



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN
LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA: ¿EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA O
PARA EL DISCIPLINAMIENTO?

Ofelia Reveco Vergara

Profesor Patrocinante: Orlando Mella V.

**Agradezco a Dios por darme el sentido y las fuerzas
para finalizar esta investigación y todo
el proceso que implica cumplir con un Doctorado,
así como la pasión por la educación.**

A cada uno de mis hijos por su amor y su ánimo.

A mis amigas, muchas de ellas también Educadoras.

A mi Profesor Patrocinante que me guió con esmero y fortaleza y,

a las miles de Educadoras de Párvulos de América Latina

quienes llevan luz a las niñas y niños.

INDICE

CAPÍTULO	PÁGINA
Presentación	5-7
I. EL PROBLEMA: EL DÍA A DÍA DEL TRABAJO DE LA EDUCADORA DE PARVULOS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS LUGAR DE CONCRECIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CALIDAD	8-22
I.1 La calidad de la Educación Infantil una preocupación	8-11
I.2 La importancia del día a día del trabajo de la Educadora con los niños/as en el contexto de la calidad de la Educación Infantil en la investigación internacional	11-18
I.3 La importancia del día a día del trabajo de la Educadora con los niños/as en el contexto de la calidad de la Educación Infantil en la investigación nacional	18-22
II. OBJETIVOS	23
II.1 General	23
II.2 Específicos	23
III. MARCO TEÓRICO: ¿UNA EDUCACIÓN PARA EL DISCIPLINAMIENTO O PARA LA AUTONOMÍA?	24-50
III.1. La noción de Disciplina en Michel Foucault ⁱ	24-27
III.1. El cuerpo y la relación con el mundo	28-28
III.2 El cuerpo en el espacio	28-32
III.3 El cuerpo en el tiempo	32-41
III.4 El panoptismo: la instancia máxima de penetración del poder	41-50

IV. METODOLOGÍA	51-60
IV.1 Acercamiento metodológico y técnicas	51-52
IV.2 Muestra teórica	53-54
IV.3 Recolección de fenómenos	54-57
IV.4 Análisis	58-60
V. HALLAZGOS	61-93
V.1 Educación Para la Autonomía Integral	64-79
V.1.1. Visión de niño/a y de la educación	64-69
V.1.2 Consideraciones respecto del proceso educativo	69-79
V.2 Educación Para La Formación De Hábitos	79-93
V.2.1. Visión de niño/a y de la educación	79-87
V.2.2 Consideraciones respecto del proceso educativo	87-93
VI.REFLEXIONES FINALES	94-101
BIBLIOGRAFÍA	102-106
Anexo 1	107
Anexo 2	108
Anexo 3	109
Anexo 4	110

PRESENTACIÓN

Este documento da cuenta de una investigación realizada con el propósito de postular al Grado de Doctor en Educación otorgado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

La investigación se sitúa en la discusión sobre la calidad de la educación y, en lo específico, en el nivel de Educación Parvularia. Se propone responder a la pregunta referida a las características que tiene este tipo de educación en el día a día del trabajo de la Educadora con los niños/as, problema no abordado por la investigación nacional e internacional disponible, a pesar que en el conocimiento generado a la fecha el día a día aparece como un tema relevante. En este contexto y, a partir de la teoría de Foucault sobre disciplinamiento, esta Tesis se propone responder a la pregunta si esta educación en Chile, se caracteriza por educar en y para la autonomía o, para el disciplinamiento.

Para ello, en el Marco Teórico, desde Foucault se analiza el concepto y la teoría que este autor genera respecto de “disciplinamiento” y, paralelamente va mostrándose la oposición existente entre esta teoría y los planteamientos de los denominados Precursores de la Educación Parvularia. Cabe señalar que este nivel educativo surge a partir del ideario de los denominados Precursores de la Educación Parvularia, filósofos y pedagogos Europeos que sin constituirse en un movimiento organizado inician una revolución paradigmática en educación, entre cuyas características se releva: la centralidad del niño/a en la educación, en oposición al Maestro o a la materia, la importancia de la libertad del estudiante en el proceso educativo, su planificación a partir de los intereses de los niños/as, en las decisiones referidas a qué aprender, en qué tiempos y espacios y a la importancia que otorgan al juego como forma natural de aprender.

Para responder a la pregunta se trabaja metodológicamente con teoría fundamentada. Se explicita el trabajo empírico realizado con una muestra teórica de Educadoras de Párvulos que trabajan en Chile, en los diversos niveles de la Educación Parvularia, complementándolo con observaciones, entrevistas y registro gráfico realizado a Educadoras de Párvulos en otros países

de América Latina. Es a partir del análisis de esta información que primeramente se procedió a codificar la información recolectada, para posteriormente construir una teoría emergente. Con dicho material se construyó el capítulo de hallazgos.

En el capítulo de hallazgos, en lo general, se puede señalar que el día a día de las Educadoras de Párvulos que conformaron la muestra se constituye de actividades que aportan a la “autonomía” y otras, al “disciplinamiento”. Las primeras, en lo general, dicen relación con las actividades denominadas “variables” en Educación Parvularia, entendidas como aquellas que cambian día a día y que conducen a aprendizajes referidos a: la expresión plástica, musical y corporal, pensamiento matemático, lengua materna, conocimientos de la naturaleza y de la sociedad. Esta educación para la autonomía se constituye desde la libertad de los niños/as para pensar, sentir y actuar, en ese marco, surgen intereses diversos que son objeto de juegos que permite a los párvulos aprender. En la educación para la “autonomía” se aprende lúdicamente, respecto de todas las áreas de conocimiento, a partir de los intereses de los niños/as. El rol de la Educadora en este caso es el de proporcionar a los niños/as ambientes enriquecidos con materiales, preguntas, desafíos y, exige de parte de estas profesionales confianza en los niños/as y en su capacidad para aprender a través del juego y desde sus intereses. Desde la perspectiva de los derechos de los niños/as, es una educación respetuosa de ellos; en cada uno y en los otros. La segunda, aquella para el “disciplinamiento” se concreta especialmente en las denominadas “actividades de rutina”, definidas como aquellas que permiten la formación de hábitos, tales como de alimentación, higiene personal, del ambiente y, de convivencia. Sin embargo, el análisis realizado muestra que otra actividad se ha incorporado a este segundo grupo, aquellas denominadas en la Educación Parvularia como de “apresto”, entendido como actividades que se proponen enseñar a leer y a escribir. Éstas también se desarrollan utilizando un conjunto de las categorías que Foucault, en su teoría señala respecto de la forma como se logra el disciplinamiento. La educación para la formación de hábitos al contrario que aquella para la autonomía, se constituye desde la clausura de espacios y tiempos, a partir de las decisiones del adulto y los cambios que los niños/as introducen respecto de la norma son corregidos de inmediato por la Educadora. En la medida que este tipo de educación, a través de la Educadora impone a los niños/as tiempos, espacios, acciones y normas, no es respetuosa de la

heterogeneidad que existe en ellos. La diversidad de niños y niñas se pierde, esta educación requiere de homogeneidad.

El documento finaliza con reflexiones de la Doctorante que sintetiza lo develado desde una comprensión del niño/a como sujeto de derechos.

I. EL PROBLEMA: EL DÍA A DÍA DEL TRABAJO DE LA EDUCADORA DE PARVULOS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS LUGAR DE CONCRECIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CALIDAD

I.1 La calidad de la Educación Infantil: una preocupación

En los últimos años, en América Latina y El Caribe la tasa bruta de escolarización de los menores de 6 años corresponde al 65%, sin embargo, la mayor cobertura se da en los 5 años, dado que en muchos de los países es un nivel obligatorio. Así mismo, mientras menor es el niño/a, menor acceso tiene a este tipo de educación, sólo Cuba y Perú logran incorporar al 50% de la población de 0 a 3 años a este nivel (UNESCO: 2010.Pág. 31) En el caso de Chile, la tasa neta de asistencia a este nivel al año 2011 era de 43.5; desagregado en 10.1 en Sala Cuna y 41.5 en Jardín Infantil. (CASEN.2011.Pág.13). A pesar de los grandes esfuerzos que los países aún deben hacer para ofrecer acceso a este tipo de educación a todos los niños/as, queda otro tema pendiente, el de la calidad de la educación que se ofrece.

Entre los grandes desafíos que América Latina llevó como propuesta a la Conferencia Mundial sobre Primera Infancia fue el de la calidad, señalándose:

“6. Mejorar la calidad de la AEPI desarrollando marcos de referencia y enfoques de calidad pertinentes a esta etapa, y estableciendo criterios de calidad exigibles a todos los programas tanto del ámbito público como del privado” (UNESCO. 2010. Pág. 70)

Y, entre las recomendaciones, el punto nº 7 del documento citado se propone:

“desarrollar enfoques y criterios de calidad pertinentes a las peculiaridades de la AEPI” (UNESCO. 2010. Pág. 77-78)

Estas propuestas muestran que más allá del tema del acceso a este nivel, el de la calidad de la educación que se ofrece ha pasado a constituir un tema en la Educación Infantil, así como una

preocupación por parte de los organismos internacionales. Se ha escrito sobre ella, se han generado principios, se han develado factores que intervendrían, e indicadores para evaluarla. (Blanco, R y otros. 2004; Castro V. 1999; Marcon R. 1994; Myers, R. 1992; High Scope. 1994; NYCD. 1992; Reveco. O. 2006, 2010; Reveco O, Mella, O. 2007; Rosa Sensat.2005; UNESCO. 2006, 2007,2010; OCDE, 2006 y 2012; Young, M. 2000).

Este interés por el tema se ha dado especialmente porque académicos, investigadores y comisiones han develado por una parte el impacto que tiene una Educación Infantil de calidad, y a la vez se han evidenciado los problemas existentes en este nivel educativo. (Blanco, R y otros. 2004; Castro V. 1999; Marcon R. 1994; Myers, R. 1992; High Scope. 1994; NYCD. 1992; Reveco. O. 2006, 2010; Reveco O, Mella, O. 2007; Rosa Sensat.2005; UNESCO. 2006, 2007,2010; OCDE, 2006 y 2012; Young, M. 2000; OCDE.2012). Al hablar de problemas de calidad se ha aludido a un conjunto de insuficiencias y deficiencias en distintos aspectos de la Educación Infantil.

Cabe señalar que si bien no existe consenso respecto del concepto de calidad de la Educación Infantil, los criterios que han sido explicitados por diversos especialistas, serán el marco referencial desde el cual para esta Tesis lo constituirá.

Entenderemos entonces por una Educación Infantil de calidad aquella que tiene como eje al niño/a (en oposición a la centralidad en el contenido o en el profesor), en su unidad, es decir este es integral en su actuar, en su forma de aprender (es una unidad biopsicosocial), en sus necesidades e intereses y, que la respuesta a ello genera en los niños/as bienestar. Que es activa; es decir que el niño/a aprende protagónicamente, interactuando con los contenidos a través de acciones u objetos. Que reconoce la singularidad de cada niño/a; como persona única con necesidades, intereses, y fortalezas que se deben considerar al trabajar educativamente con ellos. Que se desarrolla en un contexto de libertad para sentir, pensar y actuar; teniendo como único límite el no invadir la libertad del otro. Un niño/a que aprende en la relación con otros, sus iguales y los adultos. Cuyo currículo es culturalmente pertinente, es decir que incorpora los grandes contenidos de la cultura universal y

también aquella local; es decir de su comunidad. Que metodológicamente usa el juego, la actividad lúdica como forma primordial para generar aprendizajes y, que incorpora a la familia como coadyuvadora en el aprendizaje de los niños/as; a través de la permanente articulación entre el Jardín Infantil y el hogar. (MINEDUC.2005.Pág.:11-19)

En el contexto de esta Tesis nos atrevemos a afirmar que esta caracterización de una Educación Infantil de calidad se desenvuelve o concreta en el día a día del trabajo de la Educadora de Párvulos con los niños y niñas. El día a día, lo entenderemos en el transcurso de esta Tesis como el trabajo que la Educadora de Párvulos realiza en todos los momentos y espacios en los cuales se relaciona con los niños/as: en actividades realizadas al inicio de la jornada, en aquellas de baño, de comida, de lenguaje, ciencias, matemáticas, expresión: plástica, musical o corporal, de expansión libre en el patio y de despedida. Es en dicho día a día donde será posible observar si el centro del proceso educativos son los niños/as –en oposición a la materia o al educador-, si se trabaja a partir de sus intereses y necesidades, si la metodología es activa y lo considera en su integralidad, si ofrece la libertad necesaria para sentir, pensar y actuar, si la forma de trabajo es a través del juego y en la relación de los niños/as con sus educadoras y otros iguales y, si lo que se enseña surge de la cultura universal y local.

Sin embargo, desde estos criterios, en América Latina se ha afirmado; que los currículos aplicados desde los diversos Programas de Educación Infantil no siempre son pertinentes a la diversidad de realidades en las cuales se insertan, que la Educación Infantil no siempre logra proporcionar una educación integral, refiriéndose con esto a que en algunos Programas se observa un trabajo educativo que enfatiza el desarrollo cognitivo por sobre el socio-afectivo y social de los educandos, asimismo, se señala que existen tendencias a la escolarización. (UNESCO: 2007, 2010) Con respecto del trabajo con familia y comunidad, se señalan las dificultades para trabajar con ambos actores y la escasa pertinencia de las propuestas de trabajo para estos. (UNESCO.2004)

También se habla de coeficientes adulto-niño (ratio) insuficientes para realizar trabajo educativo de calidad en sala, insuficiencia de personal de supervisión. Deficiencias en la formación de las educadoras dificultando que esta profesional enfrente la tarea de educar niños en diversos ámbitos, a lo cual se suma una formación continua inadecuada para resolver el problema. Carencia de material educativo para la realización del trabajo pedagógico, infraestructuras inadecuadas para atender niños, entre otros. (UNESCO: 2007 y 2010)

Así mismo se habla de la escasa información científica existente para la toma de decisiones; tanto estadística, como proveniente de la evaluación o, de la investigación. (UNESCO.2007 y 2010)

En dicho contexto, esta Tesis pretende aportar al tema de la calidad de la Educación Infantil desde una perspectiva poco explorada, aquella del día a día de la docencia que la Educadora de Párvulos realiza con los niños/as.

¿Por qué auscultar respecto del día a día del trabajo de la Educadora de Párvulos y su relación con la calidad? La respuesta es simple, porque tal como se ha señalado previamente, las actividades de enseñanza que la Educadora realiza y los aprendizajes que el niño/a logra suceden en dicho día a día. Es respecto del día a día que la Educadora planifica, luego gestiona y evalúa. Desde la perspectiva del niño/a, es en el día a día que este realiza actividades diversas que le permiten aprender. En suma, la educación sucede en el día a día. Por ende comprenderlo, nos puede entregar nueva información.

I.2 La importancia del día a día del trabajo de la Educadora de Párvulos con los niños/as en el contexto de la calidad de la Educación Infantil en la investigación internacional

En el contexto de valoración del tema de la calidad de la educación, el Banco Mundial (Young, Mery. 2000.), al sistematizar la información existente a nivel internacional releva dos

grandes aspectos relacionados con la calidad de la Educación Infantil: a) la estructura de la clase y b) la dinámica de la clase, entendido cada concepto del siguiente modo:

“Respecto de la estructura de la clase o del programa, son factores esenciales:

- *un grupo apropiado y efectivo en tamaño, en ratio adulto niño/ a, en su composición y aspectos materiales (infraestructura, iluminación, etc.)*
- *soporte administrativo y de los servicios de apoyo (aseo, alimentación, etc.)*
- *Características del equipo que trabaja en el centro, incluye la formación inicial y la experiencia del personal docente, del director, el programa de trabajo de la dirección y del supervisor y lo apoyos que este provee.*

En relación a la dinámica de la clase, son elementos centrales de calidad:

- *Conductas positivas de la Maestra entendidas en otros como atención al niño/ a, sensibilidad y responsabilidad hacia y con ellos*
- *Conductas positivas de los niños/ as, comprendiendo su interacción con los materiales educativos, cooperación, juego, etc.*
- *Interacciones efectivas Maestra/o-niño, como por ejemplo interacciones verbales*
- *Estabilidad y continuidad” (Young, Mery. 2000. Pág. 147-148)*

Si bien este conjunto de aspectos no utilizan la denominación del día a día del trabajo con los niños/as, es posible encontrarlas en todo lo que Young ha denominado “dinámica de la clase”; respecto de ella la autora muestra que la relación de la Maestra con los niños/as, debe ser efectiva y estable en el tiempo y, ello es crucial para que el niño/a aprenda. Más aún, los restantes aspectos, aquellos de la “estructura de la clase” podrían entenderse como el contexto que facilita u obstaculiza dicho día a día.

En este repaso de la investigación existente a nivel internacional, debemos citar también el libro de la OCDE sobre Educación Infantil (OCDE.2006. Pág. 127 a 129); el cual producto de los hallazgos de una segunda ronda de evaluaciones de sus países miembros, se logran

sistematizar un conjunto de aspectos que darían cuenta de la calidad de los Programas de este nivel educativo, los siguientes:

- Orientación a la Calidad, entendida como la existencia de un marco político y legal que soporta a los Programas de Educación para la Primera Infancia, avalando y sustentando su quehacer.
- Calidad Estructural, entendida como el cumplimiento de: requerimientos estructurales de infraestructura, cantidad y características del espacio físico interior y exterior, los niveles de competencia del equipo humano para el trabajo con los niños/ as, la existencia de un currículum explícito, una ratio adulto-niño que contemple mayor cantidad de personal especializado en la medida que los niños/as son más pequeños, la existencia de condiciones de trabajo del equipo del programa que considere: contratos, capacitación y asesoría permanente y compensaciones salariales adecuadas a la función que desempeñan.
- El Concepto y la Práctica Educativa, comprendido por los grandes fines de la Educación Infantil y un currículum que considere los cuatro pilares fundamentales planteados por el Informe Delors (aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender).
- Interacciones y Procesos Cualitativos, entendido como la calidad de la interacción pedagógica entre Maestra/ o –niño/a, entre los niños/as; la cual debe ser respetuosa y permanente; también entre los educadores, que conformen un equipo de trabajo y con la dirección, cuya relación debe ser democrática.
- Calidad Operacionalizada, incluye la existencia de una planificación propia de cada Centro Educativo y de cada grupo o nivel; a la vez, la existencia de oportunidades para el desarrollo continuo del equipo del Centro Educativo a través de procesos de actualización permanente; que los educadores dispongan del tiempo necesario para observar a los niños/ as y generar a partir de ello acciones educativas; la existencia de procesos evaluativos permanentes y apoyo a los docentes con documentación especializada y por parte de especialistas en la forma de acompañamiento y monitoreo; la existencia de una articulación permanente con otros servicios de apoyo a la niñez de parte de sectores como: salud, beneficios sociales, entre otros.

- La importancia de la evaluación. Al respecto existen dos tendencias, la evaluación de los aprendizajes de los niños/as privilegiando el logro de objetivos en las áreas de lenguaje y lógico matemática, o, evaluando literacidad y numeralidad además de aspectos socioemocionales y de salud. Respecto de esta tendencia se hace la advertencia respecto del riesgo que supone que el profesor tienda a preocuparse más por los buenos resultados en las evaluaciones que se apliquen a los niños/as, versus la intensa relación y el trabajo pedagógico que el Maestro debe favorecer para responder adecuadamente a las necesidades de los niños/as. La segunda tendencia tienen como centro de la evaluación al Programa y el cumplimiento de ciertos estándares complementado con observaciones diarias y sistemáticas de los niños, análisis de portafolios de éstos, entrevistas a los padres/madres, entre otros.
- Participación de las familias, de la comunidad y el medio social y cultural, en el sentido de conocer e integrar normas, valores, y apoyar al medio en el cual el programa se encuentra

En el libro de la OCDE cuatro de los aspectos que señala “concepto y práctica educativa”, “interacciones y procesos cualitativos” y “calidad operacionalizada”, así como “la evaluación” refieren directamente al día a día del trabajo con los niños/as; las interacciones con la Maestra, entre ellos, la actividad y la libertad para aprender, la integralidad en la enseñanza, la importancia de observar a los niños/as para desde allí enseñar y evaluar, un currículo sustentado en la cultura universal y local y que además considera aprender a ser, a hacer, a aprender y a convivir, entre otros. Así mismo, los otros aspectos, como “orientación a la calidad”, “calidad estructural”, y “participación de las familias, de la comunidad y el medio social y cultural” aportan a que dicho día se desarrolle según los criterios previos. Cabe señalar que en último libro de la OCDE (OCDE. 2012), producto de un tercer ciclo de evaluaciones, estos hallazgos se reafirman.

Cabe también citar el último informe de UNESCO sobre Atención y Educación de la primera Infancia (UNESCO. 2007. Pág. 169-171); en este documento y refiriéndose evaluativamente a los Centros Especializado de Atención y Educación de la Primera Infancia señala entre sus características positivas y sus efectos sobre mejores aprendizajes en los niños/as, entre otros, los siguientes:

- “ (...)existe una sólida correlación entre programa preescolar de buena calidad (esto es, el que fomenta relaciones interactivas y cálidas con los niños y están dirigidas por docentes formados) y el mejor desarrollo intelectual y social de los niños”
- “(...) el desarrollo y el bienestar de los niños guarda una estrecha relación con la calidad del programa. También muestra que las interacciones entre adultos y niños son más importantes para la mejora del bienestar de éstos últimos que una serie de elementos estructurales. (...)”
- “(...)los niños que a la edad de cuatro años se hallaban en contextos caracterizados por el predominio de actividades libremente escogidas consiguieron en el test de lengua efectuados a la edad de siete años puntuaciones más altas, o muchos más altas que los niños que habían estado en contextos caracterizados por actividades preescolares como lectura, escritura y matemática.(...)”
- “La frecuencia de las interacciones entre los adultos y los niños de cuatro años guarda una relación positiva con los resultados lingüísticos a la edad de siete años. (...)”
- “(...) En los países donde predominan las actividades libremente escogidas, la frecuencia de las interacciones entre los niños de cuatro años y los adultos guarda una relación positiva con los resultados cognitivos a la edad de siete años(...)”

Resulta interesante en el informe de UNESCO, la fuerza que tiene aquello que sucede en el día a día de la relación entre las Educadoras y los niños/as, así como la relevancia que tiene la libertad para escoger y actuar de los niños/as como forma más adecuada para aprender. Nuevamente como en los dos libros anteriores, existe un contexto que facilita u obstaculiza este día a día: una infraestructura adecuada, un tipo de organización del equipo de trabajo, entre otros.

A modo de resumen se puede señalar que en estos tres documentos que utilizan información proveniente del ámbito internacional y, posiblemente también escritos para dicho

ámbito se destaca el tema del día a día del trabajo con los niños/as y se establecen ciertas características que favorecerían el aprendizaje de éstos. En ellos es posible destacar; a) la importancia de la libertad de los niños/as para actuar, pensar y sentir; b) el valor que tienen las interacciones entre los niños/as y los educadores las cuales al ser frecuentes y afectuosas facilitan el aprendizaje y, ello en un contexto de c) un Programa en el cual existe un currículo, planificaciones, fines; es decir un horizonte claro respecto de qué hacer, cuyo propósito debe ser educativo y, estar centrado en los niños/as.

Cabe plantear que en la bibliografía hasta ahora citada, más allá del niño/, centro de preocupación de la Educación Parvularia, se nos presenta como actor fundamental el docente, su formación inicial, su formación continua y el tipo de interacción que establece con los niños/as. Por ello no es casual, que nuevamente en la segunda evaluación realizada en América Latina por parte de OREALC/UNESCO se concluya:

“En concordancia con lo observado en el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes. (...)” (OREALC/UNESCO. 2007 Pág. 52)

En esta evaluación se confirma en la Educación Primaria lo señalado respecto de la Educación Parvularia, el denominado “clima escolar” es un aspecto relevante de la calidad. Este concepto podemos entenderlo como las relaciones de cercanía afectuosa y, de respeto que se dan al interior de la sala de clases entre docentes y niños/as y, entre estos últimos. Ello, generaría un ambiente facilitador para el aprendizaje. En este Informe de UNESCO se concluye: que dicho aspecto sería lo que mejor explica el rendimiento en matemáticas, lengua y ciencias. Estas relaciones que se desarrollan en el día a día entre la Educadora y los niños/as deberán aparecer entre los hallazgos de esta Tesis.

