

PERTINENCIA CULTURAL DE LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN INICIAL EN LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

M. Victoria Peralta E.
Directora II DEI

I.- INTRODUCCIÓN.

La construcción de modelos curriculares culturalmente pertinentes en América Latina ha sido un proceso históricamente difícil debido a la complejidad histórica-social y cultural de la Región, y a las diferentes políticas y énfasis educacionales que se han postulado – no siempre coherentes- con nuestras realidades y requerimientos. Sin embargo, a pesar de ello, paulatinamente se ha ido avanzando desde posiciones excesivamente tecnócratas, “ingenuas” o supuestamente “neutras” de construcción curricular, a posturas más vinculantes o críticas que han ido develando las relaciones de poder, dependencia, reproducción y/o transformación social que los currículos siempre conllevan, favorecen o anulan, de una u otra forma.

Si esta característica de poca pertinencia cultural ha sido general para todos los niveles del sistema educativo, en educación inicial o parvularia ha sido más compleja aún, por la supuesta “inocencia” de los currículos en este nivel. La selección de objetivos y contenidos expresados en las actividades, imágenes, cuentos, canciones, entre otros, evidencia una escasa selección intencionada y crítica en el plano de lo cultural, lo que es de cuidado, dada la delicada etapa de enculturación en que están los niños.

En el nuevo siglo importantes cambios se ha producido en los contextos culturales de los párvulos; los avances en general, y en particular, la tecnología y los medios de comunicación les han acercado a los niños ámbitos culturales que antes estaban más distanciados de sus experiencias; éstos junto con abrirles un mayor campo de posibilidades de aprendizaje, aumenta la importancia de hacer una selección más cuidadosa de los contenidos culturales. Ello, porque en las últimas décadas, un relativo “nuevo” proceso político-económico y cultural se ha incorporado en el contexto Regional y en el quehacer de los países, y por tanto en la labor de los curriculistas o planificadores educacionales, como es la “globalización”. En efecto, este fenómeno socio-cultural surgido inicialmente desde una perspectiva económica, pero que se ha ido configurando aparentemente como una forma de vivir de muchos sectores, está implicando mayores desafíos aún para la selección, organización y transmisión curricular en sociedades como las nuestras, mixtas,

donde coexisten diferentes tipos de modernidades, junto con rasgos de post-modernidad, y en algunos casos, de sobremodernidad¹.

La búsqueda de pertinencia cultural para la construcción curricular, asumiendo la globalización como un fenómeno existente, surge por tanto como un proceso particularmente complejo, el que a pesar de las muchas elaboraciones existentes de hecho a nivel Regional, nacional y local, ha sido poco problematizado aún curricularmente como lo evidencia la relativa escasa bibliografía existente en este tema, y menos aún, en educación inicial o parvularia.

El presente trabajo, pretende avanzar en la reflexión de esta temática, tratando de develar algunos de las principales tensiones que surgen de este intento de pretender hacer una selección más intencionada de los contenidos culturales, comprendiendo desde lo local hasta lo global, para efectos de la construcción curricular. La intención es despejar algunos de los desafíos que esta construcción implica, y extraer posibles derivaciones a la educación inicial actual, tomando en cuenta en particular los párvulos de América Latina, cuyo ámbito de acción es -en diversos grados- todos los ámbitos culturales, incluyendo, este supuesto mundo globalizado.

Todos los ámbitos culturales -desde lo local hasta los más distantes- pueden ofrecer oportunidades importantes de aprendizaje a las niñas y niños de hoy, ya que son de su interés y deben ser su campo de acción, en la medida en que se realice una adecuada selección cultural, “trabajen para nosotros”, y les demos oportunidades de acceder a ellos.

Para tal propósito, se revisarán los planteamientos de diferentes autores sobre la selección cultural y en especial sobre identidad y globalización, sus derivaciones a la educación y en lo operativo de la construcción curricular; igualmente se analizarán ejemplos de selección cultural a nivel macro y micro en educación inicial, tratando de concluir con ciertas sugerencias para una construcción curricular que permita asumir de una mejor forma los desafíos que la selección cultural comprende en la vida de los párvulos del siglo XXI.

II.- EL CRITERIO DE PERTINENCIA CULTURAL

Este criterio dice relación con favorecer una adecuada selección cultural de los contenidos que los currículos priorizan. Dicho de otra manera, significa desarrollar currículos culturalmente pertinentes, lo que dicho en otros términos significa: "apropiados a la cultura". Frente a ello, surge de inmediato un conjunto de preguntas que parecieran ser las esenciales a resolver en función a este criterio de calidad:

- ¿Pertinentes a qué cultura?
- ¿Es que no lo han sido?
- ¿Por qué es importante que sean culturalmente pertinentes?

¹ Empleamos este concepto en la acepción de Marc Augé, quien señala que corresponde a “una aceleración de la historia, a un encogimiento del espacio y a una individualización de las referencias que alteran los procesos acumulativos de la modernidad”. (1998:148)

¿Cómo se puede favorecer esa pertinencia?
¿Qué tensiones implica esta selección ?

Para responder a estas preguntas es necesario establecer un marco teórico básico previo, que se desprendería, fundamentalmente, de un análisis del concepto de cultura, enfocado desde un punto de vista antropológico-cultural.

El concepto de cultura.

Para efectos del desarrollo educacional que se pretende hacer, se entiende por cultura:

Un conjunto relacionado, acumulativo y dinámico de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas o adaptadas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades de todo tipo, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas permanentemente.

Aspectos importantes que contiene esta definición, y que se hace necesario entrar a explicitar, serían:

- a) **Que toda cultura es esencialmente una creación.** Por lo tanto, es siempre valiosa, en especial para quienes la originaron. Supone una respuesta singular a problemas esenciales de una comunidad humana, lo que implica asumir una actitud de respeto hacia ellas, acorde a los planteamientos de un "relativismo cultural".
- b) **Que toda cultura al estar configurada por un conjunto vinculado de factores es básicamente un sistema,** donde sus diferentes componentes tienen relaciones entre ellos y, por lo tanto, mantienen niveles de interdependencia y sustentación. En tal sentido habría que considerar el equilibrio que existe en un sistema cultural, y que cualquier elemento clave que es afectado, produce directas consecuencias en otros, pudiendo llegar a desestructurarse ese todo armónico, que en definitiva es una cultura.
- c) **Que toda cultura es un fenómeno colectivo** de una comunidad humana que ha determinado ciertas condiciones mínimas de concordancia y que comparte ciertas maneras generalizadas de pensar, sentir y actuar. Por tanto, ese patrimonio, que es a la vez herencia social y que se ha configurado a través de la práctica histórica con el aporte de muchas generaciones, **tiene una serie de significados implícitos y explícitos**, que son sentidos como importantes para esas personas, quienes lo valoran y transmiten y recrean.
- d) **Que la cultura genera respuestas muy diversas**, ya que los seres humanos tienen necesidades que van desde lo más concreto, como serían las referidas a lo básico para la existencia de la vida física: subsistencia, protección, etc., hasta aquellas que se refieren a aspectos de realización, explicación, trascendencia, etc., y que se manifiestan en ideologías, creencias, teorías, valores y otros, que tienen que ver con las llamadas necesidades de "desarrollo" o "humanas", porque apuntan a lo más distintivo del género humano.

