



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

SUMARIO

Revista No. 2/Año 1986

Editorial

Entrevista al señor Rector de la Universidad Central don Hugo Gálvez Gajardo

Actualidad en Educación Preescolar. Entrega primer número Revista "Perspectiva", Acto inaugural, Congreso Mundial O.M.E.P., Convenio comuna San Ramón, Práctica Profesional, Simposium

Informe sobre investigación. "El Proyecto Hippy en el contexto nacional", señora Josefina Guerra López

"La literatura infantil contemporánea y la búsqueda de identidad", señora Josefina Guerra L., señora Cristina Varas A.

"Configuración de un currículum con un enfoque integral", señorita Dina Alarcón Q., señora Susana Bornand P., señora Selma Simonstein F.

Algunos alcances sobre el financiamiento de la educación superior. Señor Ernesto Livacic R.

Educación Parvularia en Chile

Reseñas bibliográficas

Acontecer académico

Rincón estudiantil "Reencuentro con la comunicación", Señorita Elba Ahumada B.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

Editorial

Revista No. 2

Uno de los objetivos prioritarios de nuestra universidad ha sido el constituirse en una nueva opción dentro del contexto de las universidades chilenas. Para tal efecto se ha brindado la oportunidad de innovar en los planes de estudio de las diferentes carreras, primando siempre, para la puesta en práctica de dichos planes, un criterio estrictamente académico.

No sólo la actividad docente propiamente tal nos ha preocupado, también se realizan acciones en el ámbito de la investigación y la extensión en las que participan académicos y alumnos. Un ejemplo de ello es la labor sistemática que desarrollan las Escuelas de Psicología y Ed. Parvularia en la comunidad de San Ramón.

Durante estos cuatro años, el trabajo de la Universidad Central ha ido incrementándose gradualmente hasta configurar una estructura armónica, que cumple con las funciones específicas de un plantel de educación superior.

Este año podemos sentirnos especialmente satisfechos, por cuanto egresa de nuestras aulas la primera promoción de profesionales; el privilegio le corresponde al alumnado de la carrera de Educación Parvularia, que recibirá su título al finalizar el período académico 1986.

No dudamos que esas profesionales sabrán cumplir con lo expresado por el Rector don Hugo Gálvez Gajardo: "Tenemos plena conciencia de que la Universidad debe estar inserta en la comunidad nacional y servirla con honestidad y altura de miras... "



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

ENTREVISTA AL SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DON HUGO GALVEZ GAJARDO

Entrevista realizada por: Cecilia Alarcón Ferreira, 3º Año "A", Educación Parvularia.



Don Hugo Gálvez Gajardo, connotado hombre público, de brillante trayectoria nacional, abogado, ex Ministro del Trabajo y actual Rector de la Universidad Central desde marzo de 1985, es quien gentilmente ha accedido a responder a nuestras preguntas, rodeados de un ambiente de franca cordialidad y sencillez, lo que agradecemos profundamente.

Señor Rector, ¿podría usted entregarme su opinión acerca del rol de la Universidad Central en la formación de profesionales?

- Bueno, el rol de la Universidad Central como ya lo he manifestado es dar una nueva opción para la gente joven de nuestro país, especialmente de la Zona Central, a pesar de que tenemos alumnos también de muchas partes de Chile, que si no existiéramos nosotros no habrían tenido posibilidades de satisfacer su deseo de seguir estudiando en alguna Universidad; ahora, el objeto es formar un buen profesional de alto nivel para lo cual necesitamos contar con académicos de jerarquía y, al mismo tiempo, también tratar de darle una formación humana, personal, que le permita afrontar la vida como una persona de elevada cultura.

¿Cuál es, entonces, el tipo de hombre que desea formar la Universidad Central?

- No tenemos en realidad un esquema de un tipo determinado, porque cada persona tiene sus propias aspiraciones, sus ideas, sus planteamientos, sus puntos de vista, él nuestro es transmitirle la cultura y esa cultura la va a interpretar cada persona en realidad sobre la base de lo que es su formación personal.

¿Qué proyecciones le ve usted a la Universidad Central?

- Yo le veo grandes proyecciones, porque en la solidez con que está caminando en todos los aspectos, a pesar de las dificultades, nos hace pensar que sus actividades a futuro están bien cimentadas. Creo que vamos a llegar a ser una de las universidades de importancia dentro del país.

Hay muchas inquietudes dentro de los alumnos de esta Universidad, por ejemplo: ¿qué pasaría con la Universidad Central como Universidad Privada, frente a un cambio de gobierno?

-¡Ah! Bueno, espero que nada, porque ya una Universidad después de haberse consolidado es como un gran árbol que ya ha echado raíces, así que los vientos políticos espero que no la alteren.

¿Qué formas concretas ha buscado o está buscando la Universidad Central para ayudar a los alumnos, por ejemplo, en relación al Crédito Fiscal, pasaje escolar, becas, etc.?

- En ese aspecto, nosotros hemos planteado el problema a todos los niveles, se lo hemos planteado a la Contraloría General de la República que dio un dictamen favorable. Sobre la base de este dictamen, que reconoce el derecho de todos los estudiantes universitarios, cualquiera que sea la Universidad a optar a estos beneficios que están en distintas leyes, hemos hecho llegar este punto de vista al Ministro de Educación y, más aun, hemos hecho una presentación formal ante la Junta de Gobierno, que es la que ejerce el poder legislativo, para plantearle que no renovara una indicación en virtud de la cual se limita este acceso; porque en la ley básica no está limitado, sino que en las leyes de presupuesto que cada año se están aprobando, ahí es donde se establece que este derecho se les reconoce a las universidades que estaban vigentes al 31 de diciembre de 1980. Como nosotros somos posteriores, no quedan acogidos los alumnos nuestros a estos beneficios. Mi opinión es que esto que es una discriminación va a terminar por eliminarse, no hay ninguna justificación ni legal ni moral para que se margine a un sector de estudiantes de beneficios que están establecidos en favor de todo universitario del país.

¡Mientras tanto, me imagino, la Universidad ha buscado otras instancias en favor de sus alumnos.

- Si, efectivamente, pero no del alcance ni la importancia que puedan tener aquéllas. Por ejemplo: en el área de apoyo a estudiantes que puedan tener problemas de orden económico o familiares que siempre se plantean, hemos establecido un fondo de becas limitado, como puede ser en una universidad que no tiene aporte estatal ni de ningún otro orden, pero que significa un alivio.

Por otro lado, lo que se refiere a la movilización, hemos estado en permanente contacto con los empresarios para asegurar convenios por los cuales aceptan ellos, voluntariamente, otorgar una reducción del pasaje al estudiante.

¿Existe alguna posibilidad de que la Universidad imparta nuevas carreras?

-Sí, tenemos estudios sobre varias, pero no podemos pensar en ponerlas en marcha mientras no tengamos resuelto el problema de espacio. Nuestra infraestructura física ya está saturada, y más que eso diría yo, es más allá de lo que debiera, de manera que mientras no contemos con otras alternativas no podemos pensar en nuevas carreras, aunque tengamos los estudios hechos.

¿Qué opinión le merecen a usted las carreras de educación, cree usted que debe ser entregada la formación de educadores a las universidades?

-Sí, estoy de acuerdo, me parece que la importancia que tienen exige que haya una mayor preparación de los educadores con un nivel también de mayor categoría que lo representan las universidades, entonces se pueden hacer programas de mejor preparación y eso pienso que va a redundar en un mejoramiento del nivel educacional por un lado y, también, del nivel mismo de los profesores, en cuanto a sus remuneraciones, estatus, etc.

¿Qué opinión tiene sobre la carrera de Educación Parvularia en especial?

-¡Encantadora! Es una carrera realmente a mi juicio maravillosa; ya que se trabaja con personas menores, niños, existe la oportunidad de orientarlos, ofrecerles alternativas, para lo cual se necesita una preparación muy especial, se requiere tener condiciones personales y humanas especiales para esta carrera; en el trato, en el afecto, pienso que es una carrera que exige una vocación muy especial.

¿Este año egresará la primera promoción de Educadoras de Párvulos de la Universidad Central? ¿Cuál es su visión respecto a este hecho?

- Me parece muy significativo que la Universidad salga con un número de profesionales que de lo primero que se van a preocupar es del niño.

En cuanto a las alumnas, ojalá la carrera que ellas han escogido les dé la satisfacción personal que toda persona busca y que también les permita realizarse como personas en el desempeño de los encargos o funciones que asuman, si una persona estudia para una determinada carrera es porque quiere realizarse en eso. El mejor de los éxitos y un beso para todas.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

ACTUALIDAD

ACTO INAUGURAL DE LA CARRERA DE EDUCACION PARVULARIA



El jueves 12 de junio tuvo lugar la inauguración del año académico en la carrera de Educación Parvularia. En esa oportunidad hicieron uso de la palabra la señorita Lucía Izoard, Directora del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía Humanidades y Educación de la Universidad de Chile, y la señora Selma Simonstein, Directora de la Escuela de Educación Parvularia de nuestra Universidad.

En su intervención la profesora Lucía Izoard analizó los principios filosóficos que sirven de base a la formación de educadores. Por su parte, la señora Simonstein enfatizó el significado que tiene para la carrera, el egreso de la primera promoción de educadoras formadas en la Universidad Central. Ambas educadoras coinciden en señalar el hecho que la formación pedagógica debe ser tarea de las Universidades.

SEMINARIO DE TITULO

El Seminario de Título como actividad curricular sistemática e integral tiene como finalidad esencial integrar y profundizar los conocimientos del Plan de Estudios.

Se apoya básicamente en los aportes científicos de la metodología de la investigación ya que se trata de una línea coherente de Investigación en la carrera, que contribuya al desarrollo de los conocimientos en el ámbito de la Educación Parvularia.

Se han estructurado tres Seminarios que constituyen tres proyectos de investigación en las siguientes áreas:

- a. "El Juicio Moral en el Niño".
- b. "Internalización de Valores de Responsabilidad y Respeto en niños de nivel

transición".

c. "Actitudes y Comportamiento de rol de las auxiliares de Educación Parvularia".

ENTREGA PRIMER NUMERO REVISTA PERSPECTIVA

Junto con la clausura del Año Académico 1985, se presentó públicamente el primer número de la Revista Perspectiva. Estuvieron presentes en esa ocasión el rector, don Hugo Gálvez Gajardo, y otras altas autoridades de la Universidad Central, además de docentes y alumnos de la carrera de Educación Parvularia.

Al dirigirse a la comunidad universitaria, la señora Selma Simonstein, directora de dicha escuela, enfatizó la importancia que tiene, para toda universidad, la labor de extensión que permite materializar el esfuerzo académico en acciones que proyectan su quehacer más allá de las aulas y, dentro de este contexto, la posibilidad de contar con una publicación propia adquiere particular relevancia.

La comunicación es un signo y una necesidad de nuestra época. Esta afirmación, que es verdadera en todas las ramas del quehacer humano, adquiere su máxima expresión en el ámbito académico, donde el diálogo entre los estudiosos es un factor vital para el enriquecimiento personal y colectivo. Es para servir a este propósito que ha nacido a la luz pública la Revista Perspectiva y, aunque esta publicación se ha gestado en la Universidad Central, de la que espera constituirse en auténtico trasunto, se funda también en un deseo de acoger, como su nombre lo indica, las contribuciones de todos aquellos que, desde dentro o desde fuera de sus aulas, contribuyen con su acción al conocimiento y educación del párvulo.

CONVENIO CON LA MUNICIPALIDAD DE SAN RAMON



Nuestra universidad ha suscrito un convenio con la Municipalidad de San Ramón, en virtud del cual, los alumnos de las carreras de Derecho, Educación Parvularia y Psicología se encuentran cumpliendo tareas específicas de ayuda a la comunidad. En lo que respecta a la carrera de Educación Parvularia, su alumnado desarrollará la Práctica Profesional en Centros Abiertos de dicha comuna.

DECIMOCTAVO CONGRESO MUNDIAL DE OMEP

Entre los días 13 y 17 de julio se realizó el Decimoctavo Congreso Mundial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar. El evento tuvo lugar en Israel y contó con la presencia de representantes de 46 países. Los asistentes se desempeñan en una variada gama de actividades profesionales relacionadas con la educación y el cuidado de niños de 0 a 7 años de edad. El tema central en torno al cual se desarrolló el trabajo, "Niñez y Calidad de Vida", fue seleccionado porque expresa de modo integral todos los aspectos que intervienen en el bienestar físico y espiritual del párvulo y brinda, en consecuencia, una excelente oportunidad para un

enfoque multidisciplinario, a través del diálogo de diversos especialistas de todo el mundo, interesados en elevar el nivel de vida de los niños. Entre los principales tópicos que se discutieron cabe destacar "Factores que Afectan la Calidad de Vida de la Niñez"; "Puntos de Debate sobre la Calidad de Vida para los Niños" y "La Calidad de Vida para los Niños con Necesidades Especiales".

La Universidad Central se hizo presente en este evento con las ponencias de su docente, señora Verónica Romo.

INFORME SOBRE INVESTIGACION VALIDACION DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LA INTERNALIZACION DE LA TEORIA DE PIAGET.

La línea de investigación que la carrera de Educación Parvularia desea implementar prioritariamente, se orienta hacia investigaciones que permitan detectar la coherencia entre lo que el alumno recibe en su formación y lo que aplica posteriormente en su quehacer profesional.

La primera investigación dentro de dicha línea "Aplicación de la Teoría de Piaget a una muestra de 22 Jardines de estrato socio económico bajo en la Región Metropolitana", tuvo como objetivo principal, medir la aplicación de dicha teoría en los jardines seleccionados. Se pudo concluir que dicha aplicación distaba de ser integral. Existía una discrepancia estadísticamente significativa entre lo que la educadora manifestaba realizar y lo que efectivamente realizaba. A pesar de que más de un 70% de las entrevistadas conoció la teoría de Piaget en su período de formación profesional, no la aplicaba en la práctica cotidiana.

Si reafirmamos la interrelación entre teoría y práctica, constituyendo esta última una forma de integrar elementos teóricos supuestamente internalizados, surge la necesidad de contar con un instrumento debidamente validado, que permita medir con un grado alto de confiabilidad y validez, la internalización de esta teoría.

En la segunda fase de la investigación se ha diseñado un instrumento para medir la internalización planteada. Su validación ha estado sometida a criterio de jueces, elegidos entre personas que poseen reconocida trayectoria en el campo de la educación parvularia.

El equipo de investigación de la carrera se encuentra analizando las sugerencias recibidas de los expertos, con el objeto de reestructurar el instrumento y proceder a su aplicación a una muestra de educadoras de párvulos.

SIMPOSIUM

Entre los días 16, 17 y 18 de abril se realizó un Simposium para Educadoras de Párvulos a nivel nacional organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile sobre "La Educación Temprana: Responsabilidad de Padres y Educadores".

Participó como conferencista invitada la Dra. Judith Evans, Vicepresidenta High/Scope Educational Research (U.S.A.).

Los temas expuestos fueron:

- Modalidades alternativas en la atención del niño menor de dos años.

- Compromiso de los padres en el cuidado y educación de los niños en la primera infancia.

- La Educación Temprana en el Hogar "Programa para padres".

Cada exposición de la Dra. Evans fue precedida por una mesa redonda en que participaron destacados profesionales, entre ellos la Sra. Carmen Fischer, Directora del Departamento de Educación Preescolar de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Sra. Josefina Aragonese, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica; Sra. Cecilia Acevedo, Educadora de Párvulos C.P.E.I.P.; Dr. Hernán Montenegro; Sra. Neva Milic, Psicóloga Universidad Católica y Dra. María Angélica Kotliarenco, quienes dieron a conocer su experiencia en programas educativos para padres aplicados en la realidad nacional y dirigido a personas de estrato socio-económico bajo.

A este simposium asistió como observadora la Sra. Luisa Reveco B., Profesora de la asignatura Jardín Infantil, Familia y Comunidad.

PRACTICA PROFESIONAL



En abril de 1986, las alumnas del 4o. año de la Carrera de Educación Parvularia de esta Universidad, iniciaron su práctica profesional. A través de esta actividad curricular la alumna tendrá la oportunidad de vivir una experiencia profesional integrada y sistemática al responsabilizarse de la atención de un grupo de niños en edad preescolar y desarrollar un programa educativo en tres líneas de acción: niños, personal, padres y comunidad.

En el transcurso de la práctica docente las alumnas trabajarán con niños de diferentes niveles del Jardín Infantil, integrando y aplicando los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante su formación profesional, demostrando conductas adecuadas a su rol de Educadoras de Párvulos.

A través de la Práctica Docente la Escuela de Educación Parvularia proyecta su labor de extensión hacia la Comunidad, y es así como un grupo de estas alumnas, está realizando su quehacer profesional en el Centro Abierto Inés de Suárez de la comuna de San Ramón, cumpliendo con un convenio entre la Municipalidad de San Ramón y la Universidad Central.

Otras instituciones seleccionadas como Centros de Práctica son la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Centro de Orientación Femenina y Jardín Infantil Particular COEN.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

EL PROYECTO HIPPY EN EL CONTEXTO NACIONAL

JOSEFINA GUERRA LOPEZ, Profesora de Expresión Verbal, Universidad Metropolitana y Universidad Central

A partir del mes de marzo de este año se está poniendo en práctica en Chile, con carácter piloto, una acción educativa conocida con el nombre de Proyecto HIPPY.



El HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters) fue concebido en Israel, país donde se aplica desde hace más de una década, y está dirigido a aquellos menores afectados por una situación de desventaja sociocultural.

La iniciativa nació de la constatación que los niños que vienen de hogares que no cuentan con recursos materiales y culturales suficientes tienden a fracasar en el sistema escolar, en una medida muy superior a aquellos que han recibido una estimulación más rica en la primera infancia por haberse desarrollado en un entorno más propicio.

Con el objeto de salvar esta desventaja inicial, un conjunto de educadores, psicólogos y sociólogos se abocaron a la tarea de diseñar un proyecto educativo que, funcionando en forma paralela a la educación preescolar, proveyera a estos menores de una estimulación adicional; así nació el HIPPY.

Su objetivo central apunta hacia el desarrollo cognitivo y específicamente hacia ciertas operaciones mentales básicas como identificar rasgos esenciales de los objetos (color, forma, tamaño, etc.), comparar y clasificar; se le da importancia también a la discriminación sensorial, especialmente visual y auditiva. A través de las distintas actividades que se desarrollan se tiende, además, a proveer al niño con un vocabulario básico de carácter específico que le permita emitir respuestas verbalmente adecuadas frente a las situaciones propuestas.

El HIPPY se implementa por medio de una serie de módulos de enseñanza-aprendizaje de carácter estructurado, en los que se favorece la respuesta convergente para cada situación. Cada módulo está diseñado para completarse en el lapso de una semana y se encuentra subdividido en asignaciones diarias de extensión comparable. Como actividad adicional, se contempla periódicamente la lectura y comentario de algunos textos de carácter descriptivo, que refuerzan por medio del lenguaje y la imagen, los tópicos desarrollados en los módulos. Además del material gráfico, la implementación de algunas actividades requiere de la observación y manipulación de objetos concretos (pies, manos, vasos, pelotas, etc.) de fácil acceso y otros, como figuras y cuerpos geométricos, proporcionados por el programa.

