

REVISTA

Niñez hoy

número 1
Septiembre | 2021



El año en que
todo cambió
desafíos y oportunidades
para la educación inicial

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

REVISTA

Niñez hoy



Vicepresidenta Ejecutiva

Adriana Gaete Somarriva

Directora de Comunicaciones y Ciudadanía

María Jesús Collado Rebolledo

Directora de Calidad Educativa

Fabiola Mánquez González

Jefa Unidad de Comunicaciones

Catalina González Garbarini

Coordinación

Bernardita Álvarez Cárdenas

Comité editorial

Elizabeth Barriga Aravena

Rosario Ferrer Prieto

Lorena González Arancibia

Alejandra Peña Salamanca

Marcela Sáez Villalobos

María Angélica Valenzuela Alarcón

Diseño

Katherine Olguín Espinoza

David García Morales

Revista digital web

Cristián Cerda Pérez

Fotografías

Archivo Departamento de Comunicaciones y Ciudadanía

© Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI

Marchant Pereira 726, Providencia

Santiago de Chile

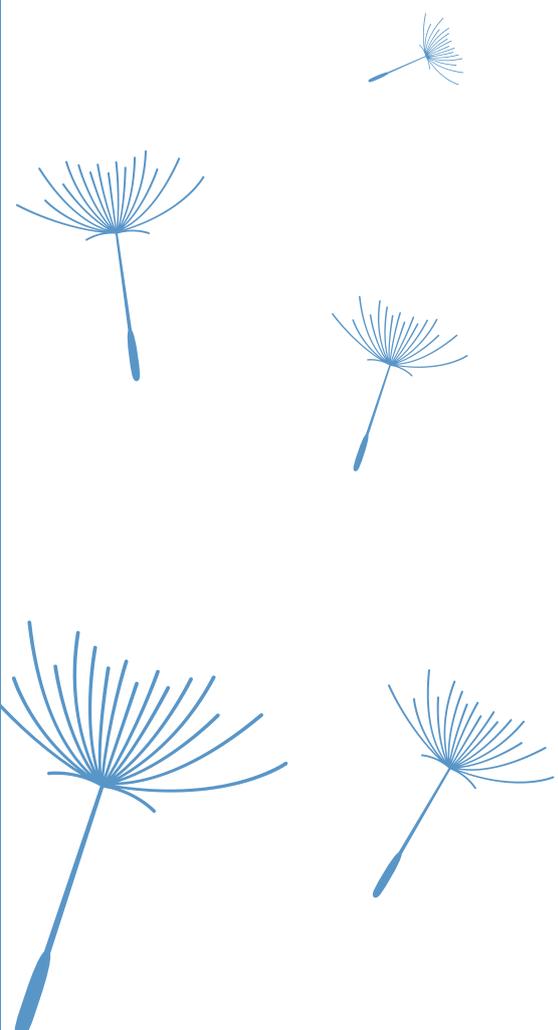
+56 2 265 45 000

revistaninezhoy@junji.cl

www.junji.cl

Revista **Niñez Hoy** es una publicación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Sus artículos expresan los puntos de vista de sus autores y no necesariamente representan el parecer de la institución.

Niñez Hoy sólo publica fotografías autorizadas por familias o adultos responsables, en el entendido que niños y niñas son sujetos de derechos y los adultos son sus garantes.



Índice

| 07 PRESENTACIÓN

| 08 EDITORIAL

ARTÍCULO 1

Bienestar en la primera infancia durante la crisis sanitaria y económica por COVID-19: niñas y niños menores de tres años residentes en la Región Metropolitana

| 10 Amanda Telias Simunovic, Marigen Narea Biscopovich,
Alejandra Abufhele Milad

ARTÍCULO 2

Los programas no-formales y su posible aporte en el complejo contexto actual

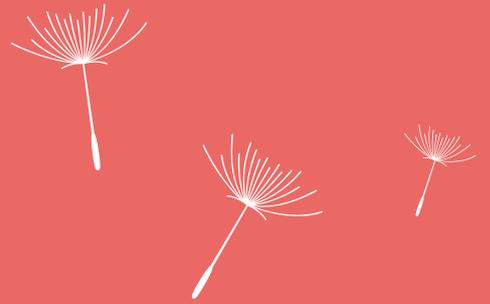
| 30 M. Victoria Peralta Espinosa

ARTÍCULO 3

Desafíos y oportunidades de la pandemia para la educación inicial desde la dimensión del currículo

| 48 Luz Verónica Gajardo Rojas





66

ARTÍCULO 4

Beneficios de aprender al aire libre en educación infantil: Mapeo sistemático de literatura (2018-2021)

M. Catalina Correa Concha, M. Josefina Valdivia Cerda, Kíomi Matsumoto-Royo, M. Luisa Salazar Preece y Anna Carla Ferranty Ferraro

90

ARTÍCULO 5

El cuidado de niños y niñas en contexto de la pandemia del COVID-19 y su relación con la educación inicial

Paula Pizarro V., Nuri Gárate A., M. Constanza Lizana A., Andrea Boettiger M., Loreto Arteaga L., Licy Gutiérrez V., Paulette Olea L., M. Magdalena Covarrubias C.

108

EXPERIENCIAS

- **Centros de Colaboración para la Innovación Pedagógica: contribuyendo al diálogo, la reflexión crítica y la transformación de la práctica educativa**
- **Participación de la niñez en las problemáticas ambientales de hoy**
Jardín infantil *Blanca Nieves*, Región de Atacama
- **Diversidad cultural, un medio para la transformación pedagógica**
Jardín infantil *Relmu*, Región Metropolitana
- **La transformación hacia la pedagogía del buen vivir**
Jardín infantil *Aukantuwe*, Región de Los Lagos

148

ENTREVISTA

Tres miradas a los desafíos y las oportunidades para la educación inicial que nos deja la pandemia

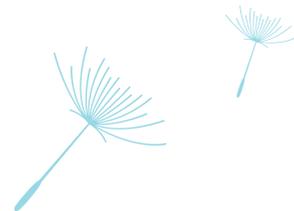
Selma Simonstein, Neva Milicic, Cecilia Vizcaya

164

RESEÑAS

- *Penas que abrigan: el libro de las sombras chinas*
- *La experiencia de duelo relatada como cuento*
- *¿Cómo explicar a niños y niñas los cambios en pandemia?*

PRESENTACIÓN



Pensar la niñez, más aún en los tiempos actuales, requiere un trabajo conjunto y un esfuerzo mayor de personas e instituciones dedicadas a la infancia. Orientada desde su creación a entregar educación inicial de calidad al tramo etario entre 0 a 4 años, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) siempre ha estado a la vanguardia aportando a la niñez desde su rol educativo, entendiendo también que su tarea es en esencia social y que trasciende el aula al entregar nuevas y variadas posibilidades a los niños y niñas de nuestro país.

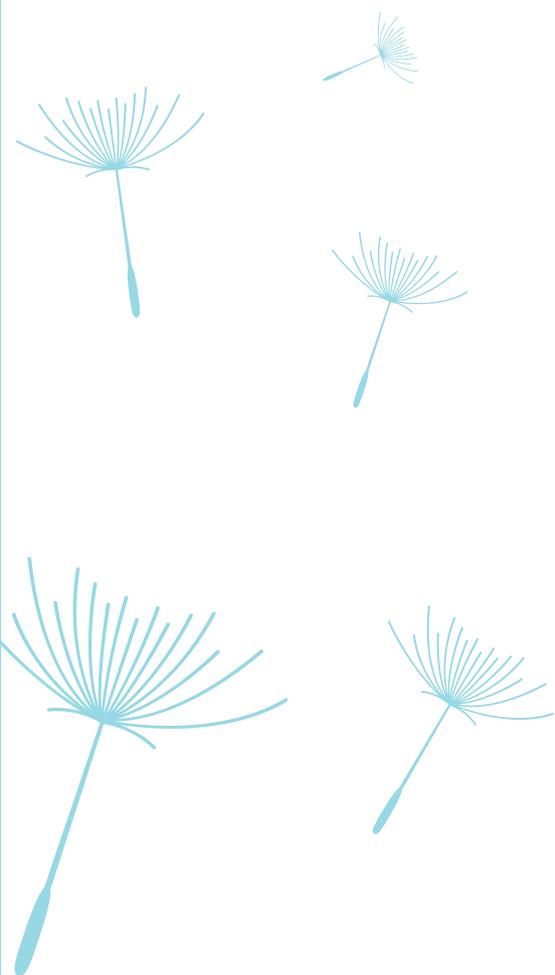
Enfrentada al panorama presente, inédito por sus características derivadas de la pandemia y procesos que hoy vivimos en Chile, la JUNJI de nuevo extiende su labor e invita a conversar, debatir y crear pensamiento indispensable en educación e infancia, desde diferentes miradas y disciplinas que nacen tanto de la academia como de la práctica.

Niñez Hoy es la primera revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la JUNJI, cuyo objetivo primordial es promover y divulgar conocimiento científico y técnico-pedagógico que contribuya con calidad a la práctica educativa, siempre fundamentada en las interacciones positivas en el aula, el bienestar integral de niños y niñas y sus familias y el enfoque de derechos, centro y norte de nuestra labor educativa.

Esperamos que **Niñez Hoy** sea una tribuna que aporte desde la voz experta a encaminar los anhelos de muchos por contar con una educación inicial de calidad para los niños y niñas de nuestro país. 



Adriana Gaete Somarriva
Vicepresidenta Ejecutiva
Junta Nacional de Jardines Infantiles



EDITORIAL

Niñez Hoy es la primera revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI. Este proyecto ha sido pensado para promover y divulgar conocimiento técnico-pedagógico y científico con el propósito de contribuir a la generación de prácticas educativas de calidad. Por medio de esta plataforma de publicación digital queremos poner en valor la reflexión y profundización en temáticas relacionadas con la educación inicial y compartir la experiencia acumulada como institución. Y por qué no, también pretendemos generar contenido que permita aportar a las decisiones de las sociedades en torno a la educación inicial y el bienestar integral de niñas y niños, desde el enfoque de derechos.

Este proyecto surgió durante la pandemia del COVID-19, cuando, de un instante a otro, todo a nuestro alrededor cambió. Es por ello por lo que definimos abordar en este primer número los desafíos y las oportunidades para la educación inicial que se generaron en este contexto de crisis, desde una visión que nos permitiera avanzar con decisión y esperanza.

A continuación, presentamos un informe que nos habla sobre la situación de las comunidades educativas durante la pandemia, con un estudio encargado al Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile focalizado en la Región Metropolitana. Luego, compartimos un artículo elaborado por la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo que entrega mayor conocimiento sobre la importancia de la educación al aire libre y cómo ésta podría ser una respuesta oportuna a los desafíos de la pandemia.

Junto con ello, la Premio Nacional de Ciencias de la Educación (2019) María Victoria Peralta –primera educadora de párvulos en recibir dicha distinción en Chile– escribe acerca del aporte de los programas no-formales en el complejo contexto actual.

Además, contamos con dos artículos de elaboración interna con reflexiones curriculares y los contextos de cuidado, respectivamente, que tienen por propósito relevar los énfasis institucionales respecto de los aprendizajes y bienestar integral de la niñez.

Por otra parte, damos a conocer tres testimonios de comunidades educativas de la zona norte, centro y sur del país que nos cuentan sobre sus transformaciones e innovaciones en su quehacer pedagógico. En la sección de *Entrevista*, en tanto, tres expertas de diversas áreas nos dan sus miradas acerca de las lecciones y retos para la educación inicial que nos deja la pandemia. Para finalizar, hemos generado un apartado denominado *Reseñas*, que en esta ocasión presenta tres libros que permitirán abordar el desarrollo socioemocional.

Este equipo editorial potencia y promueve el trabajo colaborativo y colectivo, razón por la cual el nombre de nuestra revista fue escogido tras la votación de 4 mil funcionarias y funcionarios de la JUNJI. Así también, como comité editorial fomentamos una mirada descentralizada y el trabajo horizontal, ya que creemos que desde esta vereda se forja una cultura colaborativa.



Nuestro anhelo, es que, tras la experiencia vivida, todos los niños y niñas accedan a una educación inicial que continúe por la senda de valorar todo espacio como espacio educativo, donde el contacto con la naturaleza y la educación al aire libre sea un aprendizaje de esta crisis que invite al goce y al disfrute, que las definiciones curriculares emerjan y se fortalezcan desde la identidad cultural y el sentido de pertenencia, que se priorice el bienestar integral y se diseñen prácticas donde el juego sea la herramienta inherente de todo aprendizaje.

Hemos definido el diente de león como símbolo que nos representa, pues refleja la sabiduría genuina y sin prejuicios, que, tras el soplo de un niño, de una niña, "vuela" compartiéndose y sembrándose en los adultos, para invitarnos a disfrutar, a despercudirnos, a centrarnos en lo importante y aportar desde cada uno de nuestros lugares a una educación inicial de calidad.

Queridas lectoras, queridos lectores, **Niñez Hoy** desea honrar las valiosas palabras de nuestra Nobel de Literatura Gabriela Mistral: *Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera: el niño, no. A él no se le puede responder: 'Mañana'. Él se llama 'Ahora'.* 🌿

Comité editorial



Artículo

01

**Bienestar en la
primera infancia
durante la crisis
sanitaria y
económica por
COVID-19: niñas y
niños menores de tres
años residentes en la
Región Metropolitana**





Bienestar en la primera infancia durante la crisis sanitaria y económica por COVID-19: niñas y niños menores de tres años residentes en la Región Metropolitana

Amanda Telias Simunovic,¹ Marigen Narea Biscopovich,² Alejandra Abufhele Milad³

Resumen

El cierre de los establecimientos educacionales preescolares ha sido una medida tomada por los países en todo el mundo para evitar la propagación del virus COVID-19. En Chile, al igual que en el resto de América Latina, el cese de las actividades presenciales en los establecimientos de Educación Parvularia durante 2020 duró en promedio más días que en el resto del mundo. La evidencia previa a la pandemia permite vaticinar que el cierre de establecimientos educacionales preescolares tendrá consecuencias negativas sobre el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas, las cuales pueden verse intensificadas por la crisis económica que se ha generado producto de la pandemia. En este contexto, niños y niñas no sólo se han visto privados de estimulación cognitiva, de interacciones sociales con otros niños y niñas y adultos y de alimentación nutritiva, sino también se pueden haber visto expuestos a situaciones de vulnerabilidad y fragilidad en sus hogares. Considerando los efectos negativos para toda la vida que tiene la exposición a la pobreza y a situaciones de shock en una etapa temprana de la vida, este estudio describe el bienestar de 985 niños y niñas entre 24 y 32 meses y sus familias durante la pandemia por COVID-19 en la Región Metropolitana. Utilizando los datos del Estudio Longitudinal Mil Primeros Días (MPD), se observa un empeoramiento de las condiciones socioeconómicas de los hogares de niños y niñas en edad preescolar como la pérdida de empleo de las madres (28%), disminución de ingresos (68,3%) y disminución de comidas (10,3%), aumento de índices de depresión de las madres en un 20% y cambios en el comportamiento de los niños y niñas percibidos por sus madres (más del 60%). Las madres extranjeras destacan como un grupo que enfrenta una mayor vulnerabilidad debido a un menor acceso tanto a apoyos económicos como a apoyo con el cuidado de sus hijos e hijas. Esta evidencia busca ser un aporte en la discusión de reapertura de los establecimientos educacionales preescolares.

Palabras clave:

PRIMERA INFANCIA, PANDEMIA, COVID-19, CUIDADOS, BIENESTAR, FAMILIAS, MADRES CHILENAS, MADRES EXTRANJERAS.

1 Investigadora asociada, Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. atelias@uc.cl.

2 Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. mnarea@uc.cl.

3 Investigadora asociada, Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. alejandra.abufhele@uc.cl.



Introducción

En Chile, al igual que en la mayoría de los países del mundo, se optó por cerrar los establecimientos e instituciones educacionales durante el año 2020 para prevenir el contagio y propagación del virus COVID-19. Más de 190 países del mundo cerraron sus establecimientos educacionales durante los primeros meses de la pandemia (CEPAL-UNESCO, 2020) y algunos de ellos fueron retomando las clases presenciales en la medida que se adaptaban protocolos sanitarios para funcionar. Sin embargo, América Latina fue de las regiones más afectadas por el cierre de escuelas en todo el mundo. En términos comparativos, datos de la UNICEF entre marzo de 2020 y febrero de 2021, nos muestran que el cierre de escuelas fue más prolongado en América Latina que en el resto del mundo: 158 días en promedio en comparación con 95 días a nivel mundial. En Chile, la situación fue similar. La mayoría de los establecimientos educacionales permanecieron cerrados durante todo el año 2020 y sólo algunos establecimientos abrieron por algunas semanas cuando la situación sanitaria lo permitió, siendo éstos principalmente privados. Sin embargo, en promedio, sabemos que los niños, niñas y jóvenes prácticamente no tuvieron clases presenciales en los establecimientos educacionales durante todo 2020.