En toda la bibliografía citada y también al definir lo que entendemos como día a día del trabajo con los niños/as, el docente aparece como un aspecto fundamental, por ello no es casual, que dé

lugar a uno de los capítulos del Informe Delors elaborado para la UNESCO (Jacques Delors. 1998. Pág. 178-193) y que respecto de su rol se señale:

“El trabajo del docente no consiste sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlo en forma problemática, situándolo en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía(...) La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el de transmitir su afición al estudio (...)” (Jacques Delors. 1998. Pág. 183)

Se destaca en esta enunciación el tipo de relación que el Maestro/a ha de establecer con el niño/a: a) preocuparse de lo que hemos denominado su desarrollo integral, b) la libertad que se debe ofrecer al niño/a para que pueda ejercer su autonomía, c) la capacidad para problematizar experiencias, para generar un ambiente educativo que despierte la curiosidad del niño/a y, que a partir de ello se planteen preguntas que luego deberá tratar de resolver, d) todo ello debe transmitirse a través del ejemplo, en el día a día del trabajo del Maestro/a con los niños/as.

Lo que plantea de un modo abstracto el informe Delors, es lo que genera un “clima escolar” adecuado según muestra el Informe sobre la Calidad de la Educación de OREALC UNESCO, lo que la OCDE denomina “el concepto y la práctica educativa” y las denominadas “interacciones y procesos cualitativos” y lo que Banco Mundial nomina como “dinámica de la clase”, todo ello diría relación directa con el trabajo día a día de la Educadora con los niños/as, sin embargo, ello no está descrito en profundidad.

En suma, tal como hemos señalado respecto de la Educación Parvularia, existen investigaciones, evaluaciones y sistematizaciones, especialmente informes para el ámbito mundial. Cabe recordar los estudios de: Young (2002), UNESCO (2004, 2007, 2010) y la OCDE (2006 y

2012). En ellas es posible distinguir aspectos, factores e indicadores que permitirían comprender la calidad de la Educación Infantil. Sus resultados son posibles de organizar en ciertas categorías para obtener una mayor claridad sobre el tema, refieren a : los objetivos de nivel; los cuales deben estar centrados en los niños/as , su aprendizaje y bienestar, al currículum; el cual debe ser abierto y culturalmente pertinente, a la metodología; la cual debe caracterizarse por considerar los principios de la Escuela Activa, al educador; el cual debe contar con formación especializada y actualización permanente, a la participación de la familia; que debe ser permanente y activa y a la institucionalidad del nivel; que debe ser especializada. Sin embargo, si bien en estos estudios se valora la importancia del trabajo diario del Educador con los niños/as, estos no son analizados en profundidad, dado que no eran sus objetivos, ni las metodologías utilizadas permitían focalizar en ello.

I.3 La importancia del día a día del trabajo de la Educadora de Párvulos con los niños/as en el contexto de la calidad de la Educación Infantil en la investigación nacional

Ya hemos recorrido bibliografía internacional que muestra la importancia de investigar acerca del día a día del trabajo con los niños/as, sin embargo, dadas las características de los estudios no se ahonda en ellos. La pregunta que pretendemos responder en este acápite es si en Chile existe conocimiento al respecto. El análisis de las investigaciones y evaluaciones que la Tesista encontró disponible para los últimos 10 años en nuestro país, nos permite afirmar que el conocimiento disponible se puede categorizar en cinco grandes ámbitos: a) historia, b) institucionalidad del nivel, c) deserción retención, d) currículum y calidad de la oferta y e) resultados de procesos de monitoreo o evaluaciones.

Desde una perspectiva histórica, existen cinco investigaciones difundidas (Rojas J., 2010; Peralta M.V: 2006, 2007, 2008, 2009). El primero de ellos nos muestra el panorama de la infancia en Chile en el periodo 1810-2010, resaltándose que el concepto de infancia como un período distinto al de la adultez durante los primeros años; no existía y es sólo a partir de los cincuenta que ésta empieza a ser paulatinamente valorada y la describe como una etapa con características

propias y distintas al adulto. Las obras de Peralta, muestran la influencia de grandes Pedagogos Europeos: Fröebel, Montessori y Decroly en la Educación Parvularia chilena y latinoamericana. Estas obras muestran que más allá del sustento pedagógico que estos Precursores aportaron a la Educación Parvularia chilena, lo cual se mantiene hasta hoy, sus ideas influyeron decisivamente en una visión de niño/a como sujeto de derechos, a una educación necesariamente integral y desde pequeños y, en la creación del primer Jardín Infantil público hace ya más de cien años. En el análisis histórico que esta segunda autora realiza, existen algunas referencias al día a día del trabajo con los niños/as, en las cuales ahondaremos en el capítulo referido a Marco Teórico.

Respecto de la institucionalidad del nivel, en el año 2008, se realizó una evaluación (DIPRES: 2008.III Otros análisis) cuyas principales conclusiones refieren a: “rol de política”, “rol normativo”, “rol de financiamiento”, “provisión servicio educativo”, “rol de fiscalización”, “rol de certificación”. En lo general esta evaluación constata un conjunto de situaciones a resolver: a) la existencia de una duplicidad en la política, respecto del rol normativo, de fiscalización y de certificación entre dos instituciones: Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual en opinión del equipo debiera resolverse y, b) una duplicidad en la oferta educativa JUNJI, INTEGRAL (Fundación INTEGRAL), MINEDUC, la cual, que en el contexto de la baja cobertura existente en el país, no sería un problema. Sin embargo, este estudio no hace referencias al día a día del trabajo con los niños/as.

Otro tema estudiado, es el de la deserción y reinserción, existe un estudio realizado por JUNJI (JUNJI.2010) y éste concluye, que en el año 2009 desertaron un total de 35.428 párvulos, de los cuales, sólo el 3.0% (1051) se reinsertaron en la misma institución en el periodo Noviembre y Diciembre del mismo año. Este mismo estudio muestra las causas que determinan la deserción, citándose como las de mayor relevancia en porcentaje; el cambio de domicilio (2006, 2007 y 2008:28% aproximadamente, 2009:32%), enfermedades de los niños/as (2006:25% aproximadamente, 2007 y 2008: 25% aproximadamente y 2009: 23%), posteriormente se señalan problemas familiares, desinterés del padre o madre a incorporación a otro sistema educativo con

porcentajes de entre el 14 y el 12% para el periodo. Desde la perspectiva del Programa que asisten los desertores, el mayor porcentaje promedio lo tienen los Jardines Infantiles vía transferencia de fondos (35.4%), posteriormente los Jardines Alternativos (28.3%). Este estudio dado que sólo trabajó con datos estadísticos, no considera el tema del día a día del trabajo con los niños/as.

Respecto del tema del currículo, existen seis estudios que aportan al tema: una evaluación que hace referencia a las Bases Curriculares (DIPRES. 2008. Pág. 44) “que destaca su calidad en términos de orientar los aprendizajes a ser logrados por los niños/as”, otro a material didáctico (Román: 2009. Pág. 82-85) que muestra su existencia en los Jardines estudiados y la diversidad de estos, dos a formación de Educadoras de Párvulos: (Rojas Ma. Teresa, Gorichon Solange, Falabella Alejandra, Lee Moira. 2008 y Falabella y Rojas.2008) que muestran los aspectos débiles a superar. Otro tema que dice relación con el currículo, es el de la relación o participación de la familia y la comunidad, al respecto, una autora (Reveco.2006) resumiendo los resultados de tres investigaciones señala conclusiones que muestran las dificultades que existen en el nivel para el trabajo con las familias. Así mismo, existe una segunda investigación sobre el tema realizado recientemente respecto de las expectativas las familias, educadoras e instituciones formadoras de Educadoras de Párvulos (Valverde y otras.2010) Este estudio concluye: a) las expectativas de las familias tendrían su foco en contar con información sobre el cuidado, bienestar y aprendizaje de los niños/as y su participación se encuadraría sólo en dicho propósito, b) que en la formación de las Educadoras se estaría reforzando el rol de apoyadores de la familia y de la necesaria articulación con ellas para el mejor bienestar de los niños/as, c) así mismo, se señala que en el diálogo: familia, educadora y política se invisibiliza al niño/a como sujeto de derechos, “transformándolo en un objeto de negociación” (Valverde y otras.2010. s/n). En suma, desde la perspectiva del currículo, no existe conocimiento referido al día a día del trabajo con los niños/as.

En relación a las características del Jardín Infantil, un estudio realizado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (JUNJI:2007) respecto de los establecimientos

educativos JUNJI, señala conclusiones referidas a: “*el estilo organizacional del jardín, respecto del trabajo con la comunidad y sus organizaciones de base, y a la práctica de red Institucional*”, el estudio concluye que la calidad de las relaciones que se dan al interior del establecimiento educativo, y el reconocimiento positivo que existe respecto del trabajo que sus educadoras realizan por parte de la comunidad local. Existe así mismo otro estudio realizado por JUNJI consultando a las familias usuarias (JUNJI.Mayo.2010) respecto de la calidad de los servicios que esta ofrece aportando a conocer acerca de la calidad del currículo, concluyendo que lo mejor evaluado son la calidad de las relaciones entre educadores-niños/as-familias. En ambos estudios, el tema del día a día del trabajo con los niños/as tampoco está presente.

Desde la perspectiva del monitoreo y evaluación, se concluyen resultados positivos respecto del estado nutricional de los niños/as, acerca de los aprendizajes logrados en el Jardín Infantil, la efectividad de la Sala Cuna y, el impacto de la Educación Parvularia en los posteriores niveles educativos. (DIPRES. 2008)

Existe otro estudio, realizado para JUNJI (CEDEP.2009) que sigue a niños/as que asisten y no asisten a Salas Cunas, durante dos años, entre sus resultados se muestra que: a) un 83% de los niños/as evaluados tienen un desarrollo normal, en la medida que logran las conductas señaladas por la teoría como adecuadas para su edad, b) el mayor déficit se presentan en las áreas cognitiva y de lenguaje, ello es coherente con otros estudios realizados previamente en Chile, c) no se observan diferencias significativas entre ambos grupos (asisten- no asisten), lo que a modo de hipótesis se explicaría por el mayor desarrollo que la sociedad chilena ha alcanzado, d) las niñas rinden más en desarrollo/aprendizaje, e) el rendimiento alcanzado en la medición anterior (a 1 año de edad) explica en parte el rendimiento en la segunda medición, f) cuando la familia tiene lo que las autoras denominan una “*actitud didáctica*”, los niños/as rinden mejor, g) cuando las condiciones psicológicas del ambiente familiar son positivas los niños/as rinden más. Desde la perspectiva del trabajo de la Sala Cuna con los niños/as que asisten a ellas y que por ende hace referencia al día a día del trabajo con los niños/as, se concluye que: a) existe un progreso significativo en desarrollo/aprendizaje en aquellos niños/as que asistieron un año a

la Sala Cuna, b) el bienestar de los niños/as en las Salas Cunas está bien logrado en la medida que son cuidados con seguridad y respondiendo a sus necesidades, c) En más de la mitad de los establecimientos estudiados las Educadoras ponen a disposición de los niños/as desafíos educativos: actividades, materiales didácticos y responden a sus intereses, d) existe un mejor logro en aprendizaje/desarrollo cuando la Educadora ejerce un liderazgo pedagógico en términos de planificar y conducir el proceso de aprendizaje de los niños/as.

Respecto del desarrollo de los párvulos existe un estudio en el cual las autoras, citando otro estudio, concluyen que si bien el quintil de ingreso afecta el rezago (23.9% quintiles 4 y 5 y 34.2% quintiles más bajos; rural 32.5% y 29.6% urbanos; niños 32.8% niñas 26.9%), en general afecta a todos los niños/as de 5 años. (Valderrama y otros. 2010)

Finalmente existen dos estudios de impacto (Reveco, O y Mella, O: 2004 y 2007) de la Educación Parvularia en la Educación Básica y Secundaria. En ambos casos se trabaja con los resultados del SIMCE, en el primer estudio con la población que rindió la Prueba de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en el 4° año de Educación Básica y, en el segundo con quienes rindieron la prueba en el 8° año de Educación Básica y 2° año de Educación Media. En los dos estudios se muestra que existe impacto; los niños/as que asistieron a Educación Parvularia tienen mejores logros en términos de aprendizaje en lenguaje, matemática y menor deserción. Sin embargo, estos estudios, dado que son construidos desde una perspectiva cuantitativa, no consideran como objeto de estudio el día a día del trabajo de la Educadora con los niños/as.

II. OBJETIVOS

General

Comprender el trabajo de la Educadora de Párvulos con las niñas y los niños en el día a día del Jardín Infantil

Específicos

Develar la conformación del día del trabajo de la Educadora de Párvulos con las niñas y los niños en el día a día del Jardín Infantil

Develar los propósitos o intencionalidades que las Educadora de Párvulos declaran respecto de su trabajo con las niñas y los niños en el día a día del Jardín Infantil

III. MARCO TEÓRICO: ¿UNA EDUCACIÓN PARA EL DISCIPLINAMIENTO O PARA LA AUTONOMÍA?

Desde la perspectiva del conocimiento existente respecto de la Educación Infantil, a nivel internacional y nacional; la mayor parte procede de evaluaciones, y de sistematizaciones de éstas y de otros estudios efectuadas por organismos internacionales. Existe también un grupo pequeño grupo de investigaciones que ahonda en temas precisos como el material didáctico, el currículo, la formación del profesorado. Sin embargo, no existen investigaciones de tipo cualitativo que estudien el día a día del trabajo de la Educadora de Párvulos con los niños y niñas. Por ende hacerlo es relevante.

Más aún, tal como se ha señalado en la bibliografía citada precedentemente, uno de los factores o aspectos que influyen en la calidad de la educación que se ofrece a las niñas y los niños, es el tipo de relación que la Maestra/o establece con el éste en el día a día y su propósito educativo, Young (2000), UNESCO (2004, 2007, 2010) y la OCDE (2006, 2012). En ese contexto se evidencia la necesidad de estudiar el día a día del trabajo que la Educadora realiza con los niños/as y las intencionalidades que lo guían: ¿Para generar en los niños/as, autonomía en el aprendizaje y el logro de nuevos conocimientos o, para incorporar en ellos competencias ya legitimadas socialmente y que podríamos denominar para el disciplinamiento?

III.1 La noción de Disciplina en Michel Foucault

En este contexto, el concepto de Foucault de disciplina y la teoría que él construye sobre el tema nos puede iluminar. Dicho autor a través de su teoría muestra que en toda sociedad el control del cuerpo constituye un interés para toda sociedad y, que se le imponen: “*coacciones, interdicciones u obligaciones*” (Foucault. 1976. Pág. 140).

Dado que este marco teórico contextualiza a una Tesis referida a Educación Parvularia, respecto de lo planteado por Foucault en su teoría sobre disciplinamiento, cabe mostrar también lo señalado por uno de los denominados Precursores de la Educación Parvularia, Miguel de Montaigne, en 1580. Este autor critica por una parte las escuelas de la época y, así mismo el modo como se trabaja en ellas con los niño/as, podemos señalar también que a través de sus observaciones valida lo teorizado por Foucault:

“Los colegios son verdaderas cárceles para la juventud cautiva, a la cual se convierte en relajada castigándola antes que lo sea. Visitad un colegio a la hora de las clases, y no oiréis más que gritos de niños maltratados y maestros enloquecidos por la cólera ¡Buena manera de despertar el deseo de saber en almas tiernas y temerosas, guiarlas así con el rostro feroz y el látigo en la mano (...)! ¿No sería más decente ver la escuela sembrada de hojas y flores, que de varas de mimbre ensangrentadas?” (...) (Montaigne, M; en traducción de Melo, R.2011. Pág. 12)

O, lo que Comenius señala respecto de la Escuela de su época:

“Para educar a la juventud se ha seguido generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios, y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar cualquier otro género de vida” (Comenius. J.A. 1982.Pág. 38-39)

Podemos afirmar que en ambas citas se critica la disciplina y, respecto de aquello que sucede en el día a día del trabajo del Maestro/a con los niños/as.

Para lograr la disciplina según la teoría de Foucault se utilizarían métodos, a los cuales el autor denomina “disciplinas”. *“En los colegios jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez (...) La forma general era la de la guerra y la rivalidad; el trabajo, el aprendizaje, la clasificación se efectuaban bajo la forma del torneo, por medio del enfrentamiento de los dos ejércitos”. (Foucault, 2009, Pág. 169)*

Este es el principio de la disciplina moderna tal como ahora la conocemos y que a la vez será criticada por los denominados Precursores de la Educación Parvularia. En este concepto de disciplina podemos visualizar la recreación de las guerras de conquista romana, en cuanto a los elementos que la compondrán: clasificación, trabajo y rivalidad.

Podríamos precisar aquí esbozando ya aquello que luego dirá Foucault en su teoría: La cuestión no se centrará en el aprendizaje como inicio analítico de toda práctica y teoría disciplinaria, sino en la maxificación de este, en tanto que proceso inducible mediante categorizaciones exteriores a su propia naturaleza. De esta manera:

- la clasificación permitirá crear tiempos y espacios que hagan más eficiente la enseñanza,
- a la vez, en el trabajo educativo del día a día posibilitará la aparición de individuos distintos unos de otros, siendo la competencia (quizás implícita o no llevada a cabo por los niños en sí mismos, sino más bien por los profesores en tanto que aplicación de distinciones entre unos y otros) aquello que permita jerarquizar y establecer un cuadro ordenado de multiplicidad dócil y apta para el trabajo (tanto para el trabajo intelectual de la enseñanza, como para el trabajo como método de castigo y de rectificación).

En este contexto teórico cabe señalar que los Precursores de la Educación Parvularia (Comenius: 1982; Montaigne: 2008; Fröebel: 2012; Pestalozzi: 1923; Ferriere: 1924; Montessori: 2000), critican fuertemente el castigo que los Maestros/as realizan en el día a día del trabajo con los niños/as como forma de lograrlo. Así mismo los Precursores abogan por el respeto a la individualidad a la diversidad de los niños/as, a la libertad y al juego como prácticas pedagógicas para lograr el aprendizaje y, a la solidaridad entre los niños/as expresado en el trabajo de grupos.

Desde la teoría propuesta por Foucault, las prácticas de clasificación, jerarquización y competencia se van naturalizando en términos de los procedimientos usados y del control al cual se aspira.

Al respecto uno de los Precursores señala:

“(...) Que la educación debe ser interesante y sólo se aprende lo que se disfruta. Que nada debe aceptarse por autoridad sino por convicción interna del alumno. Que hay que tener en cuenta las diferencias entre las aptitudes y los intereses de todos los estudiantes, y no imponer el mismo aprendizaje a todos. Que es mejor, quedarse en la duda que seguir una opinión porque los otros la creen verdadera. Que el afecto es una fuerza educativamente más importante que el temor. Que el maestro debe hablar poco y escuchar mucho al discípulo, y no imponer sus ideas y opiniones. Que el aprendizaje se debe hacer a partir de experiencias vividas y de los objetos al alcance del estudiante, y no a partir de premisas abstractas. (Montaigne, M; en traducción de Melo, R.2011. Pág. 1-2)

Una educación centrada en el niño/a, la cual se caracteriza por surgir de su interés, en la cual se aprende haciendo y en el contexto del afecto, que también se caracteriza porque cada niño/a aprende a su propio ritmo, porque se respeta y valora su individualidad son los denominados Principios de la Educación Parvularia chilena, desde este texto, la Educación Parvularia aspira a la autonomía del niño/a.

Continuando en el análisis del concepto de disciplinamiento desde la perspectiva teórica de Foucault, será el cuerpo, el primer contacto y relación mundana, aquello que será usado como herramienta por excelencia de dicho disciplinamiento. El cuerpo, dirá Foucault, ha de ser un *cuerpo dócil*. Veamos cómo se logra.

III.2 El cuerpo y la relación con el mundo:

¿Porque Foucault se ve tan interesado en la cuestión del dominio sobre el cuerpo? Esta pregunta sólo puede ser contestada si atendemos a lo antes mencionado, en la interpretación

teórica de Foucault: el cuerpo es el primer contacto y el vehículo de la primera relación con el mundo.

Es importante señalar que en la teoría foucaultniana por cuerpo debemos entender no solamente el volumen espacio temporal, sino también la instanciación del sujeto en las relaciones con el resto del mundo en el que vive, el ámbito perfecto para modificar la conducta. El cuerpo, por lo tanto, permite una *microfísica* del poder, es decir, un poder que actúa sobre la categoría más básica de la física moderna, sobre la noción de cuerpo. En este sentido, podemos hacer una primera interpretación del pensamiento de Foucault aludiendo a que él fundaría un *neofisicalismo*, o un materialismo lingüístico, en tanto la relación de los cuerpos con las *prácticas lingüísticas* y el ejercicio del poder.

Ahora bien, en primer lugar y dentro del tema de la disciplina, habría que analizar de qué manera el poder sobre el cuerpo se puede ejercer a través de su condición espacio-temporal. Y cómo aquello se convierte en algo relevante para las prácticas disciplinarias, cómo es que a través de ambas condiciones existenciales se puede ejercer control. Comencemos pues por desglosar teóricamente la ejecución espacial de las *prácticas disciplinarias*.

III.3 El cuerpo en el espacio

“La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos mediante una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. (Foucault, M., 2009, Pág.169)

Esta cita es clave en la concepción del espacio que el autor, desde su teoría quiere que concibamos. El espacio como lugar de *distribución* de las relaciones. Tomando en cuenta los problemas con los cuales se veían enfrentadas las practicas disciplinarias al comienzo de la época

clásica moderna (S. XVII), debemos considerar que lo primero sobre lo cual hay que imponer control es sobre la *multiplicidad en desorden, rebeldía y confusión* (como indica el mismo Foucault). Pensemos en un Jardín de niños/as, en su ir de un lado a otro en la sala, realizando actividades diversas que él elige por sí mismo y con diversos tiempos de realización que no se condicionan necesariamente con lo que el Educador planificó.

Ejercer control sobre una multiplicidad amorfa de individuos no vendrá pues, a ser lo mismo que ejercer control sobre un cuadro ordenado en el cual la multiplicidad responde a una serie de reglas internas al mismo. Para ello Foucault analizando teóricamente el tema nos presenta cuatro categorías de ordenamiento espacial: *el "principio de clausura", "la división de zonas", "los emplazamientos funcionales",* y por último (acaso síntesis y meta final de las otras tres) *"la distribución de zonas según jerarquías"*.

La primera de estas categorías es precondition para las demás, se necesita clausurar el libre tránsito por el espacio determinado, precisamente se necesita determinar un espacio para la producción, la enseñanza o la mejoría. No es posible permitir que los educandos anden por ahí distraídos y confusos, se necesita un principio de encarcelamiento, hay que clausurar su posibilidad de moverse y restringirla a lo estrictamente necesario. Esta práctica tiene su origen en la concepción monástica del espacio y de la disciplina, y que tempranamente se impone a la pedagogía cuando a causa de *la marcha de los jesuitas* en París; se instaura obligatoriamente el régimen de internado en el liceo Louis-le-Grand (S. XVI-XVII). Desde esta concepción es posible de explicar que en países y regiones en las cuales el clima es caluroso o benévolo, la mayor parte del tiempo de los niños/as ocurre en la sala, a menudo surge la pregunta ¿Por qué no trabajar al aire libre? Foucault desde la teoría que acuña, posiblemente nos respondería: porque el espacio debe ser limitado para que los niños/as sólo se muevan por la sala, permite su control. Desde la propuesta de Fröebel por ejemplo, el espacio no es sólo la sala, es también el jardín, el huerto de los niños/as por los cuales transitan libremente y cuyo aprendizaje transcurre en ambos espacios, sumados a otros, al baño, al patio. Por ende, desde este autor, si bien existe un espacio acotado, este no se limita a la sala.

La segunda categoría de control sobre el espacio es la “*división de zonas*”. Esta práctica ha de entenderse como el establecer separaciones al interior del espacio común, pero estas no son azarosas o sin un objetivo claro, sino que precisamente se hacen en pos de la mantención de la individualidad en este espacio clausurado, y por ello compartido. “*El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos haya para repartir. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa (...)*” (Foucault, M., 2009, Pág. 166). Ello para mantener el orden en un espacio que, precisamente por su calidad de ser común, guarda la posibilidad de ser amorfo. Por ello, en la Educación Primaria, cada niños/a tiene su banca en una parte del espacio, la Maestra el propio, así como la pizarra adelante: el espacio de los niños/as, de cada niño/a en particular es distinto. Sin embargo, desde la propuesta de la Educación Parvularia, se sugiere generar espacios diversos, incluso en la misma sala, las mesas no son individuales sino grupales, los niños/as se agrupan según sus intereses, existen actividades en la cuales trabajarán cuatro en una mesa, en otras de o doce, a veces usarán sus sillas y otras no, en otras trabajarán con el papel en el suelo o con sus hojas en la pared.