La duración del HIPPY en Israel es de tres años, cubriendo una población infantil que va desde los cuatro a los seis años 11 meses y, en un breve plazo, su cobertura se extenderá para incluir niños desde los tres años de edad.

Como la sigla lo indica, la instrucción se lleva a cabo en el hogar y es generalmente, la misma madre la que hace de instructora. Para asegurar la operatividad del programa, éste cuenta con una estructura jerárquica. La "madre-profesora" es adiestrada semanalmente por un monitor que le enseña a manejar el módulo correspondiente a través de la técnica del "role-playing", en que cada adulto asume alternativamente el rol de instructor y niño. De este modo, la madre, que en muchas ocasiones tiene un nivel de instrucción muy bajo, se siente segura y favorece sus posibilidades de éxito. Cada quince días, todas las participantes en el programa se reúnen con su monitor, comparten sus problemas y dudas en torno a su labor educativa y tienen la oportunidad de asistir a charlas o discutir temas de interés para el grupo. De este modo, el programa aspira a otorgarles un beneficio doble: sentirse gestoras del desarrollo intelectual de sus hijos y, al mismo tiempo, elevar su propio nivel de instrucción y mejorar su autoimagen. Los monitores, a su vez, son instruidos y supervisados por directivos locales y éstos a su vez por otros, hasta llegar a la dirección a nivel nacional que está, en estos momentos, a cargo de la educadora israelí Avima Lombard.

En nuestro país, la puesta en práctica de este proyecto se logró, luego de una gestión de varios años, de doña Carmen Fischer Ramírez, Directora del Departamento de Educación Preescolar de la Universidad Metropolitana, materializándose mediante un convenio entre dicha casa de estudios superiores y el Instituto para la Innovación en Educación, dependiente de la Universidad Hebrea de Jerusalem.

La versión local del Programa HIPPY es muy semejante a la israelí, contemplándose algunas modificaciones menores para su adaptación a la realidad chilena.

En lo que respecta a la modalidad de su ejecución, en cambio, existen algunas diferencias importantes. En primer lugar, los niños seleccionados para la etapa piloto no asisten al jardín infantil y fueron escogidos entre los postulantes no aceptados. Esta modificación se efectuó en razón a las particulares necesidades de nuestra población infantil, buscando beneficiar a aquellos sectores que no tienen acceso a la atención dentro del sistema nacional de educación preescolar. Ello plantea, pues, un desafío mayor para los ejecutores de esta acción educativa en nuestro país.

La estructura de funcionamiento también difiere de la del programa original, puesto que se desempeñan como supervisoras, alumnas en práctica del Departamento de Educación Preescolar, la Coordinación General está a cargo de Paulina Villouta, docente de ese departamento.

Actualmente, se encuentran involucradas en el proyecto unas cincuenta madres de la Comuna de La Pintana, algunas de las cuales, a la vez que instruyen a sus propios hijos, actúan como monitoras para las demás. En esta primera etapa, se está trabajando con niños de cuatro a cinco años, a los que se agregará en 1987 un segundo grupo, completándose así la primera fase de la etapa piloto, puesto que la cobertura del programa chileno abarcará de los cuatro a los seis años, edad de ingreso a la educación general básica.

En forma paralela a la acción en terreno, el proyecto implica un riguroso trabajo de investigación que permita diagnosticar el nivel inicial de desarrollo de los niños y evaluar la efectividad del programa, tanto durante su desarrollo como al término del mismo, así como efectuar una labor de seguimiento para medir su impacto en el mediano y largo plazo.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

LA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORANEA Y LA BUSQUEDA DE IDENTIDAD

JOSEFINA GUERRA LOPEZ, Profesora de Literatura Infantil, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad Central.

MARIA CRISTINA VARAS ACEITUNO, Profesora de Filosofía, Universidad Central.

En cada período histórico está presente un concepto antropológico y una visión del mundo que se manifiesta en el contexto cultural. Esto es, en todos los ámbitos del quehacer humano. La literatura infantil no escapa a este fenómeno y es, precisamente, porque por lo general se postula que la creación literaria dirigida a los niños permanece en esencia invariable a través de las épocas, que se ha elegido un cuento infantil contemporáneo para rastrear en él los indicadores que llevan a una configuración del hombre y del mundo netamente actuales. Con tal propósito, se analizará "Majo, el Rinoceronte" (1).

El protagonista es un pequeño rinoceronte que experimenta un sentimiento de rechazo frente a su pretendida fealdad. Su percepción de sí mismo como físicamente inaceptable es proyectada hacia los otros animales, cuya burla es un eco de su propio sentimiento de inferioridad, que en el texto alcanza caracteres hiperbólicos cuando se afirma que sus pesadillas se originan en el soñarse a sí mismo.

Esta situación lo mueve a emigrar al mundo de los hombres. Para llegar a él debe recorrer un largo camino. Un camino es un lugar propicio para el encuentro y la aventura y es, al mismo tiempo, una metáfora de la vida. Cabría entonces preguntarse ¿Qué clase de camino recorre Majo? ¿Qué es lo que realmente espera encontrar al final de la ruta? y ¿Qué significado tienen sus múltiples encuentros?

Ahora bien, de acuerdo a la filosofía existencial, todo ser humano, y el personaje del cuento lo es, en el sentido más estricto de la palabra, tiene un proyecto individual que, para ser desarrollado, requiere de la conciencia de sí mismo, de la aceptación de su condición, que no es, sin embargo, condicionante, y la autodeterminación de su destino. A la luz de esta concepción del hombre, el itinerario del pequeño rinoceronte adquiere plenamente su sentido. Majo inicia su recorrido existencial carente de las condiciones básicas para materializar un proyecto. No posee conciencia de sí, pues necesita mirarse en los otros como en un espejo y está dispuesto a aceptar como verdadero el reflejo que éste le devuelve. Por otra parte, se niega a aceptarse tal cual es, no ha integrado su aspecto físico a su yo. Se dirige así hacia una meta incierta, esperando una solución externa a su problema, ante la ilusión que éste desaparecerá si encuentra

quienes lo acepten. Aún a pesar de ello, Majó efectúa un aprendizaje que lo conducirá en una dirección muy diferente a la que él espera.

Durante su caminata se encuentra sucesivamente con diferentes animales. Cada uno de ellos le reprocha alguna carencia y le ofrece un objeto capaz de suplirla. El protagonista acoge, en todos los casos, el veredicto del otro y compra lo ofrecido ganando con ello la ilusión de que ha mejorado su aspecto y que proyecta una imagen de sí mismo cada vez más aceptable. Al proceder de este modo, aunque aparentemente está entregando sus decisiones a otro, en realidad está actuando con libertad, puesto que es él quien decide dejarse determinar por los demás.

Los objetos que se le ofrecen (polainas, anteojos, sombrero, faja, etc.) operan como seducciones del entorno que llevan al enmascaramiento de sí mismo, a la inautenticidad. El está ocultándose tras estos elementos porque piensa que sin ellos será rechazado por los demás. La paradoja está en que queriendo mejorar, se degrada y se aleja de la posibilidad de autodeterminarse.

Al margen de lo anterior, el camino con sus múltiples asedios constituye una alegoría de la sociedad contemporánea en la que el hombre se pierde en un consumismo autodestructivo que dificulta aun más la conciencia de sí mismo.

Enmascarado, pero satisfecho, golpea la puerta de la Tierra de los Hombres. Cuando ésta se abre, se produce un quiebre de sus expectativas, puesto que todos aquellos objetos que adquirió pensando que lo harían digno de la aceptación de los demás sólo consiguen hacerlo merecedor de burlas. Una carcajada gigantesca lo recibe y cruza montes y valles hasta llegar a su lugar de origen donde los animales comentan: "Majó ha llegado a la tierra de los hombres". Esta dolorosa experiencia sólo lo confunde y lo paraliza, aún es incapaz de integrarla. Es una niña pequeña la que da lugar a la experiencia significativa. Al desnudarlo y, por lo tanto, desenmascararlo, lo impulsa a tomar por primera vez conciencia de sí mismo e iniciar el camino de su aceptación. El mismo Majó carente de atavíos que antes había sido rechazado por los otros es ahora aceptado por todos, respondiendo a la nueva percepción de sí mismo que es auténtica esta vez y no distorsionada.

El análisis pone de manifiesto la coincidencia entre la visión del hombre y el mundo que nos entrega el cuento y los planteamientos medulares de las teorías existencialistas, de tan profunda huella en nuestro siglo en todos los ámbitos del quehacer humano, a la par que configura una imagen de la sociedad contemporánea.

En el ámbito estrictamente literario, parece oportuno destacar algunas de las diferencias entre este tipo de relato y el llamado "Cuento Maravilloso".

En este último se estructura un mundo plano que se mueve entre dos polos extremos, el bien y el mal. El hombre se adscribe a uno de ambos sectores y, a partir de ese momento, su condición esencial es definida por ellos; en la caracterización se privilegia el rol social del individuo, el que jamás es visto desde la subjetividad, sino como la materialización de arquetipos. Generalmente el antagonista es, por lo menos aparentemente, externo; pertenece al mundo objetivo y allí debe ser aniquilado. El propósito que orienta la acción transformadora del relato es la implantación o restitución de la justicia en el mundo y el premio que se consigue por un comportamiento meritorio es una posición deseable en el contexto social.

En Majó, el Rinoceronte, en cambio, hay un juego de diversos elementos que oscilan fundamentalmente entre el enmascaramiento y la autenticidad. El conflicto se presenta, entonces, dentro del individuo y es allí donde debe resolverse. La

caracterización parte de la subjetividad y, a partir de ella, se posibilita el encuentro intersubjetivo. El propósito que se persigue es la búsqueda de la identidad y en ella reside finalmente el premio.

Si enfocamos la obra en su potencialidad educativa, es posible advertir, en lo que respecta a las tareas de desarrollo, la presencia de algunas que son propias del proceso de maduración de todo individuo, como el aceptarse a sí mismo y el crecer desde allí, el aprender a aceptar los errores y extraer una conclusión positiva de ellos.

Así concebida, la obra propone al niño una imagen de hombre y mundo básicamente optimista, pues en última instancia su destino depende de él mismo. Cada uno de nosotros es lo que ha elegido y más concretamente se puede llegar a ser tan "bello" o tan "feo" como uno decida. Es más, los otros me aceptarán y serán capaces de quererme tal como soy. El ocultarse a sí mismo no constituye una solución válida para la existencia, sino que conduce al dolor. La autenticidad, en cambio, es el único camino hacia la felicidad.

Los "ogros" y "demonios" que nos persiguen se encuentran dentro de nosotros mismos y es allí donde pueden y deben ser dominados



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

CONFIGURACION DE UN CURRICULUM CON UN ENFOQUE INTEGRAL

DINA ALARCON, Profesora Universidad de Chile, Universidad Central.

SUSANA BONARD, Profesora Universidad Metropolitana, Universidad Central.

SELMA SIMONSTEIN, Profesora Universidad Central

1. INTRODUCCION

Después de 1970, se incorporó a la cátedra de Metodología de la Educación Parvularia en la entonces llamada Sección de Educadoras de Párvulos, un grupo de Educadoras que trató de canalizar a través de ellas, el fruto de sus experiencias personales en terreno y del estudio de los aspectos pedagógicos de la teoría de la educación parvularia, no totalmente sedimentados en esa época, en cuanto a considerar el "enraizamiento" cultural del párvulo.

El interés era orientar la formación de las alumnas específicamente en el área del currículo de la educación parvularia. Los aportes manejados en el área metodológica eran fundamentalmente los derivados de las experiencias planteadas por los clásicos de la educación parvularia: Froebel, Montessori, Decroly, quienes sistematizaron sus planteamientos en las determinadas modalidades curriculares de todos conocidas.

La aplicación de los mencionados enfoques en nuestro medio implicaba, entre otros, el tener que resolver el problema de la graduación de las actividades propuestas. En nuestro país, uno de los primeros del mundo en considerar "párvulo" al niño de 0 a 6 años y, en consecuencia, pionero en preparar educadoras para toda esta gama de edad con características tan diferentes entre unos y otros, se necesitaba entregar criterios que ayudaran a las futuras profesionales a discriminar aquello que era adecuado al niño específico según su nivel de desarrollo.

Este problema no lo tenían otras naciones cuya acción estaba dirigida mayoritariamente a los niños de 4 y 5 años.

Además, si bien estas modalidades proponían el desarrollo de un párvulo sano y feliz, desde una perspectiva universal, de una manera explícita, no favorecían el encuentro del niño con sus propias raíces y cultura.

Por otra parte, la aplicación rigurosa de estas modalidades implicaba el manejo de un material específico (como es el caso del sistema de Montessori) cuya

adquisición representaba un costo más bien elevado para los Jardines Infantiles. Pretender que las educadoras pudieran contar con él en sus posibles lugares de trabajo (los que se perfilaban como la JUNJI, el Ministerio de Educación) caracterizados por presupuestos insuficientes para el desarrollo de sus funciones, era bastante utópico.

Había pues, básicamente, una preocupación: ayudar a las futuras educadoras a descubrir caminos que les facilitarían la realización de su quehacer sobre la base de las características del niño real, considerando fundamentalmente sus necesidades e intereses (entendiendo por ellos los derivados de sus aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotor, afectivo y social) y que no implicaran una instrumentalización onerosa.

Como referencia para la graduación se recurrió al desarrollo evolutivo del niño aportado por las disciplinas (auxiliares del currículo) tales como "Psicología del Párvulo", "Puericultura y Nutrición", "Interpretación de la Conducta Infantil", las que eran ofrecidas por diferentes especialistas en la misma carrera.

El medio básico de la aplicación de la estrategia adaptada fue la "planificación". A través de ella las alumnas realizarían la adecuación necesaria, desde los antecedentes abstractos aportados por las diversas disciplinas psicosociobiológicas a las situaciones reales.

La planificación, entonces, pasó a ser un recurso importante en la formación de las alumnas en el área de la "Metodología de la Educación Parvularia" pues permitía, por una parte, identificar las características del párvulo en un determinado nivel de desarrollo y, por otra, inferir sus necesidades e intereses para seleccionar así aquellas actividades y materiales que pudieran satisfacerlos.

Según la programación de las actividades de la cátedra, algunas de las planificaciones típicas en aula estuvieron basadas en niños abstractos y las posibilidades que su desarrollo planteaba. En otros casos, partía de la observación directa de niños reales.

La intención era hacer funcional la labor de la educadora. En síntesis se estimó necesario que la educadora:

- a) Conociera el desarrollo comprensivo o global del niño en el nivel de abstracción que las diferentes disciplinas auxiliares del currículo les aportaban a través de su teoría, es decir, el manejo del desarrollo del niño abstracto;
- b) Realizara la observación de sus niños reales;
- c) Infiriera de la realidad las necesidades e intereses de sus niños específicos;
- d) Seleccionara los medios y recursos adecuados para su satisfacción a través de una planificación a corto, mediano y largo plazo.
- e) Aplicara y evaluara sus planificaciones en la medida de las posibilidades que la línea curricular de su plan de estudios de formación profesional permitía.

Cabe destacar que, en ningún caso, se pretendía con esto crear una modalidad curricular determinada, sino que esta acción se estimaba como cumpliendo el propósito de formación profesional de los estudiantes, esto es, capacitándoles para que al egresar de la Universidad realizaran su trabajo en terreno, de acuerdo a la integración personal que hubieran hecho de lo recibido.

Por ser todo lo anterior una actividad de aula no se estructuró una presentación

como otros currícula lo han hecho con referencia a sus fundamentos, objetivos, estrategias, diagramación de su modelo, etc., ni tampoco se hicieron publicaciones para divulgar este enfoque.

Los planteamientos se hacían en clases. En oportunidades se entregaba a las alumnas documentos cuya intencionalidad era guiar su atención hacia algunos asuntos que se estimaban significativos, pero como sólo eran guías de trabajo y tampoco era la intención que representaran el tratamiento exhaustivo de los problemas, eran aclarados o profundizados en clase. Vale decir, no fueron documentos representativos de la totalidad del problema que discutían, razón por la cual, de ser usados fuera del contexto del aula, corrían el riesgo de no ser adecuadamente interpretados.

Tales documentos respondían más bien a la necesidad de atender a los diferentes grupos de alumnas de la asignatura, las que en 1974 estaban organizadas en 6 grupos paralelos. Más aun, la divulgación sistematizada de esta modalidad curricular era prácticamente imposible dadas las absorbentes necesidades de la docencia.

Con la aparición de diversas modalidades del currículo, y ante la necesidad de diferenciarlo del Jardín Infantil que se caracterizaba por la rigidez y falta de compromiso de la educadora - cualidades no aspiradas por éste ni por ningún tipo de currículo -, jardines infantiles a los cuales se les atribuía la misma identidad que a éste sin tener las bases ni el quehacer semejante, se le denominó Currículum Integral.

Este trabajo representa un primer documento público de los aspectos fundamentales de esta modalidad curricular.

Cabe aclarar que por las características descritas, el Currículum Integral no está cerrado a nuevos aportes de diferentes disciplinas que podrían coadyuvar, aclarar o fundamentar con propiedad sus planteamientos.

2. BASES DEL CURRÍCULO

Dado que el objeto de este currículo es el niño considerado desde su dimensión individual y social, es decir, como persona, se ha estimado importante mencionar las vertientes filosóficas y psicológicas que nutren y apoyan esta modalidad curricular, además de la decantación de algunos principios pedagógicos que orientan su quehacer.

2.1. Referencias Filosóficas.

Desde el punto de vista filosófico-antropológico el Currículo Integral 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.

Esto necesariamente implica postular un proyecto de hombre, ante lo cual se presenta el problema de hacia dónde hacer crecer. La preocupación ha sido considerar no sólo el interés ocasional del niño - el que podría significar el peligro de limitar el rol del educador al de un técnico, un mero observador o un acompañante complaciente - sino el plantear la participación activa y fecunda del educador que, aunque siempre presente, permanece en un segundo plano.

Si bien el interés es crear las condiciones para el desarrollo de un ser individual, esta individualidad no apunta a forjarse un concepto del existir sin deber nada a los

otros, del pensarse independiente de los demás. El niño nace dependiente, adquiere poco a poco su independencia biológica, pero su independencia intelectual, moral y espiritual no se completa nunca y, por ende, requiere para su desarrollo de la ayuda de su medio.