Costos sociales y económicos del cierre de establecimientos educacionales

El cierre de los establecimientos educacionales implica altos costos sociales y económicos para las familias y afecta, en mayor medida, a los niños y niñas de familias más vulnerables y marginalizadas (UNESCO, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020). Niños, niñas y jóvenes que viven en los países de menores ingresos, en contextos de mayor privación material y en situaciones de vulnerabilidad, serán los más perjudicados por la pandemia y el cierre de establecimientos educacionales (CEPAL-UNESCO, 2020; Azevedo, et al., 2020; Guerrero, 2020; Yoshikawa et al., 2020; UNICEF, 2020; OECD 2020; CEPAL, 2020). Dentro de los efectos negativos que provoca la interrupción



prolongada de actividades en los niños y niñas destacan los siguientes: interrupción del aprendizaje; mala nutrición; dificultades de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa; acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital; insuficiencias en materia de cuidado de los niños, peor desempeño laboral de las familias; costos económicos asociados a no poder trabajar por cuidado de los hijos e hijas en el hogar; tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar; aumento en la exposición a violencia y aislamiento social; entre otras (UNESCO, 2020; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021). Las estimaciones realizadas por Azevedo et al. (2020) a partir de 157 países, proyectan que el nivel global de escolaridad y aprendizaje caerá debido al cierre de establecimientos educacionales, significando una pérdida de entre 0,3 y 0,9 años de escolaridad. El cierre de establecimientos educacionales amenaza con tener consecuencias graves sobre las trayectorias educativas de los niños y niñas y en particular de aquellos que viven en contextos más vulnerables (Yoshikawa et al., 2020).

Costos para los niños y niñas en edad preescolar

En este contexto, los niños y niñas en edad preescolar se pueden ver aún más afectados por la no presencialidad que los niños y niñas en edad escolar. Primero, debido a que las bases del desarrollo temprano se basan en el aspecto interaccional del aprendizaje entre los niños y niñas y los adultos (UNICEF, 2017). El aprendizaje y el desarrollo continuo de los niños y niñas depende del entorno enriquecedor y estimulante que proporcionan sus familias y que es respaldado por los centros de educación y otras intervenciones en primera infancia (OCDE, 2020; Center on the Developing Child, 2016). En esta etapa del ciclo vital debido a su menor grado de autonomía, niños y niñas necesitan tener un adulto para que los acompañe o dirija en las actividades de aprendizaje (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

En segundo lugar, debido a que los primeros años de vida de los niños y niñas se han identificado como una ventana de oportunidad única para su desarrollo debido la creación de conexiones neuronales fundamentales para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales (Grantham-McGregor et al. 2007). Más aún, la evidencia muestra la importancia que tienen los primeros años de vida de una persona no sólo para su bienestar individual futuro sino también para la productividad económica de los países y la construcción de sociedades más equitativas (Shonkoff et al., 2012). La vasta evidencia internacional indica los efectos positivos de la inversión en educación inicial para el desarrollo de los niños y niñas (Shonkoff & Phillips, 2000) y para la reducción de desigualdades sociales y educativas de origen (Barnett & Belfield, 2006; Heckman, 2008).

Evidencia para Chile de los costos en desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en edad preescolar

La evidencia disponible para Chile actualmente nos indica una brecha de aprendizaje producto del cierre de los establecimientos educacionales. Abufhele, Bravo y Soto (2021) a finales de 2020 evaluaron a un grupo 240 de niños y niñas matriculados en jardines infantiles de la Región Metropolitana, pero que dada la situación sanitaria no pudieron asistir presencialmente a los centros durante todo el año. Los niños y niñas fueron evaluados en cuatro áreas de desarrollo infantil: desarrollo general, lenguaje receptivo, habilidades socio-emocionales y función ejecutiva. Al comparar el desarrollo de estos niños y niñas con otros de similares características de la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia 2017, se observan brechas negativas en tres de las cuatro áreas:

los niños y niñas de la generación 2020 presentan una brecha negativa y significativa en desarrollo general, lenguaje y en su estado socioemocional. La evidencia sobre las consecuencias del cierre de los establecimientos de educación preescolar sobre el desarrollo de los niños y niñas es aún escasa, y probablemente mientras pase el tiempo, vamos a ir conociendo no sólo en qué medida el desarrollo de los niños y niñas se vio alterado en el contexto de pandemia sino también el aumento en las ya existentes brechas en desarrollo infantil por nivel socioeconómico (Abufhele et al. 2020; Behrman et al. 2017; Contreras & Puentes, 2017).

Consecuencias sobre el desarrollo de los niños y niñas intensificadas por la carencia socioeconómica del hogar

Las consecuencias del cierre de establecimientos educacionales preescolares pueden ser agravadas por el contexto socioeconómico de los hogares de los niños y niñas y por la crisis económica que se ha generado producto de la pandemia. Es decir, los niños y niñas al no asistir a los centros de educación no sólo se ven privados de estimulación cognitiva y de interacciones sociales con otros niños y niñas y adultos, sino también se pueden ver expuestos a situaciones complejas dentro de sus hogares. Por ejemplo, hogares más vulnerables que han sido más afectados económicamente por la pandemia, que viven en condiciones de hacinamiento o carencia material pueden tener repercusiones en la salud mental de los niños y niñas y aumentar la exposición a situaciones de violencias (CEPAL, 2020). Adicionalmente, la pandemia y la crisis económica aumenta el riesgo de que los niños y niñas tengan una nutrición deficiente, vean limitado su acceso a los servicios de salud y de protección social (Hincapié, López-Boo & Rubio-Codina, 2020; Guerrero, 2021). Se estima que la cantidad de niños y niñas que vive en pobreza extrema en el mundo puede aumentar entre 42 y 66 millones producto de la pandemia y que la recesión económica mundial puede revertir los últimos 2 a 3 años de progreso en la disminución de la mortalidad infantil (Yoshikawa et al., 2020). En América Latina, UNICEF estimó que hasta un 46% de los niños y niñas podría quedar en condición de pobreza a consecuencia del impacto de la pandemia, lo que representa un aumento del 22% en este índice en 2020.

En este contexto de pandemia por COVID-19, en el cual se cerraron los establecimientos educacionales para evitar la propagación del virus y comenzó una profunda crisis económica a nivel mundial y nacional, este artículo busca contribuir con evidencia sobre el bienestar de 985 niños y niñas entre 24 y 32 meses y sus familias a partir de los datos del Estudio Longitudinal Mil Primeros Días (MPD). El segundo levantamiento de información del estudio MPD, realizado entre los meses de octubre y diciembre del año 2020, tuvo como objetivo conocer las consecuencias que ha tenido la pandemia tanto en el bienestar de los niños y niñas como en el de sus familias. En este artículo ponemos el foco en los cuidados de los niños y niñas, sus cambios de comportamiento percibidos por sus madres, los apoyos que han tenido las familias para cuidar a sus hijos e hijas mientras los establecimientos de educación preescolar han estado cerrados y el rol que han jugado estos establecimientos a la distancia. Junto a ello, describimos las consecuencias de la pandemia en el empleo de las madres, la situación socioeconómica de la familia y los apoyos económicos recibidos durante este periodo. Esta evidencia busca ser un insumo para la elaboración de medidas de mitigación de los efectos de la pandemia sobre el bienestar y el desarrollo de los niños y niñas en el mediano plazo.



Estudio Longitudinal Mil Primeros Días

Los datos utilizados en este artículo provienen de las dos rondas del Estudio Longitudinal Mil Primeros Días (MPD) del Centro de Justicia Educacional (CJE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo principal de MPD es caracterizar las trayectorias de los tipos de cuidado que experimentan los niños y niñas –materno, en salas cuna o jardines infantiles, de un familiar o no familiar–, evaluar la calidad de las interacciones que suceden en estos tipos de cuidado, y explorar su asociación con el desarrollo cognitivo, de lenguaje y socio emocional de los niños y niñas.⁴

La primera ola de levantamiento de información se llevó a cabo el segundo semestre del año 2019 y contó con la participación de 1.161 niños y niñas entre 12 y 15 meses de edad que vivían en la Región Metropolitana. La segunda ronda se realizó entre los meses de septiembre y diciembre del año 2020, cuando los niños y niñas tenían entre 24 y 32 meses de edad y contempló a 985 niños y niñas, es decir, un 84,8% de los participantes de la primera ola. Esta muestra se compone de un 81,6% de madres chilenas y en un 18,4% de madres extranjeras.⁵

Los participantes del estudio MPD son niños y niñas y sus familias que se atienden en el sistema de salud público de las comunas de la Región Metropolitana. En la primera ola de levantamiento de información, los participantes vivían en 33 comunas. En el caso de la segunda ola, producto de los cambios de viviendas, los participantes se distribuyen en 54 comunas del país, donde un 1,7% de éstas corresponden a comunas fuera de la Región Metropolitana. A pesar de los cambios de vivienda de algunos participantes del estudio MPD, la distribución de la muestra dentro de la Región Metropolitana sigue siendo similar en ambas olas de levantamiento de información.

A diferencia del primer levantamiento de información, en el cual los niños y niñas y sus familias fueron visitados en sus hogares, el segundo levantamiento se realizó vía telefónica, debido a la contingencia sanitaria. Justamente, debido a esta situación, la recolección de información puso el foco en el bienestar de los niños y niñas y sus padres en contexto de pandemia. Las entrevistas fueron contestadas por las madres de los niños y niñas.

Para evaluar el bienestar de los niños y niñas se aplicó un set de preguntas adaptadas de un estudio realizado previamente por Yoshikawa et al. (2020) orientado a medir los efectos de la pandemia por COVID-19 en el desarrollo infantil temprano.

4 Para conocer en detalle el primer levantamiento de MPD, revisar: Narea, M., Abufhele, A., Telias, A., Alarcón, S. & Solari, F. (2020). Mil Primeros Días: Tipos y calidad del cuidado infantil en Chile y su asociación con el desarrollo infantil (Estudios en Justicia Educacional, N°3). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/03/estudios-n3.pdf>.

5 Para conocer en detalle el segundo levantamiento de MPD y sus principales resultados, revisar: Narea, M., Abufhele, A., Telias, A., Alarcón, S. & Solari, F. (2021). Estudio Longitudinal Mil Primeros Días, segunda ola primeros resultados: cuidado y bienestar de las familias en pandemia (Estudios en Justicia Educacional, N°4). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/04/estudios-n4.pdf>.

Adicionalmente, y para conocer el contexto del hogar del niño y cómo la pandemia los había afectado, se les consultó a las madres por la pérdida de empleo y las razones para no buscar otro en caso de estar desempleada; por los cambios en los ingresos del hogar; por su cercanía con el contagio de COVID-19 y el fallecimiento de un ser querido; por el acceso a apoyos económicos y sociales durante la pandemia; por el cambio en el número de personas que habita en el hogar, cambio de vivienda y redes de apoyo que han estado disponibles durante la pandemia.

Los resultados de la próxima sección son presentados considerando como unidad de análisis la familia (la madre respondió el cuestionario telefónico). En algunos casos, presentaremos los resultados distinguiendo entre madres chilenas y extranjeras, y por nivel educacional de la madre, cuando se presenten diferencias significativas entre grupos. Distinguímos entre madres con educación media incompleta, con educación media completa o con educación superior.

Resultados: consecuencias de la pandemia en el bienestar de los niños y niñas preescolares y sus familias

16

Consecuencias socioeconómicas de la pandemia en familias con niños y niñas en edad preescolar

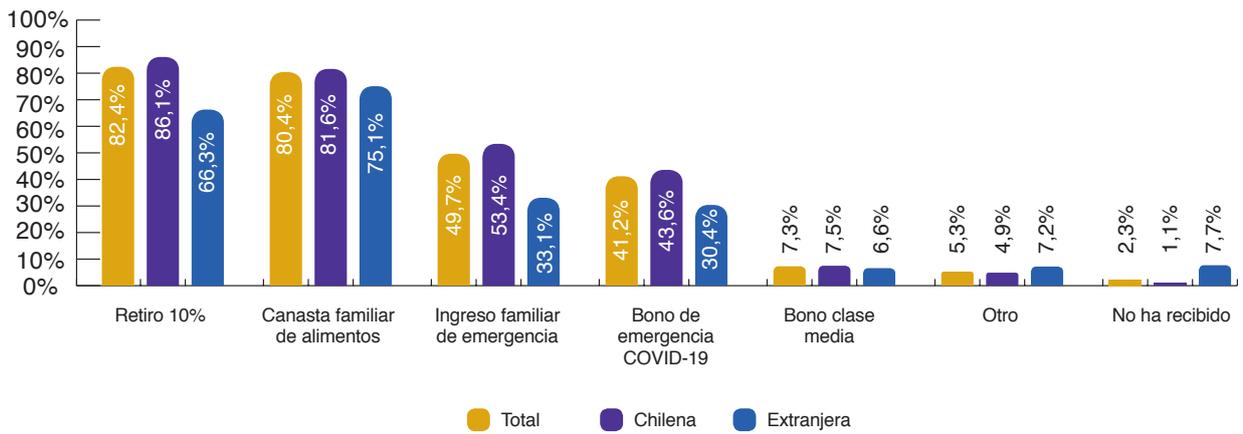
La situación económica de los hogares se vio profundamente alterada por la crisis sanitaria y económica por la cual atravesábamos durante el año 2020. El 68,3% de los hogares declara que sus ingresos disminuyeron. Esta disminución de ingresos provocó que el 10,3% de las madres reporte que ella o algún miembro de su familia ha tenido que reducir el número de comidas que realiza diariamente durante la última semana. Los hogares en los que las madres presentan menores niveles educacionales, así como los hogares de madres extranjeras, son quienes se vieron significativamente más afectados en este indicador (19,9% de las madres extranjeras declara haber reducido comidas versus un 8,1% de los hogares con madres chilenas).

Apoyos económicos a las familias durante la pandemia

Debido a la crisis económica derivada de la pandemia, diversos apoyos se pusieron a disposición de los hogares durante el año 2020. Por parte del Estado fueron entregadas transferencias monetarias focalizadas en la población más vulnerable afectada por la crisis y préstamos con baja tasa de interés y con aval del Estado dirigidos a la clase media. Se permitió con aprobación del Congreso Nacional de Chile, la posibilidad de realizar el retiro del 10% de los ahorros previsionales en la cuenta de capitalización individual del sistema de Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP). La Figura 1 muestra los apoyos económicos con los que las familias participantes del Estudio MPD contaron durante el año 2020, distinguiendo entre madres extranjeras y chilenas.



FIGURA 1: APOYOS RECIBIDOS DURANTE LA CRISIS DE COVID-19



Fuente: Narea et al. (2021).



El 82,3% de los hogares realizó el retiro del 10% de los ahorros previsionales para enfrentar las consecuencias económicas de la crisis. Esto representa el apoyo económico más importante para las familias de MPD, relevando la importancia de los ahorros individuales para paliar la contracción de ingresos laborales producto de la crisis. Un 80,3% de los hogares menciona haber recibido canastas de alimentos durante 2020, muy por sobre el 49,6% que declara haber recibido el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) y el 41,1% el Bono de Emergencia COVID-19. Ambos bonos entregados por el Estado estaban dirigidos a la población más vulnerable, que comprende a los participantes del estudio MPD. Es por ello por lo que el bono para la clase media fue recibido por un porcentaje menor de los participantes del estudio MPD (7,3%).