La tercera de estas categorías, la regla de los “*emplazamientos funcionales*”, es la práctica de transformar el espacio no sólo en un espacio de control y vigilancia, sino que en un espacio útil a los fines productivos específicos, por ejemplo en el caso del hospital el autor nos dirá: “*Poco a poco, un espacio administrativo y político se articula en espacio terapéutico, tiende a individualizar los cuerpos, las enfermedades, los síntomas, las vidas y las muertes; constituye un cuadro real de singularidades yuxtapuestas y cuidadosamente distintas. Nace de la disciplina un espacio medicamente útil*” (Foucault, M., 2009, Pág. 167). También resulta ilustrativo el ejemplo del autor en las fábricas:

“Es decir que la producción se divide y el proceso de trabajo se articula, por una parte, según sus fases, sus estadios o sus operaciones elementales, y por otra, según los individuos que lo efectúan, los cuerpos singulares que se aplican a él.”

Cada variable de esta fuerza-vigor, rapidez, habilidad, constancia-puede ser observada, y por lo tanto, caracterizada, apreciada, contabilizada y referida a aquel que es su agente particular. (Foucault, M., Págs. 167-168).

Observando este ejemplo, vemos que la cuestión no se resume solamente a la utilidad del espacio en cuanto a clasificación de elementos o cuerpos, sino que también aparece la cuarta categoría ya mencionada; la “*distribución del espacio según jerarquización*” del individuo en el mismo. La creación, de esta forma de relaciones termina eliminando aquellas de tipo la horizontal y proporcionan una herramienta de control extra. Establecer jerarquía, tanto entre los individuos presentes en el espacio, como de los espacios en los cuales cada uno está (demarcado por la división de zonas) según funcionalidad específica e incluso según potencialidad de obediencia, es una de las mayores conquistas de la disciplina monástica de fines del Siglo XVI y de todo el Siglo XVII. Recordemos por ejemplo la Escuela Primaria: el lugar de la Maestra en una ubicación que le permite observar a todos, la asignación de jerarquías entre los niños/as; algunos cuidan a los otros, otros reparten y otros, se mantienen sentados. Es habitual también en otros niveles educativos que a los denominados “desordenados” se les ubiquen en los primeros bancos.

Desde la teoría de Foucault, esta forma de ubicación de los cuerpos en el espacio permitirá el control de los sujetos mediante el establecimiento de relaciones para la obediencia y la eficiencia. Este cuadro ordenado de multiplicidad tendrá por función (dirá Foucault en su teoría) *tratar la multiplicidad por sí misma, distribuirla y obtener de ella el mayor número de efectos posibles* (Foucault, M., 2009, Pág. 173). En este sentido, la cuestión está en permitir que el espacio se configure como un espacio idóneo para la efectividad de la tarea en cuestión. Su rol disciplinario por tanto estará marcado por la posibilidad de sujeción de los cuerpos, asignación de jerarquía a los sujetos de esos cuerpos y a sus actividades en el espacio. A la vez la posibilidad de vigilancia para establecer un claro e indistinto control (no hemos mencionado aun lo suficiente el tema de la vigilancia, pero esto se debe a que para Foucault este tema tiene un rol con una importancia tal que debe de tratarse separado de sus formas en el espacio o el tiempo, luego veremos aquello).

En este contexto, Pestalozzi (1923), en su propio proceso de ser Maestro y de reflexionar sobre lo observado en las escuelas de la época – no muy distintas a muchas de las de hoy- señala:

“Tú los sabes amigo mío. Más representate por un instante aún, todo el horror de ese asesinato. Hasta los cinco años se abandona a los niños al pleno goce de la naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que desde ésta reciben. Ellos sienten su fuerza, ellos gozan ya por todos sus sentidos de la libertad y de todos sus encantos; la marcha natural y libre que sigue en su desarrollo el salvaje y que lo hace materialmente feliz, se deja ver ya en ellos por una tendencia bien definida. Y después que ellos han gozado cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea; una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; se les arroja como ovejas, a manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años, a la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivos, y se les imprime a toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste capaz de volverlos locos. (Pestalozzi. 1923. Pág. 43)

La reflexión de Pestalozzi muestra la necesidad del niño/a de accionar autónomamente; requiere movilizarse libremente por todo espacio, más aún incluso por el campo. Así mismo, esa libertad espacial es necesaria para aprender.

III.4 El cuerpo en el tiempo

El tiempo, en su uso disciplinar, aparece, al igual que la utilización disciplinar del espacio, con la disciplina religiosa de las ordenes monásticas. Ellos serán expertos en el empleo del tiempo, en constituirlo como un tiempo íntegramente *útil*. Para ello, el tiempo ha de ser medido,

reglamentado y limpiado: *“El tiempo medido y pagado debe ser también un tiempo sin impurezas ni defectos, un tiempo de buena calidad, a lo largo del cual el cuerpo esté aplicado a su ejercicio. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario.”* (Foucault, M., 2009, Pág. 175). Recordemos nuevamente, los cuidadosos horarios de actividades que se diseñan en las Escuelas; a una materia le sigue la otra, todo ello en tiempos precisos, más aún incluso el tiempo recreativo es planificado, tiene una hora de inicio y de término.

Al respecto, una de las Precursoras de la Educación Infantil, en relación a la Escuela Montessoriana, su creadora señala:

“(…) Ni instrucción ni amenazas, ni premios, ni castigos están admitidos. La Maestra debe permanecer silenciosa y pasiva en una paciente expectativa, casi reprimiéndose para anular su propia personalidad a fin que el espíritu del niño pueda expansionarse libremente.” (Montessori, M. 2000, Pág.: 331-332)

En la teoría de la Educación Parvularia el tiempo, no es prescrito por el Maestro, sino creado por los niños/as, para Montessori, incluso la Educadora debe reprimirse a fin que la libertad de los niños/as se dé en su máxima expresión.

Desde la teoría de Foucault existe un tiempo disciplinario que se adscribe absolutamente (y al igual que el espacio) a las necesidades productivas que surgen durante la época (recordar que los modelos capitalistas de consumo nacen ya en el siglo XV con la aparición de las ferias “Burgos” y la nueva clase social, la burguesía; lo cual implica a su vez, y en conjunto con el desarrollo de la industria textil en Gran Bretaña, que comienzan a asomar los nuevos modelos de producción capitalistas, demandantes de mano de obra que pudiera cumplir con las necesidades de la producción en serie y en masa). Estas mismas prácticas son inmediatamente utilizadas en las escuelas de enseñanza mutua, dividiendo el tiempo de las lecciones según la siguiente estructura: “8 h 45 entrada del instructor, 8 h 52 llamada del instructor, 8 h 56 entrada de los niños

y oración, 9 h entrada en los bancos, 9 h 04 primera pizarra, 9 h 08 fin del dictado, 9 h 12 segunda pizarra, (...). (Foucault, M., 2009, Pág. 174).

El empleo del tiempo de manera que este sea un tiempo útil y aprovechable para la producción, la enseñanza o la instrucción militar, también habrá que entenderlo bajo categorías específicas: deberá aparecer una *“elaboración temporal del acto”*; el cuerpo deberá *“someter su gesto en el acto”* (Por ejemplo, *“entra el profesor y los niños/as se paran”*); se deberá establecer una relación del cuerpo con los objetos que utiliza de herramientas, al modo de un *cuerpo-objeto* (*“se inicia la clase de matemática y además del cuadernos y el lápiz aparece la escuadra y la regla”*); y por último se deberá lograr una utilización exhaustiva del tiempo (en los 45 minutos de la clase, se realizará un ejercicio tras otro).

La primera de estas categorías corresponde a la necesidad de coordinar los actos correspondientes a la actividad productiva específica con un tiempo que los mida y los regule, permitiendo un control temporal sobre cada minúsculo detalle del actuar, de esta forma su medición y evaluación consiguiente y progresivamente irá normándolo. Es así como *“(...) el tiempo penetra el cuerpo y, con él, todos los controles minuciosos del poder.”* (Foucault, M., 2009, Pág. 176).

En segundo término, la categoría del *“sometimiento del acto al gesto”* es la categoría práctica por la cual los actos deben hacerse lo más eficiente posible. El acto debe coordinarse de tal modo con el gesto buscado, que deberá usar la menor cantidad de energía y tiempo posible. Por ejemplo el gesto de la escritura deberá, mediante la aplicación y enseñanza de técnicas específicas, regular el acto particular del individuo en su propio escribir, limpiándola de la mayor cantidad de espontaneidad y estilo personal posible. Recordemos por ejemplo las actividades denominadas de *“apresto”*: los niños/as siguen con sus lápices los laberintos ya trazados, o unen una línea con los puntos ya diseñados por la Maestra; en estos ejercicios no se busca ni la autonomía ni la espontaneidad de los estudiantes. En relación a este tipo de actividades la teoría

de la Educación Parvularia señalaría: se aprende haciendo, el tiempo es relativo dependerá de los niños/as, de cada uno/a, el que requiera para terminar con la tarea que realiza, algunos lo harán antes, otros después, y la Educadora deberá esperar y permitir a los que terminaron primero realizar otras actividades surgidas de su interés. Tarea posible, porque el espacio contiene materiales diversos a los cuales el niño/a puede acceder con facilidad y en libertad.

Finalmente y en tercera instancia, la noción de “*cuerpo-objeto*” se deberá entender principalmente como un ahorro de energía y de tiempo; en cuanto el cuerpo se alía de manera intrínseca a la herramienta utilizada, o más bien, y en palabras del mismo autor en su teoría: “*La reglamentación impuesta por el poder es, al mismo tiempo, la ley de construcción de la operación. Y así aparece este carácter del poder disciplinario: tiene menos una función de extracción que de síntesis, menos de extorsión del producto que de vínculo coercitivo con el aparato de producción.*” (Foucault, M., 2009, Pág. 178) Así pues, el aparato de producción entra casi en una relación de identidad con el productor. A esto se le llama “*maniobra*”, es decir, la descomposición del tiempo de la producción en la mayor cantidad de momentos, tanto del individuo como del aparato productivo, dando cabida al análisis y la consiguiente unión entre productor-aparato productor. Por ejemplo, la maniobra del disparo de fusil en el ejército: “*En el segundo tiempo, se llevará con la mano izquierda el fusil ante sí, con el cañón entre los dos ojos, verticalmente; la mano derecha lo tomará por el cuello, con el brazo tendido (...) el codo junto al cuerpo, el pulgar contra la llave, apoyado en el primer tornillo, el dedo índice sobre el gatillo, el cañón vertical.*” (Foucault, M., 2009, Pág. 177-178). Esto también es posible de extrapolarlo a la Educación Primaria en tanto los usos de las técnicas manuscritas con el lápiz por ejemplo: este instrumento, se toma de un determinado modo, se le aplica una determinada fuerza.

La última categoría teórica de práctica disciplinaria es en realidad el elemento subyacente a cada una de las anteriores: El tiempo se lo descompone y subdivide a su máxima capacidad para, de esta manera, permitir la mirada y el control de la forma más exhaustiva posible: primero la maestra explica los ejercicios en la pizarra, luego los niños/as trabajan individualmente, luego

van siendo llamados a la pizarra a demostrar lo aprendido; los 45 minutos de la clase, a la vez fueron subdivididos en otros tiempos más pequeños.

Vemos pues, como en este trabajo de clasificación lo que Foucault nos está tratando de hacer notar a través de su teoría, es que el cuerpo, con su tiempo y susceptible de hacer operaciones específicas en este, se ve intervenido por una serie de mecanismos de saber que lo irán controlando: las nuevas “*disciplinas*” (saberes) que van apareciendo logran instaurar mayor *disciplina* (poder) en beneficio de las tareas necesarias para la producción, para el aprendizaje. Se establece una relación entre el *saber* y el *poder* que se cristaliza, precisamente, en aquello que conocemos como disciplina. Es un cuerpo dócil en tanto es un cuerpo fácil de enseñar, un cuerpo susceptible de ser controlado mediante nuevos saberes que lo desglosan y lo penetran (es importante recalcar que la palabra dócil tiene su raíz latina en el término *docilis*, que significa “enseñable”). De este modo, la genealogía arqueológica foucaultiana va mostrándonos un conjunto de prácticas que nacen principalmente en las ordenes monásticas del final de la Edad Media, pero que se van aplicando con el pasar de los años; tanto en los colegios y escuelas como métodos de maxificación de la enseñanza, como en los hospitales y las clínicas, y en el ejército como claves para el control de las enfermedades y de la instrucción militar. Todo ello, por supuesto, como algo que va implícito, en el desarrollo de nuevas ciencias que surgen en la temprana modernidad como la pedagogía y las nuevas técnicas de instrucción y estrategia militar.

Al partir por la cuestión del control corporal por medio de su situación espacio-temporal, vemos que es posible, como parte de este mismo control, pensar en variaciones y aplicaciones que trabajan más detalladamente sobre el cuerpo. Es de tal modo la sujeción del cuerpo al poder mediante la constitución de una analítica del espacio y del tiempo, que Foucault implementará dos modelos nuevos de control corporal: *La acumulación del tiempo* y *la composición de las fuerzas*.

Ahora bien, a diferencia de los modelos de análisis teóricos previos, que referían solamente a la sujeción temporal y espacial del cuerpo, estos dos nuevos tipos de análisis detallan mucho más las relaciones de poder sobre el cuerpo bajo categorías pedagógicas. Sin embargo, al haber ya logrado una descripción precisa del primer tipo de control espacio temporal, creemos que no es necesario tratar con igual minuciosidad estos últimos, ya que simplemente consisten en la aplicación de las figuras anteriores. A pesar de esto debemos recalcar lo que la teoría elaborada por Foucault nos señala respecto de cada uno:

- La acumulación del tiempo es el método según el cual, teniendo ya propiedad sobre el tiempo de los individuos, se hace de este tiempo un *tiempo evolutivo*, es decir, se establece un tiempo lineal que es trabajado mediante el ejercicio constante, para luego ser evaluado por exámenes que dan pie para avanzar en la dificultad y en la jerarquía de los ejercicios. Así pues, el tiempo evolutivo es una noción temporal-pedagógica que funda de manera teórica la idea de una historia en progreso (Foucault, M., 2009, Pág. 185)) y, se instala la idea de que el sujeto avanza hacia la perfección al tiempo de una sociedad que avanza. Este es el modelo cuyos “*métodos (están) destinados a producir aptitudes individualmente caracterizadas aunque colectivamente útiles.*” (Foucault, M., 2009, Pág. 188);
- La composición de fuerzas es el modelo de prácticas lingüísticas que ponen al cuerpo como parte de una maquina productiva. Según el autor, en su teoría, desde la invención del fusil, la fuerza militar ya no se basaba simplemente en la capacidad de tener una masa mayor o más fuerte de hombres, sino en poder articular dicha masa en base a una ordenación y distribución tal que hiciera más efectiva la utilización del arma en cuestión. El propósito entonces está en constituir al individuo como parte de una maquina bien engrasada para la ejecución del poder. La fuerza del individuo no está ya dada por características propias a él, sino más bien por el lugar en el espacio que utiliza, la amplitud de espacio que ocupa, la regularidad y el orden con que lleva la acción a cabo, la coordinación que alcanza a tener con el resto y la inmediatez de su accionar al ser dada la orden.

Viéndolo de este modo, el sujeto ya no es importante en tanto que una disciplina para su aprendizaje, sino que adquiere relevancia en cuanto: la coerción corporal que sobre él se puede

ejercer permita el aprendizaje (o el ataque, o la sanción, o la vigilancia) de toda la masa de individuos que lo acompañan en dicha tarea:

“En resumen, puede decirse que la disciplina fabrica, a partir de los cuerpos que controla, cuatro tipos de individualidad, o más bien, una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y, para eso, utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros, prescribe maniobras, impone ejercicios y, por último, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone tácticas. La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada es, sin duda, la forma más elevada de la práctica disciplinaria.(Foucault, M., 2009, Pág. 195).

El poder de estas prácticas disciplinarias jugará totalmente su capacidad en la efectividad de su aplicación. Para esto Foucault en su teoría nos entrega tres elementos primordiales: *la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen*. Estos tres elementos son resultado de una mirada aún más detallada de esta microfísica del poder sobre el cuerpo, y habrá que entenderlos como tres categorías nuevas de análisis que, no siendo lo mismo que las cuatro anteriores, sin embargo se yuxtaponen a estas como un nivel más minucioso de observación. Pues bien, entrando de lleno en estas nuevas distinciones, vemos que todas ellas responden a métodos de encauzamiento de la conducta, esto es lo que Foucault en su teoría llamará “*los medios del buen encauzamiento*”. Esta idea hace hincapié en que en el trasfondo del ejercicio del poder sobre el cuerpo lo que se busca es llevar la conducta del individuo (mediante la coacción y control de su cuerpo) hacia actos determinados y fijados para éste. De esta forma y como lo habíamos mencionado anteriormente, el tiempo de la enseñanza o de la producción industrial, ha de ser tiempo libre de impurezas, ha de ser pura sujeción al control de los mecanismos de poder. Esta sujeción deja de ser solamente temporal, como lo habíamos visto previamente, y pasa a ser

una sujeción que es también moral. En este sentido la pretensión del buen encauzamiento de la conducta implica penetrar aún más a fondo al individuo, a niveles en los cuales dicha coacción sobre su cuerpo no se vivan ya como algo ajeno a sí (es decir, como mecanismos de coacción efectivamente), sino como estructuras interiorizadas al sujeto.

Es así como la “*vigilancia jerarquizada*” se presenta como una estructura de conducta en la cual el sujeto se inserta de manera plena en las redes del poder, no siendo ya víctima de él, sino victimario y acaso cómplice, viviéndolo sin embargo como algo positivo en tanto que ayuda o coopera con el aprendizaje o con el trabajo común. El ejemplo más claro es el del *sistema Lancaster de enseñanza mutua*, en el cual se establecen roles para ciertos estudiantes (en general más grandes o con un historial de comprobada buena conducta) que imparten disciplina o ayudan en la ejercitación, todo esto, mediante un orden que les da una jerarquía mayor a la del resto de sus compañeros y que a la vez que les entrega la tarea de la vigilancia constante de ellos.

Por otra parte, en tanto que el educando no cumple con su tarea, o el obrero no llega temprano a la fábrica, o incluso si el estudiante dice una mala palabra, “*la sanción normalizadora*” se utiliza como herramienta correctiva de la conducta, siendo por un lado castigo e incentivo, a la vez de enmarcarse en el proceso evolutivo de la enseñanza. O sea que no solamente se busca evitar las impurezas y las molestias en los procesos productivos o de enseñanza, sino que también se busca que dichos procesos se vean, precisamente, acompañados de un encauzamiento de la conducta para hacerlos más eficientes y satisfactorios. Para ello “*la sanción normalizadora*” se sustenta en reglas y normas artificiales (es decir, impuestas y decididas de manera arbitraria) que, presentándose como naturalidades al interior de un sistema progresivo, se sustenta en las categorías teológicas de lo bueno y lo malo. Esto a su vez va constituyendo un panorama general en el cual no sólo hay buenos o malos estudiantes, sino que por la misma carga semántica-teológica de los conceptos bueno y malo, van apareciendo buenas y malas personas. El cuadro jerarquizado que al principio nombrábamos como una cierta distribución del espacio, no es ya simplemente una distribución utilitarista y espacial, sino que también con un

valor moral. Aparece un espacio moral, un espacio en el cual el sujeto se ve expuesto al juicio del otro avalado por el lenguaje y las instituciones y prácticas tras de él.

Así entonces pasamos a revisar el último elemento dentro de la noción del buen encauzamiento: “*el examen*”. Por más sencillo que pueda parecer, la práctica del examen es quizás la herramienta más perfecta en la aplicación de aquella microfísica compuesta por la díada poder-saber. Y es que “*el examen*” es la cosificación justamente de esta díada. En el examen todos los mecanismos del saber se ponen en marcha para ejercer su poder, se establece la jerarquía partiendo de este mecanismo; se establece el progreso de las series desde los resultados de este mecanismo; se piensan los ejercicios y las maneras de vigilancia deduciendo en base a esos resultados. El examen reduce la relación poder-saber a un nivel microscópico, permite su ejecución en un corto tiempo y aun ello, evaluando hace una descripción de las relaciones previamente establecidas del resto de las prácticas disciplinarias:

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona.” (Foucault, M., 2009, Pág. 215). (...)

Por ello, “*la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de la enseñanza. Esta consistirá cada vez menos en esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más en una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar*”. (Foucault, M., 2009, Pág. 217).

Vemos entonces que el concepto de disciplina se configura en base a la relación entre poder y saber que es aplicado mediante una microfísica del poder al cuerpo, sin embargo para lograr aquello es necesario que cada uno de los sujetos bajo la mirada, vigilancia y coacción del poder sientan permanentemente dicha mirada, sientan el ojo que los califica y jerarquiza.

En este contexto teórico, analicemos la postura de uno de los Precursores de la Educación Parvularia:

“No considero institución pública esos establecimientos irrisorios llamados colegios(...) (...) Así, un niño que ha estado seis o siete años en manos de mujeres, mártir de los caprichos de ellas y de los suyos, luego que le han obligado a aprender esto y lo otro, después de haber recargado su memoria con palabras que no puede comprender, o con cosas que no le sirven para nada; luego de haber ahogado su índole natural con las pasiones que han sido sembradas en él, ponen en manos de un preceptor a este ser ficticio que acaba de desarrollar los gérmenes artificiales que ya están desarrollados, y le instruye en todo, menos en conocerse, menos en dar frutos propios y en saber vivir y labrar su felicidad..”(...)”. (Rousseau. J. Libro I pág. 2-4)

Este autor en su crítica va develando lo que deben ser los principios de la educación a la cual aspira: conocerse a sí mismo, labrar su propia felicidad, ser humilde, con reflexión propia, fuerte de cuerpo y espíritu y, sin vicios.

III.1.4 El panoptismo: la instancia máxima de penetración del poder.

“De ahí el efecto mayor del panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio: que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos con portadores. (Foucault, M., 2009, Pág. 233).

El panóptico no es solamente un modelo arquitectónico, es un modelo de sociedad. Todo es totalmente transparente, de esta manera ya no hay quien guarde los secretos de nadie. Todos los *individuos* son ahora *sujetos* de manera plena y absoluta. Cada uno de ellos sabe que está siendo sometido al juicio del otro. Tanto en la escuela como en el hospital o (y sobre todo) en la cárcel, la cuestión está en que las categorías, las clasificaciones, las jerarquías impuestas sobre los sujetos, se traducen en desnudez total ante el otro. El temor a su juicio, a ser inferior en la escala de jerarquía, a ser mal alumno o mala persona incluso, se transforma en la energía que alimenta las redes del poder, que impulsa la maquinaria de engranajes que este constituye. Hace que toda la distribución en el espacio y el tiempo cobre vida. La vigilancia se interioriza y se ejerce además en base a todo un sinnúmero de categorías jurídicas, morales, académicas, psicológicas, etc., que se instalan como categorías propias al sujeto y por toda la sociedad conocida. La disciplina es permanente y es imposible escapar a ella. La disciplina está terminada en su ejecución constante.

El concepto de disciplina es un concepto de muy larga data, pero que sin embargo se ha nutrido de distintas prácticas lingüísticas a lo largo de la conformación de la modernidad. Su objeto es el control, el ejercicio del poder, y su método es la microfísica del cuerpo y la conducta. Vemos pues, que sin aludir directamente a la noción de conciencia, las prácticas disciplinarias suponen un *sujeto interior* que es posible de ser transformado mediante la coacción y el condicionamiento del *sujeto exterior*, tanto en sus relaciones con el Otro que es siempre capaz de enjuiciarlo (y hasta despreciarlo y/o marginarlo), como en sus relaciones con los saberes y las instituciones que los jerarquizan, lo clasifican, lo encauzan y lo califican.