¿Debe quedar todo a la experiencia personal del educando? La no - directividad del proceso curricular podría implicar una racionalización de la "desorientación", que podría llevar a una ética que acepta cualquier felicidad como lícita, concluyendo en una relativización de toda verdad. De ahí que el Currículum Integral destaque al educador como elemento importante del proceso, como artífice de un ambiente estimulante, oportuno y adecuado. Para que el niño pueda crear su propia forma de ser y acceder a su plenitud como ser humano, individual y social, necesita, no sólo de la posibilidad de expresar su interioridad y desarrollar su sentir, su pensar y su actuar, sino también el poder encontrar en su medio las referencias para crear su propio proyecto de vida, descubrir su propia escala de valores, la que responderá a la necesidad psicológica de todo hombre: el tener su propia identidad.

La libertad en este currículo es entendida dentro de un encuentro rico y profundo del niño con su medio en el que es tratado como un sujeto de derechos, pero no dejado al libre albedrío. Esta libertad con condiciones implica que no todo es posible, ni todo es posible en todo momento. Las limitaciones ponderadas, cauteladas, contribuyen a formar una fuerza que hace progresar la libertad gracias al obstáculo y a la necesidad de elección. Esta libertad significa también estar disponible, adherir, responsabilizarse de la elección, esto es, transformarse en un ser responsable.

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. Tales planos son sólo aspectos diferentes de una misma realidad que pueden ayudar a comprenderlo, pero el niño mismo es mucho más que todo eso, va más allá de las sutiles diferencias que le distinguen de otros niños. Como ser humano, vivencia una evolución que supera el instinto vital: se sobrepasa, deriva en algo distinto de sí mismo, trasciende. El currículo trata de facilitar la conquista de esa singularidad.

Se aspira a que el párvulo se caracterice no sólo por su individualidad, por su interioridad, sino que también como ser social se mueva hacia los otros y se comunique, los descubra, que se dirija al mundo y que - en esa experiencia que le hace "ser" y "desarrollarse"- deje que los otros también "sean" y se "desarrollen".

El afecto, la simpatía, la amistad, es la base de la comunicación entre educador - niño y entre párvulo e iguales. En esa relación nadie pretende avasallar al otro. Cada uno es diferente, y el respeto a esa diferencia se pretende conseguir haciendo de la norma una "ética de la ley" y una "ética del amor".

Se intenta el desarrollo no sólo de los valores biológicos (salud, vida, etc.) sino también de valores morales: alegría, bondad, verdad, justicia, igualdad, etc., cuyos efectos en la personalidad del niño se evidencian en actitudes hacia el medio natural humano. En toda la variedad de vivencias se producen también experiencias de frustración, las que - además de ser percibidas como tales - son también canalizadas hacia su superación.

En el Currículum Integral la acción del párvulo asume diferentes dimensiones:

- Aquella que implica el dominio y organización de una cosa o elemento exterior,

esto es, el actuar sobre los objetos y el elaborar las abstracciones pertinentes;

- Aquella que favorece su formación en el sentido de ser un medio de desarrollo de sus virtudes, de sus características éticas, y cuyo énfasis está en cómo hace las cosas en lugar del resultado de lo que hace;

- Aquella que le permite explorar en su ambiente y vivenciar personalmente referencias valóricas (que va muy unida a la anterior);

- Aquella que le posibilita una comunidad de trabajo, la cual es indispensable para su humanización integral.

Al Currículum Integral le interesa que el niño fundamente empíricamente su conocimiento que conozca a través de su propia experiencia, y que, además, pueda manejar y utilizar las cosas sobre la base del conocimiento sensible de ellas.



Pero también le interesa el hombre y la elaboración que el hombre ha hecho de las cosas. Así, propicia tanto la reflexión como la intuición en el entendido que para que la primera se produzca, es necesario el conocimiento sensible.

Por sobre todo le interesa el desarrollo del niño, el cultivo de sí mismo, su más alta perfección personal, entendiendo que esto se produce no dentro de un marco de espontaneísmo pedagógico, sino dentro de una postura humanista que se preocupa del cuidado y perfeccionamiento de las tendencias espontáneas del ser humano en cuanto éstas facilitan el aflorar y afirmar aquellas cualidades personales distintivas de un ser a otro. Consecuente con el cultivo del sí mismo interesan tanto las manifestaciones físicas, intelectuales y psicomotrices del niño como aquellas de orden afectivo y social, cuyas bases son las necesidades e intereses del párvulo.

Al Currículum Integral le preocupa el entroncamiento del niño con su cultura, su historia, sus raíces. Desde esta perspectiva, se considera que el párvulo posee toda la rica experiencia adquirida en su medio y que la lleva siempre consigo. Como por ejemplo: relatos del ancestro familiar, interpretación de acontecimientos, planes y ambiciones de la familia, por una parte. Por otra, juegos, canciones, costumbres, referencias valóricas de los grupos de iguales, a las que se agregan las aspiraciones, proyectos y tradiciones comunitarias. Más allá el marco social del país que se le hace sentir sustentado por acontecimientos nacionales, celebraciones, noticias de los medios masivos. Todo esto amalgamado en un conjunto de vivencias cuya riqueza no puede ser calculada.

Así el párvulo es miembro de varias comunidades, ya sea de una manera directa e inmediata como es el caso de las más próximas (familias, grupos de juego, vecindario, localidad) o en una forma potencial como es el caso de las más lejanas y mediatas (ciudad, región, país, universo).

En un intento de favorecer, en alguna medida, la integración coherente de estos ámbitos de influencia sobre el pequeño, el Currículum Integral postula establecer una relación directa entre los fines de la educación chilena con los objetivos que orientan el quehacer educativo específico. Además recomienda que los intentos de relación con el medio deben partir de la propia comunidad - vecindario, como el

"laboratorio" de las experiencias, al mismo tiempo que insiste en que los medios y materiales a explorar deben ser los más próximos al niño y significativos de su ambiente.



Todo lo anterior implica también que el proceso curricular se percibe, planifica, ejecuta y evalúa en las tres líneas de acción del jardín infantil: hacia los niños, al personal, los padres y la comunidad.

2.2. Referencias Psicológicas

En los estudios de psicología del niño, el punto de vista evolutivo ha aportado a esta modalidad diversos antecedentes psicológicos que han permitido el conocimiento de la conducta infantil en las sucesivas etapas de su desarrollo.

Entre las diversas corrientes de la psicología evolutiva se destacan, por las implicaciones didácticas, los aportes sobre el desarrollo planteados por Erikson en el aspecto socioemocional y el de Jean Piaget en el área cognoscitiva. Considerar a Erikson dentro de la teoría de apoyo, implica que al Currículum Integral le interesa enfatizar el desarrollo afectivo en forma específica y no tan sólo como complemento de otras funciones.

Este autor considera que el desarrollo se produce en una secuencia de etapas cualitativamente distintas unas de otras. En cada una se plantea un tema o problema fundamental que hay que superar. Dado que las etapas están íntimamente relacionadas es importante que el niño supere satisfactoriamente la que le corresponde.

De la forma como se soluciona la tarea de una etapa depende la posibilidad de solucionar con éxito las tareas de las etapas siguientes. Las tres primeras corresponden al jardín infantil. El primer problema de desarrollo "Adquisición de un sentido de confianza básica versus un sentido de desconfianza" está considerada en el Programa de Sala Cuna bajo el planteamiento de la primera subtarea afectiva "Establece los primeros vínculos afectivos positivos con el adulto". En este sentido se le asigna importancia a la selección de estímulos afectivos conducentes a crear una atmósfera psicológica de seguridad, placer y confort físico en la satisfacción de las necesidades básicas del niño.

El segundo tema de desarrollo es la "Adquisición de la autonomía versus la vergüenza y la duda" está incorporado a la tarea de desarrollo planteada para los niños mayores de Sala Cuna en la "Adquisición de un grado de autonomía que le permita colaborar en situaciones de aseo, vestuario, alimentación, etc.". Este tema presenta continuidad en el planteamiento de objetivos de Nivel Medio y Transición, ampliando las posibilidades de decisión por parte del niño de acuerdo a su desarrollo.

El tercer problema a superar "la Adquisición de un sentido de iniciativa versus un sentido de culpa" se ve reflejado tanto en los objetivos como en el desarrollo de los

medios educativos aplicados en el Nivel Medio y Transición.

Erikson destaca por sobre el sustrato biológico las expectativas sociales del medio en que el niño está inmerso. Esto plantea variadas interrogantes al educador que le significan reflexionar acerca de las pautas sociales y su armonización con las posibilidades maduracionales del niño en sus aspectos fisiológicos, psicológicos, cognoscitivos, etc., sin perder de vista lo principal, que es el problema de índole afectivo que debe superar.

Según Erikson, a través del juego el niño acepta mejor las experiencias de frustración, supera sus fracasos, facilita el desenvolvimiento del yo y estimula su autonomía.

Esto señala al educador la necesidad de organización de un ambiente propicio al juego, al mismo tiempo que le demanda conductas tales como: respeto por el niño como persona; comunicación constante y de calidad; aceptación del niño tal como es; entrega permanente de guía y apoyo graduado en la superación de dificultades que enfrente el niño; consistencia en sus planteamientos y acciones.



Piaget atribuye una importancia fundamental a la interacción del niño con el medio en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. Esto significa una responsabilidad para el educador en cuanto a la organización de un ambiente rico en estímulos significativos para el niño, que promuevan su iniciativa en la actividad.

Dado que el niño es un ser activo frente al medio, construye el conocimiento al descubrir el mundo y corregir sus propios errores. Su motivación para interactuar con el ambiente surge de la necesidad que experimenta al poner en funcionamiento las estructuras cognoscitivas que en él se van desarrollando. Así, dirige su propio aprendizaje: "aprende" o "reinventa" organizando y reorganizando sus experiencias.

Estos planteamientos atribuyen un papel fundamental al niño como ser activo en el aprendizaje. Por tanto el educador debe promover la manipulación física de los objetos por parte del niño, favoreciendo la indagación y la exploración de su medio a través de preguntas, presentación de problemas, y enfrentamiento de obstáculos conducentes al uso y desarrollo de sus procesos mentales.

Las conclusiones de Piaget en cuanto a la conformación de estructuras cognoscitivas en diferentes niveles de complejidad en la medida que el ser humano evoluciona, sirven al educador como pauta de referencia en la selección y organización de objetivos y situaciones educativas en los aspectos cognoscitivos.

2.3. Principios Pedagógicos

Los principios constituyen planteamientos básicos que dirigen y orientan el desarrollo del currículo en el Jardín Infantil.

En una modalidad del Currículo Integral, se consideran como proposiciones orientadoras, las siguientes:

Principio actividad-autoactividad

Este principio está basado en la idea que el hombre es un ser fundamentalmente activo, tanto desde el punto de vista físico como intelectual. En el párvulo, la actividad posee características de necesidad y muchas veces se exteriorizan como un desborde de energías.

Desde el punto de vista educativo, la actividad no sólo se refiere a la exteriorización de ella, a través de movimientos que podemos observar, sino también a la vez, debe tener carácter interno comprometiendo al niño en su totalidad. Con esta perspectiva, la aplicación de dicho principio se refiere a la acción de ayudar al niño a integrar conocimientos y pensamientos en la acción, es decir, involucrar todos los procesos del párvulo, ya sean efectivos, intelectuales y motores. Este planteamiento asigna al educador que aplica la mortalidad integral un rol importante como organizador del ambiente para que éste promueva actividades espontáneas, y como guía en el desarrollo de ellas, teniendo en consideración que una de las actividades típicas del párvulo es el juego.



Principio singularidad

Este principio está basado en el hecho que cada persona es cualitativamente distinta de las demás en relación a capacidades, intereses, valores, etc., haciéndose aún más marcadas estas diferencias en el párvulo que es un ser en desarrollo.

En este caso, la aplicación de este currículo, debe tomar en cuenta las diferencias individuales desde distintos puntos de vista. Esto hace necesaria la observación constante de cada niño con el propósito de detectar sus necesidades, intereses y las características de su entorno físico y social.

Como uno de los atributos característicos del hombre como ser singular es la creatividad, el Currículo Integral trata de estimular el desarrollo del pensamiento divergente; de la expresión creadora; ya sea a través de la gráfica, plástica, lenguaje o movimientos que involucran todo su cuerpo.



Principio comunicación

Este principio se basa en que el ser humano no vive aislado, sino que forma parte de una totalidad más amplia con la cual está en relación. Es en la comunidad donde adquiere conciencia de su individualidad y aprende a conocerse a sí mismo. El ser tiene necesidad humana desarrollando en los párvulos la capacidad de comunicación con su medio ambiente social. El Currículo Integral intenta satisfacer esta necesidad de comunicación, a través de la utilización de diversas formas de expresión: corporal, gráfica, plástica, mímica y verbal.

Este principio debe hacerse extensivo al trabajo con el equipo del Jardín Infantil y a la participación de la familia en las diversas actividades.

Principio de autonomía

La autonomía otorga al hombre sentimiento de dignidad, de ser sujeto y no objeto, "de ser superior al mundo de puros objetos que le rodea" (García Hoz).

De acuerdo a la etimología, la autonomía es la "capacidad de gobierno de sí mismo, la capacidad de ser ley de sí mismo, la posesión y uso efectivo de la libertad" (V.G. Hoz).

Para llevar a cabo la realización de la autonomía personal, un Currículum Integral intenta tomar en consideración este planteamiento desde la Sala Cuna. En este nivel se puede comenzar con la liberación de obstáculos que coarten el desarrollo del niño. Esto se favorece dándole independencia en sus movimientos en situaciones tales como: ejercitarse moviendo sus piernas con libertad cuando aún no camina, o caminando cuando empieza este aprendizaje, o comiendo por sí solo aunque se ensucie.

En el Nivel Medio y en el de Transición se favorecerá y estimulará la capacidad para autodeterminar sus acciones a través de la elección de actividades, lugares de trabajo, materiales, temas alternativos, etc., o a través de la iniciativa personal, a partir del conocimiento de la realidad. Sin embargo, esta capacidad para autodeterminar sus acciones tiene que estar relacionada con la adquisición gradual de la responsabilidad frente a sus acciones, para evitar desviaciones que terminen en el libertinaje.

Ideas importantes que un educador comprometido con dicha modalidad trata de cautelar en la aplicación de este principio son:

- Ausencia de obstáculos al desarrollo del niño.
- Elección entre alternativas.
- Iniciativa personal, en base al conocimiento de su realidad.
- Responsabilidad de sus acciones.

Principio flexibilidad

Este principio se refiere más a la labor del educador y su aplicación debe tomar en cuenta la adecuación del currículo integral a las circunstancias educativas que se presenten. Requiere del educador una actividad flexible que le permita detectar los aspectos del ambiente que interesan al niño y que se puedan aprovechar en el proceso enseñanza aprendizaje. Significa, además, acoger las sugerencias de los niños, incorporándolos en su planificación y estar alerta a sus respuestas para ajustarse rápidamente a los cambios que se presenten.

Equilibrio

Como principio educativo, 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.

La aplicación de este principio en el Currículo Integral tiene repercusión, tanto en el planteamiento de objetivos y actividades de aprendizaje, como en su puesta en

marcha. Plantea al educador, más que nada, un trabajo constante en busca del equilibrio. Desde este punto de vista, el educador debe cautelar que la variedad de experiencias tenga relación con diferentes áreas de desarrollo, que la organización de actividades considere diferentes grados de esfuerzo corporal, de acuerdo a características y necesidades de su grupo de niños.

En resumen, al tomar en cuenta todos estos principios orientadores en el desarrollo de un Currículo Integral, podemos destacar algunas implicancias educativas, tales como:

- a) Aprendizaje sobre la base de la actividad del párvulo, considerándolo como una totalidad. Organización de los medios educativos de tal modo que la acción motriz corresponda a una exteriorización de la actividad mental y de las motivaciones intrínsecas que impulsan y orientan esta acción.
- b) Organización de actividades que favorezcan el juego espontáneo y el juego con reglas en que el mismo niño tenga participación.
- e) Selección y organización de medios educativos que promuevan la capacidad creadora, el pensamiento divergente, la expresión plástica, gráfica, dinámica, mímica y oral.
- d) Observación constante del párvulo, con el objeto de identificar necesidades, características personales, problemas, como base del desarrollo del quehacer educativo en esta modalidad.
- e) Organización de las actividades de tal modo que favorezcan la comunicación entre los niños y de cada niño con el adulto.
- f) Participación de los padres en las actividades del Jardín Infantil. Comunicación permanente y efectiva con los padres para informar, estimular y capacitarlos para que ayuden en forma coherente al desarrollo pleno de sus hijos.
- g) Trabajo en equipo, para que la labor educativa se realice en forma coordinada y contribuya al desarrollo integral.
- h) Organización del ambiente que favorezca la satisfacción de necesidades básicas, la elección e iniciativa personal.
- i) Actitud flexible del educador de párvulos que le permita: aplicar en forma flexible la planificación, detectar necesidades, intereses de sus niños, tomar en cuenta situaciones incidentales del interés del párvulo, replanificar considerando las sugerencias de los niños, el personal y los padres.
- j) Organización de actividades en relación a personas, cosas y lugares del medio ambiente del niño o del jardín infantil, para que éste adquiera los conocimientos que le permitan la elección consciente. Además las experiencias vividas en torno a un tema de su realidad cercana (todo lo que es directamente accesible al párvulo) le servirán como contenido que los niños incorporarán en sus juegos espontáneos.
- k) Organización de actividades en el tiempo en forma flexible y de acuerdo a las necesidades reales del grupo de niños.
- l) Selección de situaciones educativas, en las cuales la búsqueda del equilibrio abarque las diferentes áreas de desarrollo, de acuerdo a características y necesidades particulares de los niños.

3. OBJETIVOS EXPLICITOS

Se formulan objetivos en cada área de desarrollo, para conseguir el desarrollo integral y armónico, a partir de las características, necesidades e intereses de cada niño, considerando las expectativas del medio social.

En el área afectiva-social son objetivos importantes: la adquisición de la confianza básica, el desarrollo de actitudes de autonomía personal en la toma de decisiones (relacionadas con temas, objetivos, actividades, materiales y otras situaciones), de actitudes de responsabilidad en relación a sus decisiones, de actitudes inquisitivas frente a su realidad, de la iniciativa personal en relación a diferentes situaciones, de actitudes de expresión creadora, de habilidades de comunicación a través de diferentes formas de expresión (corporal, verbal, plástica, gestual); de apreciaciones relacionadas con su trabajo personal, con el trabajo del grupo o de sus compañeros, así como también algunas actitudes sociales relacionadas con valores como el respeto, honestidad, solidaridad con los demás.

En el área cognoscitiva: el conocimiento de sí mismo, de su medio físico y social, el desarrollo del pensamiento divergente a través del desarrollo de procesos mentales de: observación, asociación, comparación, clasificación, seriación, orientación temporoespacial.

En el área motriz: el desarrollo de habilidades en la coordinación visomotriz gruesa y fina, la coordinación auditiva motriz, la coordinación de movimientos globales y segmentarios, el equilibrio estático y dinámico de su cuerpo y la adquisición de algunos hábitos elementales que cautelen su salud física y le permitan incorporarse progresivamente al medio social.

La determinación y especificación de los objetivos dependerá del tipo de experiencias que se desean, pudiendo establecerse algunos en forma de conductas generalizadas y otros en términos más específicos.