Estos apoyos han sido recibidos en mayor proporción por hogares con madres con un menor nivel educacional y hogares con un menor nivel de ingresos. Sin embargo, también se observan diferencias entre hogares en los cuales la madre es chilena y aquellos donde la madre es extranjera. Las madres extranjeras han tenido un menor acceso a los apoyos económicos durante la pandemia en comparación a las madres chilenas, tales como la recepción del Bono de Emergencia COVID-19, del IFE y el retiro del 10%. El porcentaje de madres extranjeras que menciona no haber recibido ningún apoyo económico durante la pandemia es mayor que el de madres chilenas que menciona esta situación (7,7% versus 1,1%). Narea et al. (2021) describe posibles hipótesis de esta menor protección de los hogares con madres extranjeras. La primera tiene relación con la menor vinculación con el trabajo formal de las madres extranjeras, lo que imposibilita la cotización obligatoria al sistema de capitalización individual de las AFP, del cual se permitieron realizar dos retiros del 10% de los ahorros previsionales durante la pandemia el año 2020. La segunda hipótesis tiene relación con el menor acceso a las prestaciones sociales del Estado que tienen las madres extranjeras en comparación con las madres chilenas por contar en menor medida con calificación socioeconómica en el Registro Social de Hogares (RSH), puerta de acceso para recibir los beneficios sociales entregados por el Estado de Chile. Casi la mitad de las madres extranjeras participantes del estudio MPD (48,6%) llegaron a Chile entre 2017 y 2019, y dentro de este grupo, el 80,6% declara no pertenecer al RSH. El tener un Rol Único Nacional (RUN) y cédula de identidad chilena vigente es requisito para ser parte del Registro Social de Hogares, lo que tarda algunos años. Observamos, por lo tanto, que un quinto de las madres extranjeras no pertenece al Registro Social de Hogares (19,9%), en comparación al 3,1% de las madres chilenas, lo que dificultó su acceso a las transferencias monetarias entregadas por el Estado durante la pandemia.

Trabajo femenino y cuidado de los hijos e hijas

La pandemia y la crisis económica que la ha acompañado ha tenido efectos en la incorporación de las madres al mercado laboral. Observamos que las madres participantes del estudio MPD han disminuido su participación laboral durante la pandemia y que el cuidado de los hijos e hijas ha sido un determinante para no buscar un nuevo empleo. Su trayectoria de incorporación al mercado laboral, en la medida que sus hijos crecen, se vio interrumpida. Un 68,4% de ellas trabajaba antes de embarazarse y un 12,2% trabajó durante los primeros 6 meses de vida de su hijo (Tabla 1). Un 58,0% de ellas declaraba estar trabajando antes de la pandemia, acercándose a los niveles de empleo previos a tener a sus hijos. Sin embargo, este porcentaje baja a 40,6% producto de la pandemia.



TABLA 1: EMPLEO DE LAS MADRES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

	No trabajaba	Trabajaba
Seis meses antes de embarazarse	30,2	68,4
Entre 0 y 6 meses del niño/a	86,6	12,2
Entre 6 y 12 meses del niño/a	69,3	29,6
Al año del niño/a	66,1	33,1
Antes de la pandemia	42,0	58,0
En pandemia	59,4	40,6

Nota: Elaboración propia Estudio Longitudinal MPD. Los valores están expresados en porcentajes.

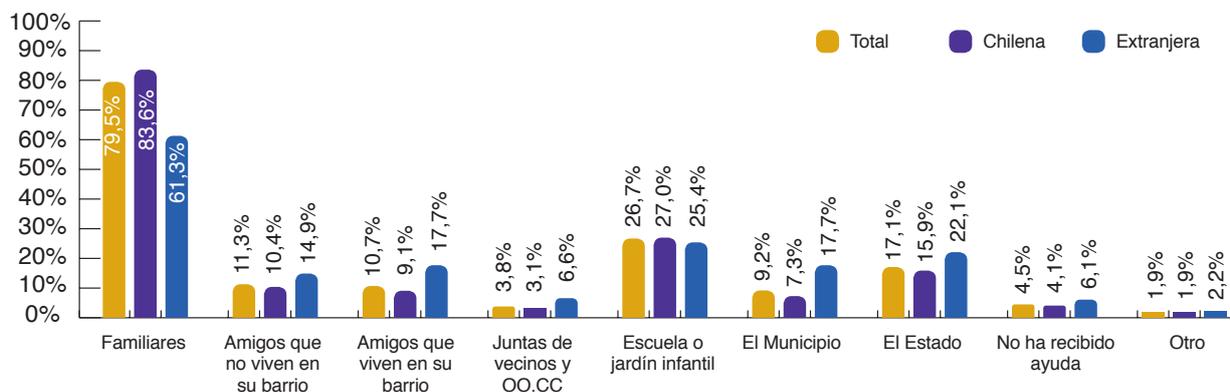
Esto significa que un 28% de las madres que trabajaban previo a la pandemia perdió el empleo. Un 80% de este grupo declara que no buscó empleo durante la última semana y un 63,5% declara que la razón principal para no hacerlo fue el cuidado de sus hijos. Es importante destacar que un 11,3% de ellas declara que se desanimó de buscar. Esto es un fenómeno que se ha observado fuertemente durante la pandemia, en el cual la destrucción de puestos de trabajo dificulta la reincorporación al mercado laboral y aumenta la cantidad de personas inactivas.

Ya en la primera ola de levantamiento de información del Estudio Longitudinal MPD, las madres indicaban que la principal razón por la cual decidían enviar a sus hijos a un centro de educación preescolar era para poder trabajar, estudiar o buscar trabajo. Adicionalmente, se estimó que la probabilidad de enviar a los niños y niñas a un centro de educación preescolar aumenta positivamente si la madre está trabajando. Surge por lo tanto la interrogante de cómo han podido congeniar las madres que siguieron trabajando durante la pandemia, el cuidado de sus hijos y su trabajo cuando los establecimientos educacionales han cerrado.

Redes de apoyo disponibles mientras los centros de educación preescolar han estado cerrados

Las redes de apoyo familiares han sido las que han estado más presentes para las familias durante la pandemia, mencionada por un 79,5% de ellas. Las madres extranjeras mencionan en menor proporción esta red de apoyo (61,3%) en comparación a las madres chilenas (83,6%) debido a que muchas de ellas no tienen familiares en nuestro país.

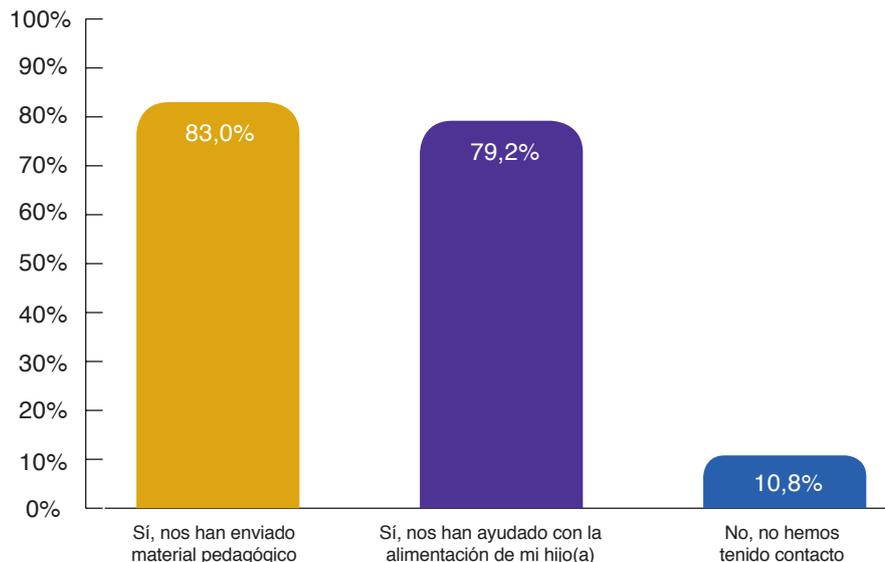
FIGURA 2: REDES DE APOYO MÁS PRESENTES DURANTE LA CRISIS DE COVID-19



Fuente: Narea et al. (2021).

A pesar de que los centros educacionales preescolares permanecieron cerrados prácticamente todo 2020, las familias los destacan como una red de apoyo importante durante este periodo (26,7%). Esto significa que el 46,9% de las madres de los niños y niñas que estaban matriculados en un centro educacional preescolar en 2020, consideran que éste ha significado una importante red de apoyo a pesar de no haber podido asistir presencialmente a ellos. En relación al tipo de apoyo que ha recibido por parte de los establecimientos (Figura 3), las familias destacan el envío de material pedagógico (83% de los casos) y de alimentación para los niños y niñas (79,2%). El porcentaje de familias que declara que no han tenido contacto con el jardín infantil alcanza al 10,8%.

FIGURA 3: TIPO DE CONTACTO QUE HA TENIDO CON EL JARDÍN INFANTIL O SALA CUNA DURANTE ESTE PERIODO EN QUE LAS CLASES HAN ESTADO SUSPENDIDAS



Fuente: Narea et al. (2021).

Las tasas de matrícula a los establecimientos de Educación Parvularia de los participantes del Estudio Longitudinal MPD se condicen con las observadas en la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) 2017 para la Región Metropolitana, donde se encuentra la muestra del Estudio Longitudinal MPD. En el primer levantamiento de información, los niños y niñas participantes del Estudio Longitudinal MPD tenían un año y un 18% de ellos estaba matriculado en un jardín infantil, igual porcentaje que en CASEN 2017. En el segundo levantamiento, los niños tenían alrededor de dos años y la tasa de matrícula era de 40,5%, muy similar al reportado en CASEN 2017. Al consultarles a las madres con respecto a su intención de matricular a su hijo o hija en un jardín infantil durante el año 2021, un alto porcentaje de ellas (73,8%) manifestó su voluntad de hacerlo. Esta intención es aún mayor para madres extranjeras (86,2%) que para madres chilenas (71,2%), probablemente relacionada a la menor disponibilidad de apoyos en los cuidados que experimentaron durante el año 2020.

Considerando que el cierre de establecimientos preescolares significa, entre otras cosas, la ausencia de cuidado para los niños y niñas, les consultamos a las madres con respecto al apoyo que tuvieron con la tarea de cuidado de sus hijos durante 2020. Un 70,5% de ellas declara que contó con apoyo para el cuidado de su hijo o hija durante este periodo (Tabla 2). La mayoría de este apoyo provino de los padres y los abuelos de los niños y niñas y ocurrió todos los días (76%). Existe un 16% de las madres que declara que contó con apoyo con el cuidado de su hijo entre 3 a 4 días de la semana y un 8%



sólo 1 ó 2 días a la semana. Dos hechos destacan con respecto al apoyo al cuidado de los niños y niñas. Primero, un 29,5% de las madres no contó con apoyo en el cuidado de su hijo(a) durante 2020. Segundo, una mayor proporción de madres extranjeras no contó con apoyo (39,8%) en comparación con las madres chilenas (27,2%).

TABLA 2: APOYO EN EL CUIDADO DE LOS HIJOS E HIJAS

Frecuencia con la que recibe apoyo	Quién apoya en el cuidado del niño o niña				
	Abuela(o)	Papá	Otro familiar	Otro	Total
Todos los días	207	225	81	16	529
	74.5	80.4	73.6	61.5	76.2
Algunos días de la semana	43	43	16	8	110
	15.5	15.4	14.6	30.8	15.9
Pocos días a la semana	28	12	13	2	55
	10.1	4.3	11.8	7.7	7.9
Total	278	280	110	26	694
	100	100	100	100	100

Nota: Elaboración propia Estudio Longitudinal MPD. Los valores están en porcentajes.

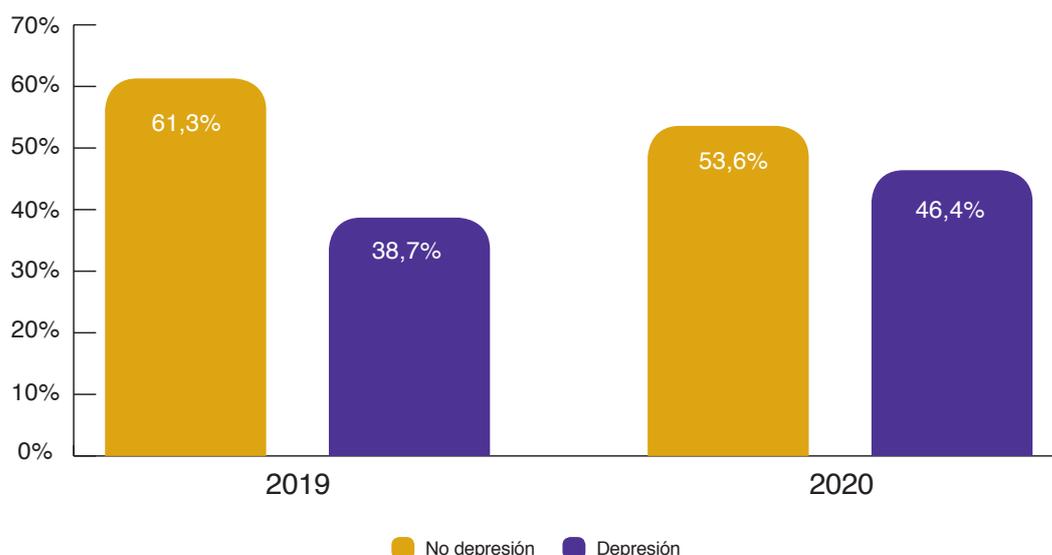
Salud mental de las madres en pandemia

21

Las familias participantes del Estudio Longitudinal MPD han vivido de cerca la enfermedad por COVID-19 y sus consecuencias. Un 57,8% de las madres declara conocer a alguien cercano que contrajo el virus y un 20,5% manifiesta que al menos alguno de los integrantes de su hogar lo contrajo. Más aún, un 23,8% declara haber enfrentado un duelo por la muerte de algún ser querido. Las madres manifiestan preocupación por el coronavirus y cumplimiento de las medidas para protegerse. El 77,8% de las madres manifestó estar preocupada o muy preocupada por el COVID-19 y el 65,2% declara haber cumplido totalmente la cuarentena y el aislamiento social. Esto ha significado que el 71,3% de las madres declare que la pandemia ha alterado mucho o completamente su vida.

Los datos nos muestran que la salud mental de las madres empeoró durante la pandemia, medida a través del instrumento Center for Epidemiological Studies-Depression (CES-D) (Radloff, 1977). CES-D tiene como objetivo detectar casos de depresión a partir de la identificación de los síntomas asociados presentados durante la semana previa a su aplicación. Este instrumento se ha utilizado en Chile para medir la prevalencia de depresión en madres de niños pequeños (Wolf, De Andraca y Lozoff, 2002). En la primera ola de levantamiento del Estudio Longitudinal MPD se aplicó CES-D-20, que contiene veinte preguntas. En cambio, en la segunda ola se aplicó una versión abreviada de diez preguntas, CES-D-10. Ambas versiones del instrumento son comparables a través de la utilización de un puntaje IRT estandarizado (Teoría de Respuesta al Ítem) que mide la presencia de sintomatología depresión a través de preguntas con base común.

FIGURA 4: DEPRESIÓN MATERNA 2019-2020 (CES-D)



Nota: Elaboración propia Estudio Longitudinal MPD. Los valores están expresados en porcentajes.

La Figura 4 muestra que el porcentaje de madres con índices de depresión aumentó significativamente en un 20% durante la pandemia, desde 38,7% en 2019 a 46,4% en 2020. Abufhele et al., (2021) también utilizando datos de MPD mostraron que, en promedio, las madres están más deprimidas y con mayor estrés parental en comparación con el período previo a la pandemia, y las madres migrantes están peor que las madres chilenas en la mayoría de las dimensiones evaluadas de salud mental. El rol de las cuarentenas en explicar el empeoramiento de la salud de las madres fue explorado por Narea et al., (2021), quienes evidenciaron que, si bien las cuarentenas prolongadas no tuvieron efecto sobre depresión o estrés parental en promedio, sí existe un efecto en la interacción madre-hijo al considerar el factor de cumplimiento de las cuarentenas; madres que cumplieron las cuarentenas prolongadas muestran un impacto negativo en la dimensión de interacción disfuncional con niños y niñas.

Percepción de las madres sobre el comportamiento de los niños y niñas preescolares en pandemia

La percepción de las madres con respecto al comportamiento de sus hijos e hijas indica en términos generales, que los niños y niñas durante este periodo han experimentado cambios de humor, han estado más demandantes, se molestan más fácilmente y buscan llamar más su atención. Más del 60% de las madres describe esta situación, mientras que entre un 25 y 30 por ciento de las madres no percibe estos cambios en sus hijos. Sólo un 20% de las madres percibe que sus hijos han estado más tranquilos durante este periodo en comparación a tiempos previos a la pandemia.



TABLA 3: CAMBIOS EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

¿Ha observado alguno de los siguientes cambios en el comportamiento de su hijo(a)?		
	Sí	No
Cambios de humor	61.7	38.3
Su hijo(a) está más demandante	73.9	25.9
Su hijo(a) se molesta más fácilmente	60.6	39.0
Su hijo(a) busca llamar más la atención	64.5	34.6
Su hijo(a) está más tranquilo(a)	20.1	77.9

Nota: Elaboración propia Estudio Longitudinal MPD (n=985).