-
- e) Que habrían ciertos bienes culturales que son compartidos por grupos mayores de personas, porque apuntan a significados que son relativamente comunes a todos, y que por otra parte, habría otros de carácter más específicos y diferenciados, que tienen que ver con sentidos más particulares. Este aspecto introduce **la dimensión "espacial de las culturas"**, y es lo que permite referirse a sus diferentes ámbitos o extensiones, los que irían desde una "cultura global", que sería supuestamente la que se comparten muchos sectores del mundo, hasta una "cultura local", que sería la propia de un grupo determinado, pasando además, en el caso de Latinoamérica, por una cultura occidental, latinoamericana y nacional.
- f) **Que la cultura es un proceso de permanente creación**, lo que invalida el carácter de estática que a veces se le da, ya que está permanentemente renovándose en función de ir respondiendo a los satisfactores -también cambiantes- de las comunidades que las crean. Al respecto, habría que considerar que si bien es cierto que hay en ella factores de estabilidad, dada por elementos centrales que la caracterizan, esto no significa tampoco que su esencia sea el "estancamiento", ya que de ser así no podría tener la flexibilidad necesaria para evolucionar a través de los tiempos. De esta manera se introduce la dimensión "temporal de la cultura", en cuanto a que existiendo una continuidad también posibilita la presencia de bienes nuevos o de interpretaciones diferentes. Este antecedente es importante tenerlo presente respecto a la cultura latinoamericana, nacional y las locales. A veces, cuando se postula desarrollar currículos pertinentes a estos ámbitos más cercanos y propios, se tiende equívocamente a restringirlos a su dimensión en el pasado, el cual es importante y enraíza sin dudas, pero que no significa que se deban olvidar los aportes de estas culturas en el presente, e incluso las proyecciones que ya están surgiendo de su continuidad a futuro.

Respondiendo algunas preguntas básicas sobre la pertinencia cultural.

Retomando la primera pregunta sobre **qué significa desarrollar un currículo culturalmente pertinente**, y considerando el concepto de cultura planteado, implicaría que se debe hacer una selección en función a lo mejor, lo más valioso y relevante de cada uno de los ámbitos espaciales (global, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro.

En todo esto habría que cuidar en especial en los currículos parvularios, que no se desmerezcan aquellos referidos a las culturas más diferenciadoras (local, nacional y latinoamericana) y formadoras de identidad, que es lo que ha sucedido habitualmente, problema que lleva a abordar la segunda pregunta que se había planteado, sobre la **pertinencia o impertinencia** de los currículos que se han desarrollado.

Al respecto, cabría decir que tanto la revisión de las bases teóricas como del quehacer práctico de los currículos que se aplican, reflejan que esta pertinencia ha sido escasa. Para fundamentar esta aseveración cabe revisar las fuentes en que habitualmente se nutren los currículos iniciales en América Latina, detectándose que el ámbito cultural que se privilegia

preferentemente es el occidental, en desmedro casi total de autores e investigaciones surgidas en la Región. Esta situación no deja de ser curiosa cuando se está tratando de considerar **fuentes teóricas** que ayuden a atender mejor el complejo problema que encierra la formación del hombre, que en definitiva es de lo que se preocupa la educación; para ello pareciera evidente la necesidad de basarse en teorías que surgen de lo más cercano y significativo al educando que se pretende atender, lo que no es el caso, en general, de la educación latinoamericana. Es un hecho que se sabe más de la filosofía, sociología, pedagogía y sicología construida en los más diversos lugares del mundo, menos en los más propios.

Por otra parte, si se revisan los aspectos sociales que consideran los currículos, se detecta que lo que plantea A. Magendzo, en cuanto a que "captan las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas"² no es siempre lo más frecuente, razón por la cual los currículos no adquieren significados y relevancia para los distintos grupos sociales en los cuales están insertos.

Lo mismo sucede si se analizan las **formas como se operacionalizan** los currículos en este nivel. Si se revisan los objetivos, contenidos, actividades, recursos, procedimientos de evaluación, etc., se detecta nuevamente, que en forma mayoritaria están permanentemente transmitiendo indiscriminadamente elementos de otras culturas, siendo lo propio, el gran ausente de los currículos educacionales. Si se analizan solamente las imágenes que ven los niños en los Centros Infantiles, o los cuentos, canciones, rimas que escuchan y dicen, cabe preguntarse: qué concepto de niña o niño favorecen: ¿el de su comunidad o aquellos que transmiten los medios de comunicación social, y que son tan ajenos a su realidad, atentando una vez mas a su autoestima y valoración personal y colectiva? ¿Qué temas son los que se tratan, los que a los niños verdaderamente les interesan o requieren, o los que imponen ciertos medios que comercializan y dirigen ciertos supuestos "intereses" de los niños ?

Aceptando que en general, en base a los antecedentes expuestos, que los currículos que se han desarrollado han sido un tanto "impertinentes" con las niñas y niños, cabría fundamentar porqué esta pertinencia se plantea como deseable, lo cual se puede analizar desde diferentes perspectivas:

a) **Desde el punto de vista del niño:**

- Porque dentro de la singularidad que se plantea como básica de respetar, están las diferencias que son propias del medio cultural del que es partícipe.
- Porque posee -como todo ser humano- una necesidad de identificación cultural y de pertenencia, que es necesario satisfacer.
- Porque entre sus principales características de aprendizaje está el desprenderse de situaciones lo más concretas posibles y vivenciales, siendo el medio que debería proveer aquello, su entorno natural, cultural y social más próximo.
- Porque su familia es parte de una determinada cultura, y por lo tanto, en la

² Magendzo, A. "Currículo y cultura en América Latina". P.I.I.E., Stgo 1986, Pág. 139.

medida en que se favorezca esa relación, se afirman también los lazos de valoración y estima de ella.

- Porque toda cultura implica un conjunto de recursos de toda índole, que posibilita un mejor actuar dentro de un determinado medio, que es la situación inicial que le corresponde vivir al niño pequeño.

b) **Desde el punto de vista de la cultura:**

- Porque toda cultura, que es una creación humana, merece respeto y el derecho a ser transmitida y renovada, por lo que el rescate y valoración deben ser parte de una actitud general de la humanidad.
- Porque el niño es un continuador de una cultura específica, siendo éste uno de los roles que le corresponde desarrollar socialmente, por lo que debe permitírsele que lo ejerza.
- Porque el niño está en una etapa de enculturación temprana, que es frágil a los elementos no coherentes, por lo que hay que cuidar este delicado proceso de formación.
- Porque cada cultura crea sus sistemas de socialización y enculturación propios, que son necesarios de considerar en toda propuesta educacional, ya que llevan consigo un conjunto de símbolos y códigos que son importantes tanto en el proceso de transmisión como en los contenidos que se desarrollan.
- Porque la niña y el niño deben ser efectivos actores de su época, por lo que deben vincularse con lo más valioso de los diversos ámbitos culturales de los que ellos son partícipes.

c) **Desde el punto de vista del currículum:**

- Porque todo currículum debe ser “contextualizado” de manera que pueda responder adecuadamente a las necesidades, características y fortalezas de cada comunidad educativa.
- Porque el currículum pierde artificialismo al vincularse mejor con la realidad del niño, configurándose también como un mejor puente entre la educación familiar y la formal.
- Porque se aprovechan otros recursos, tanto humanos, materiales como intangibles, que habitualmente se desestiman, y que son de más fácil obtención y significado para los niños.
- Porque se incorpora un conjunto de aprendizajes de entrada que son resultado de los aspectos que privilegia cada medio cultural, lo que posibilita un diagnóstico más completo de los recursos de los niños y de los aspectos que habría que favorecer.