4. PLANIFICACION

En esta modalidad, la planificación debe estar basada en un diagnóstico de las necesidades e intereses individuales y grupales en todas las áreas del desarrollo, cumpliendo una función orientadora del quehacer educativo. Deberá considerar, además, la posibilidad de replanificar en la acción, de acuerdo a situaciones incidentales del interés de los niños, o a respuestas no previstas en cada uno de ellos. El educador que planifique en esta modalidad deberá cautelar la claridad de la comunicación, con el objeto que tanto los padres como el personal puedan comprender el proceso que se está llevando a cabo y colaborar efectivamente en él.

Tipos de planificación

El Currículo Integral propicia una planificación a largo, mediano y corto plazo, según las necesidades del grupo de niños y de la factibilidad de acción del educador.

Estas planificaciones pueden asumir las características de planificaciones curriculares o de administración del currículo.

Toda planificación en este currículo intenta cubrir los diferentes ámbitos de acción del educador: el niño, el personal, la familia y la comunidad.

La planificación implica un trabajo diferenciado por niveles. Algunas formas de planificación curricular a mediano y corto plazo, por niveles, serían:

Sala cuna:

Modelos curriculares de planificación estructurados en tareas de desarrollo y situaciones de estimulación.

Nivel medio:

Modelos curriculares de planificación estructurados en objetivos, sugerencias de actividades y sugerencias metodológicas. Formas globalizadas de organización de actividades, que se seleccionan de acuerdo a los objetivos: centro de interés, juego centralizador, motivo de expresión. Planes que consideran alternativas de elección espontánea en todas las actividades, materiales, etc. Ejemplo: juego en áreas diferenciadas, juego centralizador.

Nivel Transición:

Formas globalizadoras de organización de actividades seleccionadas según las experiencias que se desean y las características de los niños. Estas pueden ser: centros de interés, unidades de enseñanza aprendizaje, juegos centralizadores, motivos de expresión, proyectos personales o grupales. Tanto en los proyectos, unidades de enseñanza aprendizaje, centros de interés y motivos de expresión, hay que dar oportunidades de autoevaluación por parte los párvulos.

Planes que den oportunidad de una amplia posibilidad de elección espontánea. Ejemplos: juegos centralizadores, juego de rincones.

La estructura empleada en el nivel transición tiene los mismos elementos que la de los planes del nivel medio.

5. APLICACION DEL CURRICULO

La aplicación del planeamiento en este enfoque curricular se lleva a cabo considerando posibles ajustes en la acción, de acuerdo a criterios de flexibilidad que toman en cuenta tanto aspectos del niño como de la situación curricular. Se señalan algunas características de los elementos curriculares importantes en la puesta en marcha del plan en esta modalidad.

5.1 Rol del educador

El rol que asuma el educador dependerá de los objetivos.

- Planificador del proceso enseñanza aprendizaje: selecciona alternativas, elabora instrumentos, organiza recursos humanos y materiales.
- Guía en el descubrimiento del niño.
- Modelo en relación a la adquisición de aprendizajes por imitación (Ejemplo actitudes).
- Coordinador del trabajo en equipo.
- Supervisor del trabajo en equipo.
- Guía en relación al trabajo con los padres.
- Comunicador hacia la comunidad.
- Evaluador: observa constantemente, registra sus observaciones y emite juicios valorativos sobre las experiencias logradas y los medios educativos empleados.

5.2 Rol del niño

Participante activo (aprende a aprender):

- Resuelve problemas.
- Se ejercita.
- Selecciona actividades, temas, materiales, formas de ejecutar sus actividades.
- Exterioriza sus pensamientos y sentimientos a través de diversas formas de expresión.

5.3 Tipos de interacción utilizados

Se postulan tipos de interacción diferentes, que variarán según los objetivos.

a) Niño con otros niños.

b) Niño con el adulto:

-Educador

-Auxiliar

-Directora

-Otros padres.

c) Niño con el medio ambiente físico.

5.4 Metodología

Se destacan como estrategias curriculares el uso de la actividad lúdica que produce placer y bienestar al niño y el cuestionamiento de la realidad, el que responde a su necesidad del conocimiento que va a dar sentido a su vida.

Además se señalan algunos criterios de organización de los niños y de los recursos.

5.4. 1. Valor Educativo del Juego

La metodología en un Currículo Integral está basada en el juego, ya que éste constituye una actividad fundamental del párvulo. No se puede estimular integralmente a un niño si no se le brinda la oportunidad de involucrarse plenamente en la realización de las actividades. El juego ofrece estas posibilidades por:

- a) Ser un medio de aprendizaje que provoca placer en el niño.
- b) Constituirse en una forma de compensar sus fracasos y en una forma de exteriorización de sus conflictos.
- e) Dar oportunidad para desarrollar la autonomía e iniciativa personal.
- d) Promover la interacción espontánea con sus compañeros y con el medio físico.
- e) Favorecer la exteriorización de sus observaciones respecto al medio social.

La metodología en base al juego, propicia considerar las diferencias que se producen en su evolución. En esta modalidad, el juego se aplicará en forma distinta

según el nivel del Jardín Infantil.

En la Sala Cuna, el juego toma la forma de ejercitación de funciones sensoriomotoras, sin intervención del pensamiento, ni de la vida social; razón por la cual en este enfoque curricular se intenta proveer al niño de los medios materiales que favorezcan dicha ejercitación tanto en el área motriz como en la cognoscitiva.

Posteriormente, cuando comienza a aparecer el juego simbólico o de imitación, se fomenta la organización del ambiente con elementos que den oportunidad al niño de fijar, precisar y exteriorizar su conocimiento del medio.

Como los contenidos de este juego son situaciones de la vida de las personas, se postula la realización de visitas de observación a diferentes lugares que permitan enriquecer las experiencias acerca de su entorno, de tal modo que sus juegos se enriquezcan y a medida que el niño se desarrolle le permitan, incluso, la preparación de los materiales que necesita para jugar y la organización de éstos en el espacio.

En el nivel transición, cuando empiecen a aparecer los juegos reglamentados en el que se agregan las reglas colectivas, se propicia que el educador incorpore nuevos juegos a realizar, ya sea en interior o en exterior, que requieran mayor esfuerzo intelectual y o corporal.

5.4.2. Estrategias para la "búsqueda de la verdad "

Consecuente con la necesidad de que el niño fundamente su conocimiento a través de la propia acción sobre las cosas, el Currículo Integral propicia, en el Nivel de Transición, el desarrollo de estrategias para el "descubrimiento de la verdad", esto es, para la búsqueda de la solución a las inquietudes y problemas que su medio le provoca.

En esa exploración del ambiente natural y cultural, el niño debe rehacer por sí mismo, mediante la experiencia y verificación personal, los pasos de diversas adquisiciones intelectuales, fruto de la reflexión humana.

Las estrategias en sí constituyen las diversas combinaciones que pueden hacerse de los procesos de pensamiento, tales como observación, asociación, comparación, clasificación. Cada uno de estos procedimientos mentales se expresa a través de un conjunto de actividades (palpar, identificar verbalizado, agrupar, etc.) y representar la vía elegida para movilizarse en una dirección definida. Así, la observación responde a un propósito parcial y la clasificación a otro. En el hecho, cada procedimiento mental significa una fase de la estrategia total representada por la combinación específica que se ha hecho de ellos, puesto que -dada su especificidad- uno solo no basta para alcanzar la verdad y por ello deben combinarse.

Para el educador la estrategia se traduce, en último término, en crear un orden que concilie los intereses, necesidades, capacidades y limitaciones del niño con los requerimientos de los procesos de pensamiento. Es decir, se construye la estrategia adecuando las formas universales de buscar la verdad a las características psicológicas de los niños.

Sea quien sea el que "busque la verdad", está en condiciones de usar los mismos recursos mentales.

La situación objetiva, las experiencias, los medios, pueden ser diferentes, pero los procesos -en su naturaleza- son los mismos.

En el Currículo Integral, el niño usa estos procesos mentales que son los procedimientos naturales y propios del hombre para llegar a comprender su mundo, para satisfacer su necesidad de conocimiento, el que da sentido a su existencia.

5.4.3. Organización del espacio y de los materiales

El Currículo Integral postula una organización del espacio flexible, dependiendo de las necesidades y de los objetivos y condicionada por las características del ambiente. En esta modalidad es importante incorporar elementos del medio y, específicamente, de la región; esto significa aprovechar lo esencial del terreno (declives y cerros) y objetos naturales y culturales de la localidad.

En síntesis, el espacio y los materiales no son estáticos; el espacio se modifica y los materiales se renuevan periódicamente, de acuerdo a los objetivos. Si se utilizan diferentes áreas de juego, el cambio podría estar referido a las áreas mismas o a los materiales que se ofrecen. El requisito mínimo en cuanto a espacio consiste en acondicionar variadamente el espacio interior y exterior, para posibilitar la realización de actividades variadas como por ejemplo: carpintería, jardinería, crianza de animales.

5.4.4. Organización del Tiempo

Se postula una organización del tiempo Flexible, de acuerdo a las necesidades e intereses del párvulo. En función de estas características organiza un horario evitando la yuxtaposición de actividades que requieren el mismo tipo de esfuerzo; combinando actividades de exterior con actividades de interior; espontáneas y semidirigidas; individuales y grupales.

La flexibilidad no quiere decir improvisación; por el contrario, la facultad de modificar, descartar, incorporar y prolongar determinadas acciones puede ser ejercida por la educadora sólo cuando las circunstancias así lo requieran.

Por otra parte, las actividades tendientes a satisfacer las necesidades básicas de los niños y la formación de hábitos ligados a ellas, mantienen su ubicación cronológica diaria.

5.4.5. Organización de los niños

En relación a la organización global del Jardín Infantil se postula un agrupamiento flexible de los niños. En general, se organizan en grupos de niveles de desarrollo similares, pero no es ésta la única fórmula. Hay oportunidades en que los niños se agrupan de acuerdo a sus propios intereses (juegos de rincones).

En lo que respecta a cada grupo, la organización debe adecuarse a las características de las actividades; el trabajo puede ser individual, en grupos pequeños o con todos los niños si es necesario.

6. EVALUACION

En el Currículo Integral la evaluación abarca las tres líneas de acción: niños, familia, personal.

Se dé gran importancia a la actividad de constante observación que debe llevar a cabo el educador de párvulos, para valorar las experiencias de sus niños y tomar decisiones a partir de ellas.

La evaluación puede ser de distinto tipo, según el propósito que se tenga y el tipo de decisión que se tomará.

- a) Diagnóstica: con el objeto de detectar necesidades e intereses y determinar los objetivos que guiarán el proceso y los medios utilizados para conseguirlos.
- b) Formativa: para modificar los medios educativos empleados con el propósito de mejorar el proceso.
- c) Sumativa: cuando se desea determinar el grado de logro de los objetivos o el progreso alcanzado en diferentes áreas de desarrollo, respecto a experiencias deseadas o solución de problemas detectados.

Este trabajo fue expuesto en el Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículum en Educación Parvularia realizado en La Serena en agosto de 1985.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

ALGUNOS ALCANCES SOBRE EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR PRIVADA

ERNESTO LIVACIC ROJAS, Director Escuela de Economía y Administración,
Universidad Central

Lo expresado en el siguiente artículo no representa necesariamente las opiniones de las Instituciones donde trabaja el autor.

En los últimos años y en particular en los meses más recientes se ha incrementado la preocupación de una parte importante de la comunidad nacional en relación con el financiamiento de la Educación Superior y, en especial, de las Universidades.

La preocupación tiene base, debido a que los recursos que las Universidades han recibido en los últimos años se han reducido en términos reales (han aumentado menos que los precios y, por ende, permiten adquirir menos materiales, contratar menos profesores, etc.). Las razones de esta reducción son fundamentalmente dos:

1. La aplicación del modelo económico neoliberal que implicó un cambio en el rol del Estado. Bajo este nuevo esquema se ha señalado que la educación universitaria tiene beneficiarios claramente identificables (los alumnos y sus familias) y que, por lo tanto, ellos deben asumir un rol creciente en el financiamiento de la misma, no "cargando la cuenta" al resto de la comunidad. El Estado asistirá al financiamiento asegurando la igualdad de oportunidades, para quienes no puedan costear estudios superiores.

2. Las dificultades económicas a partir de la crisis de 1981- 1982, que han provocado una disminución del aporte del Estado a la Educación, la salud, etc., por razones de la coyuntura económica.

En la misma línea de las reformas estructurales señaladas anteriormente a fines de 1980 se publicó el DFL- N° 1 que, entre variadas materias, permite la creación de universidades e institutos profesionales privados. Hoy, a cinco años de su promulgación, existen en el área privada 3 universidades y alrededor de 20 institutos profesionales.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR PRIVADA

Para las universidades existentes antes de la promulgación del DFL No 1 y las que se derivaron de ellas existen tres fuentes de financiamiento por parte del Estado:

a. Aporte Fiscal Directo, consistente en un monto fijo anual asignado en relación a

los aportes anteriores a 1981 y reajustado por algún factor.

b. Aporte Fiscal Indirecto, que comprende un aporte a las universidades relacionado con los puntajes de los alumnos que ingresan a cada institución en un determinado año.

c. Crédito Fiscal Universitario, sistema consistente en un préstamo a los estudiantes que no pueden financiar los aranceles universitarios.

De estas tres fuentes sólo el Aporte Fiscal Directo estaba reservado para las universidades existentes antes del DFL N° 1 y las que se derivaron de ellas. En cambio a las otras dos fuentes -Aporte Fiscal Indirecto y Crédito Fiscal- podrían incorporarse todas las instituciones. Con respecto al Crédito Fiscal, debe mencionarse que es un préstamo a los alumnos y no a las universidades, sino por vía indirecta.

En vista de estos antecedentes, las universidades privadas (nacidas con posterioridad a la ley) y los institutos profesionales podían financiarse con el aporte fiscal indirecto y los aranceles cobrados a sus alumnos, para cuya cancelación sus estudiantes podían optar al Crédito Fiscal.

Sin embargo, la normativa legal fue modificada a poco andar. El 19 de noviembre de 1981 (sólo unos meses después), el DFL No 50 estableció que sólo tenían derecho al aporte fiscal indirecto las universidades existentes al 31 de diciembre de 1980 (antes del DFL No I) y las que se derivaron de ellas.

De igual manera, en la práctica, los alumnos de las nuevas instituciones no han tenido la posibilidad de optar al Crédito Fiscal.

Refiriéndose sólo a los aspectos económicos de estas modificaciones, podemos observar que el comportamiento de la autoridad fue contradictorio. En menos de un año publica dos decretos ley, en uno permite, fomenta y entrega incentivos económicos para la creación de universidades e institutos y en el otro les resta el apoyo comprometido.

Desde otra perspectiva, si se observa los ingresos de las universidades e institutos profesionales privados, se puede concluir que la única fuente de éstos es el pago de los propios alumnos, el que debe financiarse directamente por los interesados, ya que no tienen Crédito Fiscal y las entidades bancarias y financieras no operan con líneas de crédito para financiar estudios. Cabe destacar que estos créditos deben tener características de plazos y tasas, períodos de gracia para intereses y amortizaciones en una modalidad específica acorde a la duración y flujo de gastos que una carrera universitaria requiere y al monto y flujo de los ingresos generados con posterioridad por cada futuro profesional.

Por otra parte, cualquier institución sana y que pretenda perdurar en el largo plazo, debe por lo menos financiar con sus ingresos, los gastos de operación. Si se presta atención a los gastos de las nuevas instituciones, un componente significativo de éstos se registra bajo la partida "gastos de examinación", que corresponde al pago directo a las universidades examinadoras y otros gastos derivados del proceso de examinación. Debe señalarse que en ninguna ley ni decreto ley queda establecida la existencia y, menos aún, la obligatoriedad de este pago.

Desde el prisma de los alumnos de estas nuevas instituciones se agrava la situación, ya que por no tener Crédito Fiscal, no gozan de pase escolar, lo que incrementa sus gastos de locomoción. Esta última situación se produce por disposición del Ministerio de Transporte.

EFFECTOS SOBRE EL FINANCIAMIENTO DE LAS NUEVAS INSTITUCIONES

En algunos cálculos realizados con motivo de este trabajo se pudo establecer que el gasto de examinación alcanza a aproximadamente al 10% de los gastos totales en algunas instituciones. Por otra parte, para uno de los casos analizados, los menores ingresos percibidos por la eliminación del Aporte Fiscal Indirecto constituyen otro 10% de los gastos. Con lo que se puede sostener, bajo ciertos supuestos, que el impacto de las modificaciones legales y del cobro del proceso de examinación ha significado una merma equivalente al 20% de los ingresos programados a largo plazo por estas instituciones. Si ellas no tienen fines de lucro y sus ingresos son iguales a sus gastos, se pueden derivar fácilmente algunas conclusiones. Para efectos de comparación, pensemos qué ocurriría con los ministerios y reparticiones públicas si se les redujeran los ingresos en un 20%. (El aumento de gastos es equivalente a una disminución de ingresos, si el presupuesto está equilibrado).

Si se hace un esfuerzo de proyección de este flujo de menores ingresos y mayores gastos, se puede concluir que si los datos señalados son válidos para una universidad de 2.000 alumnos, esos menores ingresos en un período de aproximadamente 10 años permitirían financiar las necesidades de terrenos y construcciones adecuadas para el funcionamiento de la institución. Ejemplificado de otra forma, es como si cada cinco años, las universidades nuevas pudieran vivir un año con todos los gastos pagados, no cobrando a sus alumnos.

CONCLUSIONES

De lo expuesto anteriormente se pueden obtener algunas conclusiones.

1. El actual sistema de financiamiento de la educación superior es discriminatorio. Desde el punto de vista de las instituciones, por ejemplo, si dos de ellas que ofrecen una misma carrera captan a un alumno del mismo puntaje en la P.A.A. (base del Aporte Fiscal Indirecto), una obtiene financiamiento estatal y la otra no. La razón de lo anterior es el mencionado DFL N°50.
2. El actual sistema de financiamiento universitario es inconstitucional, ya que no respeta el Art. 19 N°2 de la Constitución Política del Estado, que asegura la igualdad ante la ley. Por ejemplo, dos alumnos con idéntico puntaje en la P.A.A. que ingresan a una misma carrera, con los mismos ingresos familiares, tienen trato diferente. Si uno de ellos lo hace en las nuevas universidades no obtiene apoyo estatal, pero si su par ingresa a una universidad existente antes de 1981 o derivada de ellas, sí lo puede obtener.
3. La modalidad de cobro por la examinación universitaria no sólo es ilegal sino que profundiza la discriminación y constituye un impuesto a la educación superior privada. Un alumno que estudia en una universidad sin examinación paga un arancel X; si esa misma universidad debe pagar un 50%, por ejemplo de sus costos de examinación, deberá cancelar 1,5X. Dicho incremento contribuye, además, a financiar universidades que cuentan con aportes estatales otorgados con cargo a los Ingresos Generales de la Nación, a cuyo fondo el estudiante de la universidad privada o su familia ya contribuyó. Si a lo anterior se suma que no puede optar a pase escolar, la conclusión es aún más contundente.
4. Además, no es válido sostener sin antecedentes, que las instituciones de educación superior privada son los parientes ricos del Sistema Educacional Chileno. Aparte de las dificultades aludidas (menores ingresos y mayores gastos) han debido pagar mayores sueldos a sus profesores para atraerlos, en aras a su mejor performance académica y deben invertir en su infraestructura. Con todo ello,

al Estado le resultan gratis y tienen un menor costo para el alumno que las universidades con aporte estatal, si a estas últimas se les suma al valor cancelado por los alumnos, el aporte del Estado y los terrenos y edificios que éste les otorga, tanto directa como indirectamente.

