales y musicales, que pueden ser incorporados a través de cuentos, juegos, rimas, leyendas, cantos, bailes, chistes, fiestas, etc.

K. Realizar un proceso evaluativo que:

– Considere algunas prácticas evaluativas de la comunidad y algunos criterios importantes como marco referencial.

– Detecte el nivel de logro de los niños, en cuanto a las conductas afectivas, motoras e intelectuales que se seleccionaron como importantes respecto a su cultura.

– Establezca el grado en que se ha favorecido la relación cultura-curriculum a través de la revisión de los diferentes factores y elementos del currículum que se han considerado.

En síntesis, estas proposiciones planteadas, que las hacemos en términos de una primera aproximación, pretenden de alguna manera iniciar una línea de búsqueda de esta tarea de revitalización del currículum formal a través de la incorporación intencional de los valores culturales más propios, entre ellos los educativos, que en definitiva son uno de nuestros grandes patrimonios que, como pueblos con una rica tradición, poseemos en América Latina, y que se hace imperativo rescatar, preservar y valorizar por respeto a nuestra propia forma de ser.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

El problema de una escasa correspondencia entre los aportes de las culturas más diferenciadoras y los currículos educacionales que se desarrollan en los países latinoamericanos, se evidencia como uno de los aspectos cualitativos básicos a superar en el

que hacer actual, por las connotaciones de toda índole que de ellos se desprenden. En efecto, parece difícil explicar por qué los currículos no han considerado algo tan evidente como es la variadísima cultura de todos estos pueblos, que es justamente un patrimonio de alto valor, porque son sus respuestas creativas a sus necesidades.

Sin embargo, cuando se empieza a buscar las explicaciones de este actuar, que sin duda afecta la calidad de vida de las personas involucradas, se descubre que tras de este proceder hay un conjunto de factores explicatorios que tienen su raíz en la historia de nuestros pueblos, que junto con otros antecedentes, los hacen ser dependientes psicológica, cultural y económicamente, lo que por supuesto conlleva el serlo educacionalmente.

De esta manera, su resolución no implica solamente que los currículos comiencen a relacionarse en una forma intencionada con sus medios culturales, sino el ser conscientes de toda la problemática de dependencia que hay tras de ello, lo que indudablemente debe iniciarse con una valorización de lo que nosotros somos, a la par de un respeto de las formas de sentir, pensar y actuar de otras culturas, lo que no significa necesariamente que se tengan de adoptar sus formas *per se*. Ninguna cultura es perfecta, como tampoco lo es ningún ser humano, por lo cual se debe aprovechar lo mejor que entrega cada singularidad, sea personal o cultural, para construir el mejor patrimonio de la humanidad. Ese es el paso que nosotros, los educadores latinoamericanos, no hemos dado con suficiente firmeza. Es extraño que preconicemos currículos que favorezcan la autonomía en los niños, cuando nosotros como educadores y pueblos no la tenemos. Quizás en este hecho esté la explicación de por qué a pesar de todos los esfuerzos en tal sentido, no logramos que los currículos que desarrollamos cumplan con esta aspiración básica de tipo educacional. Realmente no se puede favorecer el que nuestros educandos sean sujetos de la educación, si nosotros no lo somos.

Urge por tanto, como tarea común de todos, ya que la dependencia es problema de ambas partes, que descubramos quiénes somos y qué es lo mejor de nuestra cultura, para vitalizar los currículos educacionales de los Jardines Infantiles, de manera que cada uno de nuestros queridos niños sea quien es y aprecie su forma de vida, a través de un actuar que le permita entender que hay otras igualmente válidas para otros niños y personas. Dicho de otra manera, se trata de favorecer en los niños actitudes de respeto y valorización de lo propio, pero a la vez, en una perspec-

tiva de apertura, relación e intercambio con los demás, basado esto en el respeto y lugar que toda cultura merece, por ser el gran legado que todos los hombres hemos construido. De esta forma podremos llevar a cabo fielmente la idea básica de los creadores del Jardín Infantil, que era el gran respeto por el niño como totalidad, siendo parte fundamental de ello su cultura.

CONCLUSIÓN FINAL

Este libro lo hemos planteado como un análisis crítico del desarrollo del currículo en el Jardín Infantil. Quizás nos faltó agregarle algo: "según el punto de vista de una educadora latinoamericana", porque sin duda ésa ha sido la perspectiva con que hemos abordado cada uno de los temas. Sin pretender arrogarnos alguna representatividad que vaya más allá del hecho de pertenecer y de querer nuestra cultura, hemos tratado de enfocar cada problema que concierne al currículo desde una óptica que pensamos que es válida de postular.