La disciplina será por tanto, un concepto cuya referencia se da en la posibilidad del control (el ejercicio del poder) sobre los individuos, mediante saberes específicos que sirven de medios, métodos, técnicas y lugares que hacen de aquel ejercicio del poder algo intrínseco al individuo, sujetándolo en una red de poder en la cual no sólo es un dócil cuerpo y mente sometidos, sino que también, ejecutores del mismo poder. El análisis teórico foucaultniano, observamos por tanto, se articula en tanto describe una situación inicial de instalación existencial de los individuos (en

tanto que individuos espacio-temporales), para luego ir mostrando como en esa situación existencial van siendo penetrados y atravesados por los saberes que permiten el ejercicio del poder. Sin embargo, debemos resaltar el hecho de que la estructura poder-saber no es solamente tal, en tanto que un saber que brinda herramientas al poder, sino que es a la vez un saber que ejerce poder sobre su objeto. Es por tanto, un saber-poder. Esto se ve claramente en como el desglose de los movimientos, por ejemplo, en la maniobra, es de por sí ya un poder que se ejerce en cuanto a un determinado tiempo para cada acción. Poder y saber se ejercen en conjunto a la vez que se coadyuvan. Como conclusión, tendremos que pensar que la disciplina es entonces, un concepto que cristaliza en su enunciación una serie de prácticas según las cuales se somete al individuo a introducirse en una red de ejecución del poder que lo limita (en sus potencialidades individuales, en su autonomía) a la vez que lo maximiza (en sus conductas efectivas). O sea, lo limita por cuanto el sujeto se ve dentro de una serie de relaciones que son previas a él, y por tanto la libertad de en ella ser algo distinto a lo que la misma lo condiciona se ve coartada; pero lo maximiza en tanto le permite, al aceptar y asumir las mismas relaciones, evolucionar en rango y jerarquía dentro de los límites de las normas disciplinares establecidas.

En este contexto, los Precursores de la Educación Parvularia proponen un tipo de Escuela cuyo día a día esté centrado en el aprender a través de la experiencia, usando la capacidad espontánea y activa de los niños, en espacios diversos y tiempos fijados por los niños/as según sea su interés. En sus obras aparece una concepción de estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, con interés espontáneo por aprender, con la capacidad para hacerlo y a la vez explicitan la pedagogía en la cual creen y el rol que el Maestro ha de tener:

En la obra de uno de los Precursores de la Educación Parvularia, podemos observar alusión al panoptismo, mostrando sus efectos:

“Niño esclavo y tirano a la vez, lleno de ciencia y carente de razón, flaco de cuerpo y de espíritu por igual, es puesto en contacto con el mundo, descubriendo su ineptitud, su soberbia y todos sus vicios, lo que hace que se compadezca la miseria y la perversidad humana “(Rousseau. J. Libro I pág. 4).

La Pedagogía de la Educación Parvularia, construida a través del aporte de muchos autores puede calificarse de paidocéntrica, en la medida que el día a día del Maestro ha de generarse a partir de las peculiaridades de los niños/ as, y en ningún caso se debe forzar esa naturaleza tratando que aprenda como lo haría un adulto. Por ello, educar debe ser gradual, cada edad tiene necesidades e intereses distintos, y la educación debe adecuarse a esas características. Se valora la autonomía del niño/a para sentir sensaciones diversas, para moverse en un espacio que no puede ser clausurado, no puede estar dividido en zonas, ni contar con emplazamientos funcionales, ni zonas distribuidas por jerarquías; si así fuera estos autores habrían propuesto constreñir la inquietud natural de los niños/as, sus deseos y necesidad de tocar, sentir, observar, entre otros en espacios diversos. Ahondando en este análisis a partir de uno de los Precursores, el día a día del Maestro debe considerar:

“(…) Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus deleites y su ingenuo instinto. ¿Quién de vosotros no ha sentido deseos alguna vez de retornar a la edad en que la risa no falta de los labios y en la cual el alma siempre está serena? ¿Por qué queréis evitar que disfruten los inocentes niños de esos rápidos momentos que tan pronto se marchan, y de un bien tan precioso del que no pueden excederse? ¿Por qué queréis colmar de amarguras y dolores esos primeros años tan cortos, que pasarán para ellos y ya no pueden volver para vosotros?” (Rousseau. J. Libro II pág. 1)

Las ideas de los autores señalados, avanzan en una teoría educativa y una didáctica que permita satisfacer al menos tres grandes propósitos:

- Por una parte, lograr una educación para todos, en cuyo proceso se aprenderán ciertos mínimos considerados imprescindibles, por otra,
- Centrar esta educación realmente en los niños y niñas, quienes si bien hasta dicho momento la recibían, la obtenían a través de la educación tradicional, la cual no era respuesta a sus características, procesos, necesidades e intereses. Ello se había ido evidenciando a través de la

experiencia de pedagogos como aquella de los Precursores, quienes habían ido construyendo una pedagogía científica, en la medida que ya se contaba con métodos y algunas técnicas e instrumentos para hacerlo.

- Que esta educación utilizara la empírea, el contacto con el contenido del aprendizaje, la búsqueda, el ensayo y el error como forma para aprender, el trabajo libre logrado a través de la movilidad en un espacio que era interior y exterior, en el cual los niños/as podían elegir autónomamente dónde estar y en qué tiempos realizar las múltiples actividades que ideaban. Ello según estos autores permitía pasar de un aprendizaje considerado superficial a un conocimiento profundo.

A modo de ejemplo, lo que debe ser el día a día del Maestro tomado del relato de un profesor que aspira a ser contratado por uno de los Precursores:

“A la mañana siguiente entré en su escuela Y al principios no vi realmente otra cosa que un desorden aparente y un tumulto que me causó un sentimiento de disgusto. Pero con el entusiasmo con que había hablado Ziemssen el día antes de los planes de Pestalozzi, había excitado de antemano mi curiosidad, me sobrepuse pronto a esta impresión y no se pasó largo tiempo sin que notase yo algunas ventajas de ese método de enseñanza. No obstante, creía al principio que la larga permanencia en un mismo punto detenía mucho a los niños; pero cuando vi la perfección a que hacía llegar a sus alumnos en los primeros principios de sus ejercicios, al revolotear acá y acullá y el dar saltos, lo que me permitía la marcha de la enseñanza de mi juventud, me pareció por primera vez en una luz desventajosa y engendró en mí el pensamiento de que si me hubiera encadenado tan largo tiempo y tan firmemente a los primeros elementos habría llegado por ese miedo al estado de poder ayudarme a mí mismo, para proseguir el curso de mis estudios hasta un punto más elevado, y yo me habría librado, por consiguiente, de todos los males y de la melancolía en que ya entonces me había visto precipitado. (Pestalozzi. 1923. Pág. 104.105)

Este tipo de Escuela, tal como lo señala el observador, conduce a una educación para la autonomía, en las palabras de Pestalozzi: “ayudarme a mí mismo” Otro ejemplo, la Escuela que Fröebel propone, debe preocuparse de:

“En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser necesariamente asegurada al niño, al discípulo. La coacción y la aversión apartarían de él la libertad y el amor. Allí donde el odio atrae al odio, y la severidad al fraude, donde la opresión da el ser a la servidumbre, y la necesidad produce domesticidad; allí donde la dureza engendra la obstinación y el engaño, la acción de la enseñanza o de la educación es nula.

Para evitar este escollo, urge que los educadores y los institutores obren de la manera que hemos indicado; esto es, eligiendo el modo de educación o de enseñanza propio a la naturaleza de cada individuo, sin dejar por esto de respetar la ley eterna en toda su integridad.” (Fröebel, F. Pág.: 6)

La educación froebeliana tiene un componente esencial, la libertad que genera en el niño/a la autonomía necesaria para aprender. Posteriormente y a fin de seguir profundizando en esta propuesta de Escuela para la autonomía, es ejemplificándolo con la descripción que Ferriere hace de la escuela en la cual se desempeñaba Ovidio Decroly (1924):

“Comencemos por visitar la Escuela. He aquí un jardín; contiene una plaza para juegos, un montón de arena para los pequeñuelos, bloques de mortero en forma de pilotes, tableros, telas alquitranadas, en suma, todo lo que es preciso para jugar al Robinsón. Contiene también plantas y árboles, y se nos enseñan tres secciones: una de interés botánico, en la que se cultivan tanto como es posible, todas las especies de la región; otra de interés práctico, en la que se cultivan en común plantas alimenticias, textiles, etc.; en fin, la sección de jardines privados para cada niño, en los que reina la libertad individual, la fantasía, el orden o el desorden, según las capacidades de cada uno.

Veamos la casa. Un salón a la entrada sirve de sala de gimnasia y de lugar de recreo en caso de lluvia; a continuación están los talleres: carpintería, sala de cartonaje,

sala de modelado y de dibujo, cocina para el aprendizaje culinario así de los niños como de las niñas, hasta los doce años cuando menos se inician en los arcanos...de cosas sencillísimas que casi todos los hombres ignoramos. ¿Y las clases? Pregunto yo. Helas aquí, se me dice, y me enseñan las salas...de museos. Cuadros, gráficos, planos, documentos de toda clase: estoy en la sala del Tiempo; la clase de "Historia" que diríamos nosotros. A la inmediación, la misma abundancia de colecciones diversas, grandes cuadros rurales, mapas, ficheros para cartas postales...Ya lo habréis adivinado; en ésta, la sala del Espacio, en la que se estudia la geografía. Hay también la sala de la vida, verdadero Museo también, en que se encuentran los acuarios y los terrarios, con ejemplares vivos de las principales especies. No lejos de allí, la sala de la Medida, en la que se enseñan no solamente los espacios, sino también los pesos, las temperaturas, y una multitud de cosas y de seres. Después se me ha enseñado, cerca de una caja, el gráfico de la curva de crecimiento de una camada de Conejillos de la India.

Observar, obrar y para observar mejor, después obrar para crear y construir, tal es la característica de estos escolares; pero esto no es todo, se aprende también a pensar. Hay una biblioteca muy bien dotada para los investigadores, para los discípulos que redactan monografías, preparan conferencias dedicadas a sus camaradas y se documentan para más amplios trabajos..." (Ferriere, A.D. 1924. Pág.: 95-97)

Podríamos decir que la Escuela de Decroly, es una Escuela para la autonomía de las niñas/os; son ellos los que decide autónomamente donde ir, cuando ir y qué hacer; en ese proceso no se relatan practicas disciplinarias de ningún tipo, ni respecto de ningún evento.

Ferriere, observando otras escuelas, que denomina modelos, describe una de ellas que utiliza los lineamientos de María Montessori describiéndola del siguiente modo:

"(...) Ver ante sí clases numerosas en las que la maestra no parecía desempeñar casi ningún papel, donde reinaba el desorden aparente, y ver de cerca un orden casi perfecto en donde tan diversas individualidades trabajaban cada una por su

cuenta, donde reinaba un atmosfera de benevolencia, sin ninguna dificultad, sin una palabra extemporánea, sin violencia alguna; todo esto era, para un hombre habituado a nuestro régimen, una cosa tan inesperada, tan única, que valía la pena de tratar de descubrir el secreto mecanismo de aquel reloj social construido con ruedas vivientes.

¡Cuánto lamento la falta de espacios para citar los rasgos, mostrar lo que he visto, describir la espontánea y mutua ayuda de los niños, la mayor parte hijos de obreros y agricultores, hablar de los resultados tan estables y tan notables obtenidos en la lectura, en la escritura, en el cálculo, en el dibujo, en composición, y aun en la misma historia y en las ciencias naturales! ¡Cuánto siento no poder explicar la armonía y la belleza que se desprendían de estas pequeñas colonias de niños serios y alegres a la vez!

Un solo detalle. En Muzzano hay dos clases, una del antiguo régimen, la otra montessoriana; silencio de muerte en la primera, rumor de activa colmena en la segunda. Y veamos a la salida: Violentos empujones, gritos y golpes entre los pequeños de la clase oficial; entre los otros ningún cambio, son los mismos que eran antes, juegan y cantan con la misma alegre serenidad que hace un momento tenían en su trabajo. ¿No es este un rasgo mínimo si se quiere, pero bien característico? (...) (Ferriere. 1924. Pág. 91)

En suma, los Precursores que hemos ido citando, critican fuertemente la educación del momento, especialmente en lo relativo a las diversas categorías que constituyen el concepto de disciplinamiento respecto de las cuales de Foucault nos ilumina, si bien los mismos Precursores también observan el concepto de disciplina presente en la educación de su época, validando por tanto la teoría que posteriormente Foucault acuña.

Estos Pedagogos, no se limitaron a aplicar ideas de otros, sino fueron construyendo desde su día a día de trabajo con los niños/as, desde una práctica teorizada un rico cuerpo teórico y didáctico. Ello explica, la riqueza en la producción Pedagógica de la época, e incluso de nuestra educación chilena.

Cada personaje en su país, e incluso muchos docentes hasta ahora anónimos, con énfasis diversos dependientes del tipo de formación que poseían y del tipo de niño o niña con el cual trabajaban, aportaron aspectos específicos a la Educación Infantil chilena. Sin embargo, en todos ellos, es posible recuperar elementos comunes:

1° Se resalta a la infancia como una etapa distinta de la adultez, con características y necesidades propias.

2° Se muestra que esta infancia no es homogénea, sino que por el contrario, cada niña y cada niño es único (el denominado Principio de la Individualidad).

3° Se habla de una Pedagogía que debe ser científica, sustentada en la razón, en el conocimiento racional y generado desde esa búsqueda.

4° Se aboga por un método de enseñanza que debe sustentarse en las características de la infancia y por ello, se debe enseñar a través del Juego, en la medida que descubren que es un modo natural de aprendizaje. (El denominado Principio del Juego).

5° Además se debe enseñar a partir del Interés de los alumnos, así aprenderán fácilmente, sin un gran gasto de energía por parte de los profesores y no se requerirá de la disciplina frente a la cual estos pedagogos eran fuertemente críticos. (El denominado Principio de Interés).

Cada uno de estos pedagogos, aporta al desarrollo de esta Ciencia de la Educación; un tipo de infraestructura, de material didáctico, de recursos pedagógicos, etc. Muchos de ellos usados hasta hoy en día, sin recordar muchas veces quien lo, creó, en qué contexto y con qué sentido.

Es sobre la base de este desarrollo de la Pedagogía y, las reflexiones de la época, que se funda la Educación Infantil de Chile y en general de América Latina. ¿Estarán presentes hoy en la Educación Parvularia las prácticas disciplinarias a las que Foucault hace referencia o, más bien, se encontrarán aquellas que los Precursores plantean?, de eso se trata esta Tesis.

Comprender el día a día de algunas Educadora de Párvulos con los niños/as permitirá mostrar si la educación que se realiza actualmente aporta a lo que Foucault denomina disciplina o más bien; aporta a los niños/as un lugar de encuentro, de sociabilidad, de ejercitación de su autonomía y creatividad y, en ese contexto aprende.

El conocimiento que genere esta Tesis respecto del día a día de aquellas educadoras que aportaron a este documento, ¿Mostrará qué semejanzas existen respecto de aquello que Ferriere, Decroly o Montessori critican en su época y, que daría cuenta del desarrollo teórico sobre disciplina de Foucault o, dará cuenta de ese otro tipo de Escuela; de aquella para la autonomía, propuesta por los Precusores de la Educación Parvularia?:

Seguramente no encontraremos ninguna de las dos formas con la pureza que muestran las citas que hemos ido utilizando. Sin embargo, esta Tesis abre la pregunta.

IV. METODOLOGÍA

IV.1 Acercamiento metodológico y técnicas

Para conocer el día a día de la Educadora de Párvulos con los niños/as el enfrentamiento metodológico más adecuado es el cualitativo y en dicho contexto la denominada Teoría Fundamentada.

Ello porque se pretendió entrar en ese día a día de algunas Educadoras de Párvulos con los niños/as para llegar a generar conceptos abstractos acerca de ello. Tal como señala Mella:

“El método cualitativo tiene así como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno (...) se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan el fenómeno. Aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos.

El encuentro con el acontecimiento que se va a estudiar es el punto de partida de la investigación, mientras que la determinación de las cualidades es su meta. Así, mientras el método cualitativo busca un concepto (un conjunto estructurado de cualidades) a partir de observaciones hechas, (...)

El método cualitativo busca un concepto que pueda cubrir una parte de la realidad (...)” (Mella, O.2003. Pág. 21)

Desde este mismo autor: *“La característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada” (Mella, O.2003. Pág. 22)*

Por ende, esta Tesis es cualitativa, en la medida que hemos observado fenómenos en el día a día de algunas Educadora de Párvulos con los niños/as, con el fin de describirlos,

caracterizarlos, mostrar sus cualidades. Todo ello con el propósito de generar una teoría inductivamente a través de sucesivos momentos de análisis de los registros de acciones observadas y textualidades surgidas de las entrevistas y observaciones en terreno; todo ello acerca de lo que se hizo y dijo. Para luego, generar teoría fundamentada. Como señala Mella, respecto de este tipo de investigación cualitativa:

“La teoría es obtenida a través de un proceso activo, continuo y riguroso de ver los datos de un puzle. Teorización es el desarrollo constante y la manipulación de esquemas teóricos hasta que el mejor esquema teórico es desarrollado: la solución final es la teoría que provee el mejor, el más comprehensivo, coherente y más simple modelo para unir eventos diversos y no relacionados en una forma útil y pragmática” (Mella, O.2003. Pág. 35)

Este tipo de metodología exige de parte del investigador flexibilidad en la recolección y en el análisis de los fenómenos recolectados. En el transcurso de la investigación se llevan ideas sobre qué observar o en relación a qué tópicos entrevistar, sin embargo, los cambios en las dinámicas, imponen observaciones distintas o entrevistas sobre temas no pensados. Así mismo, la teoría que trae el investigador, que aportó en el diseño de la investigación puede ser puesta en duda o en tensión y éste debe tener la postura de ser crítico y no tratar de adecuar los fenómenos observados a ella.

Exige también de la reflexión constante sobre los fenómenos observados, sobre las propuestas analíticas, sobre lo que se quiere observar.

El nombre de Teoría Fundamentada como una metodología cualitativa se explica en cuanto la teoría se genera a partir de un conjunto de fenómenos recolectados y por ende, la teoría resultante será coherente con dichos fenómenos.

IV.2 Muestra Teórica

Desde la perspectiva de la muestra, esta fue teórica. Al respecto se señala que esta se diseñó en el entendido que los sujetos que se seleccionan al empezar la investigación serán los suficientes para dar cuenta teóricamente del fenómeno estudiado. Al inicio de esta Tesis se diseñó en una muestra homogénea de individuos, conformada por cuatro Educadoras de Párvulos, de un mismo Jardín Infantil y que trabajaban en tres niveles educativos distintos. Sala Cuna, Medio Menor, Mayor y Transición. Posteriormente a través de los sucesivos procesos de análisis y en la medida que empezó a perfilarse una teoría, se incluyeron nuevos sujetos (muestra heterogénea) que permitiera confirmar, enriquecer o rechazar la teoría construida hasta dicho momento. Por ende, el tamaño muestral no se determinó con seguridad al inicio, sino fue a partir del criterio de saturación que se fijó finalmente (Mella.2003. Pág.: 238). Respecto de este criterio se señala:

“La Saturación aparece como uno de los criterios fundamentales de validación de la investigación realizada mediante prácticas cualitativas (Mucchielli 1991:112 ss), siendo principalmente caracterizada como el punto a partir del cual puede darse por finalizado una parte o el conjunto del trabajo empírico de investigación. Aquel momento en el que toda o parte de la investigación aparece bajo control porque no aparece nada nuevo en la misma. (...) (Callejo.1998.Pág.95)

En suma, esta investigación se inició en el año 1996 durante 16 meses con una muestra conformada por cuatro Educadoras de Párvulos que se desempeñaban en un mismo Jardín Infantil, aunque en distintos niveles: Sala Cuna, Nivel Medio y Transición. Posteriormente, hasta el año 2011, producto de los sucesivos procesos de análisis y con el propósito de llegar al punto de saturación se continuaron haciendo observaciones y registros respecto de Educadoras que trabajaban en los tres niveles en otros Jardines Infantiles de Chile y también en: Perú, Ecuador, Colombia, República Dominicana y Nicaragua. Finalmente, la muestra quedó conformada por 25 sujetos.

IV.3 Recolección de fenómenos

Para lograr reunir la información necesaria, dos fueron las técnicas usadas en el transcurso de esta Tesis: observación participante y entrevista en profundidad.

Previo a ambas actividades y en el contexto de los principios éticos de la investigación cualitativa, se sostuvo reuniones con las Directoras de los Jardines infantiles, con sus Educadoras, con sus Técnicos o Auxiliares, informando acerca de la investigación y solicitando su autorización para observar, registrar, fotografiar y grabar. Dado que este tipo de investigación implica ser parte del día a día de las docentes, metafóricamente perseguirlas”, se insistió especialmente en la confidencialidad de los datos; nombre de las personas implicadas, de los Jardines Infantiles, de las instituciones y de los países, en los cuales se recogió la información.

Cabe señalar que las preguntas son cruciales en la investigación cualitativa, ellas son las que orientan la observación y la entrevista y, a la vez ellas surgen de sucesivos análisis, este segundo tema lo abordaremos posteriormente.

En el proceso de este tipo de investigación es posible distinguir preguntas amplias o descriptivas; que corresponden a aquellas que permitieron orientar las primeras observaciones, las consecuentes entrevistas y analizar dichos registros. Así mismo, preguntas focalizadas que permitieron observar aspectos específicos a fin de profundizar en ellos. En la descripción que ahora realizaremos del uso de estas técnicas, mostraremos también el rol que cumplieron las preguntas.

Tal como se señaló una de las técnicas utilizadas fue la Observación Participante, ésta consistió en observar y registrar acciones y lenguaje tal como se dan durante el momento de observar. Dos fueron los tipos de observaciones realizadas: amplias y focalizadas. Cada tipo de ellas permitió conocer con mayor profundidad lo que hace y dice la educadora en su trabajo con los niños/as.

Las Observaciones Amplias, se realizaron en el primer período de acercamiento al Jardín Infantil. Consistió en observar todas aquellas actividades que realizaba la docente. A pesar que el foco era la relación de la Educadora con los niños/as, también se la observó en su relación con los padres, madres y apoderados, con otras docentes, en sus salidas a la comunidad local. Este periodo estuvo orientado por un primer tipo de preguntas (amplias o descriptivas), muy amplias en su formulación, por ejemplo: ¿En qué consiste el día a día de la Educadora en el Jardín Infantil?, ¿Con quienes se relaciona?, ¿Como lo hace, en qué momentos?

Las Observaciones Focalizadas, permitieron observar desde un foco más específico y a partir de ello focalizar aún más. Por ende, la investigadora observó a la Educadora durante todas aquellas acciones que realizaba con los niños/as en diversos ambientes: la sala, el patio, la calle, el baño, los pasillos. En cada uno de estos ambientes, la docente era “*perseguida*” por la Tesista, dado que la Educadora se desplazaba por el espacio realizando diversas acciones. Por ejemplo, en la sala iba de una mesa a otra, de un niño/a a otro, de uno a otro mueble, de la sala al baño, del baño a la sala, de la sala a la puerta de entrada, de la puerta de entrada al patio, etc. Por ende la mirada de la investigadora debía desplazarse de uno a otro lugar y de una a otra situación con gran rapidez: solamente durante las observaciones realizadas en la sala, la Tesista podía permanecer sentada. En los otros ambientes permanecía de pie o caminando.

Al igual que en las Observaciones Amplias, las Focalizadas se constituyeron desde preguntas que se iban formulando luego de analizar el material recolectado. Por ejemplo: ¿Cómo es el día a día de la Educadora en cada nivel educativo y luego, de que actividades se constituye?

Y luego preguntas aún más específicas ¿Cómo se enseña lengua materna, cómo cálculo, cómo valores? ¿Qué materiales educativos y recursos didácticos se utilizan? Y luego aún más focalizadas, ¿Qué propósitos se logran con la forma de enseñar lengua materna, con el juego de patio, con el trabajo en rincones?, etc.

Una segunda técnica utilizada fue la Entrevista en Profundidad, consistió en conversar con la/s investigada acerca de aquello que se había registrado durante las observaciones. Las preguntas que guiaron estas entrevistas surgieron del análisis y facilitaron que la entrevistada expusiese sus definiciones, categorías, ideas que le permitieran expresar la situación inmediata, la temática decidida por ambas (entrevistada y entrevistadora) o responder a preguntas. Dos fueron el tipo de entrevistas realizadas: Planificadas y Emergentes.

Las Entrevistas Planificadas, se caracterizaron porque la investigadora llevaba un conjunto de preguntas planificadas previamente en la medida que había surgido del análisis de lo observado. A pesar de su planificación, las preguntas eran lo suficientemente amplias de tal modo que facilitarían el diálogo y la imposición por parte de la entrevistada de los temas que para ella eran importantes.