Por las razones antes señaladas, creo que urge una modificación al Sistema de Financiamiento de la Educación Superior, que supere estas anomalías e injusticias. No se trata por cierto de cualquier modificación; las más elementales dicen referencia al restablecimiento del Aporte Fiscal Indirecto para todas las instituciones, ampliación del Crédito Fiscal para todos los jóvenes del país, al igual que una opción igualitario al pase escolar, y el término del cobro por el proceso de examinación.

Es necesario, además, implantar un sistema de "Concurso de Proyectos de Investigación", en el que participen todas las personas e instituciones interesadas en esta labor y que sea el único mecanismo nacional de asignación de fondos, a los que existe por ende un acceso también igualitario, y en el cual los recursos se entreguen en función de las prioridades que el país tiene en las distintas áreas, a quienes mejor puedan desarrollarlas. Los avances en este sentido han sido magros en relación con los recursos totales que la nación dedica a la investigación.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

EVOLUCION DEL CONCEPTO DE EDUCACION PARVULARIA EN CHILE DESDE 1906 A 1956

DINA ALARCON

I. INTRODUCCION: EVOLUCION DEL CONCEPTO DE INFANCIA

A fines del siglo XVIII se produjo en Europa un cambio notable en las actitudes de los adultos para con los niños y su moral. Posiblemente por razones vinculadas a la Reforma o la Contrarreforma se comenzó a estimar a los niños como algo diferente o separado de los adultos y aun de los adolescentes. "Surgió así el concepto de niñez como un período de inocencia y desamparo" (12). Se concebía a los niños como algo especial. Los principales objetivos de la vida escolar se relacionaron directamente con la vida moral y religiosa y con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura indispensables a cualquier oficio. Los padres, se decía, debían proporcionar cuidados físicos a sus niños tanto como emotivos.

Este es el concepto de infancia (y educación) que más se ha destacado en los últimos 300 años y ha originado una gran cantidad de literatura sobre la psicología del niño y su desarrollo. Los primeros que escribieron sobre esto fueron filósofos, clérigos, educadores, médicos, etc. y se preocuparon de los factores congénitos, los métodos de crianza y el "entrenamiento" de los niños. Algunos representaban la niñez como algo malo por naturaleza y escribieron sobre la "depravación innata" del pequeño; otros le consideraban un "noble salvaje", poseedor de virtudes biológicas, que -de ser expresadas- conducirían a un crecimiento sano y una conducta social responsable.

Para Locke el niño era una "Tábula rasa", lo cual le hacía receptivo a todas las experiencias externas. Esta postura estimaba al ambiente-experiencia como determinante fundamental del desarrollo del pequeño. Como él creía en la racionalidad última de la humanidad, consideraba el "dominio de sí mismo" como el gran objetivo de la educación y recomendaba a los padres formar a los niños "desde la cuna", en cuanto al sentido de "abnegación".

Rousseau, en cambio, percibía al niño como un "noble salvaje" que intuitivamente poseía el conocimiento de lo bueno y lo malo. Recomendaba la poca vigilancia del adulto e incluso la no intervención de éste, puesto que la naturaleza había dotado al niño de un orden de desarrollo que, avalaba la seguridad de un crecimiento sano. Padres y maestros podrían deformar o interferir la sucesión natural de los cambios que implicaba el desarrollo.

La concepción de Locke se relacionaba con los efectos que producen los castigos y recompensas que el ambiente provee. Rousseau, en cambio, estimaba que el niño participa activamente en su desarrollo adaptándose al mundo a través de sus juegos y al resolver problemas, es decir, no siendo un ente pasivo.

Más tarde, en el siglo XVIII, los niños comenzaron a ser considerados como objetos propios de estudio. Algunos filósofos, biólogos y educadores comenzaron a observar a sus propios niños como fue el caso de Pestalozzi quien publicó las observaciones sobre su hijo de 3 1/2 años de edad (1774). Pestalozzi enfatizaba la bondad innata del niño y el papel de la autoactividad en el desarrollo. En 1787 Tiedeman publicaba un diario sobre la conducta infantil en el que se consignaba el desarrollo motor, sensorial, lingüístico e intelectual de un niño durante sus primeros 2 1/2 años de vida.

En el siglo XIX empezaron a publicarse diversas biografías de bebés. Uno de los autores fue Carlos Darwin quien publicó un diario sobre el desarrollo de su hijo: "mediante la observación cuidadosa del infante y del niño, podría ver uno la genealogía del hombre" (12). Es decir, si los hombres de ciencia pudieran establecer el desarrollo del hombre, llegarían a comprender la evolución de la especie humana.

Sin embargo, estos estudios individuales de niños eran, en su mayoría, asistemáticos. Además, la mayoría de los observadores tenían su propia teoría y miraban a los pequeños como una comprobación de ésta. No obstante, contribuyeron a despertar el interés por el estudio científico de los niños.

En el siglo XIX se comenzó con el estudio sistemático de grupos de niños. Uno de sus precursores fue Stanley Hall.

En la civilización occidental contemporánea se concibe al niño, o más bien a la infancia, como una etapa de la vida del ser humano con características propias. Algunos pensadores le atribuyen un rol fundamental en el desarrollo del hombre, no sólo porque es la base de lo que vendrá después, sino porque los primeros años son de una riqueza hasta hace poco tiempo desconocida.

Dice Zazzo: "El camino recorrido desde 0 a 3 años es inmenso, parece que el niño realiza en esta época lo esencial de su patrimonio hereditario, que recapitula la larga historia que en la noche de los tiempos conduce del animal al hombre" (13). El niño ha alcanzado su posición bípeda, se comunica a través del lenguaje articulado, ha llegado, según Thorndike a la mitad del camino de su evolución mental, su cerebro ha alcanzado la mitad de su peso definitivo, ha comenzado a formar las estructuras de su personalidad.

La civilización occidental contemporánea "está absorta en el niño" (12). Los padres le protegen de muchos aspectos del mundo real, lo mantienen cerca de la familia o en grupos, de acuerdo a edades, en la escuela o el vecindario.

2.- INICIOS DE LA ATENCION AL PARVULO EN CHILE: MOVIMIENTO FROEBELIANO.

Este Movimiento abarca aproximadamente el período comprendido entre 1906 y 1913. Entre sus precursores figuran Don Valentín Letelier y Don José Abelardo Núñez.

Su representante más destacado es la Sra. Leopoldina Maluschka quien no sólo fue la difusora de los planteamientos teóricos de este método sino también la autora de las acciones de aplicación de éste. Estimuló un movimiento nacional de atención al párvulo que no fue comprendido a cabalidad. Adaptó el sistema

froebeliano a las características del niño chileno a través de un programa educativo que se aplicó en todo el país.

2.1. Inquietudes iniciales

Las primeras manifestaciones de interés por la educación parvularia surgieron de educadores representativos de nuestra nación como V. Letelier y J.A. Núñez. En su visita a Berlín (1882-1885), Valentín Letelier conoció los jardines infantiles froebelianos y en su detallado informe al gobierno chileno recomendaba -entre otras cosas- la implantación del "sistema de Kindergarten". En 1886 J.A. Núñez tradujo y dio a conocer la obra cumbre de F. Froebel "La Educación del Hombre", donde el creador del jardín infantil planteaba su doctrina pedagógica. El interés manifestado por estos líderes de la educación fue parte del movimiento de renovación educacional de la época, que llevó a muchos educadores a considerar la educación germana como el modelo adecuado a implantar en Chile.

Ya en 1902 se observaban no sólo intereses individuales sino manifestaciones colectivas en torno a la necesidad de dar atención sistematizada a los niños menores de 6 años especialmente aquellos de sectores desfavorecidos. Ella surgió de uno de los temas planteados en el Congreso General de Enseñanza Pública realizada en 1902. En su segunda sesión (del 26 de diciembre), presidida por Don Claudio Matte, el relator del Tema N°12 "Educación Física y Moral", Don Francisco Jenschke, dio lectura a una extensa exposición sobre esta materia la que concluyó con sugerencias definidas. Las que figuraban como recomendaciones aprobadas fueron las siguientes:

- 1) "Conviene fundar casas de protección a la infancia en los centros poblados, para niños menores de cuatro años y jardines infantiles en las escuelas para niños de cuatro a seis años de edad".
- 2) "Conviene fundar una escuela para formar jardineras y educadoras para los establecimientos arriba mencionados".
- 3) "Conviene enviar a Europa a dos o más jóvenes preceptoras normalistas que estudien la organización de los institutos froebelianos, siguiendo cursos, a fin de instalarlos en el país."

El propósito a cumplir en las casas de protección a la infancia sería "evitar la influencia perniciosa de la casa paterna y de la sociedad en que viven, en las cuales frecuentemente no reciben sino malos ejemplos"(1). Tal atención estaría destinada a los pequeños de escasos recursos cuyas madres no podían cuidarles por tener que ganarse la vida trabajando en fábricas, casas, y otros lugares. Era responsabilidad del Estado el protegerles, el responder a esta necesidad social.

Los jardines infantiles serían fundados en escuelas y liceos. Aun cuando el establecer la edad de inicio al kindergarten en los cuatro años de edad fue objetado por algunos, se aprobó así, puesto que se fundamentó que era "la edad en que se comienzan a formar los principios morales en el niño y hay que evitar que adquieran malas costumbres, las cuales se arraigan profundamente y es más difícil destruir las malas que inculcar las buenas"(1).

El problema de falta de personal idóneo para atender a los niños fue resuelto en los términos en que muchas otras dificultades educacionales lo habían sido: enviar educadores al extranjero para prepararse. Es interesante destacar la preocupación de estos educadores por la especialización en la docencia de los niños pequeños y el no haber pensado en resolver el problema a través de improvisaciones, responsabilizando de la tarea simplemente por ejemplo a otros profesionales no

especialistas en el área, o a personas de buena voluntad.

Sin embargo, estos intereses tan genuinamente manifestados en una reunión de educadores, no tuvieron sus frutos sino hasta tres años más tarde cuando el 7 de octubre de 1905 a través del decreto N°5609 se señalaba entre otras cosas: "Créase un Curso Normal de Kindergarten que funcionará, a contar desde el 1º de noviembre y bajo la vigilancia y dirección de la Directora de este establecimiento". El decreto también consideraba los fondos para la contratación de personal docente (una regente y profesora y dos ayudantes-inspectoras), personal de servicio y cupo de alumnas. También se incluían en el presupuesto los costos de mobiliario y material de enseñanza del Kindergarten.

La aplicación de este proyecto se llevó a efecto en 1906.

2.2. Formación de personal y creación de jardines infantiles.

A pesar de lo establecido, sólo se concretó un curso dirigido a maestros de escuelas y directoras de Colegios Particulares", actuando como docentes temporales María Kunecke, profesora del Kindergarten de la Escuela Alemana y la Sra. Guillermina Guber.

En abril de 1906 se contaba con la casa, el mobiliario y los materiales para hacer funcionar el kindergarten pero hacía falta la especialista que debía asumir su dirección. El nombramiento recayó en doña Leopoldina Maluschka con estudios especializados en el Seminario para Educadores de Graz, capital de Estiria, Austria, donde se graduó de kindergarterina; también era profesora de Canto y Ciencias Musicales. En esta última calidad se desempeñaba desde 1902 en el Liceo de Cauquenes, desde donde se le llamó -a iniciativa de don José María Muñoz Hermosilla y de don José Tadeo Sepúlveda.

Como regente del Curso Normal de Kindergarten la Sra. Maluschka dedicó todo su esfuerzo y entusiasmo a preparar personal para introducir en Chile el Kindergarten Froebeliano. Se esforzó por adaptar el sistema a las características idiosincráticas de los niños y del país. Trató de eliminar los rasgos extranjeros reemplazándolos por los netamente nacionales. En 1910 se consideraba que los jardines infantiles estaban nacionalizados, puesto que contaban con un programa educacional propio. Ese programa fue difundido a todas las maestras por medio de la Revista "El Kindergarten Nacional de Chile".

A través del Curso Normal de Kindergarten se graduaron 300 maestras que dirigieron otros tantos centros parvularios en el país, cuyo laboratorio fue el Kindergarten modelo anexo a la Escuela Normal N°1 de Stgo. En ese lugar se experimentaron importantes adaptaciones y transformaciones del sistema froebeliano.

Durante los años 13 al 15 afloran influencias contrarias los kindergarten que terminaron en la supresión de 40 secciones de párvulos anexas a los liceos. A fines de 1914 se suprimió el Curso de Formación de Kindergarterinas de la Escuela Normal.

A pesar de esto, las maestras tituladas, apoyadas por muchas directoras, conservaron los principios fundamentales de su formación y percibieron que al implantarse en el país la educación activa, ellas estaba preparadas para ello. Desde 1914 a 1934 sólo se conservaron los principios del kindergarten froebeliano en algunos establecimientos. En la mayoría de ellos se produjo desorientación, debida a ensayos precipitados, mezcla de sistemas extranjeros y desviación de las ideas fundamentales.

Años más tarde, en 1940 hay un repunte de la obra de la Sra. Maluschka al crearse en la Escuela Normal J.A. Núñez, la Sección Experimental Preescolar Froebeliana.

2.3. Publicaciones de la época.

Existía la Revista "El Kindergarten Nacional de Chile" dirigida a las maestras kindergarterinas, profesoras de escuelas y liceos y madres de familia.

El objetivo de la revista era responder a la necesidad de publicaciones educativas en relación a niños de 3 a 6 años. Su interés era difundir la educación del niño pequeño y ayudar a que las maestras se desempeñaran eficientemente en su labor.

Se trataba de conseguir un diálogo con los usuarios: "rogamos a las señoritas kindergarterinas colaborar en estas páginas (con) cuentos, lecciones observaciones psicológicas", etc. "A las madres de familia agradeceríamos nos enviaran una relación del hogar con el kindergarten" (Kindergarten Nacional de Chile N°1, Dic. 1910).

En los N°s. 2 y 3 de esta Revista se relata la inauguración del primer Kindergarten Popular, en honor del Centenario. Se hace un llamado a crear este tipo de kindergarten y además se destaca la importancia de crear un espíritu cívico y de amor a la patria en el niño pequeño.

También en ese número se desarrollaba el "Programa Nacional" de temas y actividades, los que se sugiere deben ser adaptados a las características, de los jardines infantiles locales.

Se dan sugerencias en cuanto a cómo instalar un kindergarten con detalles del mobiliario (N° y medidas de los muebles) y del material de enseñanza (tipo, número y costo de cada uno). Se comunican normas técnicas en cuanto a la matrícula de niños y la cantidad de niños por educadora. Aparecen también sugerencias de bibliografía.

En general podría mencionarse que durante la fructífera etapa de 1906 a 1913, la Sra. Maluschka apoyó su obra con estudios y textos sobre educación parvularia (dos tomos de canciones infantiles y escolares, un programa para los kindergarten) y divulgó la teoría y los materiales froebelianos a través de exposiciones y de la Revista "El Kindergarten Nacional".

2.4. El sistema froebeliano.

En una apretada síntesis, podría decirse que en este sistema se consideraba que la expresión a través de la cual el párvulo manifiesta las características de su personalidad es el juego. Es su medio de formar, construir, transformar, analizar, observar, comparar, etc.

Los medios educativos eran "los dones" y las "ocupaciones". Constituían dos grandes series de objetos: - una que satisfacía la tendencia analítica; - la otra permitía sintetizar las ideas.

En la 1ª, la actividad del niño no hacía sufrir ningún cambio al objetivo utilizado. En la 2ª, se posibilitaba una transformación de los objetos recibidos.

El método era el juego con el material.

Junto con los materiales, se introducían "medios intuitivos" que eran objetos y cuadros usados en lecciones objetivas. Se realizaban observaciones directas de objetos y se les analizaba. Se propiciaba el contacto de los niños con la naturaleza

a través del cultivo de hortalizas y flores.

El programa educativo enfatizaba la relación del niño con la naturaleza y la vida social. Los temas se organizaban en un sistema concéntrico. Se planificaban series de temas principales (por ej. para uno o varios meses) con subdivisiones para ser tratadas cada semana y cada día.

Características que debían poseer las educadoras.

- dotes para el trabajo con el niño pequeño;
- cultura general;
- profundos conocimientos de sociología, psicología infantil, anatomía y fisiología humana;
- pedagogía y metodología especial de educación preescolar;
- dotes musicales y artísticas (tocar instrumentos).

Durante su formación, las maestras tenían que observar constantemente al niño, en todas sus manifestaciones. Ellas debían elaborar un informe psicológico al respecto, como parte de su examen de Psicología.

2.5. Funciones atribuidas a la educación parvularia dentro de la concepción froebeliana.

2.5.1) Función de protección a la infancia, en la cual el Estado asumiría la responsabilidad social de proveer atención a los pequeños mientras la madre de escasos recursos debía trabajar. Decía L. Maluschka "Tened cuenta que si a los padres que tienen comodidades les agrada tener a sus hijos enseñados y atendidos en un colegio especial para ellos ¿cuánta más satisfacción no proporcionará a una madre infeliz el poder dejar a sus chiquitines bajo el cuidado de maestras competentes que vigilen su educación, tanto física, como moral e intelectual?"(2)

"Si no bajamos al pueblo a sembrar luz, veremos fructificar la sombra en sus inteligencias..."(4)

En la Revista Pedagógica N°4 del 30 de junio de 1911, se leía: "El problema pavoroso de la mortalidad infantil ha encontrado eco en las altas esferas de Gobierno y de la sociedad (...) En efecto, el Excmo. señor Barros Luco en su reciente mensaje al Congreso Nacional, después de apuntar con sobresalto el subido número a que llegan anualmente las defunciones de niños en Chile, (40.000 niños menores de un año), no puede menos que reconocer que serán de enorme beneficio públicos los sacrificios de cualquier género que la nación haga para reducir a términos más humanos y racionales, esas cifras terribles".(9)

Sin embargo, a pesar de las intenciones abiertamente declaradas, no hay evidencia durante este período de un número considerable de establecimientos que atendieran al pequeño de estratos desfavorecidos.