Las percepciones de las madres con respecto a los cambios en el comportamiento de sus hijos durante la pandemia son en promedio las mismas entre niños y niñas que están matriculados en un jardín infantil y aquellos que no lo están, excepto por la percepción de que los niños están más demandantes. Las madres de los niños que están matriculados en un jardín infantil perciben en mayor medida (76,9%) que sus hijos están más demandantes durante este periodo en comparación con la percepción de las madres de los que no tienen un vínculo con el jardín infantil (71,8%).

Sin embargo, la mayoría de las madres reconocen contar con las herramientas para contener todos (56,6%) o algunos (36,5%) de los cambios de comportamiento observados en sus hijos. Sólo un 6,9% de quienes declaran cambios en comportamiento de su hijo durante la pandemia señala no tener las herramientas para contener estos cambios, siendo más difícil para madres que pertenecen a hogares de menores ingresos.

Conclusiones

La pandemia por COVID-19 y la crisis económica derivada de ella han tenido importantes consecuencias en términos económicos, socioemocionales y de salud para las familias con niños y niñas residentes en la Región Metropolitana. En términos económicos, se observa una importante reducción de ingresos (68,3% de los hogares) afectando incluso el número de comidas diarias en algunos casos (reducidas en un 10,3% de los hogares). Esta reducción de ingresos es mayor a la capturada por la Encuesta Social COVID-19 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020) en noviembre de 2020 (48,9%) y similar a la inseguridad alimentaria capturada en esta encuesta, especialmente para los hogares con niños y niñas (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020). Esta mayor vulnerabilidad de los participantes del Estudio Longitudinal MPD es esperable, pues reúne a familias que se atienden en el sistema público de salud y cuyos ingresos se concentran en los cuatro primeros quintiles de la distribución de ingreso de los hogares de la Región Metropolitana a partir de la Encuesta CASEN 2017.

Se observa que la pandemia por COVID-19 y la crisis económica ha impactado en el empleo de las madres y su incorporación al mercado laboral luego del nacimiento de sus hijos. El Estudio Longitudinal MPD ha permitido constatar la evolución de la incorporación de las madres al mercado laboral y compararlas con su porcentaje de participación laboral previo a embarazarse. Un 58% de las madres declara haber estado trabajando justo en el momento previo a la pandemia, acercándose paulatinamente al 68,4% que lo hacía antes de embarazarse. Un 28% de las madres que estaba trabajando perdió el empleo producto de la crisis sanitaria y económica que se desencadenó y, el cuidado de los hijos e hijas aparece como un determinante para algunas madres para haber dejado ese empleo o no haber buscado otro. La gran mayoría de las madres que perdió el empleo no estaba buscando otro (80%) y un 63,5% de ellas declaró que la razón principal para no hacerlo ha sido el cuidado de sus hijos.





El cierre de los establecimientos educacionales ha generado, entre otras cosas, que las familias no cuenten con un lugar de cuidado para sus hijos, el cual ha demostrado ser un elemento muy importante para que las madres vuelvan a trabajar luego del término de su postnatal. Los datos de Estudio Longitudinal MPD, en sus dos levantamientos, nos han mostrado la estrecha relación que existe entre el empleo de las madres y la utilización de los centros de educación preescolar. Las madres indican que la razón principal para enviar a sus hijos a la educación preescolar es para poder trabajar, estudiar o buscar trabajo. En este contexto de pandemia, no contar con la posibilidad de que los niños y niñas asistan a los centros de Educación Parvularia ha afectado el empleo de las madres, lo cual puede tener consecuencias negativas no sólo para las madres sino para los niños y niñas a través de los recursos económicos con los que cuenta el hogar.

Mientras los establecimientos de educación preescolar han estado cerrados, las familias han tenido que organizarse para realizar el cuidado de sus hijos y muchas veces, congeniarlo con el trabajo y teletrabajo. Sorprendentemente, un 30% de las madres no contó con apoyo para realizar esta labor. Los padres y los abuelos fueron el principal apoyo que tuvo el 70% de las madres que sí compartieron las labores de cuidado de sus hijos durante la pandemia. Las madres extranjeras, que representan un 18% de los participantes del Estudio Longitudinal MPD, contaron con aún menos apoyo que las madres chilenas.

En términos generales, se observa que las madres extranjeras han enfrentado una mayor vulnerabilidad durante la pandemia que aquellas familias cuyas madres son chilenas. No sólo han contado con menos apoyos para cuidar a sus hijos, sino que han enfrentado una mayor necesidad de reducir sus comidas diarias, han contado con menos apoyos económicos y tenido menos redes de apoyo familiar durante de este periodo. Su situación migratoria las hace muchas veces no contar con familiares cerca y no poder acceder a apoyo con el cuidado de sus hijos e hijas. Adicionalmente, su situación migratoria dificulta la obtención de apoyos económicos entregados por el Estado de Chile durante la pandemia, tales como el Bono de Emergencia COVID-19 o del IFE. Alrededor de la mitad de las madres extranjeras llegó a Chile entre los años 2017 y 2019. El hecho de que el proceso para la obtención de un RUN y cédula de identidad chilena vigente toma algunos años hace que muchas madres extranjeras no pertenezcan al RSH, puerta de acceso a la obtención de beneficios sociales por parte del Estado. Se suma a ello, el menor vínculo con el mercado laboral formal y la poca antigüedad como trabajadora

en nuestro país, lo que hizo que los recursos que se pudieron retirar del sistema de capitalización individual de las AFP fueran limitados para las madres extranjeras.

Es interesante de que a pesar de que los centros educacionales preescolares permanecieron cerrados prácticamente todo 2020, la mitad de las familias que tenía a sus hijos matriculados en uno, los destacan como una red de apoyo importante durante este periodo. En su gran mayoría recibieron material pedagógico y alimentación durante 2020. A pesar de ello, en un décimo de los casos, las familias declaran no haber tenido contacto con el centro de educación preescolar.

Es importante destacar que las madres declaran en su mayoría haber observado cambios en el comportamiento de sus hijos y, casi la totalidad de ellas declara contar con las herramientas para contener estos cambios. Independiente de si los niños y niñas estaban matriculados en un jardín infantil o si estaban recibiendo apoyo por parte de éste, las madres perciben cambios de humor en sus hijos, los perciben también más demandantes, que se molestan más fácilmente y que buscan llamar más su atención. Sólo la percepción de que los niños y niñas están más demandantes es mayor entre las madres de niños y niñas que están matriculados con el jardín infantil.

Finalmente, el aumento de 20% en los índices de depresión de las madres no sólo tiene consecuencias negativas para su propio bienestar, sino que también puede repercutir en el bienestar y desarrollo de sus hijos. La evidencia previa indica que los niveles de estrés y depresión de los padres generan dificultades en la crianza de los hijos, lo que afecta el desarrollo de los niños y niñas y puede tener un efecto duradero durante toda la vida (Abidin, 2012; Cappa et al., 2011; Deater-Deckard & Panneton, 2017; Harmeyer et al., 2016; Molfese et al., 2010). Los síntomas depresivos han sido asociados a prácticas parentales menos deseables, tales como menor receptividad y positividad, más hostilidad, menor compromiso y menor consistencia al aplicar disciplina (Belsky, 1993; Goldstein et al., 1996). Evidencia reciente a partir de un estudio longitudinal en Holanda, indica un aumento sustancial en los sentimientos negativos de los padres como depresión, ansiedad u hostilidad durante los confinamientos por COVID-19 (Achterberg et al., 2021). Narea et al., (2021), a partir de datos del Estudio Longitudinal MPD, muestran que las cuarentenas efectivas tuvieron un impacto negativo en la dimensión de interacción disfuncional con el niño o niña.

Los hallazgos descritos en este artículo sugieren la necesidad de implementar políticas públicas y programas orientados a mitigar los múltiples efectos adversos que tendrá la pandemia en las familias con niños y niñas pequeños. La pandemia ha puesto en tensión el bienestar de las madres y sus hijos, especialmente de las familias más vulnerables. Por lo que existe un desafío importante de seguir diagnosticando, evaluando y entregándole a las familias herramientas y políticas que permitan aliviar a los y las cuidadoras de niños y niñas pequeños, al mismo tiempo que disminuir las brechas generadas durante este tiempo. En este contexto, el rol de los centros de educación preescolar será clave, tanto para las madres y su incorporación al mercado laboral como para la recuperación de los niños y niñas en su aprendizaje y desarrollo integral. ✨



Referencias bibliográficas

Abidin, R. R. (2012). Parenting stress index (4th ed.). Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Abufhele A., Narea M., Telias. A. (2021) The COVID-19 pandemic and maternal mental health: A longitudinal study of Chilean and migrant mothers. Working paper.

Abufhele A., Contreras D., Puentes E., Telias A. & Valdebenito N. (2021). Socioeconomic Gradients in Child Development: Evidence from a Chilean Longitudinal Study 2010 -2017. Working Papers from University of Chile, Department of Economics.

Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D., & Crone, E. A. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on wellbeing of parents and children. *Scientific reports*, 11(1), 1-14.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. The World Bank.

Behrman, J., Contreras, D., Palma, I., & Puentes, E. (2017). Wealth Disparities for Early Childhood Anthropometrics and Skills: Evidence from Chilean Longitudinal Data. Working Paper. SSRN Electronic Journal.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413.

Cappa, K.A., Begle, A.M., Conger, J.C. et al. (2011). Bidirectional Relationships Between Parenting Stress and Child Coping Competence: Findings from the Pace Study. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 334–342. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9397-0>.

Center on the Developing Child. (2016). *Serve & return interaction shapes brain circuitry*. Disponible en: <http://developingchild.harvard.edu/resources/serve-returninteraction-shapes-brain-circuitry/>.

Contreras, D., & Puentes, E. (2017). Inequality of Opportunities at Early Ages: Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*, 53(10), 1748–1764. <https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1262025>.

CEPAL-UNESCO, 2020. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, Informe Especial COVID-19, Nº 1, Santiago.

Deater-Deckard, K., Panneton, R. (2017). Parental Stress and Early Child Development. Springer.

Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., The International Child Development Steering Group, 2007. Child development in developing countries. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet* 369, 60–70.

Goldstein, L. H., Diener, M. L., & Mangelsdorf, S. C. (1996). Maternal characteristics and social support across the transition to motherhood: Associations with maternal behavior. *Journal of Family Psychology*, 10(1), 60.

Guerrero, G. (2021). Impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina y el Caribe. Mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas. El Diálogo Interamericano, UNICEF.

Harmeyer, E., Ispa, J. M., Palermo, F., & Carlo, G. (2016). Predicting self-regulation and vocabulary and academic skills at kindergarten entry: The roles of maternal parenting stress and mother-child closeness. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 153-164.

Heckman, J. J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. CESifo DICE Report, 6(2), 3-8.

Hincapié D., López-Boo F., Rubio-Codina M. (2020). El alto costo del COVID-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe. División de Protección Social y Salud. Documento para discusión N° IDB-DP-00782. Banco Interamericano de Desarrollo.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). Encuesta Social COVID-19. Principales Resultados: Ingresos, empleo y deuda. Observatorio Social, Subsecretaría de Evaluación Social. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/covid19/Resultados_Covid%20II_Ingresos_Empleo_Deuda.pdf.

Molfese, V., Moritz Rudasill, K., Beswick, J., Jacob-Vessels, J., Ferguson, M., White, J. (2010) Infant Temperament, Maternal Personality, and Parenting Stress as Contributors to Infant Developmental Outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(1), 49-79.

Narea, M., Abufhele, A., Telias, A., Alarcón, S. & Solari, F. (2020). Mil Primeros Días: Tipos y calidad del cuidado infantil en Chile y su asociación con el desarrollo infantil (Estudios en Justicia Educativa, N° 3). Santiago: Centro Justicia Educativa. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/03/estudios-n3.pdf>.

Narea, M., Abufhele, A., Telias, A., Alarcón, S. & Solari, F. (2021). Estudio longitudinal mil primeros días, segunda ola primeros resultados: cuidado y bienestar de las familias en pandemia (Estudios en Justicia Educativa, N° 4). Santiago: Centro Justicia Educativa. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/04/estudios-n4.pdf>.

Narea, M., Asahi, K., Abufhele, A., Telias, A., Gildemeister, D., Alarcón, S. The Effect of COVID-19 Lockdowns on Maternal Mental Health and Parenting Practices Moderated by Urban Green Space. Working paper under review.

OECD. (2020). Combatting COVID-19's effect on children. Disponible en: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>.

Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>.

Shonkoff, J. P & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academies Press.



Shonkoff, J. P., Richter, L., van der Gaag, J., & Bhutta, Z. A. (2012). An integrated scientific framework for child survival and early childhood development. *Pediatrics*, 129(2), e460-e472.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). Abrir los establecimientos de ed. Parvularia. Paso a paso. Orientaciones para Establecimientos de Educación Parvularia en Paso 3 y 4. Ministerio de Educación, Chile.

UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. Disponible en: <https://es.unesco.org/node/320395>.

UNICEF (2017). La primera infancia importa para cada niño. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York Recuperado de: https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf.

UNICEF. (2020). Policy brief: the impact of COVID-19 on children. New York: United Nations Children's Fund.

Wolf, A. W., De Andraca, I., & Lozoff, B. (2002). Maternal depression in three Latin American samples. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37(4), 169–176. <https://doi.org/10.1007/s001270200011>.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., ... & Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of pediatrics*, 223, 188-193.

Artículo

02

Los programas no-formales y su posible aporte en el complejo contexto actual





Los programas no-formales y su posible aporte en el complejo contexto actual

M. Victoria Peralta Espinosa¹

Resumen

A propósito de la pandemia del COVID-19 y de la elaboración de una nueva Constitución en Chile, se reflexiona sobre la resignificación de los programas no formales en educación inicial y se sugieren algunas propuestas para mejorarlos. Se aborda una reseña histórica de estos programas en Chile y en algunos países de América y Europa, donde se describe el cambio desde el énfasis más asistencial al educativo. Se plantea una definición de los programas educativos no formales. Se describen sus aportes durante la pandemia y posterior a ésta, como la flexibilidad, participación y creatividad que ofrecen dichas modalidades.

Palabras clave:

PROGRAMAS NO FORMALES, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, FAMILIAS, AGENTES COMUNITARIOS.

¹ Educadora de párvulos, PhD en Educación, Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2019, Chile. Vicepresidenta Ejecutiva de la JUNJI entre 1990 y 1998.

Introducción

Expresar que los tiempos actuales son complejos no es ninguna novedad, ni por los antecedentes que nos señalan los estudiosos de las diversas ciencias y disciplinas, ni en lo práctico como resultado de las experiencias de la dura realidad que hemos estado viviendo por la pandemia del COVID-19 y sus derivados.

Filósofos, sociólogos, psiquiatras, pensadores en general, han estado señalando a la humanidad desde hace algunas décadas, la complejidad de los tiempos actuales. No sólo como sinónimo de lo problemático, sino también, como lo señala Edgar Morin en sus diversas obras, referido a distintos fenómenos sociales cuando convergen en un entramado de factores y múltiples y variadas interacciones donde el dinamismo y la incertidumbre son constantes.

A la vez, esta pandemia no sólo nos ha dejado dolor y miedo, sino que también nos ha llevado a reflexionar sobre los porqué y el sentido de todo lo que nos ha sucedido, entre ello, las “otras” pandemias: las éticas, las sociales, las económicas. Bien lo señaló nuestro gran científico y querido maestro Humberto Maturana que recientemente nos dejó: “la pandemia del coronavirus vino a abrirnos los ojos, convirtiéndose en una oportunidad única para preguntarnos cómo es el mundo en que vivimos y qué queremos conservar y transformar de él para construir hoy el mundo del futuro, el que queremos vivir y heredaremos a las próximas generaciones” (Maturana, Dávila, 2021).

En este “repensar” el mundo, la sociedad y nuestras vidas, el tema de la Educación surge como eje central de todo; ya que tiene que ver con la formación de las nuevas generaciones, y, por tanto, del Chile y del mundo de hoy y de mañana.

Además de lo mundial, como país estamos en un momento histórico muy especial: nos encontramos repensando el Chile que queremos. Para lo cual tenemos que develar nuestras limitaciones y también nuestros valores y fortalezas para poder escribir el gran capítulo de una Educación más humana en la nueva Constitución. Y ello, no es fácil en el escenario actual, pero esta situación difícil no nos debe limitar el construir la Educación que necesitamos, porque es urgente y necesario. Edgar Morán (2016) nos interpela diciendo: “el conocimiento de nuestra condición humana está ausente de los programas de enseñanza porque lo que es humano está disperso o compartimentado en todas las disciplinas de las ciencias humanas, biológicas, físicas, pero también en filosofía como en literatura y en las artes, sin las cuales nuestro conocimiento humano de lo humano quedaría mutilado. En términos históricos debemos insertar lo humano en un nuevo gran relato... y la condición humana, por tanto, debería ser un objeto esencial de toda enseñanza” (Morin, 2016).