Estas entrevistas se realizaron en determinados momentos del trabajo de campo; al finalizar las Observaciones Ampliadas y las Focalizadas. Así mismo habían sido solicitadas previamente, por lo cual se contaba con un tiempo y un espacio favorable para la conversación y su grabación. Este tipo de entrevista se realizó por dos razones: metodológica y práctica. Metodológica, pues en los momentos en que se realizaron era imprescindible obtener información sobre una diversidad de aspectos para poder avanzar en la investigación. Por ello, la entrevista requería de un mayor tiempo de conversación y de concentración en los temas, de tal forma de profundizar en cada uno de ellos. De esta razón se deriva lo práctico, pues para que la entrevistada contase con el tiempo requerido, era exigencia que ésta contase con una remplazante en la sala, de tal forma que se hiciese cargo de los niños/as.

Cada una de estas entrevistas fue grabada. En el transcurso de ella, la Tesista anotaba en su cuaderno lo observado (gestos, otras expresiones corporales, cambios en el tono de la voz) frente a cada pregunta y respuesta. La transcripción se realizó textualmente inmediatamente después de realizada la entrevista, pudiendo también incorporar lo observado (risas, sonrisas, accionar con las manos, etc.).

Las Entrevistas Emergentes se realizaron en el transcurso de una observación. Cuando al llegar al Jardín Infantil, en el momento de una colación, en el patio, u otra circunstancia, a la investigadora le surgía una pregunta y era posible conversar sobre ello. O, la docente iniciaba una conversación respecto de algo que observaba o recordaba.

El registro, de dichas entrevistas, se realizó en el momento de la conversación, anotando solamente las ideas centrales y con posterioridad, el mismo día se amplió el registro al transcribirlo.

Este tipo de entrevista permitió obtener información espontánea respecto de algún fenómeno, en el ambiente que naturalmente surgía el tema. Por ello es posible señalar que se logró información de gran riqueza; surgieron temas, preguntas, y respuestas trascendentales para la investigación. Por ejemplo se conversó sobre la Educación Parvularia en general, de algunos niños/as en particular, de por qué la educadora realizaba su docencia de un determinado modo, acerca de las familias de los niños/as.

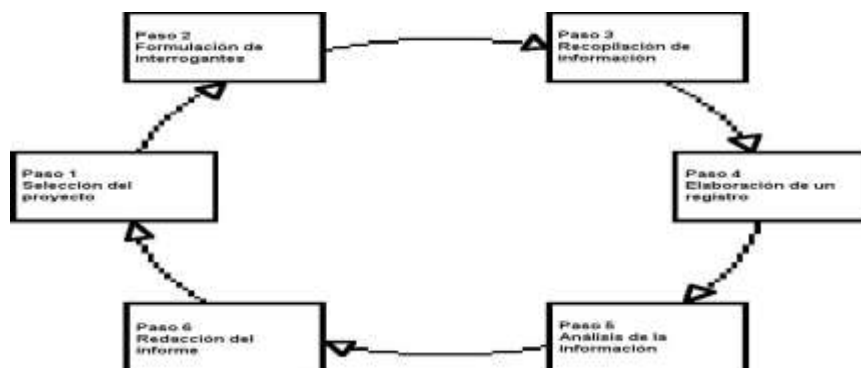
IV.4 Análisis

En el caso de la investigación cualitativa, la relación entre análisis y teoría es singular.

La teoría es el punto de llegada y de partida. La investigación se inicia a partir de ciertos conceptos, categorías, visiones que el investigador explicita en su marco teórico, pero también se genera una nueva teoría que explica lo develado en la situación en la cual se realizó el estudio.

Para generar esta nueva teoría, el análisis se realiza durante todo el proceso de investigar, dando lugar a nuevas observaciones, entrevistas, construyéndose conceptos y categorías; que permitieran comprender mejor el objeto de estudio para llegar finalmente a las proposiciones, las cuales se aspira mostrar sustentadamente.

El análisis entonces fue un proceso permanente. El siguiente grafico (Spradley. James P. 1980) facilita comprender dicho proceso:



Tal como se ha señalado, durante el largo periodo en el cual se ha realizado esta investigación, los datos recolectados se han obtenido a través de observaciones in situ y entrevistas realizadas respecto de lo observado o lo no observado. Dicho material se ha transcrito y se ha analizado después de cada ciclo de observaciones y entrevistas considerando los criterios que la teoría fundamentada señala que son los óptimos: comprensión, sintetización, teoretización y recontextualización (Mella.2004.33-36)

La comprensión, se alcanzó cuando se había elaborado una detallada y completa descripción del fenómeno estudiado, relatos estructurados en torno de tópicos que hacen comprensible el día a día y a partir de ello, es posible de predecir.

La sintetización, se logró al poder generar tópicos que dan cuenta de acciones y de relatos tipos, es decir que a través de ellos es posible de mostrar “modelos” de acciones en dicho día a día.

La teoretización, es entendida como la “*construcción de explicaciones alternativas y de mantenerlas confrontando los datos, hasta que se obtiene la que explica los datos de manera más simple*” (Mella.2004.34)

La Recontextualización, consiste en la generación de una “*teoría emergente*” (Mella.2004.36), la cual puede ser aplicada a otras poblaciones y contextos, siempre que el objeto estudiado se dé en contextos con características similares a las del estudio.

Para lograrlo, en el transcurso de esta investigación se realizaron todas las acciones que la Teoría Fundamentada (Mella. 2004. 236-237) exige:

- Examinar específicamente cada fenómeno, en sus propiedades y diversas dimensiones de tal forma de poder generar un esquema que permitiera interpretar. (Ver anexo 1 y 2)
- A partir de ello, volver a analizar críticamente este esquema interpretativo a partir de lo que hicieron y dijeron respecto de los diversos fenómenos recolectados, aunque ello significara cambiar esta interpretación. (Ver anexo 3 y 4)
- Generar nuevas preguntas y observaciones, antes de las entrevistas o visitas, respecto de fenómenos que habían permitido construir interpretaciones iniciales.

- Centrarse en el fenómeno y no en el caso en particular, para ello se fue codificando, en conceptos o categorías, en la medida que éstos dan cuenta de forma más abstracta de fenómenos. (Ver anexos 1,2,3 y4)
- Generar abstracciones respecto de eventos, acciones y resultados, en categorías que permitieran describir sus propiedades y relaciones. .(Ver anexos 1,2,3 y4)
- Clasificar los diversos conceptos emergentes, considerando sus similitudes y diferencias.
- Elaborar comparaciones teóricas respecto de los conceptos y categorías construidas de tal forma de ahondar aún más en sus propiedades y lograr también descubrir patrones y las variaciones entre ellos.

Dado el tiempo de duración de esta investigación, en el transcurso de procesos sucesivos de preguntas, observaciones, entrevistas, análisis, comprensión y sintetización; la Tesista ha elaborado otros estudios, investigaciones, evaluaciones y artículos referidos a tópicos específicos, los cuales aportaron a los procesos de teoretización y recontextualización final que esta Tesis exige.

V. HALLAZGOS

Foucault, ha iluminado esta Tesis con su teoría respecto del concepto de disciplinamiento y sus aportes referidos a cómo éste se logra; desagregando dicho proceso en categorías que nos permiten comprenderlo paso a paso y por ende, en el día a día del proceso educativo. A la vez, hemos establecido como los denominados Precusores de la Educación Parvularia, en años anteriores al aporte teórico de Foucault se oponen o son críticos al disciplinamiento que ellos observan en las Escuelas de la época y a las formas de lograrlo; analizando y proponiendo otras ideas acerca del cómo enseñar. En ese contexto podemos señalar que la Educación Parvularia como nivel educativo, surge en el marco de un cambio de paradigma respecto de lo que era la educación de la época, que podríamos denominar desde la teoría de Foucault “para el disciplinamiento”. Es posible sostener esta afirmación dado que a través de las obras de pensadores y pedagogos denominados Precusores de la Educación Parvularia (Comenius:1982; Montaigne:2008; Froebel:2012; Pestalozzi:1923; Ferriere:1924 ; Montessori:2000) se propone una nueva visión de niño/a, como una persona que aprende integralmente, que tiene características propias y distintas a la del adulto y que en sí tiene el interés por aprender; una nueva visión de educación, la cual al enraizarse con esta visión de niño/a debe ser natural, lúdica, activa y dar la libertad para que el niño/a trabaje autónomamente y se exprese; metodologías distintas a las del pasado que se caracterizaban esencialmente por transmitir información, ahora se aboga por aquellas que posibiliten a los niños/as descubrir el conocimiento y a generar sus propios aprendizajes. En este contexto surge la que a partir de los hallazgos de este Tesis denominaremos “Educación para la autonomía integral”, y que según el análisis que Peralta (Peralta, V. 2008) refiriéndose a las ideas de Decroly se caracterizaría:

“El doctor Decroly es, entre los pedagogos modernos, el que más se ha acercado a la vida real del niño preescolar, haciéndolo vivir su vida natural, por medio de juegos educativos (...)” (Peralta, V. 2008. Pág.: 112)

En esta descripción que una insigne educadora hace del método Decroliano, se destaca la importancia que se da a la autonomía, “*vivir su vida natural*” en contraste con el disciplinamiento identificado teóricamente por Foucault, valorándose que se exprese naturalmente, por ende podemos

deducir que en tiempos y espacios que él decide. No se alude en ningún momento a las categorías de cuerpo- tiempo y a cuerpo-espacio, ni tampoco a la vigilancia jerárquica, ni a la sanción normalizadora, ni al examen.

Sin embargo, desde lo analizado a través de esta investigación conviviría con esta educación, otra, la que denominaremos “Educación para la formación de hábitos”, la cual se centra en generar aprendizajes respecto de ámbitos específicos para la inserción del niño en la sociedad. En este caso, sí se alude a algunas de las categorías teóricas que Foucault desarrolla respecto del disciplinamiento. Ello es posible de leer en la descripción del primer Jardín Infantil fiscal chileno, el cual se crea en el año 1906 y se inspira en las propuestas de Fröebel. Sin embargo, tal como se señala, se inspira, no siendo una copia fiel de aquello que este pedagogo planteaba y hacía. Una descripción de su día a día, el siguiente:

“(…) Los niños tuvieron que traer servilletas con su nombre para no manchar el delantal y fueron atendidos por turno por las alumnas del curso. En cada mesa había 10 niños y 2 profesoras (alumnas) que velaban por la buena forma de servirse sus onces. El comedor presentaba un aspecto alegre y atrayente con sus manteles y tazas blancas. Las mesas del comedor de los niños estaban cubiertas con hule blanco y cada niño tenía su taza y su platillo y cucharita y platito para el pan. No se imponía silencio, al contrario un alegre murmullo de satisfacción dominaba el ambiente. Después de una visita al jardín, cultivos y riegos. (...)” (Peralta. V. 2006. Pág.: 25)

Respecto del día a día de esta educación existe el siguiente horario:

12 ½-1		Juego Libre
1 ¼-4	Introducción	Saludo a la maestra
1 ¼-2	Construcción	1era caja de construcción
		Conversación sobre la caja
		División de cubo en ocho cuadritos
2-21/4	Recreo	Juego libre
2 ¼-3	Costura	Las primeras puntadas

3-3 ¼	<i>Onces</i>	<i>Vigilado por Leop. M. de Trupp</i>
3 ¼- 3 ½	<i>Jardín</i>	<i>Preparación de la Tierra</i>
3 ½ - 4 ¼		
<i>Observación</i>	<i>Juego con canto</i>	<i>Aprendizaje de un verso de la poesía "la lancha" y juegos</i>

Si analizamos esta descripción del día a día del primer Jardín infantil Fiscal chileno desde la perspectiva de su horario observamos la existencia de algunas de las categorías teóricas foucaultnianas. La relación cuerpo-espacio: división de zonas (mesas, sillas y, al interior de las mesas: tazas, platos), éstas según jerarquías (10 niños sentados y 2 maestras). Así mismo aquellas relacionadas con cuerpo-tiempo, respecto del cual el horario es un claro ejemplo, el tiempo está subdividido en muchos pequeños periodos y, a la vez actividades diversas (saberes) en su interior. Así mismo se observa la vigilancia jerárquica de lo contrario ¿Por qué dos maestras deben sentarse con un grupo de diez niños/as? Sin embargo, no se observa ni la sanción normalizadora, ni el examen.

Será a partir de estos dos grandes conceptos que se presentarán los hallazgos. Cabe señalar, que un análisis más fino, permite descubrir que respecto de cada uno de estos conceptos existen dos grandes categorías: la primera, referida a la "visión de niño/a y de la educación", la cual podríamos entenderla como una teoría respecto de ello, la cual incluye criterios y principios pedagógicos que sustentan o explican el hacer en el día a día. La segunda categoría la hemos denominado "Consideraciones respecto del proceso educativo" y corresponde a los aspectos metodológicos que orientan o explican el cómo se realiza el día a día con los niños, en términos sencillos refiere a la puesta en práctica de la teoría previamente señalada. A la vez, cada una de estas categorías fue evidenciando un conjunto de macro indicadores que a la vez fue posible de aglutinar en indicadores más pequeños.

En el transcurso de este capítulo iremos profundizando analíticamente en cada uno de los conceptos, categorías, macro indicadores e indicadores y sustentándolos en registros de textualidades surgidas de las observaciones y de las entrevistas recolectadas en el transcurso de

esta Tesis. Así mismo, se integran algunos diagramas y fotos que grafican más específicamente lo que se analiza.

V.1 Educación Para la Autonomía Integral

V.1.1. Visión de niño/a y de la educación

Los niños/as son distintos al adulto, a la vez cada uno de ellos es único, para que esa individualidad única e irrepetible se exprese se requiere de libertad. Se reconoce que el niño/a tiene características propias, una Educadora lo señala como “un mundo”: *“...Entonces tengo que tratar que lo que ellos están haciendo meterme yo ahí, porque es más fácil que yo me meta a su mundo que traten de entenderme a mí.”* Postulamos que es a través de la libertad que dicho mundo aparece y, se concreta en el juego.

El juego es crucial, a través de él, el niño/a expresa su interés autónomo y en ese contexto aprende:

“Por otra parte es a través del juego que el niño aprende. Es una situación de estimulación y de aprendizaje tremenda y para mí todo lo que hacemos con los niños ojalá sea lo más juego posible, sea entretenido, el juego está más cerca de ellos, es más entretenido y creo que es una muy buena metodología para poder enseñarles algo.”

La importancia del juego en la Educación Infantil tiene un gran valor, por una parte se le reconoce como una forma de actividad propia de la naturaleza del niño; entendida como un algo que trae desde que nace, que no es aprendido de otros y que no es necesario enseñar. El niño/a desde que nace: juega; ello más allá de los juegos de normas, lo cuales si son aprendidos. Sin embargo los juegos de normas no son los que están presentes en ninguna de las entrevistas realizadas a Educadoras.

Así mismo, el juego es un modo a través del cual el niño/a aprende, de todo y además lo hace de un modo entretenido. Por ello no es casual que en el hablar de esta Educadora lo señale como una metodología de enseñanza.

Por otra parte, en el juego se ejerce la libertad, la cual consiste en que el niño/a cuente con la autonomía en el pensar, sentir y actuar. La libertad, permite la aparición del juego, se juega respecto de lo que interesa y, a través de ello aprende. La libertad es un aspecto crucial de la Educación Infantil, posiblemente por ello, no es casual que una de las Educadoras entrevistadas respecto del propósito de la Educación Parvularia señale:

“Más que nada reforzar autonomía, darle la libertad de decidir, de elegir, el rincón en el que van a trabajar, la actividad que quieren hacer. Autonomía y Libertad...”

La libertad que el niño requiere debe darse en el ámbito decisional; respecto qué hacer, cómo hacerlo, en qué tiempos, en cuáles espacios y con qué personas.

Se debe hacer notar que es en el contexto de la libertad que el juego aparece con toda su fuerza, y este se da respecto de los intereses de los niños/as. Se juega en relación a lo que interesa y, podríamos decir que si hay interés el niño/a aprende.

En este marco surge la pregunta ¿Desde esta teoría que las educadoras han ido construyendo; cómo se trabaja desde el interés? La siguiente respuesta de una de las tantas educadoras entrevistadas puede iluminarnos:

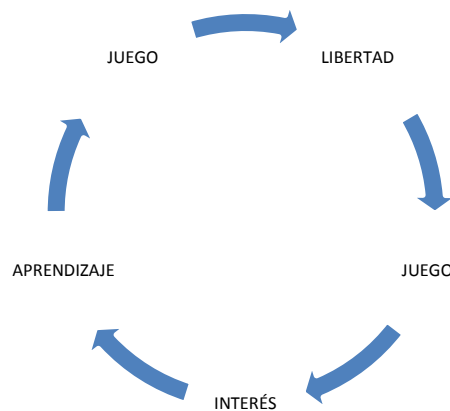
“Para trabajar con párvulos, siempre se debe estar atenta a lo que está sucediendo con ellos. Esto, permite ir tomando lo que los niños dicen y lo transformo en actividad porque no saco nada con hablar, hablar y hablar porque el niño no me entiende. Por eso te digo que yo a veces tengo planificado juegos de patio y terminamos haciendo algo nada que ver porque la motivación es de ellos, el que tiene la última palabra,

en definitiva, son ellos, a cada una de las actividades que cada niño en particular inicia.”

Para que exista libertad de los niños/as se requiere de una Educadora atenta a escucharlos y a observarlos. Ello permite dar continuidad a lo que los niños/as libremente y en un ambiente de juego eligieron y, desde una perspectiva educativa fortalecer dicha intencionalidad.

El análisis de esta textualidad nos permite señalar que muy unido a la libertad está el interés, los procesos educativos deben constituirse a partir del interés de los niños/as como grupo y también de cada uno en particular. Si bien se reconoce la importancia que la educadora lleve planificadas las actividades que los niños/as realizarán, estas deben haberse construido a partir de los temas surgidos de ellos, y a la vez pueden ser cambiadas dependiendo de los intereses que ellos tengan en el momento.

En suma, desde esta teoría que las educadoras han ido construyendo en su día a día, seguramente iluminado por la teoría aprendida en sus respectivas Universidades, la libertad de los niños/as es la base para que surja el juego y éste a partir de su interés, a la vez, desde el juego van desplegándose nuevos intereses y, desde los nuevos intereses diversos juegos. Es en ese contexto que en opinión de las educadoras entrevistadas se aprende. Si lo graficamos podríamos verlo del siguiente modo:



En suma, el aprendizaje se daría en el marco del ejercicio de esa libertad, es ella la que permite al niño/a acceder a contenidos diversos, a través de una variedad de juegos; concretados en acciones y materiales. La tierra se transforma en polvos mágicos para obtener un deseo o, en té en el contexto de un juego de tomar onces o, en plastilina para moldear esculturas. Las hojitas de los árboles en botes, muñecas o soldados. Los lápices en aviones o, en un frasco de pintura de uñas. Las piedras en números que se suman y restan y, los carteles del jardín en libros interesantes de leer. Cabe señalar que en opinión de las educadoras entrevistadas es en esos juegos que aprenden ciencias, matemáticas, lengua materna, pero tal como señalaba una de ellas, entretenidamente.

A la vez el ejercicio de la libertad en el juego o, en el aprender jugando y el interés por el qué y el cómo aprender, facilita la interacción con personas diversas; adultas, otros niños, otras niñas, de la misma edad o de otras. A veces jugarán –o trabajarán- con unos y a veces con otros. Dado que el espacio no siempre está organizado del mismo modo y que éste no es sólo el de la sala, quien está al lado posibilita interactuar con diversos niños/as. En los paseos, con otras personas, más allá del equipo del Jardín o de la Escuela.

Debemos recordar que los espacios de los Jardines Infantiles son diversos, tanto aquellos interiores (sala, baño, cocina, oficinas) y exteriores (patio, barrio), en los primeros con mobiliarios posibles de cambiarse de lugar de tal forma que el espacio se adecúe a la libertad requerida.

Cabe señalar que el espacio, en opinión de la educadora, debe adecuarse a la actividad a realizar, para ello debe contarse con la superficie suficiente y con un mobiliario posible de mover por parte de los niños/as. Cuando ello se trabaja de este modo es posible observar formas diversas que el espacio adquiere, como lo observado, registrado y graficado por la Tesista.

Esta misma necesidad de espacio se da respecto de aquellos exteriores, es el caso de los patios que todos los Jardines deben tenerlos:

“Que tengan libertad, que griten, que salten, que se tiren tierra, que jueguen con barro, que se sientan libres para hacer lo que quieran. Las mamás nunca las dejan jugar con barro o tierra y los niños, lo disfrutaban mucho. Yo la primera vez que lo hice y les dije vamos a jugar con barro, no lo podían creer, me miraban, incluso algunos tímidos, y a los cinco minutos, fascinados. La alegría que ellos irradian y eso es algo que no se les permite en su casa. Aunque en la casa tienen tierra, tienen mucho barro, la mamá no los deja.”

Cada uno tiene su espacio, y pueden hacer lo que ellos quieran, no se topan.

Por otra parte la libertad también está ligada al tiempo. Es el interés de los niños/as y sus propios ritmos de trabajo los cuales lo adecúan; a veces requerirá un tiempo, en otras oportunidades otro, el ejercicio de la libertad no permite fijar tiempos únicos, al respecto una de las Educadoras señala:

“Uno debe preguntarse ¿cuánto tiempo ellos pueden permanecer realizando una actividad? Y eso va a depender del interés de ellos. Pueden ser de cinco minutos, de media hora, hasta cuarenta y cinco minutos. Entonces, aunque sea en desmedro de la otra actividad hemos seguido cuando el niño tiene interés. Nunca hay una orden ya se acabó y guardan sus útiles como en el colegio.”

En esta visión de niño/a y de la Educación infantil existe en las educadoras entrevistadas la seguridad que esta educación es muy importante para la vida del niño/a en el presente y también para su futuro. Hoy, porque aporta a responder a las grandes preguntas, intereses y desafíos que los niños/as se plantean y ello va generando aprendizajes que no se olvidan, porque fueron respuesta y se construyeron en torno del interés de los niños/as y en la libertad para actuar, interactuar, decir, pensar. Como se logran aprendizajes perdurables, esta educación aporta al futuro personal y educativo de los niños/as. Entre estos aprendizajes está el sentirse querido, aceptado, valorado. Esa es la clave, la Educación Infantil es preparación para el futuro en cuanto quedan asentados en los niños/as aprendizajes que le permitirán continuar avanzando en los niveles educativos que se darán en el futuro y también en los próximos procesos de desarrollo.

“Pienso que es importante que, por el lado de la afectividad, uno puede lograr hartas cosas y, como yo he trabajado tantos años aquí, yo Ofelia, he tenido frutos positivos con los chiquillos...todavía puedo retarlos. Me vienen a ver y les digo: “¿Por Dios Rodrigo como andas con el pelo tan largo? Quiero que cuando vengas otra vez te hayas cortado el pelo”, y la próxima vez viene con el pelo corto, entonces yo digo: ¡qué rico, que rico! Todo lo que yo hice por él. Ellos todavía me recuerdan, me quieren, todavía me dicen tía...Eso, entonces, te dan más ganas de seguir, de seguir haciendo lo que has hecho siempre; porque además te das cuenta de no haberlo hecho tan mal, además después les va bien en el colegio y también como personas”

Desde la perspectiva de la Educadora, libertad, juego e interés se da en un contexto de afecto, la Educadora debe expresar afecto permanentemente, ello facilita que “el mundo del niño/a” surja:

“Que ellos sientan también que yo los quiero, el afecto les permite ser libres, sentirse libres y aprender”

En suma, desde esta teoría construida por Educadoras, donde seguramente existe una mochila que ha sido llenada previamente por la Universidad, se va sumando un conocimiento surgido desde el ser Educadora en el día a día con los niños/as, lo cual responde a preguntas ¿Quién es el niño/a?, y ¿Cómo aprende?

V.1.2 Consideraciones respecto del proceso educativo

Esta visión de niño/a se concreta en una metodología que exige considerar procedimientos referidos, al rol de la educadora, del niño /a, del espacio, del tiempo, de los recursos y materiales educativos.

El rol de la Educadora consiste en proponer un espacio, un tiempo, recursos didácticos y temas; contenido todo ello en una planificación. La planificación es una orientación explícita respecto de los objetivos de aprendizaje a lograr, el modo como lograrlo y la forma de comprobar que ello se logró. Sin embargo, es sólo una propuesta que fue construida a partir de los intereses

de los niños/as, dado que ellos los señalaron como interesantes y a partir de ellos la Educadora previó en qué espacio hacerlo, cómo organizarlo, con qué materiales o recursos didácticos y en qué tiempos. Sin embargo, tal como señalábamos en el acápite anterior, esta planificación es flexible en el sentido que los niños/as a partir de sus intereses pueden cambiarla.