Finalmente, en relación a la última pregunta planteada, referida a **cómo favorecer esta pertinencia**, que supone algo mucho más profundo que una mera "folclorización" del currículum, habría nuevamente que considerar tanto las bases teóricas como lo operacional del currículum. En lo que se refiere a las bases teóricas, que es un aspecto

que se ha analizado en detalle en otras obras³, cabe reiterar una vez más el llamado a algo que es obvio, aunque de hecho no lo ha sido siempre así: **es esencial en función de una educación culturalmente pertinente, rescatar y conocer profundamente el saber creado en América Latina**. No se puede seguir con lo que ha sido hasta ahora la tónica en la formación de educadores en la Región, ser especialistas de la cultura filosófica, psicológica, pedagógica y del saber en general creado en otros ámbitos, y a la vez unos grandes desconocedores del quehacer teórico y práctico construido en los propios contextos. Si se pretenden educandos creativos, seguros, autónomos, con autoestima y vinculados a sus medios, los propios educadores tienen que serlo en primer lugar a través de su reflexión, crítica, y hacer contextualizado y constructivo.

En relación a incorporar los procesos de socialización y enculturación que las comunidades han creado, junto con sus símbolos, códigos, sentidos y elementos más valiosos de su vida trascendente y cotidiana, habría que empezar por ser conscientes del etnocentrismo general que se tiene con relación a ciertas culturas (las dominantes) y en particular el etnocentrismo educativo, que no hace ver otras formas a través de las cuales se realiza la educación, que es entre otros aspectos, lo que implica, la aplicación de este criterio.

En función a operacionalizar todos estos planteamientos en un currículo educacional, se proponen las siguientes sugerencias:

- A. Realizar cada educador, que actúa como agente externo de una comunidad, una **instancia de reflexión y cuestionamiento personal**, tendiente a detectar sus actitudes y postura general **frente a la cultura local de la que va a ser partícipe**, con el propósito de identificar sus posibles prejuicios o tendencias hacia ella. Dicho en otros términos, esto implica efectuar una evaluación diagnóstica de tipo personal, del grado de comprensión y conocimiento que se tiene de esa cultura.
- B. **Recolectar antecedentes sobre los valores y características esenciales de la cultura en estudio y de sus relaciones con los otros ámbitos culturales**, a través de:
 - Revisión bibliográfica.
 - Reuniones con miembros significativos de la comunidad.
 - Entrevistas con las personas más cercanas a los niños, tendientes a conocer sus formas educativas, y mediante observaciones en terreno de las costumbres, códigos y forma de vida de las personas de esa comunidad.
- C. Realizar **un proceso de integración** de toda esta información obtenida, y de **selección**, en el sentido de **distinguir lo más valioso y significativo de esa cultura**. Para ello aparece como importante dialogarlo con las personas más representativas culturalmente de esa comunidad, como son, por ejemplo, los "patriarcas" o líderes naturales.
- D. **Filtrar los aportes más significativos de esa cultura, a la luz de las características generales de desarrollo del párvulo**, de manera de favorecer todo

³ Peralta, V. "Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural". Opus cit..

aquello que es adecuado para el aprendizaje del niño.

- E. **Analizar la compatibilidad de los aportes culturales seleccionados con los de las otras fuentes culturales igualmente seleccionadas**, como son las nacionales, regionales, occidental y la global, y en el caso de haber discrepancias hacer las opciones que se requieren, teniendo presentes las ventajas y limitaciones de cada decisión.
- F. Respecto al **ambiente humano, detectar los agentes educativos de la comunidad**, y organizar su participación periódica y/o permanente en distintos períodos de trabajo de la modalidad respectiva (abuelos, hermanos mayores, "tíos", etc.). Para que sean ellos quienes incorporen las formas de socialización, enculturación y etnoeducación de las comunidades.
- G. **Organizar el ambiente físico, considerando aportes que**, en cuanto a este aspecto, **sean propios de esa comunidad**: ambientes educativos externos, estilos arquitectónicos, materiales, criterios de distribución del espacio, de ornamentación. También se hace referencia con este criterio a incluir mobiliario local, artesanías: tejidos, cestería, alfombras, baúles; imágenes, colores significativos, juguetes tradicionales, utensilios, instrumentos musicales, etc.
- H. **Estructurar una jornada de trabajo diaria**, que en su organización considere entre otros aspectos: el ritmo de trabajo de esos niños, las valorizaciones con relación al tiempo que tienen en esa comunidad, junto con períodos de actividades propias de la vida cotidiana de esas personas.
- I. Referida a los niños específicamente, **realizar una evaluación diagnóstica, tendiente a detectar los aprendizajes alcanzados por los niños que se han seleccionado como fundamentales de atender con relación a los requerimientos que plantea ese medio**. A su vez, **detectar aquellos aspectos que son necesarios de favorecer en otros Contextos culturales necesarios que las niñas y niños conozcan y manejen**.
- J. Integrar los productos de todos los procesos anteriormente puntualizados en una **planificación** que considere:

Objetivos tendientes a facilitar la relación de los niños con su cultura (en los planos afectivo, motor e intelectual), y el aprendizaje de contenidos de otras.

Actividades vivenciales a través de las cuales el niño tenga una interacción plena y concreta con todas las expresiones de su cultura de pertenencia. Esto supone, entre otros, lo verbal, musical, lo lúdico, lo motor, lo culinario, lo festivo, etc., a la par de otras actividades propias de otros ámbitos culturales.

Estrategias acordes a las formas valoradas en su cultura de pertenencia y de su etapa de párvulo. Entre ellas aparece como importante el que personas de la comunidad participen con una cierta frecuencia en las actividades que se realizan.

- La incorporación de los diferentes **recursos materiales** de esa cultura y del medio natural donde ésta se ha creado. Por ejemplo, juguetes tradicionales, instrumentos musicales, utensilios, artesanías. Junto con ellos, los colores, formas y aportes concretos

del lugar: tierras de colores, piedras diferentes, conchas procesadas, fibras vegetales, etc., que aporta ese medio, como de otros, contrastantes.

- La integración de los **recursos intangibles** de todo tipo que aporta la comunidad: lúdicos, verbales y musicales, que pueden ser incorporados a través de cuentos, juegos, rimas, leyendas, cantos, bailes, chistes, fiestas, etc., además de conocer los de otras comunidades.

K. Realizar un proceso **evaluativo** que:

- Considere algunas prácticas evaluativas de la comunidad y algunos criterios importantes como marco referencial.

- Detecte el nivel de logro de los niños, en cuanto a los aprendizajes afectivos, motores e intelectuales que se seleccionaron respecto a su cultura de pertenencia y de otras.

- Establezca el grado en que se ha favorecido la relación diversas culturas-currículo a través de la revisión de los diferentes factores y elementos del currículo que se han considerado.