2.5.2) Función del desarrollo del niño. Apuntaba a estimular las diferentes manifestaciones del párvulo:

"El Kindergarten está llamado a prestar grandes servicios en pro del desarrollo intelectual del niño, el futuro ciudadano"(...) "de la prolijidad de la mano" (...) "del desarrollo de la imaginación", (...) "invención" (...) "el gusto estético",(4) del desarrollo del lenguaje, del desarrollo de la sociabilidad "de modo que" la iniciativa

individual, libremente despierta concurre a la realización de un "fin común"(3).

2.5.3) Función de nexo entre el hogar y la escuela: "No se trata" decía L. Maluschka, "de dar una prematura enseñanza escolar, sino de procurar al niño un ambiente favorable a su desenvolvimiento general" (5) "Es una experiencia sólida que por medio de la enseñanza armónica del Kindergarten no puede quedar desatendida ninguna facultad del niño, formando así una transición de las influencias casuales del hogar a la enseñanza metódica de la escuela"(2)

No obstante lo anterior, la misma Sra. Maluschka reconocía que en el período entre 1914 y 1934 fueron pocos los jardines infantiles que conservaron los planteamientos originales del sistema froebeliano, debido a otras influencias, por ej. el énfasis que se dio a la enseñanza de la lectura con la introducción del Método Montessori.

2.5.4) Función de Formación de Valores (*): La preocupación por la formación del hombre dentro de un sistema valórico está siempre presente en el sistema froebeliano. Froebel mismo construyó un 1er don, "la esfera", como símbolo de la unidad del hombre con Dios (destacando la trascendencia del ser humano) y la unidad del hombre con la naturaleza que implicaba la diversidad dentro de la unidad.

Entre las actividades sugeridas para realizar con los niños se encontraba "conversación moral que termine con una oración"(2). Estas actividades eran frecuentes en los jardines infantiles.

Por otra parte, ya en 1902, al proponer en el Congreso General de Enseñanza Pública la creación de casas de protección a la infancia, don Francisco Jenschke fundamentaba la necesidad de atender a los niños de cuatro años por ser la edad "en que se comienzan a formar los propios morales en el niño"1).

Desde otra perspectiva, doña L. Maluschka llegaba a lo mismo: "No olvidéis tampoco que en la educación del pueblo está basado el porvenir de la nación, arranquemos a los niños del mal ejemplo y de las malas inclinaciones y tendremos valientes y buenos ciudadanos predispuestos a obrar el bien".

Más tarde, en el folleto "Kindergarten, Familia y Escuela" comentando la relación del aprendizaje por autoactividad con la formación espiritual acota: "Esta expresión individual, desadrollada a base del espíritu de observación, dirige al niño directamente a la inventiva, cultivando el gusto estético, que ennoblece los sentimientos y eleva su alma desde su estado primitivo a una esfera superior, protegiéndolo contra el influjo de malas tendencias"(5).

2.6. Concepto de educación parvularia subyacente en el sistema froebeliano.

A pesar de las diversas funciones atribuidas al sistema froebeliano, las que destacan de hecho en este sistema son las relativas al desarrollo integral del niño y a la formación de valores. Ambas apuntaban a la formación de un tipo de "hombre" integral, es decir, que evolucionara en todas sus manifestaciones (no sólo en lo intelectual) sino también en lo moral. Pues incluso, a ese desarrollo integral se le daba un énfasis valórico hacia el bien, el orden, el respeto, la libertad, la equidad.

En consecuencia, podría decirse que lo que distinguía al concepto froebeliano de educación parvularia era su carga valórica, por lo que se infiere una supremacía de los fundamentos filosóficos del sistema por sobre los demás.

También es observable una dimensión sociológica (adaptación del sistema a la idiosincrasia nacional, preocupación por todos los estratos sociales), y otra

bio-psicológica (interés por el desarrollo del niño, amplitud de los materiales y actividades que lo promovían, etc.) pero lo que le caracterizaba es su énfasis en lo filosófico. Esto es, considerar a la educación parvularia como medio para formar al hombre de "bien".

3. FACTORES QUE INCIDIERON EN EL CAMBIO DE ENFASIS DEL CONCEPTO DE EDUCACION PARVULARIA:

Este movimiento se ubica entre los años 1927 y 1952 aproximadamente. Figuran entre sus precursores don Guillermo Labarca H. y su esposa doña Amanda. Las acciones prácticas de este sistema fueron llevadas a cabo por doña Aída Larraguibel Moreno en la educación privada y doña Filomena Ramírez en la fiscal.

3. I. Percepción inicial del sistema Montessori.

El interés por una constante renovación de parte de los educadores chilenos, hacía que permanentemente estuvieran alerta a los nuevos planteamientos o teorías que surgieran en educación, tanto dentro de nuestro mismo país como en el extranjero. Los hechos demuestran que había una mayor tendencia a mirar hacia afuera, para tratar de incorporar aquello que se estimaba valioso de acuerdo a las teorías imperantes en la época.

No es extraño entonces que, al aparecer en Italia un nuevo método para atender a los niños menores de seis años e incluso mayores, las miradas de nuestros educadores se volcaran hacia aquél en un afán de pesquisar nuevas fórmulas que enriquecieran la labor educativa.

En 1911, cuando la aplicación del sistema froebeliano aún se realizaba con fervor, Guillermo Labarca Hubertson publicaba en la Revista Nacional de Educación N°8, el primer artículo chileno respecto al método Montessori, titulado "Nuevos Métodos de Enseñanza en el Kindergarten: El Sistema de María Montessori". El impacto que el enfoque montessoriano había producido en Europa se reprodujo aquí. El entusiasmo por conocer la labor de la doctora que había tenido tanto éxito en la recuperación de niños con problemas y que se había volcado a la educación de niños normales también con resultados destacadamente positivos, fue enorme. De ahí en adelante, la Revista de Educación publicó diversos artículos sobre el tema para responder a esas inquietudes.

Fue así como en la "Revista de Educación Nacional" N°6 de agosto de 1913, Amanda Labarca escribió un artículo sobre la obra de la Dra. Montessori, titulado "El Método de María Montessori", donde comentaba los planteamientos principales de éste.

Una de las ideas que más llamaba la atención en cuanto a este sistema era el planteamiento de que el adoptar el método Montessori era inaugurar, en la escuela o en el jardín infantil, un laboratorio de pedagogía experimental donde el educador aprendería del niño mismo (de la observación de su conducta), los métodos adecuados de educación.

A través del estudio del niño se perfeccionarían la teoría y la práctica educacional. Pero para que esta observación y experimentación del educador tuviera validez era necesario que al niño se le diera la posibilidad de manifestar libremente su naturaleza. Es decir, no podía emerger una pedagogía científica, construida en base a observaciones y experiencias sobre los niños, sin que se diera a los pequeños una completa libertad. De no ser así, las conclusiones serían falsas ya que estarían basadas en "un ser en cautiverio y deformado ya por la disciplina material y moral de la Escuela" (7). Así se destacaba que la base del método era la

libertad activa, cuyo "límite" era el interés colectivo y cuya "forma" era la llamada educación de las buenas maneras y de los actos. Es decir, las manifestaciones del niño que pudieran ofender o fueran groseras, no estaban permitidas.

Otra de las características destacadas que se comentaba del método, era la independencia que el niño necesitaba para el desarrollo de sus potencialidades. Cualquier ayuda inútil del adulto que le privara de esfuerzo propio entraba su desarrollo. Por supuesto que esta independencia, dadas las características evolutivas del pequeño, era relativa. En el hecho, lo que debía estimularse era la autonomía.

Las lecciones eran individuales y debían, además, ser breves, simples y objetivas. Esto posibilitaba un mayor contacto entre la educadora y el niño.

El horario de un día de actividades en el jardín infantil denotaba que el fin de esta institución era cautelar "el desarrollo corporal y mental" del pequeño de 3 a 6 años.

Incluía:

- Ejercicios de vida práctica (sacarse abrigos, ponerse delantales, ordenar y sacudir la sala, baño, lavado, etc.).

- Lenguaje (conversaciones).

- Exhortaciones morales.

- Ejercicios intelectuales. Pequeñas lecciones de cosas.

- Ejercicios de los sentidos.

- Gimnasia simple (marcha, paseo, movimientos de cortesía, presentar un objeto con gracia).

- Juegos libres.

- Juegos dirigidos al aire libre.

- Trabajos manuales, plástica, dibujo.

- Gimnasia colectiva, cantos.

- Ejercicios de previsión: visitar plantas y animales.

La gimnasia pretendía el desarrollo de movimientos fisiológicos: marcha, respiración, lenguaje y la orientación de los niños hacia los movimientos necesarios a los actos comunes de la vida: vestirse, abotonarse, lavarse, transportar o emplear ciertos objetos. El hecho que la gimnasia del niño tuviera en cuenta elementos que al adulto no le interesaban, se debía a que los niños son diferentes de aquéllos.

Montessori planteaba su concepto de niño diciendo que las personas que pensaban que los niños eran hombres pequeños estaban equivocadas: "sus características son diferentes y lo mismo sus necesidades" (7).

La observación de la naturaleza, el cuidado de plantas y animales, los trabajos agrícolas, se consideraban factores educativos importantes. Se estimaba que al estimular al niño hacia el cultivo de plantas y animales se ponía a su alma en comunicación directa con la naturaleza, lo que desarrollaba la observación, paciencia y comprensión de las vías naturales del desarrollo humano.

A cada niño debía darse su pedazo de tierra para cultivar y sus pajarillas o animalitos de los cuales se responsabilizara.

Los trabajos manuales que se preconizaban en este sistema se basaban en el enfoque de Randone, el cual dirigía una sociedad que fomentaba el gusto y desarrollo del arte genuino del país (artesanía). De ahí que su énfasis estuviera en el modelado con greda, ladrillos minúsculos para construir, etc.

La educación de los sentidos tenía un lugar prominente en el conjunto de actividades. Para ello se utilizaba un material expresamente diseñado ante el cual se colocaba al niño y se observaban sus reacciones espontáneas, sin estimularlas ni inhibirlas. Este material era autocorrector, el niño percibía por sí mismo sus errores y sus aciertos al usarlo.

La técnica de desarrollo sensorial consistía en aislar cada sentido en particular. Así la educación del oído se hacía primero en el silencio, luego en la obscuridad, Para la educación de la sensibilidad general: táctil, térmica, básica, estereognóstica, se vendaban los ojos al niño, de modo de hacerle trabajar sólo con la percepción respectiva.

La técnica de estimulación estaba graduada. Se presentaba un número muy pequeño de estímulos y muy diferentes entre sí, al comienzo de las experiencias, para continuar con otros más numerosos y menos variados.

Se estimaba que esta percepción sensorial afinada favorecía la educación estética y moral: el apreciar las diferencias mínimas afinaba la sensibilidad y aumentaba el regocijo. La armonía exigía fineza para ser percibido.

La educación de los sentidos conducía a la educación intelectual. Cuando el niño no comprendía la lección, no se le corregía ni se le reprochaba, sino que se postergaba hasta otro día o momento. Si hacían observaciones equivocadas tampoco se les corregía, sino que debían verificarlas ellos mismos.

Uno de los aspectos más discutidos de este sistema consistía en la enseñanza de la lectura y escritura en el jardín infantil. Para ese propósito se utilizaban el siguiente método y material didáctico:

1º Ejercicios que fomentaban el mecanismo muscular para el sostén y manejo del lápiz (preparatorios para la escritura). Consistían en dibujar el contorno de figuras usando plantillas y rellenarlas sin sobrepasar los bordes. De esta manera el niño aprendía a controlar los movimientos de su mano.

2º Ejercicios que favorecían la imagen visual y muscular de las letras y la memoria visual. Para éstos, se usaban tabletas de cada letra del alfabeto, recortadas en papel fino de lija color verde, pegadas a una superficie lisa de cartón de otro color. Había también cuadros de letras de formas análogas o contrastantes.

Se enseñaban primero las vocales, luego las consonantes (por su sonido). La lección constituía 3 tiempos:

1º Sensación visual, táctil y muscular asociada al sonido: La maestra decía: mostrando dos cartones, esta es la "o", esta es la "i". Los niños debían seguir con el dedo el movimiento de la letra sobre el papel de lija (no era sólo el ojo el que enseñaba, sino también el tacto).

2º Percepción: La maestra pedía "pásame la i". El niño debía identificarla.

3º Lenguaje: La educadora elegía una de las letras y preguntaba ¿qué es esto? El

niño debía responder lo que correspondía.

De acuerdo con los resultados de esta experiencia, los niños de 4 años requerían de un mes a un mes y medio entre el primer ejercicio preparatorio y los principios de la escritura y los de 5 años, no más de un mes.

Las Casas del Niño propiciadas por la Dra. Montessori funcionaban dentro de los grandes hacimientos del proletariado y su objetivo era mejorar el medio, comenzando con los niños para llegar hasta los adultos. Se acostumbraba a las madres a cuidar a sus hijos en los aspectos físico y moral.

Uno de los puntos claves del sistema era el considerar al niño como el eje del proceso, alrededor del cual giraban el educador y el material. Al respecto, A. Labarca estimaba que el niño se educaría a sí mismo, ensayando sus posibilidades, tratando de desarrollar sus potencialidades ignoradas por sí mismo y por el profesor.

No obstante las ventajas que se encontraba a este método, las primeras aplicaciones prácticas de él, se llevaron a efecto varios años más tarde.

3.2. Aplicaciones del Sistema Montessori en Chile.

En 1925, cuando doña Aída Larraguibel Moreno, alumna de la carrera de Inglés de la Universidad de Concepción, tuvo que hacer un trabajo sobre los efectos del ambiente en el desarrollo del ser humano, prendió la primera chispa de aplicación del sistema Montessori en Chile, dado que en la bibliografía descubrió Montessori. Doña Aída, de clara inteligencia y espíritu de trabajo, se interesó por las influencias del medio en el desarrollo de los niños. Nombrada ayudante de Psicología, debido a la acuciosa investigación realizada sobre ese tema (la cual fue publicada en la Revista Atenea de ese año), le fue ofrecida la posibilidad de viajar a la Argentina para asistir a un Seminario donde participaría la Dra. Montessori como asesora para la aplicación de su método en el vecino país.

La Sra. Larraguibel estuvo con María Montessori los 3 días de su permanencia en Buenos Aires y -posteriormente- dado el respaldo que el rector Enrique Molina dio a sus inquietudes, se quedó un mes y medio observando los jardines infantiles que aplicaban este sistema. Esta experiencia le impresionó profundamente.

A su regreso al país, trató de buscar las oportunidades para aplicar este método que había dado tan buenos resultados en Argentina. La situación se dio al crearse en la Universidad de Concepción un Curso de Normalistas, cuyo nivel de formación fue de mucha exigencia.

En 1927 se organizó una Escuela de Aplicación del Curso de normalistas, la cual funcionaba con jardín infantil y cursos primarios. Allí se comenzó a aplicar el método por primera vez. Don Adolfo Ferrier (uno de los destacados fundadores de la escuela activa) visitó este jardín y quedó impresionado por el trabajo que se realizaba.

En 1929, La Sra. Larraguibel viajó a Londres donde siguió un curso de 6 meses con la Dra. Montessori. Allí obtuvo el diploma que la acreditaba como Montessoriana.

En 1936 regresó a Europa enviada por el Ministerio de Educación chileno para participar en la creación de la Asociación Internacional Montessori. Tuvo también la oportunidad de estar con Claparède y otros talentos de la época.

En 1930, el profesor y catedrático de Psicología del Niño y del Adolescente de la Universidad de Chile, don Arturo Piga, había sido invitado a Italia a un curso que la

Dra. Montessori ofrecía a 150 personas representantes de diversos países. Años después le fue requerida su colaboración cuando doña Aída regresaba (1936) de Europa con la autorización de M. Montessori para formar "enseñantes". Además del profesor Piga colaboraron en esta labor, la Dra. Díaz Muñoz, el Dr. Yávar, y destacados profesionales. Estos cursos se dictaron varias veces.

Los profesionales egresados organizaron jardines infantiles en diferentes sectores del país aun cuando la mayoría se ubicó en la capital. Los cursos se organizaban en grupos de más o menos 25 niños cada uno. Una de las dificultades que se observó en la aplicación de este método fue el contar con el material adecuado, el cual, si bien por una parte podía suplirse o elaborarse con cierta facilidad (en el caso del material de vida práctica), por otra requería de una construcción específica, graduada matemáticamente, lo que aumentaba enormemente su costo (como lo era el de educación sensorial). Además, como su uso era individual, se debía contar con varios ejemplares de cada tipo.

En 1945, se ofreció un curso de formación de docentes en la Universidad Católica de Chile a cargo de la Sra. Larraguibel y su sobrina Carmen. Sus egresadas laboran en la actualidad en diferentes jardines infantiles.

El momento en que hubo más escuelas aplicando el método fue el año 1952.

En cuanto a la cantidad de niños atendidos a través de este sistema, las informaciones que se han logrado son muy vagas puesto que, respecto a esta corriente pedagógica, no hubo publicaciones establecidas que canalizaran la información, ni documentos oficiales al respecto. Sólo existen las estadísticas globales de la época que no discriminan sistemas de atención. En lo que respecta a la labor desarrollada por la Sra. Larraguibel, ella mencionaba que "por sus manos habrían pasado alrededor de 500 niños".

Aunque hubo interés por este método en la educación fiscal, logró ser difundido sólo en el ámbito de la educación privada. Alrededor del período 1927-30, la profesora Filomena Ramírez trató de aplicar este método en la Escuela Normal N°1 donde fue directora. Esta maestra había aprovechado su permanencia en Europa para realizar estudios especiales en Italia sobre el método Montessori, el cual aplicó a su regreso al país. Sin embargo, esta iniciativa no se prolongó por mucho tiempo. Podría decirse que, en general, no tuvo muchas posibilidades para mantenerse en las escuelas fiscales, debido al costo del material. El método se divulgó mayormente en el ámbito privado.

Consultada la Sra. Larraguibel en cuanto a la limitada aplicación del sistema Montessori en Chile en las escuelas fiscales, expresaba que su desarrollo fue mayor en las escuelas privadas porque allí había más interés por el espíritu. "Uno (decía) no trabaja por plata, por lucrar, sino por dar el espíritu y por comprender el espíritu, en cambio los otros profesores trabajan por el sueldo". Destacaba, además, enfáticamente lo que le habría dicho la Dra. Montessori: "quien no vive para servir, no sirve para vivir".

En cuanto a los problemas que hubo que enfrentar en la aplicación del sistema, expresaba que el peor de ellos era la incomprensión de los padres, quienes exigían ciertas conductas del niño y propiciaban otras reñidas, a veces, con los principios formativos.

En lo que respecta a la aplicación general del método, el profesor Piga planteaba que durante un período el método no era aceptado en Chile. En esto incidía el hecho que la educación parvularia tampoco lo era. El método sí fue bien recibido en las escuelas privadas donde prosperó y adquirió prestigio, como por ejemplo, en el

Colegio La Maisonette. Según él, este sistema tuvo buenos resultados donde había dinero. Sin embargo, estima que prácticamente nadie siguió a la Dra. en forma fiel, en el sentido técnico-filosófico, que no fue comprendida en su esencia. Y esto, "porque pensaban que no se adaptaba al carácter chileno. Puede que en su exterioridad, el niño sea demasiado impulsivo para someterlo a un método que sofren los impulsos a un punto que no es compatible con la evolución natural del desarrollo infantil". La referencia del profesor Piga está ligada a la imposición inadecuada de la lección del silencio.