Ya señalábamos que la actividad debe surgir o ha de coincidir con el interés de los niños/as. Respecto de las actividades, existen situaciones excepcionales que se deben considerar, por ejemplo: *“en los días nublados que los niños necesitan más actividad física, los cambios de estación del año, de invierno a primavera, los niños están más inquietos y los niños necesitan otras actividades.”* Distinciones tan precisas como estas sólo pueden surgir de una Educadora que observa y escucha a los niños/as con los cuales trabaja.

A la vez una actividad ha de finalizar cuando se dan las siguientes condiciones:

“que al niño no le interese. (...) que yo no esté bien para realizar una actividad, que esté un poco bajoneada. Depende a veces cuando uno está bajoneada es cuando entrega más energía a los niños.”

El tiempo de duración de una actividad estará determinado por el interés de los niños/as y también por el de la Educadora. En suma, el tiempo también es flexible, no existiendo un patrón homogéneo.

Por ende, si bien en la Educación Infantil existen grandes ordenamientos temporales: hora de la lectura, del arte, del cuento, etc. Estos son flexibles pueden durar más o menos dependiendo del interés del niño/a o del grupo de ellos/as, más aún como hemos señalado, también esa macro organización puede cambiar.

El rol de la Maestra es enriquecido y desafiado por el rol que el niño/a tiene. Este, en su libertad para pensar sentir y actuar tiene derecho a tomar opciones. Puede participar activamente de la propuesta de la Educadora, como puede proponer explícita o implícitamente otra actividad. Un grupo de ellos puede participar activamente de lo que la Educadora planificó y otro grupo o, uno de ellos/as en otra actividad. O, finalizar rápidamente lo propuesto por la Educadora e, iniciar otra actividad educativa que es del interés del niño/a, en ese contexto, lo que significa ser Educadora, es explicitado por una de ellas:

“(...) Depende mucho como seas tú. Si tú eres segura de ti misma, de lo que eres capaz de hacer, de lograr, lo transmites a los niños. Si tú eres autónoma, se los transmites. Los niños son el reflejo del adulto. Si tienen una tía que es muy insegura, que no es capaz de darle una respuesta, que no es capaz de darles oportunidades a ellos, no pueden ser autónomos, ellos son un poco como es uno. Es por una parte ser modelo y por otra parte la confianza que la tía tiene en los niños. Si ellos te ven así, ellos van a ser capaces de ser por sí solos.”

Desde la experiencia de esta Educadora, la autonomía de los niños/as depende de aquella que la Educadora tiene y tras ella se encuentran dos condiciones: a) la seguridad de la Educadora en sí misma y, b) la confianza que tiene en los niños/as. Desde estas dos condiciones la Educadora será autónoma y la vez más allá de la autonomía natural que los niños/as tienen, actuará como modelo permitiéndoles que ella se exprese.

El rol de la Educadora y del niño/a se concreta en actividades, las cuales son diversas, en la medida que se proponen aportar a aprendizajes en todas las áreas del conocimiento (plástica, música, expresión corporal, lengua, matemáticas, ciencias naturales, sociales, valores). La Educadora propondrá actividades de algunas de las áreas equilibrándolas durante la semana, sin embargo, el niño/a en su derecho de tomar opciones de acuerdo a sus gustos, contará con tiempos y espacios específicos o flexibilización de ambos para optar por aquello que le gusta. En una comprensión del niño como sujeto que se interesa por aquello que en ese momento requiere

aprender, la apertura de la propuesta de la Educadora posibilita que las ideas de los niños/as tengan cabida. Una Educadora, desde su experiencia caracteriza las actividades que más gustan a los niños/as:

“Las actividades en las cuales tú les das a elegir al niño...”

“que no sean las mesas y el material puesto en forma rígida sino que él participe en la distribución del mobiliario y del material didáctico, de la actividad...”

“Cuando ellos planifican la actividad tienen más compromiso...”

“y que los logros se vean inmediatamente. Por ejemplo, si se les plantea un problema de cómo podemos tener la decoración más bonita y ellos deciden dibujar para decorar, ven al tiro el efecto de su trabajo, pues al tiro ellos los cuelgan en las paredes. Ellos planificaron, eligieron la actividad, eligieron a sus compañeros al lado de quien sentarse y eligieron el material. Entonces ellos querían elegir de inmediato donde pegar su flor. Esas son las actividades que los comprometen más.”

En esta caracterización nuevamente está presente el interés, la libertad para elegir actividades, material y personas con quienes trabajar. Desde el conocimiento de otra Educadora, las actividades educativas que menos le gustan a los niños/as se caracterizarían:

“...el bordado por ejemplo, no lo hago, el punteado les gusta. En general es cuando existe frustración en el logro final de su actividad.”

La frustración del niño/a por no lograr lo que pretende sería lo que caracterizaría una actividad que disgusta al niño. Posiblemente ello dice relación con actividades inadecuadas para la edad de los niños/as y, que no ha surgido de su interés.

Así mismo, el afecto es también una condición para una buena actividad, desde la perspectiva de su interés. En ese marco desde la experiencia de otra Educadora las actividades musicales tienen cualidades especiales:

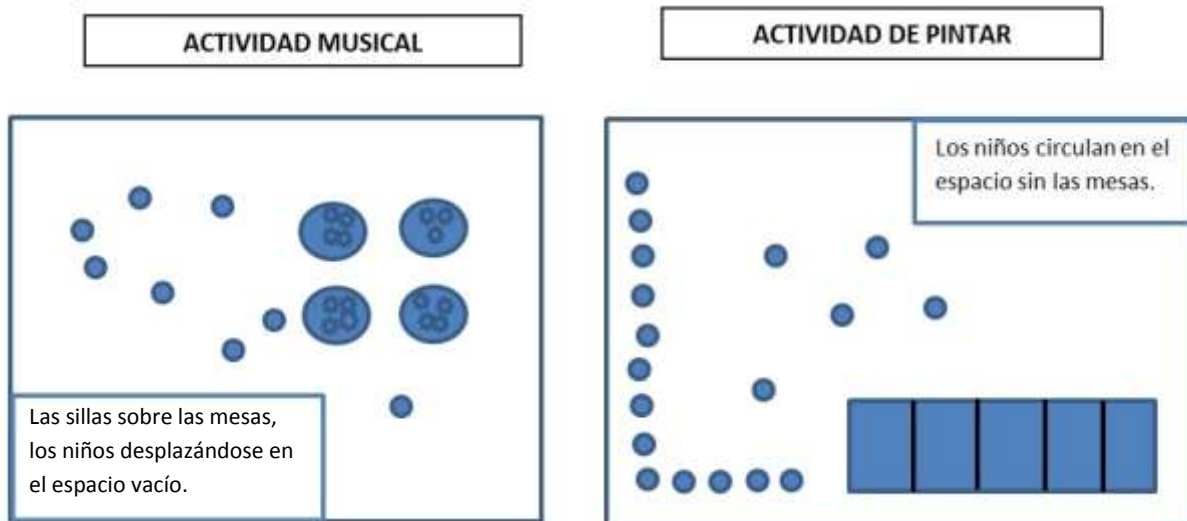
“Para mí, la música tiene gran importancia en el trabajo con los niños porque se estimula lo afectivo, el niño se acerca mucho a ti.

Cuando ha ingresado recién un niño y no se ha adaptado bien y nosotras empezamos a cantar inmediatamente ellos lloran más despacito porque atienden a la canción.

Por otra parte pienso que en la vida la música es parte de una personalidad tranquila, serena... Desde que llegamos siempre estamos cantando con los niños y se genera un ambiente de más afectividad, creo que también es preocupación por los niños.”

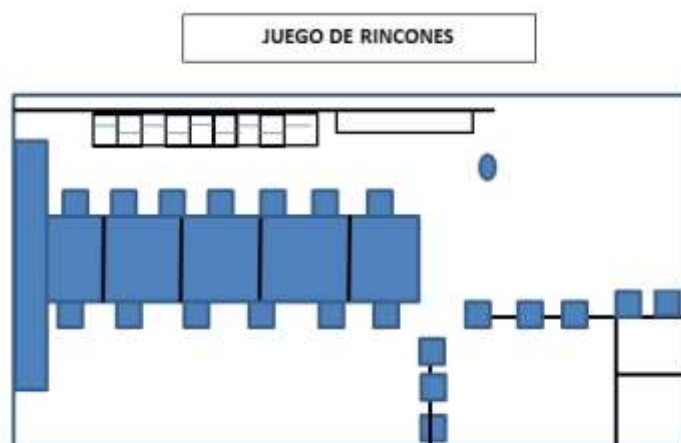
La música, el canto gusta a los niños/as, los tranquiliza, genera un ambiente de tranquilidad personal y de armonía en el grupo.

Otro aspecto que facilita el éxito con los niños/as en las actividades que este realiza es la conformación del espacio. En el transcurso de la Tesis, tanto en las observaciones realizadas en Chile como en otros países se observa que éste cambia continuamente según sea el tipo de actividad elegida. La característica es que se constituye de tal modo que ofrezca al niño/a autonomía en sus movimientos y a la educadora el poder desplazarse de un lugar a otro.



Por ende la autonomía espacial permite al niño utilizar la totalidad del espacio disponible, para ello primero debe ser suficiente y adecuado a la cantidad de niños/as de cada grupo, a la vez contar con un mobiliario posible de mover por parte de los mismos niños/as.

Así mismo, la organización del espacio posibilita que la Educadora pueda desplazarse también libremente en él, con facilidad, de tal forma de poder ir a apoyar a uno u otro niño o grupo de ellos; haciendo o respondiendo preguntas, orientando en una acción que resulta compleja, incentivando al que decae, acariciando al que lo requiere. Ejemplos de algunos espacios observados, los siguientes:



de forma; si la amasan, si le meten el dedito. Descubrir lo que se puede hacer, lo que está pasando. Al hacer una tarjeta, además de descubrir, está relacionado con lo afectivo, darle una finalidad afectiva al trabajo. Lo rico es que se lo va a entregar a su mamá, sabe que lo hizo, lo va a ver en la casa y sabe que lo hizo y que se lo regaló a su mamá. Lo más importante es ir a la finalidad; que el niño la viva como es este caso.”

Otra Educadora señala:

“Bueno yo trabajo con plasticina, tempera, papeles, lápices, más que nada por la sensación táctil. Que el niño sienta que tiene algo en sus manos y además el movimiento de las manos, la psicomotricidad fina. Lo más importante es la sensación táctil, que no importa que se ensucien, que se ensucien, que se pinten la cara, el disfrutar de la actividad y lo disfrutan.”

Desde la experiencia de estas dos Educadoras una categoría clave es la del descubrimiento del material y de lo que se puede hacer con él. A la vez es importante el poder disfrutar con lo que se hace, sin reglas impuestas de antemano por el adulto. Ello es el opuesto a hacer una tarea con un procedimiento homogéneo y cuyo único propósito es el logro de un fin. En el descubrir nuevamente se pone en juego la libertad del niño/a para tocar, manipular, experimentar y en ese contexto aprenderán contenidos de física, kinestésicos, estéticos. El fin sólo importa cuando se tiene el producto, sin embargo lo que también es relevante en opinión de esta Educadora es el proceso. Así mismo, la presencia del goce de los niños/as debe estar presente en esta educación, ello tan ajeno a la Escuela Tradicional, donde el concepto de disciplinamiento entre otros inhibe la presencia de la alegría, tan natural en los niños/as.

Otro ejemplo, ahora en un espacio exterior y los propósitos que ello tiene:

*“Que los niños actúen libremente,
Que tomen sol,*

*Que se pongan en contacto con la naturaleza,
Que aprendan de ella y
También que ejerciten su psicomotricidad gruesa.”*

Nuevamente la libertad, debe ser ejercitada y a través de ella se aprenderán múltiples contenidos, de las plantas, insectos, de la tierra, de los otros: adultos y compañeros/as y, además en este caso ejercitar sus grandes músculos.

Tal como señalaba una Educadora, esta educación debe ser *activa* “*no se saca nada con hablar y hablar*”, es decir los niños/as deben actuar y en ese marco el material es muy importante, por ello seguramente, otra Educadora expresa explícitamente lo que debe caracterizar el material que debe estar en el jardín infantil:

*“Que los materiales no sean tóxicos,
Que no presenten peligros, no pueden ser vidrios,
Que el material sea de buena calidad, no importa que sea poco pero sí de buena calidad, pues impide que el niño realice sus actividades si es de mala calidad,
No importa que tengamos pocos materiales, pero lo importante es que sean novedosos, que haya variedad. Para motivar, los uso para saber que todos me están escuchando, para llamar la atención,
En cuanto a materiales no importa que no sean comprados, hechos de fábrica,
Que cada cierto tiempo vayan variando y a nosotras nos han enseñado a trabajar mucho con material de desecho en general hemos aprendido a sacar de la nada algo.”*

Esta Educadora resume características como la diversidad de materiales que debe estar presente así como condiciones de seguridad y de calidad. Es más importante su calidad y diversidad que la cantidad de él. La calidad dice relación con que no genere frustraciones en los niños/as: lápices a los cuales se les quiebra la punta o se parten o, pinturas que no dan el color esperado. Cabe hacer notar que el material de desecho o reciclado y surgido de la naturaleza es usado habitualmente.



Otra condición es que el material vaya variando en el tiempo, ello es importante si se quiere trabajar desde el interés de los niños/as.



A modo de reflexión final de este concepto, el de Educación para la autonomía, podemos señalar que respecto de la Educación Parvularia en su día a día, existe un conocimiento, expresado por las educadoras observadas y entrevistadas; este contiene una visión de niño/a, de enseñanza, del rol del niño/a, de la Educadora, del espacio, del tiempo y del material. A ese conocimiento podríamos denominar una teoría emergida de la práctica. A la vez, existen metodologías, procedimientos, actividades y materiales que se ponen a disposición de los niños/as en los Jardines de los

cuales estas Educadoras observadas se desempeñan y, a través de su uso aprenden.

En la entrevista a un grupo de Educadoras emergen todos aquellos aprendizajes que ellas han observado:

“Aprenden a relacionarse, a ser participativos, son sociales con personas extrañas...”

“Los niños se ambientan rápido, y aprenden movimientos para su desarrollo, los más grandes comparten juguetes”

“Según se aprecia los niños son menos tímidos y más sociables, conocen ciertos conceptos, juegan, cantan, hacen trabajos de pintar, recortar, pegar, son más participativos”

“Hay más participación, ellos también aprenden a ir al baño solos, discriminan los colores, sonidos, cantan, (...)”

“Los niños aprenden a compartir, también hay más integración, mejor asistencia, colorear y hábitos útiles que le servirán para toda la vida”

A través de esta educación para la autonomía, en opinión de estas educadoras se han logrado aprendizajes de las diversas áreas: social, sicomotora, hábitos, conceptos, entre otros.

La educación para la autonomía ha dado sus frutos

V.2 EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE HÁBITOS

V.2.1. Visión de niño/a y de la educación

A través del transcurso de esta Tesis, es decir a partir de las entrevistas y observaciones, podemos afirmar que en opinión de las Educadoras, la Educación Parvularia también debe generar las condiciones para que el niño/a se inserte en la sociedad, manejando aquellos usos y costumbres de acuerdo a lo aceptado como apropiado por la cultura nacional. En este marco, el niño/a debe aprender hábitos en los ámbitos educativo, higiénico y social. Cabe señalar que respecto de este tipo de educación, en los últimos años se ha incorporado el denominado “apresto”, entendido como una sensibilización de los niños/as a los desafíos que la Educación Primaria les presentará. Adentrémonos entonces en cada uno de estos tipos de hábitos.

Son considerados hábitos educativos aquellos que a) permiten el uso de materiales y b) una cierta organización de los objetos en los espacios exteriores e interiores.

En el Jardín Infantil se utilizan objetos; lápices, hojas, pinturas, pinceles, tijeras, escobilla dental, papel higiénico, peineta, servicio, platos. La cultura plantea un modo de asirlos y de usarlos, ello debe ser aprendido por los niños/as y la Educadora enseñarlos.

“Ellos empezaron desde el medio menor, les pasaba plasticina, lápices y con la práctica lo hicieron, y lo hacen muy bien. Se han ejercitado mucho tiempo.

Le gusta mucho modelar, dibujar, recortar, perforar, picar papeles, trabajar con harto material, ya lo hacen bien.”

Debe existir también una forma de organización de los objetos en los diversos espacios en los cuales los niños/as se desplazan, ello también es importante de aprender. Los materiales educativos en el salón y en su interior, en muebles con casilleros los materiales están clasificados según su uso.



Adquirir responsabilidad, aprender a ordenar en el contexto de parámetros entregados por el adulto son también propósito para este tipo de educación:

“...también de responsabilizarse de lo que ellos hacen aunque no planifican. Si se cambian de rincón guardan los materiales, o por último avisarle a la tía. Son responsabilidades pequeñas que ellos tienen; tú vez que ellos mismos preparan la sala y luego la ordenan, guardan las sillas, el material.”



Informar a la Educadora, guardar el material en el lugar indicado, ordenar la sala, el mobiliario, son hábitos que deben aprenderse. Estos hábitos tal como señalábamos no se hacen con autonomía sino en el marco de la pauta entregada por la Educadora.

Lo mismo sucede en el baño, cada escobilla dental en el lugar correspondiente, así mismo la peineta, el papel higiénico, entre otros.

En relación a los hábitos de tipo higiénico, son aquellos que refieren a la mantención del aseo personal y ambiental. Así mismo los hábitos de alimentación.

La enseñanza de los hábitos de baño debe darse en un espacio propicio:

“Primero que el baño sea interesante para ellos, que sea motivador y también el ambiente físico.”

El Espacio del Baño



Al respecto una Educadora y en relación a los hábitos que se trabajan en el baño señala:

“Que aprendan a usar el jabón, que aprendan a usar el confort, que se miren en el espejo, que se laven bien los dientes. Que aprendan a usar su peineta.

Que se laven, que no se mojen...

Son tan importantes los hábitos y en la casa no los tienen, que las mamás no le dan ninguna importancia...Que cada uno tenga su escobilla de dientes. Que aprendan a conocer su escobilla y sepan que no da lo mismo usar cualquier escobilla... Que esas cosas no se prestan, que son de ellos. Cuando no usan su útil, la docente señala: Se les debe hablar por lo claro, que se les pegan los piojitos, por lo claro. Que ellos deben cuidar sus pertenencias.”

Estos hábitos de higiene además de tener por propósito aprender el uso de ciertos materiales u objetos, también se proponen que los niños/as aprendan a reconocer que ciertos objetos son sólo de uso personal porque de lo contrario se corre el peligro de infecciones, el cuidado respecto de los útiles personales también es propósito de este tipo de actividad.

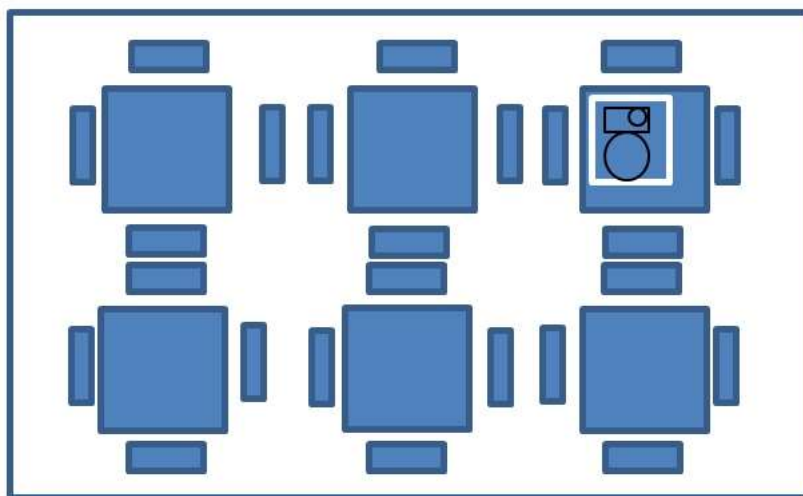
La Educación Parvularia plantea que estos hábitos se aprenden por repetición, una y otra vez y cada vez de la misma forma. El cambio en la forma exige de la educadora su corrección, a través de la palabra o de demostrar el uso:

“De ahí viene todo lo otro: el lavado de cara, el lavado de manos, digamos los otros hábitos. Los niños que están controlando igual a veces ha pasado que a veces tienen las manos cochinas tienen que lavarse dos veces las manos antes y después porque de partida al bajarse los calzones tienden a tocarse y si están con las manos sucias debemos estar preparadas a que deben lavarse las manos y que después de hacer tienen que lavarse las manos nuevamente.”

Otra Educadora respecto del modo de enseñar señala:

“Ven que le echo agua de la llave, la enjuago y la boto y ya a la tercera vez, ellos lo hacen solos. Van, le echan agua, lavan la pelela, botan el agua y guardan la bacinica y es porque siempre se hace igual. Yo creo que un hábito no se puede lograr si tú como educadora no estas convencida que es una cosa que no estás haciéndola por cumplir sino que porque es así.”

A la hora de comida cada mesa con su silla y frente a cada silla un paño individual, la servilleta, el vaso y el plato al centro.



Así mismo, primero se come la comida salada caliente, luego la salada fría y al final el postre. Cada comida tiene un orden que ha sido planificado por la Educadora, en este caso el interés de los niños/as no tiene importancia:

“Primero lo caliente, o si no se enfría, después la ensalada y después el postre. Algunos niños/as quieren comerse primero el postre porque les gusta más, pero nosotras les enseñamos.”

Ciertos tiempos también se forman como hábitos:

“Hay horas para todo. Les digo que a esas horas por ejemplo a la hora de alimentación, hay que estar tranquilos para que el alimento se expanda por todo el cuerpo.”

Estos tiempos son asignados por el adulto y dicen relación con dos tipos de hábitos: de comer y de ir al baño después de ciertos periodos: antes y después de alimentarse y a la hora de terminar su jornada en el jardín:

“Antes de irse deben arreglarse: sacarse su delantal o su cotona, lavarse y peinarse. Así las mamás los encontrarán bonitos y ellos se sentirán bien”

Finalmente existen normas sociales generales que el niño/ requiere aprender: mantener los espacios que usa libre de deshechos, limpios, usar los artefactos específicos para recogerlos o limpiar, esperar turnos, hablar despacio a fin de respetar el silencio del otro.

“Deben acostumbrarse a usar el papelerero, los recortes, las servilletas, el papel con el cual se sonó. Deben guardar todo lo que se usó para comer, todo ello se enseña...”

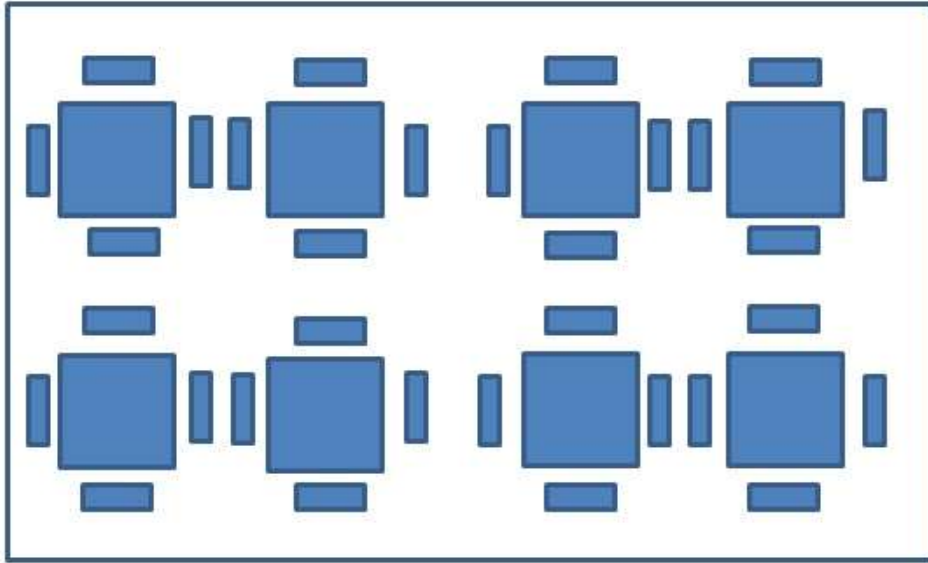
En los últimos años se ha ido afianzando un tipo de hábito que dice relación con la preparación de los niños/as para el colegio, al respecto una educadora señala como inició la actividad y en qué consiste:

“Yo más que nada lo hice por una necesidad que nació de ellos mismos. Estos niños de nivel de transición son muy especiales, tú te puedes haber dado cuenta. Una vez conversando con ellos, dos de ellos plantearon que querían hacer tareas. Lo que pasa es que la mayoría de ellos tienen hermanos que los ven haciendo tareas; incluso las mamás. En algunas circunstancias les tienen su cuaderno y se los pasaban. Los hermanos grandes les hacían las tareas, marcar líneas, seguir líneas punteadas, lo mismo que les hacíamos nosotras. Entonces, nació mucho de ellos mismos y dijimos: “ya hagamos apresto”, y por eso, lo hacemos en la tarde; cuando queda un tiempo de quince o veinte minutos y estamos trabajando con tareas. Les pedimos a las mamás un cuaderno, casi todas lo trajeron, las cinco o seis que no lo trajeron, se lo dimos nosotras y un lápiz. Y, tú vez que están fascinados, les gusta y lo considero necesario, ¿por qué no se puede hacer si uno no les está exigiendo ni a sumar ni a contar ni las vocales?, pero sí los prepara. No se les enseñaría a leer y a escribir, porque su desarrollo no está para eso. Creo que cada cosa en su lugar. Es exigirles más de lo que pueden dar. Creo que leer y escribir no corresponde, incluso creo que cuando entran al colegio con seis años cumplidos, les exigen mucho, mucho, así que no lo haría.”