En síntesis, cabe enfatizar que lo fundamental en la aplicación de este criterio no significa considerar solamente las culturas más próximas en la selección cultural de los currículos, como a veces erróneamente se ha interpretado, sino considerar los mejores aportes de todos los ámbitos culturales, tanto del pasado, del presente como de las proyecciones a futuro. En ello, y en particular en la educación inicial deben estar en forma importante aquellas que van formando el sentido de pertenencia más próximo, pero a la vez, se debe ir facilitando además la adecuada participación a los demás ámbitos culturales, como con la cultura occidental y global, que en la actualidad son también parte del entorno de los niños desde que nacen, y donde van a interactuar intensamente en su vida futura. Sin embargo, ello implica una selección intencionada y explícita de los contenidos, siendo concientes de las tensiones que ello implica, problema que surge en especial respecto a la llamada “cultura global” tema que abordamos a continuación.

III.- Las principales tensiones de la educación y del currículo en relación a la globalización.

La revisión bibliográfica⁴ evidencia la complejidad del tema y las tensiones no resueltas del todo en este campo. Entre ellas se puede señalar:

- Conceptualmente hay un tratamiento relativamente similar de la globalización con otros fenómenos relacionados: mundialización, universalización, planetarización, cultura global, homogeneización, sociedad informacional, tecnológica o mediatizada, modernidad, post-modernidad, ultramodernidad los que si bien están relacionados y no son excluyentes, a la hora de emplearlos como una fuente para extraer orientaciones educacionales y curriculares, otorgan mayor complejidad sobre los principales énfasis a favorecer.

⁴ Ver bibliografía al final del trabajo.

- A su vez, la forma de abordar la globalización como fenómeno mas determinado difiere notablemente en varias dimensiones: en su carga ideológica y subjetiva (satanización o divinización), en su enfoque (unidisciplinario o multidisciplinario), en su fuente (países dominantes o dependientes) y en su extensión (parcial o integral). Esta diversidad de opciones que generalmente no es explicitada en las definiciones educacionales y curriculares, hacen difícil detectar cuál es la posición que se tiene frente a ella y establecer bajo qué perspectiva se hacen las explicitaciones que formulan.
- La polaridad en que gran parte de América Latina se mueve respecto a los ejes riqueza-pobreza; dominancia – dependencia, que plantean en definitiva el problema inclusión-exclusión, hace que sea difícil abordar la globalización a nivel de vida desde una misma perspectiva y con una relativa objetividad. Para sectores externos a la Región o acomodados nuestros, la globalización es una oportunidad “para que el mundo trabaje para nosotros”⁵; para la mayoría, es aún una dificultad o una situación que amplía las brechas de las desigualdades, mas que dar acceso a las oportunidades, por lo que es difícil de abordar desde una perspectiva más técnica esta situación, ya que se generan resistencias, rechazos y exclusiones.
- En este contexto, al ser considerada la globalización como “cultura global”, genera mayores posibilidades educativas que ser considerada como un conjunto de patrones económicos definidos por ciertos sectores. Sin embargo, esta aproximación en las revisiones realizadas, no siempre ha sido tomada en la integralidad que una cultura implica, que conlleva desde una ética solidaria, hasta una visión planetaria de los problemas, además del desarrollo de diversas competencias para poder asumirla cabalmente. (Desarrollo de una identidad cultural que unido a un relativismo cultural permita valorar todo sistema como válido para quienes participan de él; afirmación de valores como la solidaridad, la justicia y el respeto a otros; el desarrollo de una seguridad básica y autoestima que permita a partir de lo propio salir sin temores al mundo; el dominio de habilidades comunicativas e instrumentales que permitan tener acceso a las diversas fuentes de información y de procesamiento de ella; el desarrollo de una actitud crítica ante contenidos que responden a intereses alineantes o consumistas; desarrollo de la creatividad, etc.)
- La falta de un tratamiento de la globalización como cultura, ha llevado a tratamientos poco adecuados de ella, dándole en algunos casos el carácter de un sistema estereotipado, fijo, acabado y perfecto, en contra de lo que es efectivamente: un fenómeno cultural complejo, en permanente dinamismo, perfectible e inacabado. Al desarrollarse además en escenarios tan plurales como

⁵ Empleamos la expresión usadas por los educadores estadounidenses Tye(1992) al explicitar su definición de trabajo sobre qué entienden por “Educación Global”. Señalan que “es importante para la gente del sector escolar y otros interesados en educación, entender **el proceso de cambio (de la globalización) en función a hacer que trabaje para nosotros**”⁵,(**in order to make it work for us**). Siguiendo esa idea, la hacemos nuestra en el sentido que la globalización pueda trabajar para América Latina.

son los de Latinoamérica, donde coexisten modernidades diferentes, con esbozos de post-modernidades y sobremodernidades, hace que el estudio de ella y su abordaje educacional, se haga imperativo, asumiendo mayores niveles de profundidad que lo que hemos podido hacer hasta el momento para el ámbito educacional.

- Por las razones anteriormente expuestas, la tensión entre lo local y lo global, no se ha resuelto curricularmente en forma adecuada en la mayoría de los casos; hay currículos que privilegian lo primero con gran desmedro de lo global o viceversa. Sin embargo, también hay experiencias educativas interesantes en la Región como las de los otavaleños en Ecuador, que muestran en la práctica, que se puede ser indígena con toda la profundidad que ello implica, y ser un hábil ciudadano y comerciante a nivel mundial con manejo de lenguas y tecnologías necesarias para ello.
- El tema del poder y de los intereses que están detrás de las propuestas educacionales y curriculares más macro es un tema escasamente abordado aún. Si bien los críticos de las Reformas Educativas o de la incorporación de “currículos que se exportan” indiscriminadamente alertan en general sobre si la intención de éstos en América Latina, es aportar al desarrollo pleno y humano de sus nuevas generaciones en un escenario que objetivamente ofrece mayores oportunidades, o si el propósito es contar con “mano de obra mejor calificada” o “ ser mayores consumidores” de los bienes que producen ciertas compañías transnacionales que auspicia la Banca Mundial, en general, es un tema poco estudiado aún⁶. La revisión de los currículos ocultos o nulos, ofrece algunas alertas en ciertos niveles educativos⁷.
- Abordando el tema de lo global y local en fuentes más específicas del currículo como son las filosóficas y psicológicas, surgen importantes tensiones sobre cómo compatibilizar una concepción antropológica-filosófica académica, con una cosmovisión indígena o popular, donde el Hombre tiene a veces un sentido muy diferente al occidental en el cosmos. Lo mismo podría decirse de una base psicológica construida generalmente en las culturas dominantes y minoritarias a la vez, que nos plantean diversas teorías supuestamente universales sobre los niños, sus etapas de desarrollo y cómo aprenden, la que a veces difiere notablemente en función a los comportamientos que privilegian los distintos contextos de Latinoamérica. Estos, en el caso de la Región, hacen que los niños manifiesten comportamientos que no están en los libros más difundidos⁸, o que aprendan a través de medios no estudiados por la cultura supuestamente universal. (a través de la ensimismación o de los sueños).

⁶ Investigadoras como Flavia Rosenberg de la Fundación Chagas en Brasil, son algunas de las que escasamente han abordado este tema en la Región.

⁷ En Chile se han hecho tanto por el P.I.I.E. a nivel escolar, y en ciertas universidades a nivel de educación parvularia, algunas investigaciones donde se observa que en general, los currículos que se desarrollan reproducen las desigualdades sociales y no quiebran el sistema imperante.