El año 1953, doña A. Larraguibel fue contratada en Venezuela regresando al país sólo 3 años atrás.

De las personas que conocieron el método Montessori, sólo ella fue la que trabajó para su aplicación más permanente. A diferencia del sistema Froebeliano, quienes difundieron inicialmente los planteamientos teóricos de este método no fueron quienes realizaron o estimularon las aplicaciones. Estas se limitaron a los esfuerzos -bastante limitados en el tiempo- de doña Filomena Ramírez en la educación fiscal y al trabajo entusiasta y tesonero de doña Aída Larraguibel en la educación privada.

3.3. Funciones atribuidas a la educación parvularia dentro de la concepción montessoriana.

3.3.1 función del desarrollo del niño: Para lograrlo se destacaba en especial, el rol de observador que debía cumplir el maestro, puesto que se consideraba que el niño era el autor de su propio desarrollo y educación. Aída Larraguibel expresaba esta postura diciendo: "Los maestros estudian a los grandes del pasado, Montessori a los pequeños del presente". Relataba también que en una oportunidad consultaba a la Dra. Montessori por qué se sentía tan confundida debido al manejo de conocimientos tan diversos que le habían proporcionado sus variados estudios. A lo que la Dra. le habría contestado "lo que hayas memorizado para repetirlo, olvídalo. Pon tu mente en blanco porque así podrás decir: nada sé. Entonces tendrás que empezar a ver, a mirar, a observar a tus niños". Por otra parte, la intención de un desarrollo integral estaba presente en el planteamiento de horarios, los que incluían las más diversas actividades (gimnasia, lenguaje, exhortaciones morales, ejercicios intelectuales, etc.) tendientes a su promoción.

3.3.2. Función de protección a la infancia desvalida: Si bien la Dra. Montessori realizó su trabajo en base a esta perspectiva, en nuestro país esta postura no tuvo eco. Arturo Piga mencionaba que la idea era trabajar con las madres modestas, pero el método prosperó sólo en la educación privada. Uno de los factores que influyó en esto fue el alto costo del material, lo que limitaba su aplicación en las escuelas fiscales, lugares donde las madres de bajo estrato socioeconómico enviaban a sus hijos.

3.3.3. Función de preparación para la escuela: El interés por afinar los sentidos y favorecer las discriminaciones sensoriales, el uso del lenguaje como forma de expresión, la importancia atribuida a la percepción, asociación y recuerdo, las actividades de inicio de la lectura, escritura y matemáticas, son todos antecedentes que destacan de una manera obvia el énfasis atribuido a esta función en este sistema.

3.3.4. Función de desarrollo de valores: Estaba directamente relacionada con el clima de clase que se propiciaba. Se fomentaba la autonomía del niño, para lo cual se creaba un ambiente de libertad y de respeto por su actividad.

Los trabajos manuales estimulaban el sentido estético en el que se incluían los valores de belleza, armonía, orden.

En el cultivo del movimiento ("movimiento completo" como decía A. Larraguibel) se respetaba el tiempo del niño, el ritmo propio opuesto al acelerado del adulto, destacando la importan-

cia de la armonía y la ponderación.

3.4. Concepto de educación parvularia subyacente en el Sistema Montessori. A pesar de las funciones declaradas, los antecedentes expuestos conllevan a estimar que en la aplicación de este sistema pedagógico en el país se enfatizaron aquéllas relativas al "desarrollo del párvulo" y a su "preparación para la escuela". Se trataba de realizar un trabajo de observación del niño, de experimentación de técnicas que la ayudaran a ser el protagonista principal de su formación como individuo. Para ello se sugería un material específicamente elaborado para el afinamiento de los sentidos. Este material, según A. Piga, "está regido por principios matemáticos, se funda en series audiovisuales, gustativotáctiles, etc. Estas series abordan las dificultades de lo sensorial. El material trata de desarrollar en el niño un conjunto de capacidades sensorperceptivas, motrices que le permiten contactarse con el mundo exterior, que le ayuden a comprender las relaciones que se establecen con lo que rodea al ser humano, el no- yo. Gracias a este material, el niño enfrenta los problemas uno a la vez dada la graduación con que está elaborada". Según A. Larraguibel, las dimensiones consideradas en el material son: el largo, el ancho, el alto y el tiempo. "A través de este material podía desarrollarse el sentido de orientación, el sentido estereognóstico, el sentido táctil, el sentido térmico. Todo esto sólo a través de palpar".

Por otra parte la lección que propicia Montessori también está cuidadosamente graduada a modo de favorecer la percepción, la asociación y el recuerdo.

Si bien la función de "formación de valores" fue considerada no adquirió una mayor relevancia, opacada -quizás- por la importancia otorgada al método y al material.

Por otra parte, no hay antecedentes de acciones dirigidas a la infancia desvalida. ¿Sería quizás por el costo del material y la insuficiencia de presupuesto para solventarlo?

Es evidente que los fundamentos biosicológicos del sistema están enfatizados por sobre los filosóficos, aunque esto de ninguna manera implica que estos últimos no hayan sido considerados. En la aplicación no se destacó un sustrato antropológico ni sociológico.

Podría, quizás, decirse que la principal característica del concepto de educación parvularia que subyace en el sistema Montessori es su perspectiva científica para abordar el hecho educativo. Esto se materializa en el énfasis atribuido a las estrategias del educador y al material cuidadosamente graduado. La educación sería el medio para formar un hombre capacitado para percibir el mundo que le rodea e interactuar adecuadamente con él.

4.- LA UNIVERSIDAD DE CHILE Y LA EDUCACION PREESCOLAR

Correspondió a la Universidad de Chile desarrollar una amplia y profunda tarea en la educación del menor de seis años. Desde la creación de la carrera de Educadoras de Párvulos en 1944 hasta 1980, asumió el liderazgo en este campo, entregando a la comunidad nacional un nuevo concepto de educación parvularia; la formación de un profesional sobre bases filosóficas; psicosociológicas y pedagógicas; y la creación de jardines infantiles en poblaciones marginales, industrias, y servicios diversos, a través de un nuevo camino: las alumnas en práctica.

4.1. Creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos.

En su calidad de presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias, la Sra. Amanda Labarca presentó a esta entidad un proyecto de formación de personal para la atención de los niños de 2 a 6 años. Esta edad se identificaba en Chile con el nombre de la "edad abandonada", evidenciando así la carencia o más bien insuficiencia de atención a sus necesidades, por parte de los organismos estatales. Este proyecto fue acogido con entusiasmo en el mencionado organismo solicitándose a don Juvenal Hernández, Rector de esa Casa de Estudios, la creación de una escuela que formara especialistas para estos pequeños. Así, el año 1944 fue creada, a título experimental, la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile, dependiendo directamente de la Rectoría, e iniciando sus funciones en septiembre de ese mismo año. En 1946, fue anexada a la Facultad de Filosofía y Educación, y el 22 de noviembre de 1951 fue creada definitivamente por Decreto N°1.238.

La primera directora de esta escuela fue la Sra. Amanda Labarca, quien tuvo a su lado permanentemente como inspiradora y organizadora de las acciones a doña Matilde Huici Novas, abogada y psicopedagoga española, quien había realizado diversos y profundos estudios sobre la infancia con Piaget, Claparede, Decroly y otros grandes maestros.

La Sra. Huici postulaba la necesidad de un cambio radical en la formación del educador. En esa época se criticaba a la escuela primaria diciendo que no educaba. Se atribuía el fracaso a los "programas" y aun cuando éstos se cambiaban el resultado era el mismo. Ella planteaba que el maestro no había sido objeto de cambio, ni en su formación como persona ni como profesional y que continuaba siendo un transmisor de conocimientos teóricos.

En lugar de propiciar la formación de un "Transmisor" ella postulaba la formación de un profesional especialmente preparado a fin de: "a) rodear al niño del ambiente afectivo que necesita para sentirse seguro; b) compensar y neutralizar las fallas de su propio ambiente familiar que, por exceso, por defecto o desviación de afectos, pueden producir trastornos en el niño; e) observar constantemente al niño para descubrir indicios del efecto producido por los estímulos exteriores; d) seleccionar y graduar los estímulos, a fin de fortalecer en el niño los mecanismos de adaptación y reacción positiva, o sea, fomentando la conciencia de las percepciones, procurando comprobar su exactitud, la asociación consciente de las representaciones y la formación o reproducción de esas asociaciones en un fondo afectivo adecuado". (10). Claro que con todo esto el niño adquiere conocimientos, pero la finalidad que se perseguía era la ejercitación de la percepción sensorial múltiple lo más exacta posible; ésta es la base de la seguridad psicológica. No se buscaba el saber memorizador. Planteaba además que tradicionalmente se había creído que "el saber cosas" educaba de por sí. Se estimaba que mientras más cosas sabían los niños más adelantados estaban y tenían más posibilidades de triunfar en la vida. Sin embargo, la realidad mostraba frecuentes fracasos de alumnos que habían sido brillantes, en contrapartida con triunfos de aquellos que habían sido malos alumnos. Según ella, lo que se debe procurar no es que el niño "almacene datos", sino que "busque" aquellos que necesita o desea. Es el educador quien rodea al niño del ambiente afectivo y de los estímulos necesarios para que actúe armónicamente en el grupo ofreciéndole las compensaciones que le estimulen en su búsqueda.

Esta función del maestro era bien distinta a la enseñanza de las primeras letras y aunque en ambos casos podrían usarse iguales materiales (juegos froebelianos y montessorianos, etc.), la finalidad era totalmente diferente.

La formación de las futuras educadoras se fundamentó en un principio doble: a) el

conocimiento de sí mismas, y b) el conocimiento del camino hacia un ideal. El primero se obtenía a través de la Fisiología y la Psicología. El 2º por medio de la ética. La realización de estos principios se basó en la Música y la Rítmica, completados con la creación estética por medio del Dibujo y los Trabajos Manuales.

Estos principios eran también aplicados a las necesidades del párvulo a través de cursos de Metodología, Literatura Infantil, Nutrición y Seminarios de Psicología, Sociología y Metodología. Los contenidos de estos seminarios eran las experiencias recogidas por las alumnas en el terreno.

"No hemos tratado", decía la Sra. Huici, "de enseñar teorías, nombres y fórmulas para construir un molde y después hacer que el individuo encaje en ese molde. Nos hemos enfrentado con la realidad del niño, del niño individuo tal como es y hemos querido ver cómo es esa realidad concreta de carne y hueso y nervios que tenemos delante y qué podemos hacer con ella". (10).

En el hecho, la finalidad de esta escuela era formar educadoras con un profundo manejo de la Psicología aplicada; que comprendieran los fundamentos y procesos psicofísicos de la personalidad, que fueran capaces de percibir en sí mismas la experiencia y evolución de esos fundamentos y procesos con el sello personal que adquirirían en cada individuo, y lograran ellas mismas el equilibrio emocional, base del sentimiento de seguridad del ser humano. También se le atribuyó una finalidad ética, fomentando la aplicación de principios éticos a la conducta individual: la adaptación del individuo psicológico al individuo ético era la norma de la escuela.

Se enfatizaba, además, la formación de hábitos a través de dos vías especialmente. Una representada por el requisito de 75% de asistencia a las clases y la otra, por las actividades implicadas en las asignaturas de Música, Rítmica, Dibujo, Artes Plásticas, las cuales ejercitaban la coordinación de movimientos, el equilibrio, las destrezas sensoriales. A estos cursos se les estimaba fundamentales en cuanto a facilitar "la expresión y el movimiento armónico que, junto con el proceso normal del pensar, dan equilibrio a la personalidad". (10).

Las alumnas hacían la práctica en lugares "vivos". Estos eran: poblaciones, hospitales, industrias, etc., donde debían superar -la mayoría de las veces- la resistencia del grupo humano a invertir esfuerzo y dinero en la creación de un jardín infantil. Los locales eran inadecuados y había escasez de materiales, pero con el esfuerzo personal, los problemas se superaban. Pero, como no sólo interesaba el niño de una manera individual y personal sino también su ambiente, el grupo humano inmediato (familia) y mediato (comunidad) al que éste pertenecía, se estimulaba a las futuras educadoras a trabajar, hasta vencer las resistencias y prejuicios en cuanto a este tipo de labor.

La importancia asignada al medio humano y la confianza en su gestión positiva sobre el niño se enfatizaba a través de clases y seminarios y -por sobre todo- en la práctica en terreno donde se estimulaba a las alumnas a incorporar al aporte vitalizador de los padres, familiares y organismos de la comunidad a la vida del jardín infantil.

Muchos fueron los jardines infantiles creados por alumnas en práctica en el local de un Club Deportivo, de un Centro de Madres, de una Junta de Vecinos, de una fábrica, de un hospital, y cada una de estas "comunidades" era integrada al quehacer educacional en alguna de sus manifestaciones, y su labor apreciada y respetada.

En el hecho, no se concebía la educación del párvulo sin una comprensión e integración del medio socio cultural del niño.

Desde 1946 a 1960, la Escuela de Educadoras de Párvulos organizó o facilitó la organización de:

- 8 jardines infantiles en diferentes instituciones.
- 13 jardines infantiles en poblaciones, marginales o de medianos recursos.
- 5 jardines infantiles en salitreras y fábricas.
- 4 jardines infantiles en hospitales.
- 13 jardines infantiles en la Fundación de Vivienda y Asistencia Social.
- 5 jardines infantiles particulares.

De acuerdo al enfoque de la Esencia de Educadoras de Párvulos, las funciones de la educación parvularia se habían profundizado. Ya no era una tarea para ser asumida por un profesional aislado, sino el desafío a enfrentar por un grupo. Se percibía la labor como para ser realizada por un equipo profesional: educadoras de párvulos, médicos pediatras, psicólogos, asistentes sociales, asumiendo, cada uno de ellos, el rol que les correspondía de acuerdo a su especialidad.

4.2 Funciones atribuidas a la educación parvularia dentro de la concepción de la Universidad de Chile.

Función de protección a la infancia. La Escuela de Educadoras de Párvulos fue creada con el propósito de formar profesionales que atendieran al niño entre 2 y 6 años, etapa de la niñez en que los pequeños no tenían una protección legal que cautelara su supervivencia. La Ley de Protección Madre-Niño, cuyo cumplimiento estaba a cargo del Servicio Nacional de Salud (Ley N°10.368), establecía que los hijos de "asegurados", cualquiera que fuera su calidad legal, tenían derecho -desde su nacimiento hasta los dos años- a recibir cuidado y atención médica "preventiva" y "curativa", así como los alimentos terapéuticos y suplementarios que fueren necesarios para su crecimiento. Por otra parte, el niño de 7 años ingresaba a la escuela (Ley de Educación Primaria Obligatoria, 1929) donde, además de recibir la instrucción básica establecida en los programas educativos, el niño desvalido tenía también acceso a los desayunos o almuerzos escolares. Quedaba, entre ambas disposiciones, un vacío de 5 años, sobre el cual el Estado no había asumido ninguna obligatoriedad en cuanto a la solución de sus problemas. Tal situación movió a la Asociación de Mujeres Universitarias a través de su presidenta Sra. Labarca a solicitar la creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos.

También se hizo realidad esta función en los momentos que las alumnas debían realizar sus prácticas en terreno. Los lugares seleccionados -de referencia- eran los Centros del Consejo de Defensa del Niño y poblaciones marginales. Doña Matilde Huici, quien había sido psicóloga de esa institución antes de asumir su cargo en la Universidad de Chile, postulaba que se podía prevenir la delincuencia juvenil si se tomaba al niño antes de los 7 años con un programa educativo mediante el cual pudiera desarrollar su seguridad psicológica.

La Sra. C. Fischer, actual Directora del Depto. de Educación Preescolar de la U. Metropolitana, comentaba en una entrevista cómo la preocupación por la infancia desvalida estaba presente en las actividades realizadas por las alumnas de la antigua escuela. Recordaba la cátedra de "Puericultura" del Doctor Eugenio Cienfuegos, quien exigía una práctica en el Servicio Pediátrico del Hospital Arriarán. El mismo había acuñado el término "hospitalitis" para referirse al síndrome de no recuperación del niño pequeño hospitalizado, el cual, a pesar de recibir el tratamiento medicamentoso no superaba su problema físico sino cuando -además

de aquello- recibía el afecto del adulto, indispensable para la recuperación de su salud.

Función del desarrollo integral del niño.

Decía doña M. Huici, "un niño bien nutrido, rodeado de afecto prudente, consciente de su capacidad de esfuerzo, no será nunca un niño problema". (10). Enfatizaba también la importancia de "observar constantemente al niño para descubrir indicios del efecto producido por los estímulos exteriores y de seleccionar y graduar los estímulos a fin de fortalecer en el niño los mecanismos de adaptación y reacción positivas", de "fomentar la conciencia de las percepciones", etc., etc. En otras palabras, destacaba la importancia del desarrollo del párvulo en los aspectos físico y psíquico. Por otra parte, también enfatizaba el desarrollo social, el cual relacionaba con la capacidad del pequeño para adaptarse al medio; incluso expresaba que cuando esta adaptación no era positiva, podía producir trastornos psicossomáticos en el pequeño. Diversas experiencias observadas en consultas y asesorías demostraban que muchos trastornos psicossomáticos (inapetencias, eczemas, vómitos, enuresis e incluso bronquitis) se originaban en una "descompensación" con el medio.

Al recibir la "compensación" a través de la actitud afectuosa y comprensiva del adulto, el trastorno desaparecía. Las educadoras fueron "sensibilizadas" en su formación respecto a estos problemas.

Función deformación de valores.

Esta función adquiere una gran relevancia en el concepto de educación parvularia acuñado en la Universidad de Chile.

La formación de valores en el niño se realizaba no a través de lo que decía la Educadora de Párvulos, sino a través de lo que hacía. Se destacaba en este aspecto el valor de la imitación en el aprendizaje del párvulo, y la responsabilidad del educador de ser un modelo para éste. "Al niño se le conoce, jugando con él. Se le enseña a trabajar, trabajando con él. Se le enseña a "respetar" respetándolo a él. (Principios de la Escuela).

Por otra parte, en el Plan de Estudios de la carrera de incluía un curso de Etica, en el cual se promovía la reflexión sobre problemas vitales, aplicando los principios a la conducta individual. Etica basada en la Religión o la Filosofía, "pero siempre sentido' del deber, sentido moral que lleva consigo el cumplimiento del deber sin más premio que la propia satisfacción. Sentir el deber de tal modo que no sea posible dejar de cumplirlo" (10). Estos efectos de recompensa eran totalmente diferentes a una recompensa material, que es uno de los recursos que algunos padres usan con sus hijos. Decía la Sra. Fischer: "Ellos plantean ofertas al niño tales como si te portas bien te voy a dar un helado". Los resultados de este método paterno son bien contradictorios al propósito que se persigue. Muy pronto el niño extorsiona al adulto para conseguir gratificaciones y el objetivo aspirado no se cumple".