Por lo tanto, tenemos que pensar qué sociedad y qué educación necesitamos, pero junto con ello surge también la necesidad de cuestionarse el cómo, porque al parecer por lo experimentado, formas inadecuadas y procedimientos metodológicos pueden destruir las mejores ideas. Y en este cuadro de las tareas que tenemos que hacer, también hay que revisar los grandes medios para favorecerlas y los pequeños también, que no dejan de ser importantes. Entre los grandes, nos referimos a la educación formal o escolar, a la informal o familiar, y a la más olvidada o poco considerada, la no formal, que hoy día por las dificultades de la presencialidad tuvo que renacer de diversas maneras, no siempre del todo pensadas, porque los tiempos urgían. En cada una de estas grandes formas de realizar la Educación, cabe pensar también en las metodologías más específicas, las que entregan la cotidianeidad y el currículo “oculto” que siempre están presente en nuestro actuar y que son importantes, porque con ellas se desarrolla o desarma la educación que aspiramos favorecer.



En este escenario que hemos planteado queremos reflexionar sobre la temática que tiene que ver, por una parte, con resignificar los programas no formales en relación con estos complejos tiempos, y también sugerir algunas propuestas para un mejor aporte de ellos a la educación que de una u otra forma se ha instalado y que también hay que revisar para avanzar.

Para estos propósitos, abordaremos previamente una reseña de la historia de los programas no formales en Educación Parvularia para justificar su importancia y valor educativo, para volver posteriormente a los tiempos presentes haciendo una contextualización de sus complejidades y a la vez, oportunidades. Así, es más fácil poder visualizar el posible e importante rol actual de lo “no-formal”, tan desmerecido en las políticas públicas y en ciertas prácticas educativas.



¿Qué son los programas educativos no-formales?

Los programas de educación “no formales” (Peralta, 2018)² también llamados alternativos, no escolarizados, comunitarios, no convencionales, entre otras denominaciones que han recibido en América Latina, tienen una extensa historia en la educación moderna del mundo occidental. Se iniciaron para la educación de los primeros años, entre los siglos XVII y XIX, con magníficos ejemplos realizados por Comenio, Pestalozzi y Fröebel, incluso antes de que se crearan los primeros centros infantiles (creches, escuelas de párvulos, kindergártenes, etc.) que correspondieron a la educación formal de la primera mitad del siglo XIX. Este hecho respondió a la situación social que se daba en esas épocas, en la que los párvulos estaban en las casas con sus familias, condición que visualizaron estos grandes educadores en cuanto había que llevar la educación moderna de una forma adecuada al hogar para que las madres en especial pudieran hacer actividades educativas intencionadas con sus niños y niñas pequeños. Acorde a ello, realizaron textos, folletos, algunos de ellos con hermosas láminas donde se mostraba a la madre haciendo actividades diversificadas con sus hijos, entregándoseles incluso canciones de apoyo, además de explicaciones sobre las razones por las cuales había que “jugar” con los párvulos desde bebés. En algunos casos, como fue lo que realizó Fröebel, iban acompañados de materiales didácticos para la realización de estas actividades educativas. Lo interesante de estas primeras experiencias fue que además de ser pioneras, se fundaron en el mismo ideario de toda la educación parvularia, sea formal o no-formal; es decir, con un gran respeto al niño y niña y su desarrollo integral, con una metodología basada en el juego, el descubrimiento y la creatividad.

34

Ya en la segunda mitad del siglo XIX –con la fundación de establecimientos educacionales donde se trabajaba “extra-hogares” con los párvulos, los que llamaron mucho la atención del público, unido al comienzo de la era industrial donde las mujeres de los sectores necesitados salieron a trabajar–, los programas no-formales empezaron a disminuir. En España, surgió una nueva forma denominada “las amigas”, que eran casas vecinales donde una señora con cierta formación atendía niños y niñas pequeños. Esta modalidad se trasladó a México, Cuba y Perú, y podría decirse que fueron la base de los llamados “hogares de cuidado diario”, iniciativa comunitaria que se extendió hasta el presente en América Latina ante la falta de la oferta formal.

Lentamente otras formas de fortalecer a la familia en su rol formativo empezaron a implementarse en Latinoamérica. En Chile, y en casi todos los países a comienzos del siglo XX, surgen desde el área de la salud las “Gotas de Leche”, donde se apoyaba a las madres con ropa, remedios y leche cuando no la tenían, lo que a veces era complementado con alguna orientación de puericultura para que las madres las aplicaran en el hogar. En ciertos casos, también se entregaban “cartillas”, realizadas especialmente para apoyar sus labores de cuidado y de formación de sus hijos.

En las décadas de 1950 y 1960, América Latina experimentó fuertes problemas económicos. La política industrializadora en la que los gobiernos de la región habían cifrado sus esperanzas se había estancado y generado una complicada situación para la población. La infancia y sus graves problemas de protección, salud y educación empezaron a ser visibilizados por los líderes políticos y sociales debido también a la mayor sobrevivencia de

² En este trabajo estamos utilizando la denominación técnica que hace UNESCO y que aparece además en la Ley General de Educación de Chile (20.370), aunque no es la más adecuada semánticamente, ni muchas de las otras que se emplean. Para ampliar esta información revisar: Peralta, Victoria. (2018) Programas no-formales en educación parvularia. Ediciones de la JUNJI, Chile.



los niños, lo que hizo aumentar la población infantil no atendida. La situación de pobreza extrema (55% 1950, CEPAL) llevó a tomar medidas en diversos campos, entre ellos, la primera infancia. Así, surgieron diversas alternativas para aumentar la cobertura de atención en especial “guarderías y programas informales de cuidado vecinal”, donde se “cuidaban” a los párvulos, además de proporcionarles algo de alimentación y recreación.

También la situación de los niños que estaban en extensas estadías de tratamiento en los hospitales generó nuevas formas educativas, como las llamadas “aulas hospitalarias”. En el caso de atención a párvulos, en Chile se encuentran experiencias en la década de los 50 de este tipo, donde en sus cunas o lugares de reposo, a través de las prácticas profesionales de estudiantes de educación parvularia de la Universidad de Chile (Prat, 1956), niños y niñas eran atendidos educativamente. La profesora Linda Volosky, da cuenta de cómo era esa atención en los hospitales públicos, y cómo con el trabajo de las estudiantes podía reducirse su tipo de estadía, aprender con alegría y ayudarlos a mejorar. Expresaba: “(...) sin embargo, el aspecto de esas salas puede ser muy diferente. Puede reinar en ellas la alegría y la actividad. El canto puede reemplazar al grito y el percutir de instrumentos a la estereotipia motriz”. En el mismo artículo referencial, informa de las prácticas realizadas por las estudiantes en diversos sanatorios y preventorios (Volosky, 1958).

Otro ejemplo documentado de este transitar desde un programa con un énfasis más asistencial-social a uno con apoyo educativo, se inició en la década de los sesenta en la región de Puno, en Perú, donde comenzó una labor de promoción social de los campesinos, con el apoyo de CARITAS. Las participantes eran madres que concurrían con sus hijos, por lo que se evidenció la necesidad de brindarles algún tipo de atención. Fujimoto (2000) señala: “en 1968 se realizó un estudio socio-antropológico en comunidades quechuas y aymaras y se organizaron las primeras Casas de Niños con actividades recreativas y complementación alimentaria. El Ministerio de Educación asignó docentes para el trabajo con niños de 3 a 6 años. Esta experiencia inicia la incorporación de voluntarios de la comunidad. El voluntariado respaldado por su propia

comunidad cobra características tan significativas que se llegan a experiencias en las que la comunidad le trabaja la tierra al voluntario, mientras éste trabaja con niños de 3 a 5 años” (Fujimoto, 2000). “Así, se crearon los primeros “wawa wasi” o “wawa uta”, que en quechua y aymara respectivamente, significan “casa de niños”. en los años 70, los wawa wasi se empezaron a extender a todo el país”.³

De esta manera, los programas no-formales se fueron ampliando en toda la región, desarrollándose diversas formas y mejorado su calidad por mayor apoyo técnico y financiero. En el caso de Chile, el período de mayor cobertura y diversidad se dio en la década de los noventa, donde en especial con la acción de la JUNJI y otras instituciones como Fundación Integra, Mineduc, algunas municipalidades y ONGs, se llegó a tener más de 20 modalidades, empleando diversos locales comunitarios, agentes educativos y medios como radio y TV, además de material gráfico.

El enfoque educativo con que se iniciaron estos programas en sus inicios se recuperó, y por su flexibilidad, han permitido llegar a todo tipo de comunidades y poblaciones infantiles. En la actualidad, están presentes en todos los países de la región y muchos ministerios de educación u otros afines (Bienestar, de la Familia, Social, de la Salud, de Protección, etc.) y servicios públicos, los han reconocido e incorporado en sus políticas públicas y normativas.⁴ A la vez, centros de formación superior de educadores del nivel también los han incorporado como parte de sus mallas curriculares y programas, y currículos oficiales nacionales de diversos países los reconocen a la par de los formales, haciéndolos parte de sus orientaciones.⁵

Por lo tanto, recogiendo el ideario de los educadores fundantes y la trayectoria y desarrollo de estos programas, estas modalidades no formales se podrían definir de la siguiente manera: *Son propuestas educacionales intencionadas, con un conjunto de componentes curriculares consistentes, flexibles y diversificados, que una comunidad educativa ha co-construido participativamente con profesionales y/o técnicos para atender características, necesidades, fortalezas y objetivos muy propios de su realidad. Para ello, se abren a todas las posibilidades de agentes educativos presenciales o mediatos, en todo tipo de espacios y ciclos de tiempo, empleando recursos pertinentes y diversos que se consideran necesarios para alcanzar los propósitos planificados, siendo además evaluados (Peralta, 2021).*

Tiempos de incertidumbre epocales, coyunturales y, a la vez, de oportunidades formativas

Tiempos complejos y de incertidumbre

Si hay un concepto que caracteriza este período que estamos viviendo es el de “incertidumbre”, porque se vincula con todo nuestro quehacer: incertezas sobre nuestra vida, trabajo, relaciones, son algunas de los ámbitos que nos preocupan y que son parte de la “incierto” coyuntura en que estamos.

3 Inversión de la Infancia. (2010) Un recorrido por la historia inicial del Perú. Blog de noticias. Edición 23. Perú. <http://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/164/0>.

4 Son interesantes los esfuerzos que han hecho Nicaragua, Panamá y Uruguay que los han incorporado en los currículos nacionales oficiales para la primera infancia.

5 Cabe señalar Panamá (0 a 3 años); Uruguay (0 a 6 años), México (0 a 3 años), entre otros.



Pero esta incertidumbre no tiene sus bases sólo ahora; desde hace más de cincuenta años que históricamente estamos transitando desde tiempos modernos a posmodernos, lo que se caracteriza porque las certezas que nos dio el conocimiento moderno se empezaron a revisar y las “verdades” aplicadas universalmente en todos los campos del saber –entre ellos las ciencias sociales– se relativizaron y se empezó a reconocer la mirada diversa y subjetiva de los seres humanos. Muchos de los grandes referentes e instituciones en que nos apoyábamos, se debilitaron o “licuaron” (Z. Bauman) y los fenómenos que se analizaban linealmente y con cierta simplicidad, a partir del paradigma de la complejidad (E. Morín) empezaron a relevar los múltiples factores que intervienen y entrelazan en todo fenómeno social.

Esta mirada compleja en ambientes de incertidumbre nos fue mostrando una sociedad muy diversa, conflictuada, con enormes desigualdades, competitiva, dominada por distintas formas de poder, muchas veces indiferente y acumuladora de riquezas y con avances sólo para algunos. A ello, a pesar de las acciones de ciertos grupos de científicos y activistas, se agregó una enorme indiferencia por los problemas ambientales y el cuidado de la naturaleza.

En esta lucha de poderes, de primacías, de focos de acciones equívocos en función a los grandes objetivos de la humanidad, que es la gran pandemia, se asentó el COVID-19 con facilidad.

Si la humanidad hubiera estado preocupada de los verdaderos asuntos que importan con la meta del bien común para todos y con una educación que formara generaciones sensibles y activas frente a estos problemas, esta catástrofe sanitaria no habría tenido las dimensiones que vemos y las consecuencias que está dejando.

¿Y en lo educativo qué pasaba y sigue pasando y qué es necesario cambiar?

La educación en términos generales siguió el mismo patrón de nuestras desiguales sociedades: escuelas buenas y dotadas para algunos; escuelas mediocres para muchos; pérdida del foco de la acción educativa; profesores y profesoras tapados detrás de una enorme maraña de normativas y dispositivos de control, más que de un apoyo respetuoso a profesionales de la educación. Burocracia, aplicación de instrumentos homogeneizantes predominan como si todas las comunidades educativas fueran iguales. A la vez, reinan aún los enfoques tradicionales educativos reproducidos y exigidos por ciertos “tomadores de decisión”, instituciones, directivos e incluso familias, y en ello, los educadores y educadoras tratan de sortear estas exigencias, aunque saben que no promueven aprendizajes significativos y valederos para los intereses y necesidades de sus estudiantes y de los tiempos actuales.

Con la pandemia rápidamente se tuvo que cambiar lo presencial por clases realizadas a distancia, con el uso de tele medios, donde nuevamente las desigualdades aparecieron; unos tenían computadores de última generación, y otros, en el mejor de los casos, un celular que sólo lograba señal en los lugares más insólitos, como una calle o el techo de una casa. A veces, a estas experiencias se les agregó fichas o guías educativas basadas en los currículos oficiales, con poca atención a los nuevos aprendizajes que hay que enfatizar y que son diferentes. Algunos empezaron a llamar estas experiencias “programas no-formales”, pero nuevamente se aplicaron incompletos, sin mucha reflexión y apoyo.

Las urgencias de las pandemias a resolver y las rápidas adaptaciones de nuestras formas de vida han llevado a visualizar nuevos contenidos y aprendizajes a favorecer que no se deberían desaprovechar

El confinamiento por la pandemia nos obligó a mirar, retomar o crear nuevos objetivos, contenidos y actividades, los que, observados con detención, empezaron a mostrar un mundo nuevo, necesario de considerar en la educación que debemos construir y llevar a cabo en todas sus formas: en lo formal, informal y, de manera muy especial, en lo no-formal. De estas experiencias de vida surgen muchas posibilidades que se pueden favorecer mediante la flexibilidad, participación y creatividad que ofrecen estas modalidades. En ese sentido, exponemos algunas de ellas:

Entre estas actividades cotidianas a revalorar:

- La vida familiar sencilla, los vínculos familiares y las actividades cotidianas que se pueden hacer en grupos y en especial con los niños y niñas tales como la cocina casera, lenta y sana; el reordenar el “hogar” real y desprenderse de lo que no se necesita y que puede ser útiles a otros; el cuidar y gozar la naturaleza hogareña (el jardín o plantas en maceteros, las mascotas u otros animales urbanos que viven libres); cantar y jugar con los niños y niñas y adultos juegos tradicionales; orar y/o meditar practicando ejercicios de yoga u otros; conversar compartiendo lo que pensamos, recordamos y sentimos (emociones, temores, penas y alegrías); regalinear a los nuestros con calma y mucho amor expresado manifiestamente.
- El valor de la amistad y sus apoyos afectivos; los contactos con grupos amplios que nos abren el mundo como las redes de afinidades o profesionales con los que aprendemos nuevos temas o visiones; contactar y compartir con los vecinos con quienes poco conversábamos; reconocer ciertos oficios tan importantes para



el diario vivir: el servicio de casa, los recolectores de basura, los repartidores, entre otros, y volver a la vida de barrio y sus instituciones locales: el almacén, la tienda de mascotas, la panadería, la feria, etc.