⁸ Nos referimos a los niños de 3 o 4 años que en diferentes lugares de América Latina, andan solos equilibrados en burros o caballo, o que cortan diversos objetos (bibalbos, lianas, leña) con cuchillos, machetes, hachas, etc., o muchos otros comportamientos de bastante complejidad para otros medios.

- Por otra parte, otro tema no resuelto curricularmente es la sobre dosis de cambios que pretenden los sistemas educacionales en la Región, que hacen que frente a las inercias y resistencias que se crean, las aspiraciones de una educación mas global queden subsumidas ante otras prioridades (hacer una educación activa, significativa, que se manejen las habilidades básicas, lograr estilos de vida saludables,etc.) Al respecto, parece ser que en lo concreto, más allá de las declaraciones oficiales, la educación global no es una prioridad en los sistemas educacionales y en particular en la mente de los educadores y familias urgidos por otros problemas más básicos aún.
- Lo señalado en el punto anterior, conlleva al tema de la distancia entre los discursos, las declaraciones y lo que evidencia la realidad. Las investigaciones comparativas realizadas recientemente en aspectos básicos de Lenguaje y Matemáticas, han evidenciado que salvo Cuba, la mayoría de los escolares de la Región no tienen las habilidades básicas que se pretenden. La formación de actitudes planetarias de respeto a la naturaleza, a la diversidad y otras aspiraciones que se observan en las Reformas Educativas de los diversos países respecto a la globalización y que en la mayoría de los casos están expresadas como “ejes transversales” se pierden en las planificaciones y en la práctica. Ello va mas allá de falta de recursos para implementar estas intenciones o de incoherencias, como la existencia de computadores y de falta de luz eléctrica. Pasa también por el conocimiento del educador de lo que implica una cultura global y de los sistemas de control curricular y de evaluación del proceso en su totalidad.
- La escasez de “modelos curriculares” explícitos que aborden mas allá de las buenas intenciones la forma de compatibilizar y operacionalizar toda esta problemática, es quizás la muestra mas evidente de las tensiones expuestas anteriormente. La coherencia metodológica de estos modelos con los enunciados de una cultura global, se evidencia también como una necesidad no resuelta del todo.

En síntesis, los antecedentes y las tensiones expuestas, permiten señalar que el tema de una educación global, y la construcción de currículos coherentes con una perspectiva latinoamericana y local es un área incipiente aún, importante de avanzar, ya que de otra manera se corre el riesgo que la brecha de se haga mayor aún. Al respecto existen ciertos avances que pueden llevar a un mayor desarrollo, los que abordamos en el punto a continuación.

IV.- La selección y relevancia de los aprendizajes en educación parvularia, a la luz de los desafíos del siglo XXI.

Si damos por asentado que en los currículos de educación parvularia están instalados ciertos criterios de calidad curricular básicos, es decir aquellos que posibilitan que el niño sea eje y actor de la construcción educacional en un ámbito de desarrollo integral,

participativo y culturalmente pertinente⁹, el problema central que surge, es la selección y significancia de los aprendizajes que se desean favorecer. Visualizado este aspecto desde la perspectiva de un gran avance del conocimiento tanto en lo que se refiere a cómo aprende el ser humano en general y el párvulo en particular, y en cuanto a contar constantemente con nuevos saberes y exigencias en todos los ámbitos culturales (ciencias, arte, tecnología, etc.), implica para la educación, un gran desafío que obliga una revisión permanente de los objetivos, contenidos, actividades y estrategias que se seleccionan en función a los educandos.

El problema de favorecer una mejor relevancia de los aprendizajes que se desean propiciar, tiene sin dudas una serie de fundamentaciones y de dimensiones que se hacen necesario considerar para poder aplicar adecuadamente este criterio curricular; paralelamente, se visualiza la necesidad de abordarlo como una importante tarea de renovación pedagógica permanente para el educador que genera la posibilidad de introducirse más activamente y junto con el niño, en la cultura y en las oportunidades que ofrece el siglo XXI.

Se trata en definitiva de abrir a los niños todos los horizontes que este mundo actual ofrece, que permite más que en cualquier otra época histórica que muchos aspectos que antes se llamaban "sueños" se hagan realidad. Para ello, junto con reforzar aprendizajes siempre valaderos (valores, autoestima, identidad cultural, relación, etc.) es importante que se ofrezcan nuevas situaciones que en el contexto cultural de hoy, son relevantes para un desarrollo pleno de los niños, sobre la base de sus propias necesidades, fortalezas e intereses.

La pregunta central que cabe hacerse es **qué aprendizajes son realmente importantes para las niñas y niños en función a los requerimientos y oportunidades que les plantea la época en que a ellos le ha tocado vivir**.

La respuesta implica un proceso de análisis de los diferentes contextos donde las niñas y niños pueden desenvolverse, que son mayores que los tradicionales, y de selección de aprendizajes que sean mas apropiados para los variados escenarios y situaciones que se presentan actualmente.

Entre estos análisis hay diferentes aspectos que cabe abordar tanto en el pensar en el sentir y en el actuar. Entre ellos, cabe considerar en forma especial **la amplitud, diversidad y dinamismo del conocimiento actual**, y la necesidad de propiciar competencias que sean valederas y generativas en ese escenario. De allí surge la necesidad de objetivos que dicen relación con el “aprender a aprender”, que implica saber buscar información en diversos tipos de fuentes y a través de diferentes medios, el saber procesarla y utilizarla adecuadamente. También implica analizar qué contenidos y tecnologías son válidos e interesantes para los niños por su carácter generativo de otros y por su contemporaneidad.

Este último aspecto es particularmente importante a nivel de la educación inicial, ya que por la mayor distancia generacional que tienen los adultos respecto a ellos, y por la concepción restringida de la infancia que se ha tenido, se tiende a limitar los contenidos que

⁹ Para mayor información consultar: Peralta, V. y R.Salazar.(Compil.) “Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial”. Editorial Maysal. La Paz, Bolivia, 2000.

se seleccionan. En la actualidad, los párvulos que han tenido posibilidades de interactuar abiertamente con el mundo actual, abordan todo tipo de temas desde los próximos a aquellos distantes en el tiempo y en el espacio, haciendo diversas relaciones, formulando sus hipótesis sobre las cosas y situaciones, y empleando términos que anteriormente los niños no los utilizaban.

En el plano de lo **valórico y de la formación afectiva**, el tema de respeto a la diversidad, de responsabilidad ecológica planetaria, de valorización de la democracia y de las identidades culturales como contraparte de una globalización hegemónica, surgen como nuevas orientaciones curriculares a considerar. Igualmente, los temas de mayor autonomía, de autoestima, de apertura y comunicación con los muchos círculos de comunidades próximas y distantes, junto con los de resguardo a diferentes riesgos (drogas, abusos, etc.), y la adaptabilidad y funcionalidad en diferentes situaciones, surgen como posibles líneas de trabajo.

Entre ellas, el tema de una **sólida formación en valores humanos** es fundamental. Ello, con el propósito que se avance significativamente en una igualdad de oportunidades para todos, dentro de un línea de desarrollo de las potencialidades de cada uno, de respeto a la vez a las diferencias de todo tipo, de solidaridad, en un marco de mayor democratización de las sociedades.