El asumir abiertamente una postura latinoamericanista nos parece necesario. Si postulamos el respeto a la persona como un valor esencial, tiene que serlo también en relación a su cultura más propia, que es parte de ella misma, y los latinoamericanos tenemos un patrimonio que rescatar, conocer, reconstruir y valorar. Esto no significa en ningún caso un rechazo a otras culturas; eso sería asumir actitudes cerradas, autosuficientes y desvinculadas, que no tienen lugar en el mundo de encuentros que todos los educadores y los hombres en general preconizamos. Pero no se puede dar si no se es *algo* antes, y eso es lo que los latinoamericanos le debemos aún al patrimonio universal y a nosotros mismos. Hoy en día, no podemos atribuirles a los demás el que nosotros no tengamos una Filosofía, Psicología y Educación más propias; somos nosotros los que por una falta de conciencia no hemos asumido nuestro lugar.

Para ello, hay muchas cosas que resolver; en especial las barreras invisibles, que son a veces las más difíciles de superar, que separan a nuestros pueblos: el desconocimiento, los prejuicios, los nacionalismos exagerados que nos han hecho perder de vista que el hermano más próximo a nuestras realidades y soluciones es el que está más cercano. Somos expertos en culturas de otros ámbitos, tanto en su pasado como en su presente, pero ¿podríamos decir lo mismo de otro país de latinoamé-

rica? Sin dudas que los problemas están centralmente en nosotros y en la educación que recibimos, y que como educadores impartimos.

Por eso es que detectamos como fundamental el desarrollo de currículos culturalmente pertinentes desde educación parvularia, porque este nivel tiene a su favor que aglutina voluntades e intereses de la comunidad entera, y puede ser un factor que aporte a este cambio que aspiramos.

El incorporar una base antropológico-cultural no significa postular el que se dejen de considerar otras, como la psicológica, eso es imposible; pero favorecer la inteligencia sin que haya dignidad para emplearla no tiene futuro, y ésta es la carencia que percibimos en muchas de nuestras poblaciones, e incluso en nuestros niños.

Queremos niños inteligentes, creativos, relacionados, activos, etc., pero todo eso se va a dar si los tenemos de pie, no disminuidos y avergonzados de lo que son.

Por eso es que debemos valorizar nuestra cultura, como muchos otros lo hacen con la suya, que es lo que corresponde, siempre y cuando se adopte una posición de un relativismo cultural. De esa manera se puede comprender cómo otra cultura es valiosa para otros, si se ha vivido lo que significa la propia para uno. Igualmente se puede entender que no hay culturas perfectas, por lo cual yo puedo enriquecer la mía con aportes que otras han desarrollado, y crecer así todos en lo suyo, pero abiertos a los demás.

Ese ideal es sin dudas nuestra meta, en lo cual todos tenemos un rol importante que asumir. Si logramos rescatar lo valioso de la cultura latinoamericana por sobre sus limitaciones, que son las que al parecer más hemos vivido, estaremos construyendo esa América Latina digna, con presencia y voz, que es nuestra deuda al patrimonio cultural universal, a nosotros mismos y en particular a lo que más queremos: nuestros niños.

En síntesis, vemos que este llamado que está empezando a surgir en América Latina de conocernos más y de actuar en función a ello, debemos acogerlo como una tarea total nuestra, visualizando en especial su implicancia como palanca de desarrollo.

En educación hay un principio básico que se pretende que toda práctica educativa considere, y que es el de Individualidad o Singularidad, que dice relación con lo esencial que es conocer al educando con todas sus características, necesidades e intereses, y en ello generar una educación que le permita participar

en el contexto grupal, a partir del conocimiento de sus potencialidades y limitaciones. Lo mismo podríamos aplicar en relación a nuestros países y a América Latina entera. ¿Cómo podríamos avanzar en función a un desarrollo más pleno de nuestros países si no sabemos ni valorizamos ciertamente nuestras singularidades comunitarias más particulares que como latinoamericanos tenemos? Pareciera ser el momento en que empecemos, a través de un trabajo compartido, a dar algunas respuestas a esta necesidad básica de conocernos y, por qué no decirlo, de querernos más.