- La ampliación del mundo cultural personal y familiar: realizar nuevas lecturas, escribir desde impresiones a ideas; conectarnos virtualmente con maravillosos museos del mundo, conciertos, exposiciones o conocer otros lugares, culturas y personas.
- Reaprender ciertas habilidades o actividades que habíamos olvidado por no practicarlas frecuentemente relacionadas con el llevar y mantener una casa en todos sus aspectos, hasta las menos agradables, pero que son necesarias para la salud y seguridad de todos.
- Tomar consciencia de la importancia de una vida saludable y del cuidado imperioso del ambiente y de la naturaleza para la salud y un bienestar sostenible a partir de:
 1. Comer sano, natural, en forma equilibrada y lo necesario, evitando alimentos súper procesados o comida chatarra, tomando más agua e infusiones.
 2. Tomar sol diariamente en lo posible para formar vitamina D (10 a 15 minutos).
 3. Cuidar el uso del agua, de la electricidad, del gas, del papel, etc.
 4. Reciclar los desechos y otros objetos que sirven (vidrio, ciertos envases, envoltorios, etc.).
 5. Volver a observar y/o escuchar la naturaleza que nos rodea con detención y cómo vuelve a sus antiguos espacios al aumentar cierta fauna urbana o rural (aves, insectos).
 6. Ayudar a disminuir la huella de carbono (comprar a granel, las verduras sin envases, etc.).
 7. Hacer ejercicios en nuevos y limitados escenarios cercanos (casa, calle, plazas) y en las actividades domésticas diarias: haciendo aseo, limpiando vidrios, etc.
 8. Caminar, andar en bicicleta, subir cerros observando y documentando los alrededores.
 9. Dar espacio y tiempo a ciertas áreas en nuestras vidas que habitualmente poco practicamos (artísticas, espirituales, deportivas, etc.).

En síntesis, disminuir lo superfluo y reaprender que, para vivir realmente y no dañar el medioambiente, es suficiente lo esencial y que eso está en las personas y en las cosas y situaciones sencillas y diarias que experimentamos.

Y a nivel macro, societal o planetario: ¿qué hemos aprendido?

- Lo que significa estar en un tipo de globalización como la actual en lo positivo y negativo: nos llegó un terrible virus y se agudizaron las desigualdades tremendas de todo tipo y las injusticias porque los sectores vulnerados están menos protegidos, pero a la vez, hemos sido receptores de avances de las ciencias y conocimos más la diversidad de sociedades, culturas y entornos naturales mediante los medios de comunicación.

- Valorizar la importancia de ciertas profesiones u oficios que son habitualmente poco consideradas (científicos, trabajadores de la salud, profesores, pequeños emprendedores, etc.).
- La importancia de invertir más recursos en ciencia para todos y en el bien común.
- Comprobar que muchas aspiraciones y mejoramientos sociales se podían hacer a pesar de que se señalaba que no eran posibles.
- Ratificar la existencia de personas y colectivos con mucha apertura y generosidad hacia otros, y, por lo contrario, de grupos y líderes con indiferencia hacia las desigualdades de la vida humana y el mundo de lo natural.
- Constatar la importancia de las buenas causas y liderazgos y verificar que efectivamente existen y aportar a favorecer otros.

¿Qué sugerencias podríamos aplicar desde ya para construir la nueva sociedad que necesitamos?

Si bien es cierto que estamos en una incierta espera, no grata, que nos produce miedo, desesperanza y que puede conducir a la inmovilidad, debemos tratar de convertirla en una espera con sentido, movilizadora, sembradora, esperanzadora y centrada en lo humano. Para ello, es importante:

- Establecer una ética del cuidado de la humanidad amorosa e inclusiva en todos los planos, lo que pareciera ser un aspecto principal, no fácil de lograr, pero esencial de trabajar sino queremos desaparecer.
- Establecer una ética planetaria de cuidado de la tierra en todas sus dimensiones para tener ambientes saludables para la vida humana, los demás seres y los entornos naturales que nos permiten vivir.
- Cuidar y favorecer el desarrollo de los diversos grupos etarios porque todos tienen que aportar: la infancia, porque es nuestra renovación gozosa y confiada; los adultos mayores que son la experiencia y la sabiduría; los jóvenes y adultos, que tienen la utopía, la fuerza y el cambio.
- Apoyar a los líderes y colectivos positivos, creativos y constructores de humanidad a partir de éstos y otros principios, donde los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible sean los referentes de orientación centrales.

Y en el ámbito formativo-educativo actual, ¿cómo podemos apoyar a las familias y comunidades?

- Apoyar a las familias en la realización de su rol formativo-educativo: distensionando las exigencias y los ambientes muy formales en el hogar, generando una rutina grata, centrándose en la contención, en lo afectivo, en la expresión de sentimientos y emociones, en la actividad física, en lo lúdico.
- Sugerirles actividades concretas a realizar en su cotidianeidad: preparar alimentos, ordenar, regar, escribir, dibujar, hacer títeres, bailar, hacer disfraces, “aparatos” con cajas, hacer tejidos, artesanías, inventar cuentos, canciones, rimas, chistes, etc.



- Insistir en que apoyar educativamente a los niños y niñas pequeños no se trata de “trasladar” la escuelita tradicional a la casa para que hagan “tareas”, sino hacer actividades concretas, reales y con sentido como las mencionadas.
- Visitar virtualmente otros lugares: museos, circos, conciertos, exposiciones, y posteriormente comentarlas y derivar actividades a partir de lo visto.
- Facilitar que los niños, niñas y jóvenes procesen sus vivencias, temores, construyan y manifiesten sus visiones de este período en diversas formas.

Pensando en los educadores, en el sistema educativo y en los tomadores de decisión, ¿qué se podría hacer?

- Observar y escuchar más a “la calle” es decir a las familias y comunidades, para detectar las realidades, sus problemas, necesidades y fortalezas, y analizar formas de apoyarlas en lo contingente y en lo proyectivo.
- Plantearse qué niño y niña y, por lo tanto, qué sociedad queremos favorecer y analizar cómo lo favorecemos desde la educación. ¿Abiertos, con iniciativa, curiosos, generosos, sensibles, creadores, comprometidos, perseverantes, coherentes, expresivos, solidarios, etc.? Si es así, trabajemos por ello.
- Unirse a redes de intereses comunes de acción: colegios profesionales, asociaciones gremiales, políticas, académicas, de diversos saberes, haceres y sentires, y participar en la consecución de los propósitos personales y colectivos.
- Actuar como ciudadanos y profesionales en la medida de las posibilidades y capacidades, con sentido humano y perseverancia en función al bien común.
- Centrar lo educativo en valores, derechos, desarrollo humano y sostenible, poniendo lo jurídico, administrativo, pedagógico y curricular en función a ello.

El gran aporte de los programas no-formales en este contexto pandémico y postpandémico

La exposición realizada del contexto situacional que estamos viviendo y de los cambios que nos han obligado a hacer, junto con la visualización de las muchas tareas aún pendientes y de otras que vendrán, tiene como propósito levantar reflexión, objetivos, contenidos, espacios, tiempos y actividades que deberían ser favorecidos educativamente en el proceso que estamos viviendo de repensar y reconstruir la Educación en Chile. Para esto, nuevos programas no-formales o la actualización de algunos existentes pueden hacer un importante aporte. Ello, porque al desarrollarse la mayoría en las casas o en la comunidad, junto con delegar parte del rol formador a agentes educativos no profesionales, pero sí muy significativos para los niños, tienen un impacto importante y sostenido en sus aprendizajes. Además, al participar activamente la familia y agentes comunitarios se produce una extensión de estos aprendizajes a sectores de la sociedad que son fundamentales para lograr aquellos cambios sociales importantes que necesitamos. Cabe una vez más señalar, que ello no minimiza el rol de los educadores profesionales; todo lo contrario, ellos son quienes planifican, organizan, convocan, facilitan, orientan y evalúan todos los componentes curriculares de estas acciones no-formales, desde el saber científico especializado que representan.

Sin embargo, antes de sugerir algunos ámbitos y posibles programas a beneficiar, cabría enfatizar la necesidad de contar con un currículo o marco referencial explícito muy abierto, flexible, amable y convocador, que releve los aprendizajes que se detectan como necesarios para favorecer con una visión local y planetaria, un Chile y un mundo mejor.

Este “currículo o referente de bienestar para una mejor humanidad” debería facilitar o enfatizar en forma destacada los aspectos afectivos personales y sociales por su aporte basal en el desarrollo infantil y por la relación que tienen con la formación valórica. Entre los primeros, está el formar o fortalecer en los párvulos la confianza y seguridad básica, junto con la autoestima y el empoderamiento personal, descubriendo los niños y niñas su maravillosa singularidad en todas sus dimensiones. La curiosidad y la iniciativa, la alegría por la vida y el goce con las cosas simples es otro grupo de aprendizajes importantes a propiciar. La capacidad de adaptación a situaciones variadas y cambiantes dentro de ciertas estabildades básicas es relevante en estos tiempos. Desarrollar la sensibilidad y el cuidado de la naturaleza en sus diversas manifestaciones y la valoración de las creaciones humanas en su belleza o aporte a un mejor vivir, junto con la capacidad de imaginar, transformar y crear, que es tan propio e importante para la niñez, es igualmente significativo en su desarrollo personal.

Entre los de índole más social estarían: el descubrir a los “otros” en sus diversidades, unido al goce de jugar, bailar, cantar, reír, hacer y aprender con ellos; el practicar relaciones bien tratantes y formas de expresión amorosas con niños y adultos; el desarrollo de la empatía con lo que les sucede a otros niños o adultos unido al descubrir que los demás pueden ayudarnos y que nosotros también, lo que es fundamental en un contexto de formación de actitudes para la resiliencia; favorecer la gratitud por todo lo bueno que recibimos: lo grande y lo pequeño, nos ayuda a equilibrar y valorar lo que nos sucede; el descubrir lo que se tiene en común con sus compañeros, junto con el respetar el trabajo de los demás, valorando sus aportes a una mejor vida de todos, enriquece la formación ciudadana. El aceptar la opinión de otros y tomar acuerdos es fundamental también para este tipo de aprendizajes.

En el ámbito del desarrollo sostenible, que abarca la dimensión social, ambiental y económica, ya algunos de los ejemplos anteriormente señalados abordan integradamente ciertos aprendizajes necesarios, a los cuales podrían agregarse otros. Por ejemplo, favorecer un estilo de vida saludable, comprende muchos aspectos, tales como una alimentación sana con alimentos nutritivos que aporten equilibradamente a la salud, pero también que su obtención dañe lo menos posible el medioambiente, es decir, que sean mínimamente procesados y envasados con materiales no degradables. De esa manera, se cuidarán más los recursos naturales y se puede ayudar a bajar la huella de carbono. También es importante que niños y niñas valoren y jueguen con juguetes ecológicos hechos con materiales reciclados y que ellos mismos construyan otros.

El desarrollo de la corporalidad, entendida en su significado actual que abarca más allá que solo la actividad física es importante. Según Gallo (2007) comprende: “tener en cuenta la sensibilidad (que implica la disposición del encuentro con el otro), la expresión y la creatividad. De igual manera, debe tener en cuenta la vivencia, que es una forma de saber acerca de sí mismo, del otro y de las cosas. En ella se incluyen pensamientos, sentimientos y emociones que perduran porque además de ser vividos, tienen significado para la persona”.

Favorecer ambientes limpios, seguros, amables, bellos, significativos para las personas en especial para los niños y niñas, también conforma otra dimensión importante, donde el cuidado del aire, del agua, de los gratos sonidos, de la tierra, de la luminosidad, de



las calles, del barrio, de la ciudad, de los campos, etc., también pasan a formar parte de aprendizajes deseables para un mejor vivir.

A muchas de estos objetivos y actividades, pueden contribuir los programas no-formales, por lo que el trabajo con la familia y la comunidad educativa es fundamental, ya que como se deriva de los distintos ejemplos señalados no se requieren recursos sofisticados para favorecerlos, puesto que el trabajo educativo se realiza básicamente con personas y ambientes cercanos. Estas experiencias se pueden acrecentar con el empleo de medios indirectos y observar situaciones similares o diversas en videos o internet, para que los niños y niñas comenten, dibujen o expresen corporalmente, pero lo fundamental, es hacerlo con los recursos que aporta el medio local.

Pudiendo señalarse, crearse o buscarse otros ejemplos en la bibliografía existente,⁶ lo importante es el trabajo integrado de estos aspectos, junto con acciones de los agentes educativos que sean, a su vez, consistentes con estos planteamientos y ejemplos de su aplicación.

Pasando a señalar algunas situaciones a favorecer, cabría indicar que entre los grupos de edades a los cuales les debemos aún apoyos educativos en todos los aspectos a pesar de algunas iniciativas que en diferentes momentos han surgido, como “Sala Cuna en el Hogar” en la JUNJI o en “Chile Crece contigo”, se encuentran los bebés que permanecen en su hogar y no asisten a salas cuna por diversos motivos; entre ellos, porque educativamente nunca se han considerado como la opción más adecuada, en especial para los menores de un año, sino más bien es una solución a temas económicos-laborales, principalmente.

La extensión del postnatal a seis meses fue una gran ganancia para madre e hijo y por ende para la sociedad entera, pensando en lo que aporta: cuidados, salud, alimentación, apego, estar en el hogar con su familia, pero a pesar de esta gran oportunidad, el tema formativo no ha sido asumido suficientemente en el sentido de lo que implica aplicar un programa ampliamente en cuanto a cobertura, con un enfoque educativo sostenido, apoyado en forma diversificada utilizando diferentes medios y con evaluación. En la actualidad, por todas las razones coyunturales señaladas y las que continuarán posiblemente a futuro, se hace necesario realizar programas educativos con una visión actual del trabajo pedagógico en esta etapa, que favorezca su carácter de sujetos-persona y se incentive la iniciativa de las guaguas en ambientes enriquecidos con medios concretos que hay en todo hogar. Se puede apoyar a la familia con ejemplos visuales mostrados en videos o TV, que aborden diversidades culturales de lenguaje y crianza. Sería importante monitorear cada cierto tiempo, ya sea con visitas al hogar, o acudiendo con el bebé a algún centro comunitario o una sala cuna si es posible, donde se pueda apoyar directamente a la mamá en algún aspecto diferenciado que necesite. En esta etapa, varias de las sugerencias señaladas en el “Currículo de bienestar una mejor humanidad” se pueden favorecer en sus primeras fases, como el apego, las relaciones con otros, la sensibilidad, la curiosidad, el juego, la alegría, el goce de la naturaleza y la corporalidad. El amor, las experiencias concretas y con sentido para los bebés y el descubrimiento serán siempre los aspectos metodológicos fundamentales en esta etapa.

Para niños y niñas mayores (1 a 6 años) que tienen más posibilidades de movilidad y porque sus características de desarrollo les permiten comprender ciertos mensajes

⁶ OMEP, en su página web mundial, y en especial las investigaciones de su expresidenta mundial, la Dra. Ingrid Pramling, aporta interesante bibliografía y ejemplos a considerar.

explícitos de las experiencias que van teniendo, se pueden realizar otros programas empleando experiencias ya existentes, mejorando y diversificando los recursos.

Por ejemplo, para la diversidad de comunidades culturales existentes en el país (indígenas, afrodescendientes, campesinas, costeras, etc.), que están en diversos lugares o de difícil acceso, programas como “Jardín infantil a distancia” que realizó la JUNJI y que continúa, o el “Jardín sobre ruedas” de Integra, pueden enriquecerse con mayor monitoreo, actualización de sus materiales e incorporación de agentes educativos locales.

Para niños y niñas hospitalizados o en centros de “protección”, se hace necesario incorporar estos programas y/o actualizar formas y recursos educativos pertinentes para su situación. En ello, previa consulta a sus especialistas, se pueden realizar actividades de respiración, de humor, musicales, de relajación en ambientes, con mucho amor.

Las niñas y niños de vendedores ambulantes o de feriantes que se movilizan con ellos, requieren diseños especiales para su situación, los que deberían también seguir al grupo familiar, pero en un ambiente seguro, adaptado a ellos y, por cierto, educativo.

Conclusiones

44

Analizando la situación actual del país, los requerimientos de mejoramiento en todos los aspectos (sociales y educativos) y el mejor uso que se pueda dar a los recursos para poder llevar a cabo las diferentes iniciativas que se necesitan realizar, en el caso de los programas no formales, vemos como fundamental llevar a cabo las siguientes medidas:

- A. Evaluar los programas no formales existentes que desarrollan las diferentes instituciones públicas, revisando su pertinencia a los tiempos actuales y a los avances que el sector formal ha realizado en muchos de los grupos infantiles, que parte de ellos cubren. Nos referimos en especial a aquellos de tipo presencial, que vienen a ser en el fondo, jardines infantiles más pequeños, los que posiblemente pueden ser asumidos por jardines infantiles con una atención formal.
- B. Detectar aquellas comunidades cuya población infantil no cuenta con ninguna oferta pertinente estatal o, incluso, de tipo privado, dada su situación de vida, cultural o laboral. Nos referimos a familias de migrantes, de campamentos, uniparentales, donde las madres trabajan en horarios que no son cubiertos por los jardines infantiles o donde los padres se movilizan permanentemente por sus trabajos o costumbres.
- C. Diseñar o actualizar los programas no-formales existentes, de manera que, en forma y fondo, cumplan con las características de todo programa educativo actual, respetando sus características de flexibilidad, participación, pertinencia social y cultural que deben tener.
- D. Darles a los programas no-formales existentes el reconocimiento educativo oficial que merecen, lo que implica dotarlos de recursos suficientes, incorporación en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las que también deberían actualizarse, dado todo el cambio ambiental, social y cultural que estos complejos tiempos nos están exigiendo.