Este desafío, si bien es cierto es válido para todo educando, cuando se trata de aquellos niños que provienen de sectores con recursos económicamente carenciados, se transforma en un reto mayor, ya que muchas veces **la institución educativa representa la posibilidad de superar las diferentes limitaciones que el medio les ofrece**, debiéndose potenciar las fortalezas de los niños y aprovechar las oportunidades de todo tipo que también existen. Para ello es fundamental, ir cambiando la concepción de modelos educativos que se han centrado sólo en los "déficits", los que, - se quiera o no-, siempre ponen "techo" a los niños, ya que se está equiparando o compensando aspectos carenciales; se trata en definitiva de junto con atender estos déficits, poner el énfasis en las "fortalezas" que son las que pueden ayudar al niño a salir adelante, con aportaciones de su interés y de gran significancia personal.

En función a lo expresado, se hace necesario ampliar las concepciones sobre los párvulos y sus posibilidades de aprendizaje, incorporando una dimensión de más confianza en ellos y de mayores potencialidades en lo que son, saben y quieren hacer. Para ello, es fundamental **saber observar y escuchar a las niñas y niños de hoy**. Este planteamiento es lo que ha llevado a algunas propuestas contemporáneas como la de Reggio Emilio ha plantear una "pedagogía de la escucha", donde los adultos detengan el ímpetu de sus intereses, imposiciones, concepciones rígidas de los niños y den lugar a captar los muchos lenguajes de las niñas y niños a través de los cuales plantean sus verdaderos intereses y necesidades de aprendizaje.

También es fundamental la **contextualización** de los currículos que se elaboren tanto en función a basarse efectivamente en los escenarios históricos-situacionales donde se desenvuelven los niños, como en asumir los intereses y problemas que los afectan. Esto último implica, que los currículos no deben "anular" temas como el cuidado de su sexualidad,

la pena de los niños frente a situaciones, o el temor de diversos orígenes.

Otro de los cambios que está presentando la educación en los tiempos actuales es su mayor apertura a los diversos escenarios y actores que constituyen la sociedad y la cultura de comienzos de este siglo. El medio actual de gran diversidad, dinamismo y mayor cercanía, ofrece no sólo un desafío a la educación a través de las demandas educativas que de ello se desprende, sino una oportunidad de poder favorecer más y mejores aprendizajes sobre lo que es actualmente el mundo de los niños, y los ayuda a prepararse para los posibles escenarios en los que vivirán.

Esta característica de la educación actual, de **generar sociedades educativas** para los niños, en lo que respecta a Educación Parvularia ha costado más instalarla, en especial en los contextos latinoamericanos, dándose básicamente en ciertas situaciones muy particulares como son las experiencias del Municipio de Reggio Emilia en Italia o en otras ciudades europeas o de Estados Unidos, donde se ha aprovechado o construido un ambiente propicio para los niños. En Latinoamérica ha sido más difícil de instalarse por varias razones que cabe precisar.

Más allá de cierta carencia de medios materiales y financieros, lo fundamental ha estado en la auto-limitación que se imponen quienes trabajan con niños de corta edad, por la supuesta dificultad de sacarlos a Museos, Bibliotecas, Salas de Exposición, Centros de Investigación, y otros, debido a problemas operativos de traslado y de su cuidado. Sin embargo, la mayor dificultad está en la concepción general existente que los niños pueden ser muy “pequeños” para ir a un Concierto, asistir a una Obra de Teatro, a la Opera, o a visitar un científico o un poeta o un artesano en su trabajo, por lo que se restringe las salidas educativas a los escenarios más tradicionales: la plaza cercana, el parque, el zoológico.

Esta concepción se contrapone en su conjunto con los intereses de las niñas y niños actuales y con las propias experiencias que han tenido desde bebés. Las facilidades actuales de contar con diversos medios para transportar niños (canguros, coches, etc.), las mismas habilidades de adaptación que ellos desarrollan para transportarse según sea su contexto en todo tipo de vehículos terrestres, marítimos y aéreos considerando la diversidad de los países, ha ido formando una generación mucho más abierta a conocer otros ambientes, personas y comunicarse con ellas. Unido a ello, el desarrollo de una mayor confianza básica que les permite abrirse al mundo, y los múltiples intereses que presentan debido a las conversaciones de sus padres, sus juguetes y los medios de comunicación, ha hecho que los niños de hoy quieran conocer y preguntar sobre todo: lo cercano y lo lejano; lo presente, y lo ausente, el pasado y en particular: el futuro. Sus preguntas van desde los microbios a los dinosaurios; desde su fiesta local hasta la inauguración de un hecho a nivel mundial como las Olimpiadas o un mundial de football; desde lo que pasa en el patio de su casa hasta el espacio sideral, todo lo cual no es una excepción; es asunto de observar y registrar lo que hablan, comentan y expresan los niños a través de sus múltiples lenguajes.

Esta situación implica una mirada distinta por parte de los educadores y de la sociedad en general; por una parte surge la necesidad de captar estos intereses con una mirada amplia y diferente para dar las oportunidades para que se contacten con estos

“nuevos escenarios y sus actores”, confiando en sus posibilidades de exploración e indagación. Esto último no implica tampoco que cualquier escenario puede ser útil para favorecer aprendizajes esperados; como toda situación curricular, corresponde seleccionar lo más adecuado, y sobre todo, invitar a los diversos actores sociales y culturales a pensar, **que el niño pequeño también tiene derecho a una educación interesante, actualizada y acorde a sus características.**

Esta consideración es quizás la que más ha costado instalar en el mundo adulto, por lo que se hace imprescindible avanzar en ello para una adecuada implementación de una “pedagogía de las oportunidades”. Por las experiencias que se han hecho diferentes Educadores de Párvulos en la Región, se sabe que a la par que hay artistas, deportistas, científicos y otros representantes de la sociedad adulta que han acogido a los párvulos y sus inquisidoras preguntas e indagaciones, también hay sectores que aún piensan que “son muy pequeños”, no dando las facilidades para una interacción educativa enriquecedora.

Una experiencia interesante realizada en Chile, fue la “inauguración del año preescolar nacional” a comienzos del año 2001, efectuada en el Museo Interactivo Mirador, presidido por el Presidente de la República, donde se invitó a artistas, filósofos, científicos, astronautas, y diversos servidores públicos: bibliotecarios, policías entre otros, a trabajar con ellos, junto con educadores. Esa apertura de estos invitados, que pensaron que ellos podían entregarle algo diferente a los niños en conjunto con los Educadores, ha sido una señal especial para perfilar una educación parvularia diferente.

Esta concepción de una sociedad que se toma en serio la educación desde los pequeños y que asume su rol educativo, es una de los puntales que requerimos para una educación de párvulos del siglo XXI. Para ello el educador debe detectar estos posibles nuevos escenarios y actores, y potenciar a los niños a ejercer sus amplias posibilidades de indagación.

Como forma de operacionalizar algunas otras derivaciones de este planteamiento, se hacen las siguientes sugerencias para el desarrollo curricular de niñas y niños en especial de tres a seis años:

Ambiente humano.