BIBLIOGRAFÍA

I. BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE CURRÍCULO, SUS FUNDAMENTOS Y EDUCACIÓN PARVULARIA

- AGAZZI, R. Y P. PASQUALI. *Scritti inediti e rari*, Editrice la Scuola, Brescia, 1973.
- ALMY, MILLIE, *La tarea del educador preescolar*, Marymar, Buenos Aires, 1977.
- ANASTASI, ANNE. *Psicología Diferencial*. Aguilar, Madrid, 1980. Capítulo: *La cultura y el individuo*.
- DECROLY, OVIDIO Y G. BOON. *Iniciación General al método Decroly*. Losada, Buenos Aires, 1965.
- DE KETELE, JEAN-MARIE. *Observar para educar*. Visor, Madrid, 1984.
- HALL, EDWARD. *Más allá de la cultura*. Ed. Gustavo Gili, Madrid, 1978.
- HOHMANN, MARY Y OTROS. *Niños pequeños en acción*. Trillas, México, 1985.
- KAMII, CONSTANCE Y R. DE VRIES. *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Visor, Madrid, 1985.
- LAVATELLI, CELIA. *Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum*, Media Development, Inc. Book, U.S.A. 1973.
- MOLINA, ESPERANZA. *Identidad y cultura*. Marsiega, Madrid, 1975.
- MONTESSORI, M. *Ideas Generales sobre mi método*. Losada, S.A. Buenos Aires, 1965.
- *The Discovery of the Child*. Ballantine Books, U.S.A. 1967.
- MORRISON, GEORGE. *Early Childhood Education Today*. Merril Publishing Company, Ohio, 1976.
- PRÜFER, JOHANNES. *Federico Froebel*. Labor, Barcelona, 1930.

- O.M.E.P. *Enfance et Culture*. Conferencias del XVII Congreso Mundial, Ginebra, 1983.
- SEEFELD, CAROL. *A Curriculum for preschools*, Merrill Publishing Company, Ohio, 1980.
- SERPELL, ROBERT. *Influencia de la cultura en el comportamiento*, CEAC, Barcelona, 1981.
- SIEGEL, LINDA Y CH. BRAINERD. *Alternativas a Piaget*. Pirámide, Madrid, 1982.
- SPODEK, BERNARD. *Early Childhood Education*. Prentice-Hall, New Jersey, 1973.
- STACHEL, DINA. *Matal Early Childhood Program*. Massada, Israel, 1986.
- TAJFEL, HENRI. *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder, Barcelona, 1984.
- TYLER, RALPH. *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires, 1973.
- VARIOS AUTORES. *Enciclopedia de la Educación Preescolar*. Diagonal/Santillana, Madrid, 1986.
- WOLFFHEIM, NELLY. *El Jardín de Infantes de orientación psicoanalítica*. Nova, Buenos Aires, 1970.

2. BIBLIOGRAFÍA SOBRE LATINOAMÉRICA Y EDUCACIÓN PARVULARIA LATINOAMERICANA

- ANDER-EGG, EZEQUIEL. *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Humanistas, Buenos Aires, 1984.
- ARAGONESES, J. Y OTROS. *Modalidades de Trabajo en la Educación Parvularia*. Ediciones Nueva Universidad, Santiago, 1979.
- BOLETÍN INFORMATIVO N° 7, sobre *Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia*. Asociación Chilena de Currículo Educativo, Santiago, 1985.
- BOLETINES PARVUS, N° 1 a 10/11. Ediciones Parvus, Santiago, 1981 a 1986.
- BORSOTTI, CARLOS. *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. UNESCO, Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- CALVO, CARLOS. *Transmisión Cultural: Posibilidad de Encuentro entre la Antropología y el Currículo*. Ponencia presentada en Encuentro Latinoamericano de Currículo, Osorno, 1986.
- CARIOLA, PATRICIO. *La Educación en América Latina*. Limusa, México, 1981.
- COMAS, JUAN. *Antropología de los pueblos iberoamericanos*. Labor, España, 1974.
- COMISIÓN PASTORAL DEL EPISCOPADO CHILENO. *Carta a los educadores*. Santiago, 1983.