En definitiva, los programas no-formales entendidos como son en sus características de origen histórico y actualizados a las necesidades actuales de la sociedad y la educación, pueden aportar significativamente a los requerimientos de mayores y mejores cambios para las nuevas generaciones a partir de lo que las actuales podemos y debemos hacer.

Chile tiene mucha experiencia en este tipo de programas lo que debería recoger, revisar y potenciar en función a favorecer una infancia más feliz, en mejores ambientes de sanidad y bienestar crecientes, sin dejar de favorecer la maravilla que implica ser un niño o niña de una especie esencialmente humana.

Dada la situación actual y futura de incertidumbre en lo presencial y también asumiendo la dificultad geográfica de llegar a ciertas zonas, Chile debería preparar programas de este tipo en todos sus niveles y ser implementados por las instituciones educacionales reconocidas, de manera de que tengan calidad y validez, siendo esta última la dificultad principal en el presente.

Es hora de trabajar en los programas no-formales, que pueden enriquecer incluso a los formales y fortalecerlos en cuanto a recursos pertinentes, renovados y atractivos.

Es importante agregar que, en estos tiempos de pensar una nueva Constitución, se debería incorporar con más fuerza la validez de estas otras formas de educar, que permiten que el Derecho a la Educación sea efectivo para todos, estén donde estén los niños y niñas y desde que se nace.



Referencias bibliográficas

Bolívar, Antonio. (2008) *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Ediciones Aljibe, Málaga, 2008, p.226.

Casassus, Juan. (1999). *Lenguaje, Poder y Calidad de la Educación*. Boletín UNESCO 50, diciembre, pág. 47.

CCEPI. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Uruguay.

Dahlberg, G., P. Moss, et al. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Falmer Press. London.

Hoyuelos, Alfredo. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro, Barcelona.

Gimeno Sacristán, José et al. (2015). *El currículum como estudio del contenido de la enseñanza en: Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Morata. España.

Malaguzzi, Loris. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro, España.

Marchesi, Álvaro. E, Martín. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid.

Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G. y Quiroz, A. (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años*. IIEP UNESCO Buenos Aires. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>.

Maturana, Humberto y X. Dávila. (2021) *La revolución reflexiva*. Paidós, Editorial Planeta chilena S. A. Chile. Contratapa.

Morin, Edgar. (2016) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Paidós Barcelona, página 127.

Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de la Primera Infancia. 0 a 3 años*. Panamá. https://www.mides.gob.pa/wpcontent/uploads/2017/01/curriculo_0_3_Panama.pdf.

Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia, Chile.

Morín, Edgar et al. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa. Barcelona.

Novella, A.M. et al. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Grao, España.

OECD. (2017). *Starting Strong: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris, France: OECD Publishing. doi: [https:// dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en](https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en) Palacios, Jesús y E. Castañeda. (Coord.) (2009). *La primera infancia y su futuro. Metas Educativas 2021*. OEI/Santillana. España.



Peralta, M. Victoria (Compil.) (2004). En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica. OEI. Madrid.

Peralta, M. Victoria. (2006-2021). Colección Historia de la Educación Infantil. IX Tomos. UCEN/IIDEI, Santiago.

Peralta, M. Victoria. (2017). En la construcción de currículos posmodernos en educación inicial. Homosapiens Ediciones. Argentina.

Peralta, M. Victoria. (2018) Programas no-formales en educación parvularia. Aportes y proyecciones. Cuaderno de educación inicial N°9, Ediciones de la Junji. Santiago.

Pourtois, Jean Pierre et H. Desmet. (2006). La Educación posmoderna. Editorial Popular. España.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2009.) La educación de 0 a 6 hoy. Octaedro. Barcelona.

Sánchez, Concha. (2000) Dilemas de la Educación Infantil. Volumen I, Sevilla, Publicaciones MCEP.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). Informe de caracterización de la educación parvularia. Santiago de Chile.

UNESCO. (2010). Atención integral de la primera Infancia. Informe regional. América Latina y el Caribe. Conferencia Mundial sobre atención y educación de la primera infancia.

UNESCO. s/f Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía. Educación 2030.

Artículo

03

Desafíos y oportunidades de la pandemia para la educación inicial desde la dimensión del currículo





Desafíos y oportunidades de la pandemia para la educación inicial desde la dimensión del currículo

Luz Verónica Gajardo Rojas¹

Resumen

El presente artículo está dedicado a la gran oportunidad que tenemos desde el ámbito educativo y social de remirar, comprender y recrear el currículo de la educación inicial. La pandemia del COVID-19 ha transformado la vida no solo como una cuestión de salud pública, sino ha afectado la vida social, económica y política a nivel mundial. Las crisis de toda índole generan situaciones en extremo complejas, pero también oportunidad para el cambio. En este sentido, grandes modalidades y diseños curriculares han surgido producto de situaciones de crisis a nivel mundial y local.

Los desafíos y oportunidades van más allá de la pandemia y requieren: situar la Educación Parvularia en el siglo XXI, poner a las niñas y niños al centro del proceso educativo, fortalecer la calidad de la educación desde el nacimiento y a lo largo de la vida, repensar y potenciar el currículo y relevar la pedagogía del nivel fortaleciendo el despliegue curricular en variados espacios significativos; volver la mirada hacia la educación al aire libre, repensar y recrear una educación fuera de la sala, que conecte con la naturaleza, que vuelva a su esencia.

Palabras clave:

PANDEMIA, EDUCACIÓN INICIAL, NIÑOS Y NIÑAS, DESAFÍOS, CURRÍCULO.

¹ Educadora de párvulos. Doctora en Educación. Profesional de gestión Sección Gestión Curricular Depto. Calidad Educativa JUNJI. Docente e investigadora en Educación Superior, lvgajardo@junji.cl.

Introducción

“Estamos enfrentando una de las mayores crisis sanitarias de nuestra historia reciente”, sin duda esta es la afirmación más escuchada y leída en los últimos tiempos. En efecto, la magnitud del impacto de la pandemia COVID-19 ha transformado la vida de millones de personas, no solo como una cuestión de salud pública, sino que la pandemia y las respuestas necesarias para contenerla, están afectando la vida social, económica y política a nivel mundial.

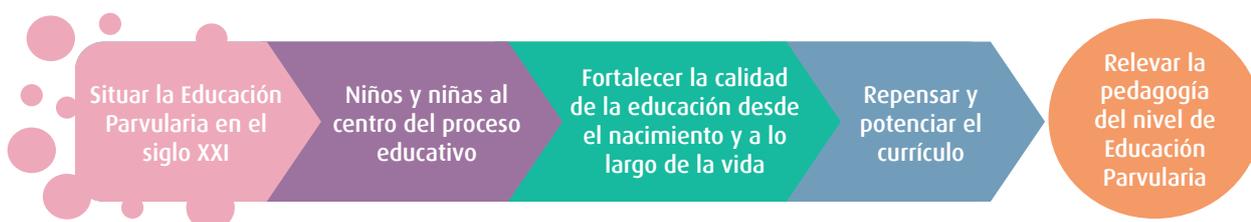
En el ámbito educativo formal, estos cambios se han manifestado en las metodologías y medios en los que llevan a cabo las “clases”, en los encuentros de las comunidades educativas y en los modos en que podemos, efectivamente, comunicarnos y relacionarnos unos con otros (Schleicher, 2020).

Considerando los aspectos comunicativos que influyen en los procesos de aprendizaje, la perspectiva Vigotskiana es clara en señalar la importancia de los contextos socioculturales en los que se producen las interacciones para el desarrollo del conocimiento (Vygotsky, 1979; Col, 1994; Villalta, 2013), donde el rol mediador es precisamente aquel capaz que conectar a aprendices y su potencial de aprendizaje (Feuerstein, 2006; Labarrere, 2008; Villalta, 2018). En un tiempo reciente, los sistemas educativos del mundo se organizaban principalmente en modalidades presenciales, permitiendo el desarrollo de interacciones sincrónicas y directas entre los miembros de las comunidades educativas. Sin embargo, este escenario se ha transformado radicalmente con el arribo de la pandemia del COVID-19 (CEPAL-UNESCO, 2020).

Si bien la Educación Parvularia en Chile tiene como fin favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar integral, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como persona, debe darse en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores compartidos que reconocen a niñas y niños como sujetos de derecho (Sdep, 2018:33). Al respecto, hoy más que nunca es fundamental que el trabajo que se realiza con las familias y cuidadores de niñas y niños atienda a su contexto, intereses, valores y concepciones propias, para hacerlo de manera oportuna y pertinente desde un enfoque de derechos.

De esta manera, la Educación Parvularia se concibe como un proceso participativo, que se construye colectivamente con todos los actores de la comunidad educativa, promoviendo la reflexión personal y colectiva, resguardando el valor de la diversidad en pro de una sociedad más justa y democrática. (JUNJI, 2020)

Desafíos y oportunidades: más allá de la pandemia





Situar la Educación Parvularia en el siglo XXI

El sistema educativo juega hoy un rol crucial en los nuevos desafíos sistémicos a los que nos enfrentamos como comunidad, los que van más allá de las consecuencias de la crisis sanitaria. Son desafíos colectivos en el que participan gobiernos, ciudadanía, instituciones públicas y privadas y todos los actores de la educación. En ese contexto, las modalidades y diseños curriculares deberán ir acorde a la sociedad, repensando, actualizando y haciéndose cargo de la velocidad cada vez más acelerada con la que ocurren los cambios.

La Educación Parvularia debe reconocer aprendizajes que los niños y niñas necesitan desarrollar para desenvolverse en este siglo, que permiten la formación de personas integrales, autónomas, capaces de diseñar proyectos de vida y transferir sus aprendizajes a diferentes contextos. Este tipo de aprendizajes potencian las habilidades del siglo XXI; es decir, un amplio conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos y rasgos de carácter que se estiman críticos para habitar respetuosa y colectivamente el mundo actual.

Estas habilidades aplican no solo al espacio educativo, también a los entornos personales, cívicos y laborales que enfrentaran los niños y niñas a lo largo de sus vidas. Al respecto, UNESCO (2016) sostiene que la paz, el bienestar y la sostenibilidad son bienes globales que necesitan “ciudadanos del mundo”; es decir, una identidad colectiva ampliada a otros más lejanos, socialmente conectados, éticos y comprometidos, en el marco una educación para los retos del siglo XXI.

Lo anterior plantea retos en educación por ser un área que atañe directamente al ser humano en las diferentes etapas de su vida. Por ello, se habla de un currículo para el siglo XXI, vale decir, “una articulación dinámica y transformativa de expectativas colectivas respecto del propósito, calidad y relevancia de la educación y de la enseñanza y del bienestar y realización de la actual y futuras generaciones, donde la enseñanza es holística, inclusiva, justa, pacífica y sustentable” (UNESCO, 2016).

Hoy el gran consenso apunta al desarrollo de las llamadas competencias para el siglo XXI, que son transversales al currículo y flexibles al cambio, ya que están asociadas al desarrollo de capacidades plenamente humanas, la mayoría del tiempo en sus estadios superiores. Los modelos conocidos de competencias hacen un énfasis especial en las llamadas “cuatro C”, que comprenden las habilidades de la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación; a lo que sumamos la metacognición y las funciones ejecutivas que nos permiten “aprender a aprender”, reflexionar y adquirir conciencia sobre los procesos personal y colectivo de aprendizaje.

La comunidad educativa es el mejor ejemplo de la diversidad y de los requerimientos de esta nueva sociedad. Es allí donde los equipos, conociendo su contexto, los intereses de los niños, las niñas y sus familias, desarrollan metodologías participativas y pertinentes, declarando en su discurso y en el quehacer a los niños y las niñas como protagonistas de sus aprendizajes, según con el planteamiento de las competencias y habilidades que permiten abordar este concepto de sociedad desde su primer núcleo social que es su familia y el jardín infantil.

Se han desarrollado distintos modelos de habilidades y competencias para el siglo XXI. Sin embargo, la educación es pertinente a cada contexto y desde ahí se pueden identificar algunas metodologías pedagógicas efectivas para promover y potenciar estas habilidades, como la metodología basada en proyectos que permite que los niños

y niñas busquen soluciones creativas a problemas reales de su entorno, las estrategias pedagógicas activas y transversales como resolución de problemas e indagación y otras que más que ser metodologías propiamente tal, entregan el marco para abordar las grandes temáticas de la educación en este nivel, como el autocuidado, el respeto y la valoración por la diversidad, la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad, la ciudadanía y el desarrollo sostenible; lo que con todo se transforma en una oportunidad para que los párvulos desarrollen desde temprano las actitudes y habilidades para participar progresivamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan.

Niños y niñas al centro del proceso educativo

La Educación Parvularia sitúa a los niños y niñas al centro del proceso educativo y reconoce sus derechos, características y particularidades asumiendo la diversidad como un valor que guía. Desde este sentido, se demanda un proceso que se centre en el reconocimiento de la diversidad como componente esencial de la equidad y la justicia social, oportuna y pertinente que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar integral, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas.

Esto supone que las comunidades educativas asuman corresponsablemente entre sus distintos actores, como equipo pedagógico, técnico, familia y agentes comunitarios, una diversidad de acciones complementarias que se potencien y produzca sinergia y den pertinencia a la gestión de los distintos elementos curriculares, para el desarrollo y aprendizaje de todos los niños y niñas, razón por la cual la invitación es a analizar y reflexionar estos focos curriculares y plantearnos el desafío técnico de vincular de manera integral los contextos para los aprendizajes y todos aquellos factores que intervienen en la organización coherente de la acción pedagógica.

Al destacar que los niños y niñas están al centro del proceso educativo, surgen interrogantes clave y desafiantes que invitan a la reflexión individual y grupal, ya que orientan las prácticas pedagógicas que desarrolla cada educador: ¿cuál es el concepto de niño(a) de esta comunidad educativa? ¿cómo generamos condiciones para que niños y niñas aprendan y se desarrollen?

En respuesta a la primera interrogante, es fundamental referirse a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), que concibe al niño y la niña como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades. Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, un cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por lo tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento.

Siguiendo la Convención de los Derechos de Niños y Niñas, dichas Bases Curriculares reconocen los derechos económicos, sociales, culturales y otros del niño y la niña, tales como su derecho a la salud, a la educación, a no ser discriminado, a ser escuchado y que su opinión se tome en cuenta, a la libertad de pensamiento y de asociación, a ser protegido de toda forma de maltrato y de injerencias arbitrarias en sus vidas privadas, a tener acceso a información sobre asuntos que le competen, a participar libremente en la vida cultural y en las artes, a jugar y descansar.



De acuerdo con este referente, la Educación Parvularia asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. Lo anterior implica, entre otras cosas, superar prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por otras basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos inherentes.

El enfoque ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos. Al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo.

En consideración a lo anterior, es constitutivo de estas orientaciones valóricas el reconocimiento del rol y responsabilidad del Estado, como garante de los derechos de los niños y las niñas, sin perjuicio del reconocimiento de la responsabilidad primordial a las familias, madres, padres o tutores, por su crianza y desarrollo. En este sentido, al Estado le corresponde otorgar el acompañamiento y las oportunidades para que las familias puedan cumplir su papel principal en lo que respecta a la crianza, disponer instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los párvulos y asegurar la provisión de una educación de calidad.

Así, la Educación Parvularia, asumiendo a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho, manifiesta un propósito compartido por construir una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración y corresponsabilidad de todos sus

actores, por la provisión de oportunidades para el pleno desarrollo y bienestar de cada habitante, sin importar su origen y particularidades individuales o colectivas.

Bajo esta premisa, cada comunidad educativa debe reflexionar, construir y dar significado al concepto de niño(a) y junto con ello, a la propia conceptualización de educación, propósito y misión, en el contexto social y territorial en que se encuentre.

Respecto a la segunda interrogante, la respuesta alude a generar condiciones que resguarden el bienestar integral de los niños y niñas, concibiendo que una Educación Parvularia de calidad no podrá ser tal si es que no genera las condiciones para que niños y niñas desarrollen todo su potencial, en contextos de satisfacción de sus necesidades, respeto por sus particularidades y resguardo de sus derechos. Así, cada unidad educativa debe tener como propósito constituirse en un espacio idóneo para que niños y niñas, junto con sus familias, exploren, aprendan, disfruten y se desarrollen, viviendo un presente amoroso y respetuoso.