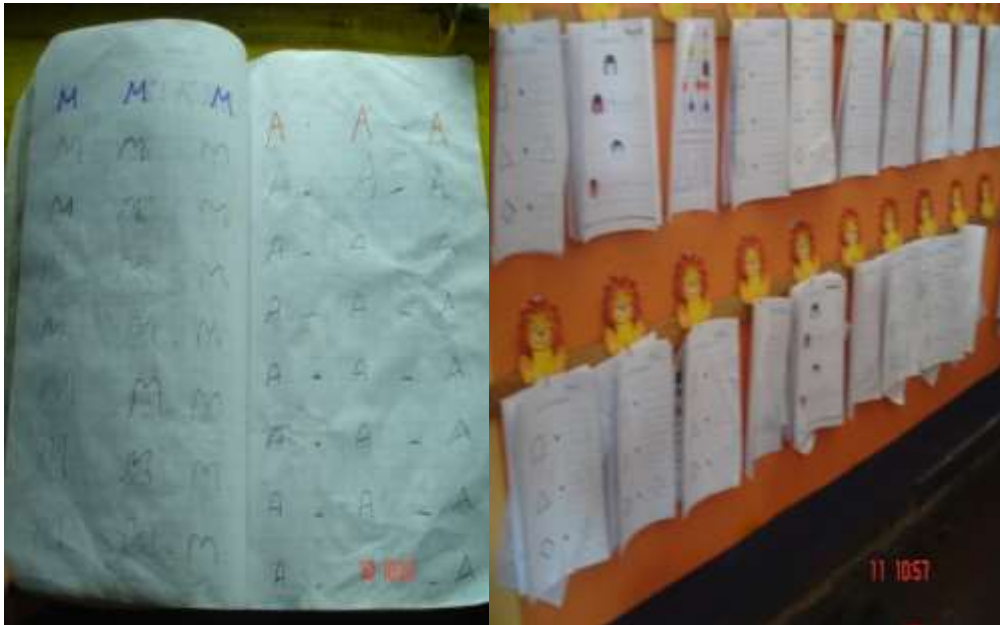
En este aprendizaje, si bien el interés del niño/a aparece como el detonante para incorporar esta actividad, se hace a la manera de la Educación Básica: con lápices y cuadernos y con una organización espacial distinta a la observada en la educación para la autonomía, tal como se puede observar en el siguiente gráfico:

:

ORGANIZACIÓN ESPACIAL PARA EL APRESTO



Si bien las mesas son de grupos de cuatro niños/as, estas no están unidas en colectivos mayores. Es el trabajo individual el que prima y se generan productos como los de las fotos:



¿Por qué incluir el apresto en este acápite? la respuesta es simple, porque no dice relación con la libertad que genera juego, con la autonomía en la toma de decisiones, que surgen y se mantienen en el contexto del interés natural de los niños/as.

V.2.2 Consideraciones respecto del proceso educativo

Cuatro son los grandes aspectos respecto de los cuales existen procedimientos específicos para la enseñanza: a) Comer de todo y todo, b) mantener el aseo, c) respeto por los otros y d) apresto.

Comer de todo y todo, es esencial para los niños/as, cabe señalar que dada la edad en la que se encuentran en opinión de las Educadoras entrevistadas, la alimentación es fundamental para su desarrollo adecuado, sumado a que la alimentación proporcionada por las instituciones del Estado en el caso chileno, son nutricionalmente planificadas de tal forma de cubrir un porcentaje de las necesidades diarias respecto de los diversos tipos de nutrientes que en esta edad se requieren.

En ese contexto la Educadora enseña a comer una variedad de alimentos a través de dos procedimientos: primero informándoles niños/as, con palabras sencillas respecto del aporte que hace cada alimento, especialmente en relación de aquellos que le disgustan o, que dado su ambiente familiar no han consumido previamente. Un segundo procedimiento es ayudar a comer. Para ello, la Educadora le va proporcionando el alimento en la boca de cada niño a niño y esperando su ritmo. En ambos casos el procedimiento exige pasar el alimento por diversas consistencias de tal forma que se adapte a él.

“Comer es algo que se logra progresivamente, los niños a veces no comen nada incluso cuando están recién adaptándose y vienen sólo medio día.”

Por otra parte, la comida debe darse en diversas consistencias:

“Paso de la licuada a la comida con tenedor, a la más entera. La niñita que no comía nada ya se come la mitad entera, la mamadera se la toma sola completamente y la comida se la come toda pasada y luego llegará a entera que es lo que le corresponde por edad.”

Cabe señalar que si bien comer es una obligación y por ende no depende necesariamente del interés de los niños/as, ni del ejercicio de su libertad; la Educadora genera una graduación para enseñarlo: trabaja con diversas consistencias del alimento.

Respecto del comer, el espacio adquiere una forma precisa; previo a la hora de comer, las docentes ubican las mesas separadas las unas de las otras. Alrededor de cada mesa, se ubican cuatro sillas. Las mesas llenan prácticamente todo el espacio de la sala. La docente respecto de la organización del espacio señala fundamentos referidos a cuatro aspectos:

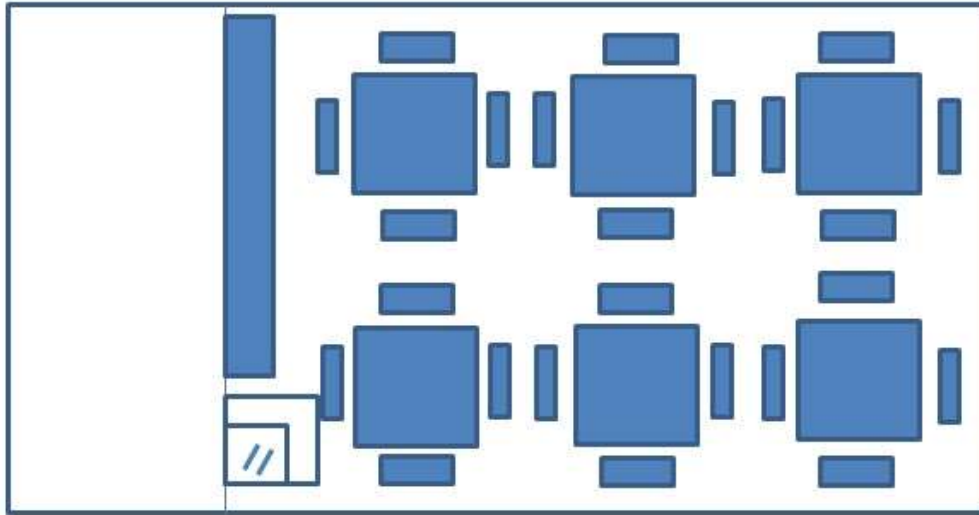
Las características de la actividad: *“Las mesas y las sillas se ubican de ese modo porque comer, es una hora tranquila.”*

La necesidad de movimiento del adulto: *“Porque el adulto tiene que tener acceso a todas las mesas; que no tenga que evadir escollos por algún vómito, porque a alguien se le cayó la comida.”*

La necesidad de movimiento del párvulo: *“...que ellos también tengan acceso a moverse; libertad para ir al baño para ir a buscar papel confort, etc.”*

La necesidad que aprendan un tipo de organización espacial: *“Que ellos tengan un orden.”*

EL ESPACIO A LA HORA DE COMER



Respecto de los hábitos de aseo, se consideran aquellos de dos tipos: personales y del ambiente. En relación a los primeros, el control de esfínteres es un hábito esencial que se enseña en el jardín y, existe un procedimiento:

“Se parte en el rato de la muda cuando la tía lo va a mudar, la tía lo sienta un ratito y lo deja ahí pero el niño todavía está usando pañales...”

No se le sacan los pañales de un viaje. Lo sienta un ratito en la pélela, lo levanta, generalmente hace...nosotras los ponemos siempre cuando empieza a avisar o como a los dos años pero antes empezamos con un apresto, sentándolos mientras se muda y si hace, hace, pero sin ninguna exigencia. El niño sabe que se puede sentar ahí y que si quiere puede hacer.

Cuando el niño hace, es todo un show, todo un show. Como las tías de lactante menor (Sala cuna menor, niños entre 45 días y 12 meses) están mudando guaguas, todas los felicitan. Es tanto así que cuando recién empiezan a hacer quedan sorprendidos con lo que hacen, entonces ven que uno toma la pélela con felicitaciones...”

Ven que le echo agua de la llave, la enjuago y la boto y ya a la tercera vez, ellos lo hacen solos. Van, le echan agua, lavan la pelela, botan el agua y guardan la bacínica y es porque siempre se hace igual.”

Después de cada actividad, el espacio usado debe quedar igualmente limpio: unos recogen papeles, otros barren, otros pasan un paño por las mesas, ordenan las sillas y durante el transcurso de toda la actividad el basurero debe ser usado. Finalmente todo debe quedar limpio como se encontraba al iniciar la actividad.

En lo general el procedimiento respecto de la mantención del aseo personal y del ambiente considera: La Educadora explica su importancia, en términos simples y frente a la actitud errónea del niño/a, vuelve a explicar y señala el modo correcto de hacerlo a través de la demostración.

En relación a los hábitos sociales, tres son los más importantes: mantención del orden del espacio, aprendizaje de acciones en tiempos asignado por el adulto y respeto por los otros y la naturaleza.

Si bien la construcción del espacio es distinto según el tipo de hábito que se forme, este debe mantenerse de dicho modo durante el transcurso de la actividad y prepararse de dicho modo previo a ella.

Así mismo, los tiempos, el horario y la duración aproximada de este tipo de actividad es fijada por el adulto y es una rutina, por ello posiblemente a este tipo de actividades, en el lenguaje habitual de las educadoras se les denomina “de rutina”.

Respecto del respeto por el otro: niños/as, naturaleza y, en el caso de algunos Jardines con los animales, también existe un procedimiento. Se explica la importancia y si el niño/a tiene una actitud considerada errónea se le muestra cómo hacerlo y se le solicita al niño/a hacerlo de dicho modo.

“Cada uno tiene su espacio, y pueden hacer lo que ellos quieran, no se topan. Deben tener también los recursos, porque tú no puedes tener un patio sin nada, debes darle las opciones para que ellos elijan. Si hay un espacio abierto y sin nada; el niño no se va a motivar y va a estar peleando, va a pelear aunque tenga una cuadra para ellos. Nosotras tenemos pocas opciones, pero todavía son interesantes para ellos. Son juegos, son árboles; pero ellos tienen claro, que no pueden jugar con ellos, y si no lo tienen claro, nosotros estamos en el recreo diciéndoles.”

Existe un último tipo de hábito que en los últimos años se ha expandido fuertemente en los Jardines Infantiles, aquellos ligados a la enseñanza de la lectura o escritura y que en este nivel educativo se le denomina comúnmente como “apresto”.

“Creo que esta actividad tiene sentido para preparar para la básica, porque el cambio para los niños es muy brusco, en todo sentido y considero que es importante.

El colegio exige mucho y porque no darle la base, que conozca lo que es un cuaderno, saber tomar bien un lápiz a mantener las hojas derechitas, cumplir cuando se les da una tarea. Es para facilitarles la vida a ellos mismos. Debe aprender a tomar bien un lápiz, tener cierta disciplina, aprender a hacer una tarea, cuidado e higiene de su cuaderno. Están en una edad en la cual uno le puede traspasar el mínimo de estos conceptos de tal forma que cuando lleguen al colegio, no los tomen de sorpresa y no se les haga más difícil.”

Respecto del mismo tema, la observación de una clase:

“En la sala los niños/ as juegan sentados en sus bancos y otros en el suelo,

M: ¡Escuchen! (hablando como gritando)

M: Los animalitos no escuchan y se les tira con palo ¿a ver Uds. no son animalitos?

M: (toma a uno de los niños que caminaba sobre los bancos) ¿A ver le tiro como animalito? No, no lo voy a tirar (en su mano tiene un objeto como una honda de

madera. Posteriormente me explican que es una herramienta que se usa en el campo para pegarles a los animales de corral)

M: ¡A ver, silencio!, empezaré a tirar. ¡Silencio todos! Van a mirar a la pizarra (camina hacia la pizarra)

M: Las vocales, a cada uno le voy a repartir sus cuadernos. A ver silencio. (Entrega a cada niño su cuaderno)

I: Observo los cuadernos de cada niño/ a los hojeo, tienen pequeñas líneas, formas que asemejan letras y frases

M: Van a escribir sus nombres

Nños: toman sus lápices de diversos tamaños y hacen líneas como si escribieran. (La Maestra se sienta en su escritorio, escribe)

Hemos considerado este tipo de actividad “de apresto” como “educación para la formación de hábitos” dado que en ellas no se cumplen las condiciones de libertad e interés, aunque el afecto si está presente.

En suma, al comer, al trabajar hábitos de higiene, al ordenar el espacio y al hacer apresto se muestran algunas de las distinciones que Foucault en su teoría hace respecto de: cuerpo espacio y cuerpo tiempo.

En este tipo de actividades el concepto de clausura es nítido, todas estas actividades suceden en la sala o en el baño y sólo ahí. Los niños/as no pueden comer o lavar sus manos en el campo, en el patio o en el barrio. Se genera a la vez una división de zonas acotadas: en el baño, al interior existe lugar para W.C., para las escobillas, las peinetas, el espejo. Se peina frente al espejo y la peineta está bajo él. En el caso de las actividades “de apresto”, cada niño/a se sienta en su silla, no puede ser en otra, porque su cuaderno está en un lugar determinado. Desde la perspectiva del tiempo, el horario de estas actividades es inamovible, no es pensable que se coma a las 11 hrs., aunque los niños/as tengan hambre porque el horario señala que es a las 12 hrs., a la vez, cada acto está coordinado con el gesto; como se usa el cepillo dental, o la peineta, el tenedor para alimentos sólidos, la cuchara grande para alimentos líquidos, la pequeña para el

postre o, el lápiz para escribir en el cuaderno. Sólo hay una forma y para ello, la Educadora permanentemente observa a los niños/as para corregir de inmediato. Si el niño/a se lava los dientes hacia el lado y no de arriba hacia abajo, de inmediato la Educadora corrige, hasta que el niño/a es eficiente en dicha actividad y sin errores. Finalmente, respecto de este tipo de actividades, los aprendizajes esperados se logran, el niño/a hace suyo lo que en Educación Parvularia se denomina auto disciplina: sólo hace todo como la Educadora enseñó, se logra el hábito que en su definición en este nivel se conceptualiza como una respuesta automática, sin necesidad de pensar, y ello, en la interpretación de la Tesista daría cuenta del ámbito metodológico del panóptico.

VI REFLEXIÓN FINAL

A través de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF.1989), se reconoce tácitamente a las niñas y a los niños como sujeto de derechos. Así mismo, se plantea que frente a cualquier decisión de los Estados respecto de los niños/as se considerará como criterio fundamental “*el interés superior del niño*” (UNICEF.1989. artículo 3º), en ese contexto surge la pregunta ¿A través de la educación que la Educadora de Párvulos ofrece a los niños/as en el día a día, se tiene siempre presente este principio? Y, ¿De no ser así qué debemos hacer, o sobre qué deberemos reflexionar para concretarlo?

Creemos que el resultado del análisis referido a la Educación para la Autonomía, muestra que este interés superior está cuidadosamente trabajado. Se reconoce al niño/a como sujeto de derechos, como persona con características propias, con derecho para ejercer su libertad, con la sabiduría necesaria para plantear intereses relevantes y con derecho a jugar, porque mediante esta actividad aprende y lo hace respecto de todo, es decir de las diversas disciplinas que en nuestra sociedad están socialmente legitimadas, además de aprender valores. Los procedimientos utilizados respecto de este tipo de educación preservan los derechos de los niños/as.

Al respecto, Dahlberg, Moss y Pence, refiriéndose a las instituciones de Educación Infantil señalan:

“En concreto, las instituciones para la primera infancia proporcionan a los pequeños y a las pequeñas herramientas y recursos para la exploración y la resolución de problemas, para la negociación y para la creación de sentido. Entre ellos se incluyen: el trabajo de proyectos temáticos basados en la experiencia cotidiana que da a los niños la posibilidad de expresarse en múltiples lenguajes; el apoyo y la inspiración de profesionales reflexivos, y las oportunidades que tienen los pequeños y las pequeñas de trabajar juntos en grupos reducidos para explorar e interpretar el mundo que los rodea (y, con ello, responsabilizarse de su propio aprendizaje o de

su propia construcción de conocimiento).” (Dahlberg,G; Moss, P. Pence, A.:2005. Pág. 125)

La Educación para la Autonomía, evidencia que aquellas Educadoras que valoran a los niños/as en sus juegos e intereses, sin temor a que los manifiesten, y que los concreten en actividades diversas, posibilita una educación como aquella que estos autores señalan.

Desde lo analizado en esta Tesis podemos afirmar que los niños/as tienen intereses diversos, referidos a los múltiples campos del conocimiento y es a partir de ellos que juegan. O, al revés, al jugar es porque algo les interesa y a la vez, aparecen otros intereses. Prueban, exploran, concretan ideas, las vuelven a probar y en ese contexto aprenden; de física, de lengua materna, de plástica, de música, entre tantas otras.

Para ello se requiere libertad, aquella necesaria para caminar con sus pensamientos, sentimientos y acciones por caminos insondables, imposibles de ser concebidos por el adulto. Seguramente la aún escasa adhesión a las normas sociales, a lo que socialmente es adecuado o inadecuado, posible o imposible, permite al niño/a transitar desde el no-saber algo, al saber-más de algo o de saber-mucho de algo.

Sin embargo, para que esta libertad sea para el enriquecimiento, se requiere de educadores que ofrezcan oportunidades a los niños/as, generando ambientes gratos, distendidos, afectuosos, respetuosos, con materiales diversos, ricos en colores, texturas y formas. De educadores reflexivos que además de su formación como profesionales, tengan la humildad para reconocer que aún están aprendiendo y que una fuente primordial de conocimiento son los mismos niños/as. Por ello, los observan, los dejan actuar, responden a sus preguntas con nuevas interrogantes o desafíos. Que junto a otras/os educadoras/es estudian, reflexionan, escriben, fotografían y sistematizan lo que aprenden, así sea oralmente. Que a la vez tienen la seguridad que los niños/as aprenden, sin necesidad de largas y complejas planificaciones que contienen objetivos precisos e inviolables. Los intereses de los niños/as surgidos al alero de la autonomía son más rápidos y exigentes que aquello que el adulto puede imaginar.

Para atreverse a una Educación para la Autonomía se debe ser osado, actualmente es tanta la presión respecto de metas a cumplir e indicadores que dicen lo que el niño/a debe hacer o conocer, que se requiere de confianza en el niño/a, tener la seguridad que el niño/a aprende porque le interesa aprender y que aunque no se le prepare para la prueba a, b o z, lo logrará.

Un Jardín Infantil que trabaja con una Educación para la Autonomía, metafóricamente puede compararse con un valle colorido por flores, pastos y árboles diversos, en el cual cada planta muestra la diversidad de niños/as y de aprendizajes.

En el caso de la Educación para la Formación de Hábitos si bien considera este interés superior en los propósitos, en la medida que la intención es apoyar el logro de aprendizajes que habitualmente deben usarse en la sociedad y, que estos deben darse de determinadas formas propias de la cultura en la cual vive, no siempre son respetuosos con este interés superior del niño/a, porque sus intereses, sus tiempos, no son considerados. Por otra parte, los procedimientos usados para lograrlo pueden atentar contra su dignidad como personas al corregirlos públicamente o, contra su libertad al exigir un modo determinado de actuar. Así mismo, la existencia de espacios clausurados, de horarios únicos, genera en el Educador la visión de un niño/a homogéneo, perdiéndose de vista su diversidad y el surgimiento de intereses variados. Al respecto, no tenemos una propuesta, dado que entendemos que la sociedad requiere del uso de ciertos hábitos, que algunos de ellos incluso salvaguardan la integridad física de los niños/as, como por ejemplo comer o, mantener su aseo personal. Sin embargo, surge la pregunta ¿No será posible hacerlo a través de otros procedimientos, que no consideren las categorías teóricas que Foucault señala respecto del disciplinamiento? Desde la perspectiva de los datos de los cuales dispusimos, no lo observamos, ni lo encontramos presente en los resultados de las entrevistas. Queremos recordar, que en el contexto de esta “Educación para la Formación de Hábitos” hubimos de incluir la enseñanza de la lectura y la escritura, en la medida que en el habla de las Educadoras y, en su día a día estaban presentes muchas de las categorías teóricas que Foucault señala respecto del disciplinamiento: clausura de espacios, división de zonas, entre muchas otras. La preocupación mayor es que este tipo de actividad y del modo que se está haciendo vaya paulatinamente reemplazando a la “Educación para la Autonomía” y por ende, perdiéndose poco a poco los principios fundamentales de la Educación Parvularia y, en suma, que el niño sea más

bien considerado objeto, que sujeto; atentando contra derechos fundamentales que cada niño y niña tienen respecto de ejercer su libertad, plantear autónomamente sus intereses y aprender mediante el juego. En el marco de esta reflexión hace mucho sentido lo que Maturana señala:

“Si la educación en Chile no lleva al niño chileno a un quehacer (saber) que tiene que ver con su vivir cotidiano de modo que pueda reflexionar sobre su quehacer y cambiar el mundo sin dejar de respetarse a sí mismo y al otro, la educación en Chile, no sirve a Chile.

¿Cómo puedo aceptarme y respetarme si no he aprendido a respetar mis errores y a tratarlos como oportunidades legítimas de cambio porque he sido castigado por equivocarme? Si la educación en Chile lleva al niño a vivir sus errores como negación de su identidad, la educación en Chile no sirve a Chile.

¿Cómo puedo aceptarme y respetarme a mí mismo si el valor de lo que hago se mide con respecto al otro en la continua competencia que me niega y niega al otro y no por la seriedad y responsabilidad con que lo realizo? Si la educación en Chile estimula la competencia y la negación de sí mismo y del otro que trae consigo, la educación en Chile no sirve a Chile.

¿Es difícil educar para la aceptación y el respeto de sí mismo que lleva a la aceptación y respeto por el otro así como la seriedad de su quehacer? No, pero sí, requiere que el profesor o profesora sepa como interactuar con los niños y las niñas en un proceso que no los niega o castiga por la manera de aparecer en la relación o porque no aparecen como las exigencias culturales dicen que deben ser, y lo pueden hacer porque se respetan a sí mismos y a los otros.”(Maturana. 1992. Pág. 29)

Desde la perspectiva de los hallazgos de esta Tesis, la “Educación para la Autonomía” es un tipo de educación que desde lo que señala Maturana logra la aceptación y el respeto de sí mismo y del otro. Sin embargo, aquella para la formación de hábitos, se introduce, posiblemente de modo inocente, en la competencia que niega el esfuerzo de cada niño/a y de los otros. De ser

así, el fuerte ingreso del denominado “apresto” en el día a día de la Educación Parvularia, pone en peligro a una educación cuyo centro es el niño/a.

Cabe reconocer que la Educación Parvularia, teniendo como líderes a los Precursores y, en América Latina a insignes Educadoras, algunas reconocidas públicamente y otras anónimas, desde hace más de dos siglos lograron concretar en un pensamiento y en un hacer educación en el día a día reconocedor del niño/a como persona, con derechos y que hoy, por razones que desconocemos puede retrocederse. Se puede pasar de los jardines de niños/as en los cuales en una alegre algarabía aprenden, a las cárceles que Foucault nos presenta y crítica.