Función de nexo entre el hogar y la escuela.

La Sra. Huici planteaba que los problemas de los niños eran los problemas del hogar. Era imposible acometer una empresa educativa con ellos sin considerar a la familia. Por lo demás, se estimaba que era la familia quien debía asumir, en plenitud, la función de educar a los hijos. La educación parvularia era sólo un complemento, una ayuda a la labor de los padres.

En cuanto a que el jardín infantil preparara para la escuela, estimaba que esto era

pertinente sólo en el último período (nivel de transición).

"En sus clases" contaba la Sra. Fischer, "la Sra. Matilde planteaba que más importante que el preparar al niño en destrezas específicas era el desarrollar su capacidad de adaptación a situaciones nuevas. Esto no implicaba sometimiento. El medio afecta al niño y el niño afecta al medio. Es una adaptación activa, creativa, en la cual el niño busca soluciones a los problemas: idea, transforma, reorganiza, descubre, inventa".

Pero, si bien un nivel del jardín infantil preparaba para la escuela primaria, la Sra. Huici defendía la identidad de la educación parvularia argumentando que ésta tenía funciones propias, ajenas a los intereses de otros niveles educativos. Estimaba que siempre se estaba "tirando" a los niños "para esto" o "lo otro". No se les dejaba "ser" siempre se les estaba presionando para el "llegar a ser", puesto que muchos estimaban que la educación primaria preparaba para la secundaria, la secundaria para la universitaria, la parvularia para la primaria, transformando el verdadero sentido que cada etapa tenía en la vida individual.

4.3. Concepto de educación parvularia subyacente en la postura de la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile.

Las funciones que se destacan en este enfoque son las relativas a la "formación integral del niño" y a la "formación de valores".

Podría decirse que el concepto subyacente se caracteriza por un fundamento psicofilosófico y antropológico.

"Educar es formar de dentro hacia afuera", decía la Sra. Huici. "La formación del individuo requiere salud física activa, equilibrio psíquico y moral trascendente, o sea, alegría, bondad, verdad".

Esto, que ella planteaba en relación a la formación de profesionales, lo transfería hacia los pequeños. Implicaba encauzar las manifestaciones individuales del niño dentro del "fondo afectivo adecuado" para su expresión espontánea.

Es decir, el educador era el responsable de estructurar un ambiente afectivo por una parte y estimulante por otra, para que el niño pudiera expresarse plenamente.

Más importante que el propiciar el saber intelectual memorizador era ayudar al niño a establecer las bases de su seguridad psicológica. Esto favorecía una adaptación dinámica, creativa, al medio.

Junto al equilibrio psíquico, era indispensable cautelar la salud física, condición primera para el desarrollo integral.

Pero no se debe olvidar que todo este proceso se concebía en un ambiente con una gran carga catódica: alegría, bondad, verdad.

Podría decirse, por una parte, que se concebía al jardín infantil como un órgano de higiene mental, pero también como una institución que respondía a una necesidad familiar-social.

La educación parvularia tenía su identidad propia. No existía sino en función de satisfacer las necesidades del niño menor de 6 años. Su gran objetivo era ayudar al párvulo a establecer las bases de una personalidad armónica. Es decir, un hombre equilibrado psicológicamente, consciente de sus capacidades de esfuerzo y preparando para interactuar con el medio sobre la base de valores humanos.

La evolución del concepto de educación parvularia en nuestro país revela la madurez que se ha alcanzado en esta área. Las experiencias y enfoques diversos nos plantean un desafío que no podemos eludir.

Tal como Moisés, no estamos en condiciones de rechazar la tarea que nos espera.

Cuando Dios le llamó para libertar al pueblo de Israel de la esclavitud de Egipto y se negó argumentando sus limitaciones, Dios le preguntó ¿qué tienes en tu mano? Tenía una vara, y con ella superó los milagros de los magos y sabios de Egipto.

Y nosotros, ¿qué tenemos?, somos herederos de un acervo profesional enriquecido por las reflexiones y por los esfuerzos en terreno de todos los que nos precedieron. ¿Continuaremos con la antorcha encendida? La respuesta está en manos de cada uno de nosotros.

FUENTES

ARCHIVOS DEL, MUSEO PEDAGOGICO

-Acta de la Segunda Sesión del Congreso General de Enseñanza Pública, del 26 de Diciembre de 1902. (1).

- "El Kindergarten nacional de Chile". Año 1, N°s 2 y 3, Marzo y Abril, 1911. (2)

-Revista de Educación, 1953 (3).

- El Kindergarten Nacional de Chile, Año 1 N°1, Dic. 1910 (4).

-"Kindergarte, Familia y Escuela ". Teorías y prácticas de la educación preescolar N°1, Stgo. de Chile Septiembre de 1935 (5).

- Revista Nacional de Educación N°8, Octubre 1911 (6).

- Revista de Educación Nacional. Año IX, N°6, Agosto 1913 (7).

- Revista Pedagógica N°4, 30 de Junio de 1911 (9).

ARCHIVO DEL DEPARTAMENTO PEDAGOGICO DE EDUCACION PRIMARIA, MINEDUC.

- "Educación Parvularia", 1962 (8).

ARCHIVOS UNIVERSIDAD DE CHILE

- Escuela de Educadores de Párvulos, folleto, 1954 (10)

- "Sobre atención integral del Párvulo" 1957 (11).

- "Desde el nacimiento hasta los tres años", 1958 (13).

ENTREVISTAS:

- Sra. Aida Larraguibel Moreno.

- Sr. Arturo Piga.

- Sra. Carmen Fischer Ramírez.

OBJETOS REALES USADOS EN EL PASADO.

- Material Froebeliano.
- Material Montessoriano

NOTA: En la "Introducción", se usó el libro de Musseu "Desarrollo Psicológico del Niño" como referencia bibliográfica.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

OBRA: Informe Evaluativo del desarrollo de la Educación Parvularia en Chile: Una proposición inicial.

AUTOR: María Victoria Peralta

EDITORIAL: Corporación de promoción universitaria

FECHA: Marzo, 1986

En este documento encontramos un exhaustivo análisis de la Educación Parvularia chilena, en él están contenidos desde los aspectos históricos y legales hasta la cobertura y calidad de este nivel educativo.

La publicación de la Educadora María Victoria Peralta constituye, entre otros, un esfuerzo evaluativo digno de ser destacado, por cuanto entrega una síntesis de todo lo que se ha realizado en materia de educación parvularia en nuestro país, incluyendo en ella un enfoque de las diferentes modalidades curriculares propuestas por los especialistas.

En la presentación la autora señala que realizó el trabajo a petición de la Corporación de Promoción Universitaria, institución que deseaba contar con otras instancias evaluativas que permitieran detectar las necesidades prioritarias del nivel. La calidad del texto nos hace afirmar que contamos con un interesante aporte para los profesionales y estudiantes de esta especialidad.

OBRA: "Educación Personalizada en el Jardín Infantil"

AUTOR: María Victoria Peralta

EDITORIAL: Juvenil Ltda.

FECHA: Septiembre 1985

Sobre la base de una visión holística del ser humano, que es la sustentada por el Personalismo Cristiano en el ámbito filosófico y sus proyecciones en la Psicología (Maslow, Allport, Rogers) y la Pedagogía (García Hoz, Faure, Repetto), esta obra es una incitación para los educadores de todos los niveles a revisar sus planteamientos teóricos y, como consecuencia, su acción educativa propiamente tal.

El libro comprende tres partes: la primera referida a los fundamentos (filosóficos, psicológicos, pedagógicos, antropoculturales y religiosos); la segunda abarca todo lo correspondiente al Currículum Personalizado en el Jardín Infantil; la última parte, está destinada a las conclusiones. Aunque el título inserta esta obra en una posición curricular específica, los fundamentos, criterios y sugerencias analizados en ella permiten afirmar que es válida para cualquier modalidad educativa. Además, tal como lo señala su autora en el tercer capítulo, todos los planteamientos constituyen sólo un punto de partida para quienes, como profesionales de la educación, deben generar su propio marco teórico que servirá de punto de referencia ante su encuentro con la comunidad educativa específica y las vivencias que ella proporciona.

OBRA TEPSI: Test de
Desarrollo Psicomotor 2 a 5
años.

AUTORES: Isabel Margarita
Haeussler P. de A. y Teresa
Marchant O.

EDITORIAL: Ediciones
Universidad Católica de Chile

FECHA: Octubre, 1985

Al tomar conciencia de la importancia de la educación Preescolar se ve la necesidad de evaluar el desarrollo psíquico del niño menor de 6 años.

El Tepsi está destinado a niños entre 2 y 5 años y tiene como propósito conocer el desarrollo psíquico en tres áreas básicas: motricidad, coordinación y lenguaje.

En la publicación de las señoras Haeussler y Marchant encontramos la descripción del instrumento, su estandarización, análisis de las propiedades estadísticas, forma de administración, puntuación e interpretación del mismo.

OBRA: Algunos temas y
perspectivas en la Sociología
de la Educación actual

AUTOR: Jorge Ochoa

EDITORIAL: Cide

FECHA: Julio, 1985.

El autor pate enfatizandcr la relación entré Sociología y Educación cuyo acercamiento dio origen a la Sociología Educacional. Se refiere posteriormente a la base histórica de algunas teorías sociológicas en Europa, Norteamérica y América Latina. Entrega además una apretada síntesis de algunas corrientes significativas en la Sociología de la Educación: perspectiva humanista, estructural funcionalismo, enfoque del capital humano y las teorías del conflicto. Analiza también algunas áreas de interés en especial el punto de vista de la llamada "Nueva Sociología de la Educación", cuyo supuesto básico es la afirmación de la estrecha correlación existente entre saber y control social. Se hace referencia a: los trabajos de Michael F.D. Young considerado iniciador de las nuevas tendencias, a la corriente de la desescolarización elaborada por Iván Illich, al interaccionismo simbólico de Goffman, y a la etnometodología de Garfintiel.

El autor incluye señalando que la Sociología de la Educación necesita realizar un esfuerzo teórico que permita integrar productivamente estos nuevos modelos.

OBRA: Los Programas
Chilenos de TV Infantil

EDITORIAL: Corporacion de
Promocion Universitaria
(CPU)

EDITOR: Valerio Fuenzalida

FECHA: 1985

Esta publicación presenta los resultados de un año de trabajo sobre la TV infantil realizado por la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) cuyo objetivo principal fue realizar un análisis cuantitativo y crítico sobre los programas producidos en Chile, a la vez que motivar el intercambio de ideas y experiencias entre los realizadores de programas infantiles.

El primer capítulo ofrece antecedentes sobre la TV infantil en Chile. Se entregan datos cuantitativos sobre cantidad, calidad y procedencia de los programas infantiles exhibidos por la televisión.

El capítulo segundo presenta la antopercepción que tienen sobre su propio quehacer televisivo cuatro equipos realizadores de programas infantiles: "Patio Plum", "Oreja, Pestaña y Ceja", "Mazapán" y "Pipiripao".

En el capítulo tercero se entrega un informe sobre dos estudios encargados por el CPU orientados a investigar la recepción de programas infantiles. El primero, a cargo de María Paulina Domínguez, analiza el efecto de los animadores, constituidos en modelo en el juicio moral de los niños.

El segundo estudio de Jaime Vargas, examina las diferencias que presentan 6 programas infantiles chilenos según un esquema que considera, entre otras variables, génesis de; programa, objetivos de los canales, estructura interna y personajes.

El cuarto capítulo sintetiza los resultados obtenidos en reuniones del equipo CPU con los realizadores de programas infantiles, incluyendo el tema del futuro de la producción de TV infantil en Chile tal como fue debatida en el Panel que cerró el Seminario.

OBRA: Juego y Valores: Una experiencia lúdica en formación moral.

AUTOR: Humberto Vergara N.

EDITORIAL: Centro de Investigación y Desarrollo de la educación, Cide

FECHA: 1985

Este trabajo pretende desarrollar algunas alternativas metodológicas útiles, especialmente en el campo de la formación moral.

El autor entrega un marco de referencia sobre la problemática moral, que dé sentido a su propuesta metodológica. Dicha propuesta es el juego, considerando especialmente en su rol motivador por el alto grado de participación que provoca toda actividad lúdica. Se relata a continuación la experiencia llevada a cabo con un curso de sexto básico, describiendo las etapas de preparación del material (con los mismos niños) para una clase de educación moral. El juego, adoptado a uno ya existente (metrópoli), permitió a los niños expresar sus valores frente a situaciones justas o injustas que acontecían en instancias tan diferentes como: familia, escuela, población, amigos.

El autor concluye señalando que si este instrumento crea condiciones para un espacio de diálogo, podría consolidar una línea de reflexión que permitiera orientar las actitudes de los alumnos.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

ACONTECER ACADEMICO

ESCUELA DE PSICOLOGIA

FORO

Los problemas éticos inherentes al ejercicio profesional fueron debatidos en un foro organizado por la Escuela de Psicología de nuestra Universidad. En el evento participaron los directores de esta especialidad en las Universidades Católica y Gabriela Mistral, representantes de Sociedades Científicas y del Colegio de Psicólogos.

Presidió el acto inaugural el Rector de la Universidad Central, don Hugo Gálvez Gajardo, actuando como conductor del mismo el psicólogo Rolando Zapata.

Entre las conclusiones más importantes de este evento cabe destacar que los connotados especialistas allí presentes coincidieron en puntos tales como:

- Señalar como un aspecto muy negativo el de la pérdida de capacidad legal de los Colegios Profesionales para cautelar la ética en el desempeño laboral de los especialistas.

- Reconocer que el factor anteriormente mencionado afecta en mayor medida al quehacer profesional de los psicólogos, por cuanto esta situación impide investigar los casos de presunta culpabilidad en acciones que perjudiquen la condición humana in-

dividual o colectiva.

- Expresar preocupación ante la mínima o nula importancia que se otorga al problema ético en la formación de los psicólogos.

CONSTRUCCION CIVIL

De acuerdo a los planes de desarrollo e implementación de equipos de laboratorio, la Escuela de Construcción Civil está en avanzadas conversaciones con la firma Aeromar, representantes en Chile de la empresa italiana Controls, para la importación de un laboratorio completo de Hormigones y Suelos.

De concretarse esta importación, la Escuela de Construcción Civil estaría en óptimas condiciones para entregar docencia y servicio, a contar del año 1987, con un laboratorio de primera línea a nivel nacional.

ESCUELA DE ECONOMIA Y ADMINISTRACION

A partir del primer semestre de 1986 se implementó en la Carrera de Ingeniería Comercial el sistema de ayudantes alumnos en dos modalidades: ayudantes titulares y ayudantes meritorios.

En una primera etapa se nominó un ayudante titular, en Introducción a la Microeconomía y 5 ayudantes meritorios en las Cátedras de Contabilidad 1 e Introducción a la Economía.

El día 7 de Mayo de 1986 se realizó el Acto Inaugural del Año Académico de la Carrera de Ingeniería Comercial. En dicha ocasión la Clase Magistral estuvo a cargo del Sr. Superintendente de Bancos e Instituciones Financieras, don Guillermo Ramírez V., con el tema "Perspectivas del Sector Financiero".

Los aspectos más importantes tratados en la Clase Magistral tuvieron relación con la "Nueva Ley de Bancos", actualmente en trámite legislativo, y sus efectos en el funcionamiento del Sector Financiero.



Perspectiva

Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

RINCON ESTUDIANTIL

REENCUENTRO CON LA COMUNICACION

ELBA AHUMADA ALUMNA DE 2o. AÑO

¿Qué puedo escribir?, me preguntaba tratando de elegir un tema que fuera de interés y pensando además en los lectores ha que estaba dirigida era bastante difícil de decidir, ya que hay tantas cosas de las que se podría hablar o escribir en los momentos que vivimos, al final me decidí por un tema del que todo el mundo habla, pero que en el fondo no se ha analizado lo suficiente, sólo se habla de ello porque está de moda: es la comunicación.

A través del tiempo el hombre ha luchado contra las distancias, los idiomas y las ideologías para establecer la comunicación, ésta sirve a su desarrollo tanto social como individual, para mejorar los niveles de vida, la calidad humana, en fin mejorar las relaciones entre los hombres y acercarse cada vez más.

La historia nos habla de grandes hombres que han contribuido en este objetivo, que es la comunicación, entre ellos Gutemberg con la imprenta y Bell con la invención del teléfono; también los transportes terrestres, marítimos, aéreos, que le han dado al hombre la posibilidad de moverse de un punto a otro en muy poco tiempo, hasta aquí todo parecería ir bien, cuando los medios de comunicación son usados con ese fin. Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología surgieron medios de comunicación más complejos y eficientes como la televisión, con los satélites y los computadores, llamados medios de comunicación de masas, ellos son justamente esos comunicadores masivos que nos bombardean muchas veces con conductas y valores negativos y superficiales, pues en el caso de la TV como que se ha desvirtuado en alguna medida su rol de comunicar, o si lo pensamos de otra forma puede que comunique, ¿pero, qué cosas comunica? Creo no equivocarme si digo que más del 50 ó 60% del tiempo transmite publicidad, manejada por especialistas, por su puesto por publicistas y también sicólogos que crean necesidades en las personas y plantean los spots con el afán de hacer consumir, esto es sólo asunto de dinero.

Los programas de TV son casi todos extranjeros y afectistas, violentos, que no comunican ningún valor.

Pensemos ahora hace cuánto tiempo que no conversamos con nuestros padres, hermanos o amigos por ver un programa de TV, no hablo de las cosas superficiales, como el saludo o preguntar ¿qué hay para comer?, sino de esa comunicación rica en que nos sentimos respetados por la atención que se nos pone al hablar, o sentir que nosotros somos capaces también de escuchar y comunicar nuestros anhelos, amor, angustias, temor, alegría, esta comunicación afectiva con

la cual la gente se acerca en forma honesta.

En la actualidad pareciera que experimentamos temor o nos sentimos tontos si llegamos a comunicarnos de esta forma, pues ya casi nadie lo hace, es más importante ver TV, ir a una fiesta, o simplemente preocuparse de banalidades.

Es cierto que vivimos apurados, que la sociedad nos exige, nos bombardea, nos angustia vivir en un medio contaminado, nos amenaza un desastre nuclear, problemas económicos, cesantía, etc. Pero pienso que, a pesar de todo, hay que rescatar algo muy importante para el hombre y que le es inherente y esto es la comunicación, sobre todo en el tiempo que vivimos tan frío, tan materialista, creo que todas las personas, sobre todo la gente joven, deben comenzar a recuperar el tiempo perdido en esta materia, aún más las educadoras, que son comunicadoras de afecto y valores, tiene el deber de mejorar esta situación y ofrecer a los educandos un mundo más cálido y afectivo.