- **Generar comunidades educativas** de estudio, reflexión, creación y apoyo, donde todos aporten a la gran tarea de construir una pedagogía creativa y pertinente.
- **Generar un ambiente humano de gran confianza en las posibilidades de los niños**, en todos los planos; potenciarlos realmente, y que este pensamiento sea explícito y manifiesto para ellos. Se hace necesario expresarles que son niños creativos, inteligentes, sensibles, solidarios y con "buenas ideas", y que ellos lo sientan como tal en situaciones vinculadas con esas manifestaciones.
- **Ampliar las relaciones de los niños** contactando, invitando o visitando niñas y niños y familias de otros contextos socio-culturales, descubriendo los aspectos comunes y valorando los diferentes expresados en rasgos físicos, vestimenta, expresiones,

juegos, comidas, tipos de artesanías y tecnologías.

- **Visitar personajes “no tradicionales” en el trabajo con los niños** como científicos, filósofos, poetas, astronautas, músicos de grupos de cámara, etc., desarrollando en lo posible, actividades de sus lugares de trabajo.
- **Favorecer el acceso de los niños a otras personas que no están en el ámbito más inmediato**, a través de las posibilidades que ofrece la cultura actual de fácil comunicación, en un mundo de fronteras bajas. Por ejemplo, facilitar que los niños se comuniquen a través del medio escrito, gráfico, telefónico y por correo electrónico con niños de lugares más distantes conociendo así sus intereses, y su entorno natural y cultural.

Ambiente físico:

- Equilibrar los materiales de las salas de actividades dando lugar a: **objetos elaborados** tanto industrialmente, artesanalmente como por los distintos miembros de la comunidad educativa (niños y adultos); a **objetos naturales** (tierra de colores, fibras, cestería, etc.), **en desuso** (teléfonos, máquinas que no se utilizan) y **reciclables** (cajas, tubos, etc.) Lo importante es la diversidad de posibilidades que toda esta gama ofrece.
- Renovar las salas de actividades de manera que no sean ambientes estáticos, donde todos los días se ve lo mismo; colocar **objetos que cambien** como: elementos naturales (plantas, caracoles en terrariums), experimentos que producen cambios en los objetos (alimentos que se pudren, objetos que se oxidan,), efectos que se producen por ingreso de luz natural o de viento en ciertos momentos, etc. Para favorecer la capacidad de asombro, las salas tienen que ser entretenidas, tienen que ir variando con flexibilidad, incorporando nuevas cosas, entre ellas, elementos significativos que aportan propios niños y que pueden constituir diferentes fuentes de conocimiento. A través de estas últimas se puede enseñar que hay además de las personas otras fuentes de donde obtener información: libros, fichas, diapositivas, cintas con música, cuadros, etc.
- Facilitar **amplia participación de los niños en la ambientación** de sus espacios de trabajo, colocando objetos de su interés, haciendo ellos los letreros y dibujos respectivos de señalización; elaborando objetos faltantes esenciales para el funcionamiento del grupo tales como: individuales, floreros, cortinas, papeleros, etc.
- **Enriquecer los “rincones, zonas o áreas”** tradicionales, con otros nuevos tales como: rincones de las exploraciones, de las sensaciones, de los inventos, de la tecnología, de las ciencias, de la información, del espacio, de los dinosaurios, de los experimentos, etc.
- **Enriquecer el espacio exterior de los establecimientos** con plantas diversas en sus formas, tipo de hojas, flores, frutos. Incorporar espacios de juegos de arena y agua con materiales diversos: piedras de distinto tamaño, color y forma; arenas de distinta

textura y color, proveyendo envases que produzcan diferentes efectos al trasvasijar. Tener zonas de esculturas, murales, elaborados por los niños y/o adultos.

- **Remirar los espacios cercanos al establecimiento, redescubriendo nuevas posibilidades de aprendizaje.** Por ejemplo, la comparación entre dos edificios construidos en épocas diferentes con materiales y estilos distintos, o las diferencias en las veredas y calles al ser construidas con materiales y técnicas diferentes. Observar los árboles desde diferentes ángulos: desde el suelo, desde un segundo piso, uno detrás de otro, etc.
- **Seleccionar escenarios de aprendizaje ubicados en otras comunidades,** que ofrezcan a los niños otras posibilidades: salas de exposiciones, planetarios, zoos, museos, bibliotecas, ferias, teatros, centros de ensayos de coros, grupos de baile, etc.
- **Explorar mediante internet otros espacios reales** (museos, otros países, ciudades, etc.) , como también espacios virtuales.

Organización del tiempo diario.

- **Crear períodos distintos** a los tradicionales; por ejemplo, el período de los inventos, donde los niños elaboren desde recetas de cocina hasta "maquinarias", ropa, etc., todo lo que propicie el favorecer la inventiva. Períodos de los “chistes”, “de las noticias”, de “la sorpresa” donde cada uno de los niños y adultos deben sorprender a los demás.
- **Revisar el uso del tiempo diario** en especial los pasos de un período a otro, donde se desaprovechan momentos importantes, generando estrategias para que los niños desarrollen actividades individuales de lectura de imágenes, de exploración, etc.

Planificación.

Toda planificación educacional implica una selección, identificación, organización y formulación de las intenciones y medios educativos, en coherencia con el marco referencial que se ha considerado, a partir de una evaluación permanente. Por tanto, supone, un proceso eminentemente técnico que comprende una serie de decisiones para las diferentes líneas de acción del quehacer educacional que ofrece una direccionalidad a seguir y que debe traducirse en un documento de trabajo útil para el educador. Estas distintas líneas de acción se refieren a la planificación con la familia y la comunidad, el equipo de trabajo, y en forma central, al desarrollo y aprendizaje de los niños.

En lo que concierne a la planificación del trabajo con los niños, permite seleccionar, secuenciar, jerarquizar y dar gradualidad a los aprendizajes esperados, como así mismo, organizar los diversos factores: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear, junto con orientar los procesos evaluativos a implementar.

Lo fundamental es que las planificaciones se constituyan en instrumentos técnicos

útiles, que orienten sobre lo relevante, dando los niveles de flexibilidad, adaptación y permanente actualización que cada situación de enseñanza-aprendizaje continuamente requiere. En tal sentido, en función a una “pedagogía de las oportunidades” se requiere que:

- En las planificaciones se haga una **renovación de objetivos**, seleccionando aquellos que son relevantes en función al "ser, al saber y al saber hacer" de diferentes tiempos y espacios, en relación a los distintos ámbitos culturales. Por ejemplo, respecto a la cultural global, enfatizar objetivos que fortalezcan la capacidad del niño de sentirse seguro, con posibilidades de participación efectiva, de desarrollar actitudes científicas, de tener capacidad de asombro, de construir teorías explicativas, de explorar, etc. Otros objetivos tienen que ver con desarrollar habilidades tendientes a ampliar las técnicas y lenguajes que se manejan, como igualmente el uso de aparatos y herramientas: las lupas, las pinzas, poleas, etc., y en particular el desarrollo de pensamiento crítico e imaginativo.
- En cuanto a **contenidos**, es fundamental la selección de aquellos que tienen la característica de ser "**fundantes y generativos**"; es decir dado que en educación inicial se asientan las bases de todos los saberes, es necesario escoger aquellos realmente relevantes y actualizados en la construcción de cada área del conocimiento, y que permitan a su vez una adecuada construcción a partir de ellos. Por ejemplo, en música, las distintas cualidades del sonido son esenciales de identificarlas para un adecuado desarrollo musical, pero a la vez, la diversidad timbrística y tonal, para una comprensión de la música docta actual.
- En cuanto a **actividades**, propiciar aquellas donde los niños construyan a partir de proyectos que se planteen, nuevos objetos, o asignen nombres a elementos no conocidos, inventen aparatos, creen lenguajes, construcciones, etc. Lo fundamental es que los niños tengan amplias posibilidades de ser ellos los que hagan sus propuestas de trabajo en el plano del pensar, sentir y actuar.
- Sobre **estrategias**, favorecer aquellas que le señalan el sentido de lo que van a hacer los niños. Igualmente el generar preguntas divergentes que dan muchas posibilidades de respuesta es un recurso poderoso. Emplear también la técnica del absurdo es también un buen medio para constatar pensamiento propio por parte de los niños. Por ejemplo, decir que uno ve cosas muy extrañas en la pared, y observar qué hacen los niños frente a ello, permite detectar las actitudes de ellos. Aprovechar pedagógicamente situaciones de conflicto y error para sacar lo positivo debe ser también un tipo de estrategia permanente. A su vez, la pregunta, es uno de los mejores recursos para movilizar el pensamiento y la imaginación.
- En **evaluación**, es importante que además de los procedimientos de los educadores, que los niños mismos hagan comentarios o juicios de las actividades que han hecho, acorde a sus posibilidades, sin caer en exageraciones. Si hicieron un trabajo, preguntar abiertamente: ¿quién quiere contar lo que hizo?, ¿cómo lo hizo?, teniendo presente que siempre se evalúa lo significativo, lo que es importante.

En síntesis, se trata de buscar sistemas de planificación y evaluación que se centren en lo relevante y significativo, y que den cuenta realmente de lo importante de favorecer en una niña o niño con identidad local, nacional y latinoamericana, pero a la vez, con las

competencias para moverse en este mundo actual que debe ser su laboratorio de descubrimientos y aprendizajes.

V.- A modo de conclusión.

Finalmente, al concluirse este trabajo tendiente a aportar a las comunidades educativas a generar propuestas que abran ventanas de oportunidades a las niñas y niños latinoamericanos y a los propios adultos en un camino de construcción compartida lo que implica una utopía, surge ante la posible incredulidad de algunos de poder hacer una educación desde América Latina hacia el mundo, el pensamiento del gran Pablo Freire (1994) quien, con su visión superior pero contextualizada en Latinoamérica, ilumina nuevamente la reflexión y la acción:

“En realidad, cuando se considera el futuro como algo dado de antemano, bien como pura repetición mecánica del presente o, simplemente, porque es” lo que tenga que ser”, no cabe la utopía ni, en consecuencia el sueño, la elección, la decisión o la expectativa, que es el único modo de existencia de la esperanza. No cabe la educación, sólo el entrenamiento”.

Stgo de Chile, Junio 2002.

mperalta@mineduc.cl

Bibliografía consultada.

Libros:

- Augé, Marc. “Hacia una antropología de los mundos contemporáneos”. Gedisa Editorial, Barcelona, 1998.
- Coll, Cesar. “Algunos desafíos de la Educación Básica en el umbral del nuevo milenio. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos. La Habana, Junio 1999.
- Freire, Paulo. “Sobre la acción cultural”. ICIRA, Stgo, 1972
- Freire, Paulo. “Pedagogía del oprimido”. Siglo XXI Editores, Uruguay, 1979.
- Green Teacher. “Visions of global education”. N° 54, Winter 97-98, Canadá.
- JUNJI. “Pedagogía del buen humor en Educación Parvularia”. Stgo, 2001.
- Kagitcibasi, Cigdem. “Family and Human development across the cultures”. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1996.
- Lambert, B. & M.Clyde. “Re thinking Early Childhood Theory and Practice”. Social Science Press, Australia, 2000.
- Magendzo, A. “Currículo, Educación para la democracia en la Modernidad”. PIIE. Colombia, 1996.
- Marchesi, Alvaro y E.Martín. “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Alianza Editorial, Madrid, 1998
- Marina, José Antonio. “Profesores para un mundo ultramoderno”, en: Cuadernos de Pedagogía N° 304, España, Agosto 2001, págs 18 a 21.

- McLuhan, M. y B.Powers “La aldea global”. Gedisa Editorial, Barcelona, 1996.
- Ministerio de Educación. “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”. Stgo de Chile, 2001.
- OEA/JUNJI. “Desarrollo de una Educación Integral Pertinente a América Latina” Primer Simposio Latinoamericano de Educación Parvularia, Chile.1993.
- OEA/Ministerio de Educación. “Segundo Simposio Latinoamericano:” Educación familiar y comunitaria para la Educación integral del niño menor de seis años”. Lima, Perú, 1994.
- OEA/Ministerio de Educación Pública: “Tercer Simposio Latinoamericano: “Programas de desarrollo integral para la infancia en contextos de pobreza”, San José, Costa Rica, 1995.
- OEA: “Memorias: La Educación Integral al niño menor de seis años en el contexto de la Educación indígena”, Seminario-Taller realizado en Ecuador en 1992. Stgo de Chile, 1996.
- O.E.C.D. “Starting Strong”. París, 2001.
- O.M.E.P. “Early Childhood Education and Care in the 21 Century. Switzerland, 1999.
- Page, Jane. “Reframing the early childhood currículum”. Routledge, London, 2000.
- Peralta, V.; “Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural. Ed. Andrés Bello, Stgo de Chile, 1996.
- Peralta, Victoria, y E. Larraguibel: Panorama general sobre el cuidado y la Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. UNESCO/OREALC, Stgo de Chile, Septiembre, 1996.
- Peralta, V. y G. Fujimoto: “La Educación Integral de la Primera Infancia en América Latina. Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI”. O.E.A., Stgo, 1998.
- Peralta, V.: “Bases curriculares para aportar a la Reforma Curricular de la Educación Parvularia. Referentes nacionales e internacionales”. U.C.E. Ministerio de Educación, Chile, 1999.
- Peralta, V. y R. Salazar.(Compiladoras).”Calidad y modalidades alternativas en Educación inicial”. Maysal, La Paz, Bolivia, 2000.
- Peralta, Victoria. Globalización y Construcción Curricular. Tensiones y posibilidades. Una perspectiva desde Latinoamérica, UNED, San José de Costa Rica, 2001.
- Shapiro, L. “La inteligencia emocional de los niños”. Vergara Editor, Bs.Aires, 1997.
- Soto, Viola. “Teorías y enfoques del currículum. Teorías críticas y Currículo”. Curso OEA/JUNJI, Stgo, 1998.
- Swiniarski, L. Et al. “Educating the global Village. Including the young child in the world”.Prentice-Hall, New Jersey, 1999.
- Tapscott, Don. “Creciendo en un entorno digital. La generación net”.Mc Graw Educ, Colombia, 1998.
- Tonucci, F. “Con ojos de niño”. Barcanova, España, 1983.
- Tye, B y K.Tye. “Global Education. A study of school change”. State University of New York Press, USA, 1992.

Revistas:

- “Homenaje a Paulo Freire”, en: Cuadernos de Pedagogía N° 265. España, Enero 1998.
- “Ciudad y Educación”, en: Cuadernos de Pedagogía N° 278. España, Marzo 1999.