En este momento de la reflexión cabe preguntarse entonces: ¿Cuál es el propósito de la educación?

Para responderla quiero volver al sentido etimológico de la palabra, educación proviene de dos vocablos en latín: educare: que implica aportar al niño/a contenidos propios de la cultura, de toda ella universal y local y; de una segunda palabra, exducere: sacar hacia afuera lo que el niños es, sabe y le interesa. Por ende, la educación debe aportar elementos (conocimientos, comportamientos, valores, etc.) al niño/a y también, reconocerlo en lo que él es como persona única y permitirle su expresión. Sólo la existencia de ambas acciones en el proceso educativo o la posibilidad que el niño/a pueda acceder a ambos nos permitiría señalar que hubo educación.

Desde esta perspectiva la Educación para la Autonomía, sería educación; el niño/a integra nuevos contenidos aportados por el adulto a través de un ambiente enriquecido de palabras, materiales, relaciones, y también expresa lo que cada uno es, sabe y le interesa y lo hace a través de las formas que él conoce y con las cuales disfruta: jugar, explorar, resolver problemas, preguntar si lo requiere, ensayar y volver a ensayar hasta que la respuesta la encuentre. Para ello se requiere de aquellos tiempos que se adapten a esas búsquedas: descubrir respuestas creativas exige de mayores tiempos que aquellas entregadas por otros. Si el análisis lo hacemos desde la Educación para la formación de hábitos, el exducere no se daría. En esa forma de docencia en el día a día, la opinión de los niños/as, sus intereses, su creatividad personal no tiene

cabida. Sólo el educare se expresa; es la Educadora quien entrega propósitos, actividades, respuestas, métodos y materiales y más aún, la respuesta creativa es corregida.

Entonces a partir de los fenómenos observados y analizados a través de esta Tesis cabría preguntarse ¿Cómo lograr hacer educación en el día a día del trabajo de la Educadora con los niños/as? Tratando de acercarnos a una respuesta, a partir de las docentes observadas y entrevistadas y los posteriores análisis; nos atrevemos a plantear que han de considerarse aspectos relativos a los niños/as, a las educadoras, a las familias y a la sociedad en general.

Primero, los niños/as, porque el centro de la educación es él o ella. Ellos/as serán los que vivirán este proceso educativo. Considerarlos como eje del proceso implica reconocerlos en cuanto personas, con derechos aunque sean tan pequeños como aquellos de los niveles de Sala Cuna, aunque no hablen y aunque pasen largos tiempos durmiendo. Ellos y ellas son sujetos de derecho, es decir son personas, ciudadanos, y son capaces de pensar de sentir, de actuar de tener gustos y disgustos. Reconocerlos en su individualidad, por ende son diversas, cada uno como decía una de las Educadoras entrevistadas “es un mundo”. Al reconocerlos, valorarlos en lo que cada uno es, es decir darle valor a sus respuestas a sus preguntas a sus sentimientos a sus acciones; en los tiempos que para cada uno es el más adecuado, eligiendo y trabajando con los materiales que decidan y finalizando cuando desde sus propias intencionalidades decidan que la tarea ha sido cumplida. Por ende, un niño/a diverso, con respuestas variadas y divergentes no requiere de disciplinamiento, de lo contrario no se daría la heterogeneidad humana que aporta no sólo a que cada uno aprenda a partir de lo que es, sino con otros que tienen algo distinto que aportar.

Segundo, los casos analizados nos muestran a una Educadora con la apertura personal para observar y escuchar a los niños/as, para que desde allí planificar en qué, para qué y cómo trabajar. Por tanto, una Maestra profundamente flexible, a la cual el caos de no tener respuesta a todo no le genera temor, sino es el desafío para aprender más de los libros y también de los niños/as. Una Educadora humilde, para reconocer que siempre se aprende y de todos se aprende, aunque los niños/as sean pequeños y no tengan una educación de largos años en la escuela y en la Universidad, una Educadora que se aleja de lo que Foucault denomina el panóptico, porque no lo

busca ni consciente ni inconscientemente. A la vez con claridad respecto de lo que son los niños/as y en específico cada uno con los cuales trabaja y con el conocimiento teórico amplio que le permita estar siempre dispuesta a aprender más. Con un concepto nítido respecto de lo que es educación; articulado con profundos valores que desde dicho concepto surgen, los cuales al ser intransables se debe luchar por ellos, atreviéndose a decir que no a aquello que para los niños/as no es adecuado.

Tercero, familiares también respetuosos de los derechos de su niños/as, que los entienden como personas únicas, que buscan para ellos un desarrollo y aprendizaje integral, en oposición a hacerlos entrar desde pequeños al camino de lo que la sociedad considera exitoso o genial. Respetuosos de los tiempos de los niños/as, de sus formas de expresarse, de su creatividad, de su permanente preguntar, de sus gustos. Aportándoles desde este respeto con afecto y desafíos diversos que favorezcan sus aprendizajes y desarrollo integral. Familiares sin temor ni vergüenza, porque otro niño/a aprendió a controlar esfínteres a los seis meses o a leer a los cinco años y el suyo no lo hizo. Respetuosos también de los procesos educativos informados por las Educadoras, en el sentido de que cada edad y cada niño/a al ser personas únicas, tienen su ritmo, sus gustos, intereses y formas de resolver los problemas. Aunque también con tal claridad respecto de este niño/a que es persona, que es capaz de oponerse a aquello que atenta contra el derecho de su niño/a.

En este contexto a qué debe aspirar la sociedad: ¿A generar procesos educativos para formar personas integrales e íntegras o, sólo instruidas en ciertos ámbitos, en aquellos que otro decidió? ¿A valorar a sus miembros por lo que son, personas o, por lo que tienen o por los conocimientos, o títulos logrados? ¿A aquella que se preocupa que los niños/as sean niños o, a aquella que los apura en el camino de los logros, que los ve en cuanto a lo que serán en el futuro o, por el contrario que los valora en cuanto presente, en lo que hoy son? O, ¿Qué en ese marco se preocupe de protegerlos, de darles oportunidades en sus búsquedas, en sus formas de aprender, de sentir y de actuar o, busca preferentemente orientarlos para el logro del panóptico señalado por Foucault?

Como un modo de finalizar esta reflexión, señalar que lo aprendido a través de la educación observada en el día a día de las Educadoras observadas nos permite señalar, que los niños/as son presente y futuro a la vez, pero que el futuro está dado por el buen presente, es decir porque los niños/as han podido aprender y desarrollarse en un día a día de Educadoras que les facilitan ser niños/as, aprender lo que los niños/as requieren y de los modos que les gustan. Como dice el profeta Isaías "Cada cosa tiene su tiempo". Imponer a los niños/as una educación que los apura en sus aprendizajes, en sus formas de lograrlo, que no los ve como niños/as sino en lo que podrían llegar a ser: ¿Quién nos asegura que llegarán a ser aquello que otros planificaron?, o no será mejor optar por una educación que a través de la investigación. (Blanco, R y otros. 2004; Castro V. 1999; Marcon R. 1994; Myers, R. 1992; High Scope. 1994; NYCD. 1992; Reveco. O. 2006, 2010; Reveco O, Mella, O. 2007; Rosa Sensat.2005; UNESCO. 2006, 2007,2010; OCDE, 2006 y 2012; Young, M. 2000; OCDE.2012) muestra que si aprenden y son felices.

BIBLIOGRAFIA

- Blanco Rosa. Umahyara Mamy, Reveco Ofelia Consultora. Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana. OREALC/UNESCO. 2004.
- Castro de Amato, Laura. Centros de Interés Renovados. Decroly en pág.: 16..Editorial Kapelusz. Argentina.1971.
- Callejo, Javier. 1998. Sociológica. Revista de pensamiento Social nº 3: 93-119. Universidad da Coruña. Castro Vanesa. “Evaluación de Impacto de los Preescolares Comunitarios. Informe del trabajo de Campo Segunda Fase.” Copia mimeo. Managua. Nicaragua. 1999.
- CEDEP. Mayo 2009. “Efectividad de la sala Cuna de la Junta Nacional de jardines Infantiles. Estudio Longitudinal. Producto 4 Informe de integración de resultados.” 2008.
- Compte, Enriqueta. “El jardín de Infantes de Montevideo” en OMEP. Vigencia y Compromiso. OMEP. 1992. Montevideo. Uruguay.
- Comenius, Amos. 1982. Didáctica Magna. Editorial Porrúa. España
- Decroly, Ovidio. Traducciones Comprensivas (No Literales) De Reveco Ofelia Para Sus Clases De: Artículos Escritos En Francés Por Este Autor En La Revista Belga L'ecole Nationale , En Artículos De La Revista "Ligue Internationale De L'education Nouvelle" Y Material De L´Hermitage Disponibles En La Web. En Ofelia Reveco Vergara “Enseñando A Través De Una Pedagogía Activa: Logro De Aprendizajes Significativos”¹ Anexo Para Profundizar¹ En [Www.¶Ftp://190.5.101.50/.../.](http://www.fcp.uy/190.5.101.50/.../)
- DIPRES.2008. Salas Víctor, Reveco Ofelia, Crino Fiorella. “Evaluación del Programa de Educación Especial.” Resumen Ejecutivo.
- DIPRES. Julio 2008. “Síntesis Ejecutiva Evaluación Comprehensive del gasto. Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación INTEGRA y Programa de Educación Preescolar de la Subsecretaría de Educación” (Ministerio de Educación)
- Jacques Delors. 1998. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO. Fundación El Comercio. Quito. Ecuador. Capítulo 7 El personal docente en busca de nuevas perspectivas.
- Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Abril 2007. “Estudio el Enfoque Comunitario en la JUNJI” Informe Final. Santiago Chile.

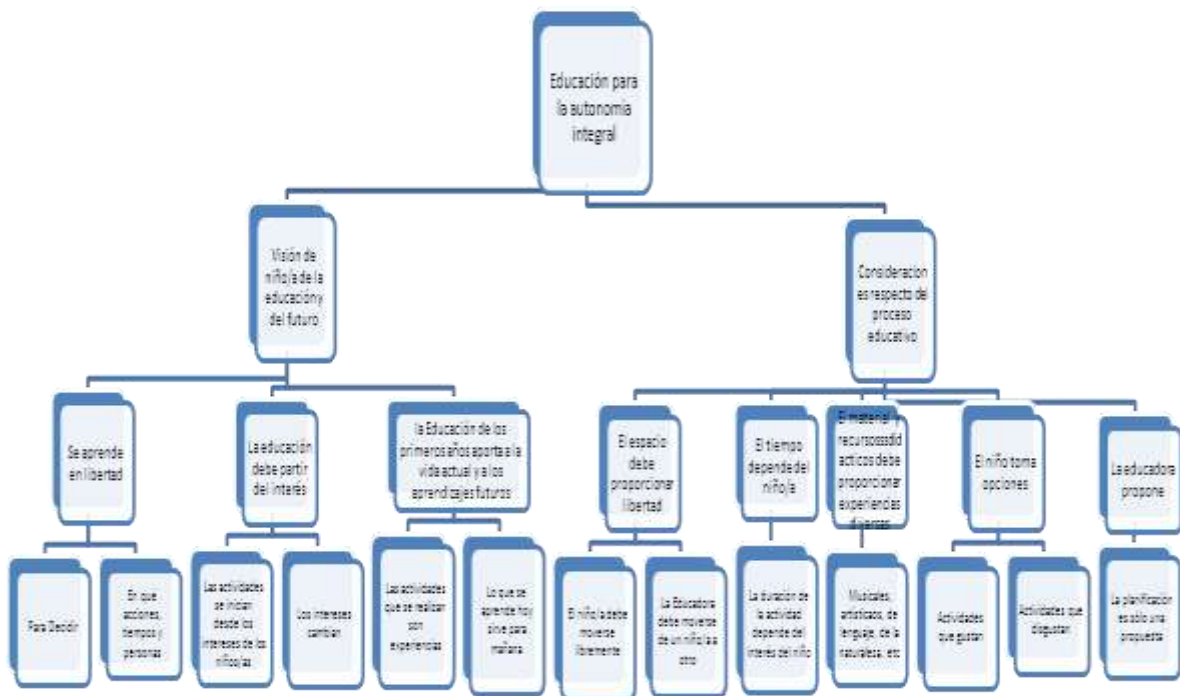
- Falabella Alejandra y Rojas María Teresa. “Algunas tendencias curriculares en la formación de Educadores de Párvulos.” 2008. En Calidad de la Educación n°29. Diciembre 2008. UAH. Santiago Chile.
- Ferriere, A. D. 1924. Transformemos la Escuela Lineamiento a los padres y a las autoridades. Imprenta Clarasó. Barcelona. España.
- Foucault, Michel. 2010. La arqueología del saber. Editorial Siglo veintiuno, Buenos Aires, Argentina,.
- Foucault, Michel. 2009. Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Editorial Siglo veintiuno, Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, Michel. 2004. Foucault y la educación. Disciplinas y Saber. S.J. Ball (compilador), Ediciones Morata, Madrid, España.
- Foucault, 1984. Vigilar y castigar. Editorial siglo 21 México, Colombia, España, Argentina.
- Fröebel Federico. La Educación Del Hombre. Traducida Del Alemán Por J. Abelardo Núñez; Nueva Edición Anotada Por W.N. Hailmann. www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf a Julio 2012
- Maluschka, Leopoldina. El Kindergarten. Su organización, adopción e instalación. 1909. Editorial Ivens. Santiago. Chile
- Montaigne, Michel. 2008 traducción de Jorge Orlando de Melo. Dos ensayos sobre educación. Capítulo XXV De La Educación De Los Hijos A La Señora Diana De Foix, Condesa De Gurson en [www. Jorgeorlandodemelo.com/bajar/Montaigne.pdf](http://www.Jorgeorlandodemelo.com/bajar/Montaigne.pdf) a Julio del año 2012
- Montessori, María. 2000. La mente absorbente del niño. Editorial Diana. México
- JUNJI.2010, Junio. “Estudio Exploratorio de párvulos desertados 2006-2009. De la Junta Nacional de jardines Infantiles.” JUNJI
- JUNJI.2010, Mayo. “Proyecto Piloto presupuestos participativos: detección de necesidades de la comunidad educativa JUNJI. Informe Preliminar: Lineamientos para la formulación.”
- Maturana, Humberto. 1992. Emociones y Lenguaje en educación y Política. Editorial Dolmen. Santiago. Chile

- Marcon, Rebeca. 1994. An Early Learning Identification Follow Up Study: Transition from the Early to the later Childhood Grades. Washington, DC: District of Columbia Public Schools,
- Mella, Orlando.2003. Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Editorial Primus. Santiago. Chile
- MINEDUC. 2005. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Santiago. Chile
- Myers Robert: 1992. The Twelve Who Survive, Routledge en Cooperación con UNESCO, Londres y Nueva York. Capítulo 1 Why Invest in early childhood development?
- High Scope Early Childhood 1994 The Perry Preschool Program Long terms Efects. High Scope Early Childhood. Policy Papers.
- National Association For Education Of Young Children. 1992. Development Appropriate Practice on Early Childhood Program Serving Children From Birth Trough Age 8. Expanded Edition. Washington DC NAEYC,
- OECD. 2006 y 2012. Starting Strong Early Childhood Education and Care. OECDE. París. Francia.
- OREALC/UNESCO. 2007 Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Pág. 52
- Peralta, María Victoria. 2006. Cien años de Educación Parvularia en el sistema público: el Primer Kindergarten fiscal. Instituto Internacional de Educación Infantil. Universidad Central. Editorial LOM. Santiago. Chile.
- Peralta, María Victoria. 2007. En el Centenario de la Primera Casa dei Bambini. Instituto Internacional de Educación Infantil. Universidad Central. Editorial Lom. Santiago. Chile.
- Peralta, María Victoria. 2008. En el centenario de l'école Decroly. Instituto Internacional de Educación Infantil. Universidad Central. Editorial LOM. Santiago. Chile.
- Peralta, María Victoria. 2009. Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica. Instituto Internacional de Educación Infantil. Universidad Central. Editorial LOM. Santiago. Chile.
- Pestalozzi, Juan E. 1923. Como Gertrudis enseña a sus hijos. Editorial El Magisterio Español. Madrid.

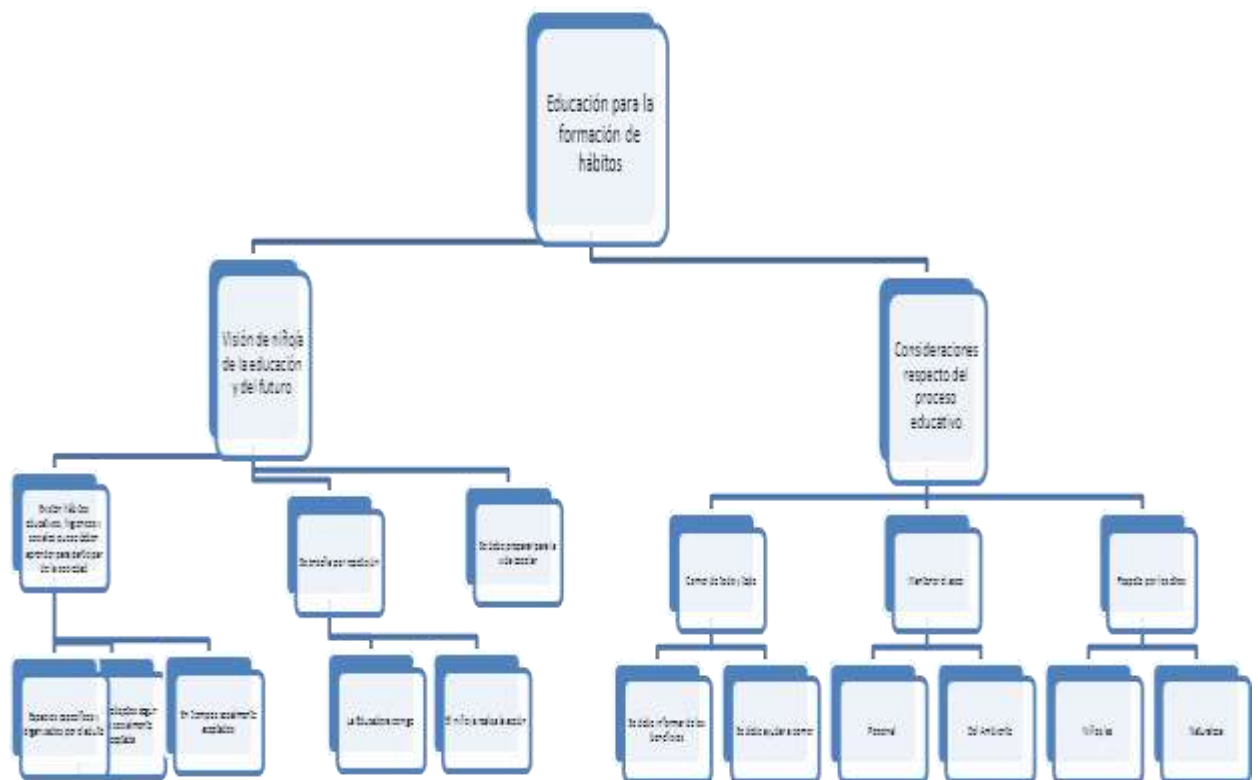
- Reynier R. Gonzalez.. “Formación humanista y cultura física en la pedagogía del italiano Vittorino Rambaldoni da Feltre”. Universidad de la Ciencia de la Cultura Física y el Deporte (Facultad de Camagüey) Julio 2011 en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/02/formacion-humanista-cultura-fisica-pedagogia-italiano-vittorino-rambaldon>. Marzo 2013
- Reveco, Ofelia La Educación Parvularia chilena. Una reflexión sobre sus avances y desafíos en el bicentenario. En Peralta, María Victoria., compiladora El bicentenario de la Educación Parvularia. IDEI. Universidad Central. Editorial LOM. 2010
- Reveco, O; Cid, S; Díaz, P; De la Riva, R. 2005. Investigación Educativa I. Editorial ARCIS
- Reveco, Ofelia; Mella, Orlando.2004. El impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica. Paper.
- Reveco, Ofelia; Mella, Orlando.2007. El impacto de la Educación Parvularia en el 8° año de Educación Básica y en la Educación Media. Paper.
- Reveco, Ofelia 2006 El trabajo con la familia y la comunidad en la Educación Parvularia en Desafíos Actuales De La Educación Parvularia. Universidad ARCIS.
- Reveco, Ofelia 2006 “¿Calidad O Cualidad De La Educación Infantil? Lo Que Muestra La Investigación.” Curso Internacional de Educación Infantil. Instituto Internacional de Educación Infantil. Universidad Central. Santiago. Chile.
- Rosa Sensat. Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat In-fan-cia, número 89. Enero - febrero 2005. Barcelona, España.
- Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o La Educación. Traducción de Ricardo Viñas en www.EscritoriODOcentes.educ.ar/datos/recursos/libros/Emilio.pdf a Julio 2012.
- Rojas, Jorge. 2010. Historia de la Infancia en el Chile Republicano. 1810-2010. Junta Nacional de Jardines. Infantiles. Santiago. Chile.
- Rojas Ma Teresa, Gorichon Solange, Falabella Alejandra, Lee, Moira. 2008. “Propuesta de mejoramiento para la formación de profesionales de Educación Parvularia.” Informe Final. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación. Santiago Chile.
- Román, Marcela. 2009. “Estudio de evaluación del material Educativo.” Informe Final. Universidad Alberto Hurtado. CIDE. Santiago. Chile.
- Spradley, James P. 1980. Observación Participante. Rinehart and Winston. New York

- UNESCO. 2006. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas Atención y Educación de la Primera Infancia. Paris. Francia. Pág.: 6
- UNESCO. 2007. Atención y Educación de la primera Infancia. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Bélgica. Pág. 169-171
- UNESCO. OREALC.2010. Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional América Latina y El Caribe. OREALC. Santiago. Chile
- UNICEF. Texto Oficial de la Convención sobre los Derechos del Niño. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989
- Valderrama Consuelo, Rackzynski Dagmar, Morris Pablo, de la Fuente Loreto con la colaboración de Bustamante Clàudia. Febrero.2010. “El aporte de JUNJI a la generación de conocimiento para el mejoramiento de las políticas públicas en materia de primera infancia. Sistematización de estudios 2006-2009.” Asesorías para el Desarrollo. Santiago. Chile
- Valverde Paz, Adlerstein Cynthia, Novoa Ximena.2011. “Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial.”: Pontificia Universidad Católica de Chile. Proyecto FONIDE N°: F420932-2009
- Young, Mery. 2000. Investing in our childrens future. From Early Child Development. The World Bank. Washington. DC.
- WWW.UAHURTADO.CL, WWW.UCENTRAL.CL, WWW.CEDEP.CL,
WWW.CEANIM.CL, WWW.UDECONCEPCIÓN.CL, WWW.UDECHILE.CL,
WWW.UCATOLICA.CL, WWW.UNICEF.CL; WWW.UNESCO.ORG,
WWW.MIDEPLAN.CL,

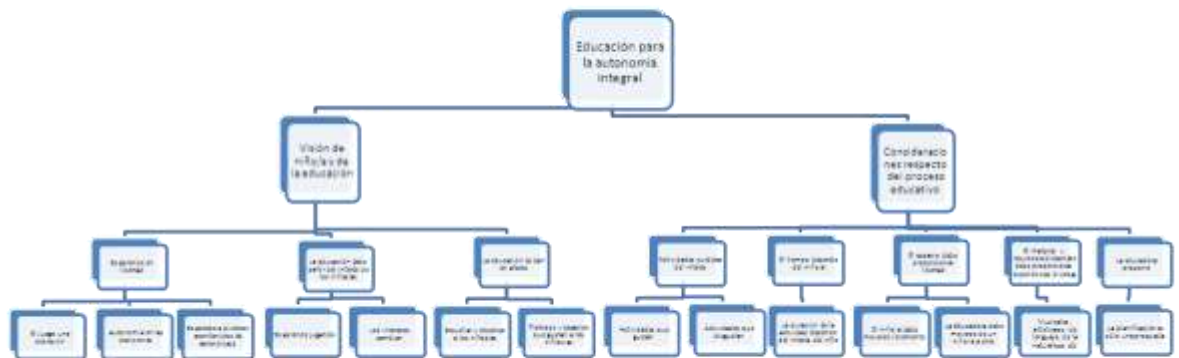
ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO 3



ANEXO 4