- CHEVALIER, FRANÇOIS. *América Latina de la Independencia a nuestros días*. Nueva Clio, Barcelona, 1983.
- CHIAPPO, LEOPOLDO. *Identidad cultural y calidad de la Educación*. Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Especialistas en Currículum. Asociación Chilena de Currículo Educativo, Osorno, 1986.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México, 1983.
- GISSI, JORGE. *Identidad Latinoamericana: Psico-Antropología y Psico-Historia*. Artículo en Revista Chilena de Psicología, Vol. VIII, 1985-86, N° 1.
- HERNÁNDEZ, ISABEL. *Conciencia Étnica y Educación de Adultos Indígenas en América Latina*. CEPAL, Buenos Aires, 1983.
- *Saber Popular y Educación en América Latina*. Ediciones Busqueda, Buenos Aires, 1985.
- HERRERA, FELIPE. *Visión de América Latina*. Pehuén, Santiago, 1985.
- KEMPF, MANFREDO. *Historia de la Filosofía en Latino-América*. Zig-Zag, Santiago, 1958.
- KUSCH, RODOLFO. *El pensamiento indígena y popular en América*. Hachette, Buenos Aires, 1977.
- LOVISOLO, H. *Informe final de la investigación participativa en el contexto de un proyecto de Jardín Infantil*. CEPAL, Santiago, 1986.
- MAGENDZO, ABRAHAM. *Currículum pertinente para las poblaciones mayoritarias de América Latina*. Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Especialistas en Currículum. Asociación Chilena de Currículo Educativo / UNESCO. Osorno, 1986.
- *Currículum y Cultura en América Latina*. PIIE, Santiago, 1986.
- MAGENDZO, S. *Análisis de las tendencias y prioridades en Educación Inicial y Preescolar en América Latina*. UNESCO, Santiago, 1983.
- MARSAL, JUAN. *El intelectual latinoamericano*. Editorial del Instituto, Buenos Aires, 1970.
- MIRA, LOLA Y A. POMAR. *Educación Preescolar*. Giordia & Rodríguez, Editores, Buenos Aires, 1948.
- NAUDON, CARLOS. *América 70*. Ediciones Nueva Universidad, Santiago, 1970.
- NASSIF, RICARDO Y OTROS. *El sistema educativo en América Latina*. UNESCO, Kapelusz, Argentina, 1984.
- OPEN UNIVERSITY. *Atlas del Tercer Mundo*. Inglaterra, 1983.
- OSSANDÓN, CARLOS. *Hacia una Filosofía Latino Americana*. Nuestra América Ediciones. Santiago, 1984.

- PERALTA, VICTORIA. *Informe evaluativo del desarrollo de la Educación Parvularia en Chile; Una proposición inicial*. Documento de Trabajo N° 1/86, C.P.U. 1986.
- *Desarrollo de Currículos Culturalmente Pertinentes en el Jardín Infantil. Una necesidad en los países del Tercer Mundo*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso Mundial de la OMEP, realizado en Jerusalén, 1986.
- *Educación personalizada en el Jardín Infantil*. Ed. Juvenil, Santiago, 2da. edición, 1986.
- PODESTÁ, JUAN. *El problema indígena en América Latina*. CIREN, Iquique, 1985.
- PONCE, GRISEL. *Manual de organización y desarrollo para comunidades marginadas de las ciudades*. Trillas, México, 1985.
- REPORTES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Investigación e innovación en la educación preescolar*, C.E.E. México.
- REVISTA DE EDUCACIÓN N° 36. Ministerio de Educación, Santiago, 1971.
- ROSARIO, FE MARÍA Y A. PÉREZ. *Estado de Arte de la Educación Preescolar en la República Dominicana*. CEDIE, República Dominicana, 1983.
- SALOTTI, MARTHA. *El Jardín de Infantes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1969.
- SÁNCHEZ, Z. Y M. PORRAS. *La Educación Preescolar en Costa Rica*. CEMIE-REDUC. Costa Rica, 1986.
- SÁNCHEZ, LUIS ALBERTO. *Historia General de América*. Ed. Rodas, Madrid, 1972, Tomos II y III.
- SOTO, VIOLA. *La Crisis de la Escuela Pre-Básica y Básica en los Países en Desarrollo*. Ponencia presentada en Encuentro Transandino, realizado en Santiago, agosto, 1986.
- UGALDE, J., PANIAGUA, M.E. Y OTROS. *La investigación sobre planes de estudios vigentes en la educación costarricense*. Educación Preescolar. CEMIE, Documento N° 135, San José, 1986.
- UNICEF. *Pobreza Crítica en la Niñez. América Latina y el Caribe*. Chile, 1981.
- VALDESPINO, LETICIA. *La Educación Preescolar en zonas marginadas*. Trillas, México, 1985.
- WEINBERG, GREGORIO. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. UNESCO, Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- ZEA, LEOPOLDO. *La Filosofía americana como filosofía sin más*. Ed. Siglo XXI, México, 1978.