Una característica esencial de los primeros seis años de vida es la dependencia y la necesidad de niños y niñas de otros y otras que colaboren en la satisfacción de sus necesidades. Esta mayor dependencia propia de la primera infancia, exige que las relaciones de buen trato sean un elemento que necesariamente tendrá que considerarse en el desarrollo de una Educación Parvularia integral, respetuosa y de calidad.

Ser sujeto de buen trato en la primera infancia implica necesariamente que los adultos a cargo indiquen y respondan de manera pertinente y efectiva a las necesidades básicas de niños y niñas, incluyendo entre éstas aquellas relacionadas con la alimentación, cuidado, salud, atención y afecto. Se requiere de adultos disponibles, sensibles y atentos a sus necesidades. Una respuesta empática, oportuna y amorosa impacta de manera positiva en el aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos y promueve la generación de relaciones afectivas y seguras, de manera que se va estableciendo un círculo virtuoso.

El buen trato en Educación Parvularia está relacionado con la promoción del bienestar en las relaciones; reconociendo en la interacción las necesidades personales, así como las de los sujetos con los que se interactúa. El bienestar o “el estar bien” debe ser el norte de la educación de la primera infancia, entendido como un proceso de construcción que se va logrando a través de actitudes y experiencias positivas, que tiene sentido personal y social acorde a las diferentes etapas de la vida.

Los equipos educativos deben ser capaces de generar las condiciones para que niños y niñas aprendan y se desarrollen en espacios que acogen sus necesidades, sus características y las respetan. A su vez, significa que son capaces de activar oportunamente los recursos necesarios cuando un niño o niña está siendo vulnerado en alguno de sus derechos; es decir, cuando por acción u omisión, los adultos transgreden la dignidad, el bienestar físico, emocional, sexual o psicológico.

Fortalecer la calidad de la educación desde el nacimiento y a lo largo de la vida

Hoy en día existe pleno consenso sobre la importancia que tiene la educación durante los primeros años de vida de los niños y niñas para el desarrollo de sus competencias emocionales y cognitivas, en tanto potencia la adquisición de destrezas y aprendizajes presentes y futuros en ellos. La evidencia indica que la educación inicial tiene consecuencias positivas, incluso en la vida adulta y en ámbitos tan diversos como la salud, el desarrollo cognitivo, el lenguaje y el desarrollo socioemocional.



Lo anterior se vislumbra con especial notoriedad en los niños y niñas pertenecientes a sectores de mayor vulnerabilidad, al comparar los resultados de aquellos que asisten a establecimientos de Educación Parvularia y aquellos que no asisten. Pues en este contexto la educación inicial permite disminuir las brechas con aquellos que provienen de contextos más favorables, teniendo entonces un efecto de equidad muy importante, base de una sociedad sana y próspera.

Para exhibir este tipo de evidencias y poner en valor la educación inicial, la experiencia internacional y nacional destaca la relevancia que tiene la existencia de una base normativa que dé cuentas de los esenciales que se resguardan en la gestión de los establecimientos de Educación Parvularia, así como en los procesos pedagógicos que se intencionan en sus distintos ciclos y contextos.

En el plano nacional, la normativa en Educación Parvularia encuentra su sustento y razón de ser en la protección de los derechos de los niños y niñas, sujetos de derecho, conforme a lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1990. En virtud de esta ratificación, el Estado de Chile se comprometió a ser el principal garante de los derechos de la niñez, obligándose a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, presupuestarias, judiciales o de cualquier índole, que posibiliten una garantía efectiva de tales derechos en general y del derecho a la educación en particular.

En este sentido, el Estado busca garantizar una educación de calidad como derecho para todas y todos los chilenos desde el primer nivel. Para ello se requiere la presencia de criterios de calidad esenciales para el funcionamiento de los establecimientos educacionales, sean estos de dependencia pública, privada o mixta, con la intención de evidenciar aquellos sellos que son propios de la educación inicial y su política curricular, situando a niñas y niños como eje central de las decisiones que adopten las comunidades educativas y reflejarlas en cada uno de los referentes con los cuales la institución se organiza para su funcionamiento y gestión.





La calidad hace referencia en primer lugar a la construcción y profundización de la interpretación o comprensión de la institución para la primera infancia y de sus proyectos y, en particular, del trabajo pedagógico, con el propósito de dar sentido a lo que allí sucede.

La calidad en la institución educativa se hace visible desde lo que ocurre en la práctica pedagógica, como de todos los elementos y ámbitos que la sustentan y que hacen posible y dan sentido a la práctica real, reconociendo la posibilidad de que existan múltiples significados o interpretaciones, sin tratar de reducir lo que sucede en la realidad con el único propósito de ajustarse a criterios categóricos establecidos previamente.

En este sentido una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, significa contar con unidades educativas plurales e inclusivas que acojan y den respuesta a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas de diferentes contextos sociales y culturales y con distintas capacidades y situaciones de vida, de manera que cumpla con una de sus grandes finalidades: contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad.

La evidencia ha demostrado la importancia de la calidad educativa en los primeros años de vida, que se ve reflejada en una educación integral compuesta por una serie de factores esenciales como la formación de educadores y técnicos, la noción de inclusión y equidad, la existencia de una infraestructura adecuada, el reconocimiento y participación de la familia, el análisis crítico, participativo y permanente de toda la comunidad educativa, entre otros. La suma de todos estos factores otorga las condiciones indicadas para que niños y niñas se desarrollen plenamente.



Repensar y potenciar el currículo

La Convención de los Derechos del Niño, así como las B CEP declaran que todos los niños y niñas son sujetos de derecho y se les reconocen sus características y particularidades, asumiendo la diversidad como un valor que guía una educación de calidad y que es reconocida como un componente de la equidad y la justicia social. En este sentido, la Educación Parvularia focaliza su atención en la niña y el niño como sujetos activos y protagónicos en la construcción de sus procesos educativos, por lo que se deben generar variadas oportunidades y en diversos contextos para el aprendizaje de todos y todas, brindando los accesos y derribando las barreras que se enfrentan al momento de aprender.

Al mismo tiempo, se deben ofrecer posibilidades de explorar, manipular, relacionarse, elegir, preguntar, hacerse preguntas, equivocarse, sorprenderse, expresar lo que siente. Todo esto, en ambientes que para los párvulos son significativos porque han sido pensados y diseñados por los equipos técnicos, quienes tienen un acabado conocimiento de cada uno de los párvulos y son conscientes de sus motivaciones e intereses, su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Es decir, un proceso educativo de calidad, requiere de comunidades educativas corresponsables que asumen entre sus distintos integrantes (equipo técnico, familia y agentes comunitarios) una diversidad de acciones complementarias que se potencian, produzcan sinergia y den pertinencia a la gestión de los distintos elementos curriculares, para el desarrollo y aprendizaje de todos los niños y niñas, teniendo en consideración la particularidad de cada uno de ellos, bajo el concepto que incluir, no es solo un acto de acogida a las diferencias, sino también, creer firmemente que estas contribuyen a una mejor calidad de la educación.

En este nuevo e inédito escenario de la educación es fundamental repensar y potenciar el currículo de la Educación Parvularia, concretamente las modalidades curriculares que despliegan y hacen vida el currículo en las unidades educativas, enfatizando en las capacidades de los equipos pedagógicos de seleccionar diversos recursos, para el diseño e implementación curricular desde “una educación eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante, recursos que deben ser considerados de manera integrada, sistémica y permanente” (MBEEP, 2020).

En este contexto, los párvulos tienen un papel activo y participativo en todo aquello que aprenden, a través de la exploración, el juego, la iniciativa y la experimentación, otorgando sentido a sus propias experiencias y desarrollando todas sus capacidades. Para que este proceso ocurra deben garantizarse las oportunidades de aprendizaje a través de la implementación de ambientes de interacciones positivas y bien tratantes que resguarden su integridad, su libertad y su bienestar integral. Todas las situaciones de aprendizajes debieran tener un carácter lúdico ya que el juego, considerada la actividad infantil por excelencia, favorece la imaginación, la creatividad y un desarrollo infantil integral y armonioso. Esto implica reconocer y valorar su diversidad, sus culturas, creencias, intereses entre otras. En este plano, el educador o educadora debe reconocer las fortalezas de las familias y promover el ejercicio de la ciudadanía en la toma y ejercicio de sus decisiones, ampliando las opciones de participación acorde a las características particulares, en los contextos de aprendizajes relativos a la planificación, organización del tiempo, espacio y evaluación.

Para promover el bienestar integral y la armonía de las circunstancias cotidianas que vive el niño y la niña, se debe respetar primero su condición de sujeto de derechos, que

debe ser resguardada en todo momento; su condición de persona activa y protagónica de sus procesos educativos y de desarrollo integral; así como su condición de ciudadano y ciudadana transformadora de realidades.

Relevar la pedagogía del nivel de Educación Parvularia

La pedagogía en el nivel de Educación Parvularia promueve una visión del aprendizaje como un proceso social, situado y significativo; es decir, un aprendizaje con el que los niños y niñas construyen sus experiencias cotidianas, que les permite conocer y comprender el mundo desde sus necesidades y características personales y culturales en relación con otros. En estas experiencias, el juego, como la actividad inherente a la primera infancia, adquiere una importancia fundamental.

El juego como forma natural para comprender el mundo y promover aprendizajes significativos requiere de educadores y educadoras que propicien experiencias educativas pertinentes. La participación de los niños y niñas en su ambiente, de forma espontánea, individual o en conjunto con otros es fundamental para explorar y conocer su entorno. En el juego, el niño no sólo se divierte, sino que se apropia de su cultura y aprende a vivir.

Lo anterior, releva la profunda responsabilidad que le confiere a los adultos, equipos de aula y sistema educativo en su totalidad, el dar sentido en cada interacción con los niños y niñas a lo estipulado en las orientaciones, a través de prácticas cotidianas, coherentes y respetuosas de la “singularidad, identidad y contexto familiar y sociocultural, propiciando en todo momento su plena inclusión en el proceso educativo, evitando estereotipos, sesgos de género y todo tipo de prácticas discriminatorias que desvaloricen su condición de niño o niña” (MBEEP, 2020).

En este contexto, resulta fundamental el rol del educador o educadora como líder, propiciando la organización del tiempo, el espacio y las interacciones que velan por el protagonismo de los niños y niñas, evidenciando la planificación y la evaluación como parte de un proceso integrado, que coexisten y se nutren mutuamente, en un diálogo permanente e interrelacionado que involucra a los equipos pedagógicos, a los niños y niñas y a sus familias.

No cabe duda de que el proceso educativo es intencionado y orientado a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas como protagonistas, que considera la diversificación de la enseñanza como aspecto fundamental para resguardar que se despliegue al máximo sus potencialidades, lo que implica la selección e implementación de diversas estrategias y así también diversas formas de observar y evidenciar el desarrollo de la evaluación y la trayectoria educativa.

Es así como la pedagogía del nivel se basa en tres pilares básicos:

- a) Pedagogía del amor:** educar contempla todas las dimensiones del vivir humano, en especial la consideración, respeto y valoración del niño y niña en su desarrollo. Educar es desarrollarse en comunión con otros seres. Así, la educación es un proceso de transformación en la convivencia, donde el niño y la niña se transforman junto con adultos significativos y con los demás niños y niñas con los cuales conviven en su espacio educacional. Es a partir de la convivencia, que las dimensiones del ser y del hacer se van desarrollando mutuamente junto a lo emocional. Son las emociones las que moldean el operar



de la inteligencia y abren y cierran los caminos para posibles consensos a ser establecidos en la vida cotidiana. Solamente el amor amplía la visión en la aceptación de sí mismo y del otro (Maturana, H. El sentido de lo humano, 1996)

Es en este proceso, el niño y niña desarrollan el respeto a sí mismos, a los demás, una mayor conciencia social y de su entorno. Es a través del amor, de la aceptación del otro, que se amplía el desarrollo de las inteligencias y la expansión del pensamiento. Esto nos indica que el espacio educacional debe ser respetuoso, acogedor, amoroso y no competitivo.

b) Pedagogía de la libertad y autonomía progresiva: el niño y niña son sujetos y autores de su propio desarrollo; es decir, un sujeto de derechos. No se trata de niños y niñas ideales, sino concretos, que no aprenden por abstracción, sino que viven experiencias porque están inmersos en la realidad y participan intensamente de lo cotidiano.

En este actuar y exploración de sí mismo y del medio los niños y niñas van adquiriendo autonomía. La construcción de sí mismo consiste en la progresiva construcción del sentido del yo. Los niños y niñas separan cada vez más lo que forma parte de lo propio de lo que se atribuye al exterior. En esta construcción cobra relevancia el lenguaje, a través de preguntas que movilicen el pensamiento, pues se hace la distinción entre el yo, los otros y los objetos.

c) Pedagogía de la vinculación: implica educar para la ciudadanía, lo que supone apostar la educación para una vida feliz y al mismo tiempo contribuir a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio, si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si esta se pretende en sociedades plurales y diversas. Educar para la vinculación y construcción de ciudadanía significa desarrollar acciones pedagógicas que contribuyan al proceso de construcción personal, que no es solamente individual, sino que se da en la interacción con los otros. Se proponen criterios esenciales, como el cultivo de la autonomía de la persona, el respeto a sus formas de ser y pensar. Un segundo criterio, es comprender que las diferencias y conflictos se deben abordar a través del diálogo, constituyendo una forma de vida y aprendizaje. Por último, una condición importante que se debe favorecer es educar y promover situaciones en que se pueda aprender a ser respetuosos de manera activa. Significa reconocer al otro con igualdad de condiciones, con la misma dignidad, competencias, saberes, posibilidades de aprender y con la misma capacidad de tener la razón y la verdad que los demás creen tener.

El rol de los equipos pedagógicos como agentes claves, debe garantizar una gestión potenciadora y coordinada entre los involucrados, imprimiendo en cada acción, habilidades, disposiciones y conocimientos que posibiliten interacciones positivas y favorecedoras del bienestar de toda la comunidad educativa. Ello implica un desempeño profesional y ético que fundamente tanto sus acciones como sus decisiones respecto a los procesos pedagógicos, desde y hacia la instalación y observancia permanente de los principios de la Educación Parvularia.

Lo anterior se verá reflejado en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos y de gestión, de manera sistemática, flexible y reflexiva, contrastando las realidades con los fundamentos teóricos y las propias prácticas, evidenciando en

cada gestión, condiciones de mejoras que conduzcan a satisfacer las necesidades distintivas de cada niño y niña, para ofrecer diversidad de formas y oportunidades de aprendizajes a través del juego y su propio protagonismo.

A la vez que acompaña de manera oportuna, respetuosa y valorando los propios saberes, historia y cultura de los párvulos y sus familias, a través de relaciones de colaboración, donde participan otros profesionales e integrantes de las comunidades territoriales, que en conjunto le darán forma y sentido a la construcción e implementación de los proyectos educativos.

En definitiva, las familias, los equipos educativos y la comunidad toda, situados desde una perspectiva de derecho, reconocen, asumen y se movilizan para dar cumplimiento al compromiso ineludible de ofrecer las mejores condiciones de vida a los niños y niñas. Lo anterior releva dimensiones valóricas, afectivas, profesionales y sobre todo éticas, de parte de todos los adultos que participan del cuidado y la educación.

La pedagogía de la Educación Parvularia en sintonía con los requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia y a los desafíos que presentan los contextos sociales y culturales, se plantea desde cuatro focos fundamentales de la educación, los que dan coherencia y sustento a los énfasis curriculares: la Educación para la paz, la Educación sustentada en un enfoque de derecho, la Educación del ser ciudadano(a) y la Educación para el desarrollo sostenible. Todas estas constituyen una identidad acorde a los retos del siglo XXI; es decir, una respuesta a la necesidad de ser “ciudadanos del mundo”.

I. La Educación para la paz: se enmarca en principios y valores inspirados en la Constitución Política del Estado, la Ley General de Educación y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña² y los tratados en materia de derechos humanos ratificados.

Paralelamente, el currículo oficial se enmarca en “el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (BCEP, 2018).

En este sentido, la educación para la paz es mucho más que un contenido de valores. Es transversal al proceso educativo, en el que participa la familia, la comunidad, los medios de comunicación y la sociedad en general, que apunta a la creación de una nueva sensibilidad que favorezca en el ámbito social y educativo la aceptación y comprensión del otro, a través del fortalecimiento de la empatía, el diálogo, la solidaridad, el respeto y la tolerancia para alcanzar la felicidad.

Si bien pareciera ser una conceptualización reiterativa, ya que la paz es una condición *sine qua non* de la educación, se refiere a un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo, enseñar y aprender soluciones en favor de la vida y la dignidad humana. Educar para la paz o educación para una cultura de paz, es definido por las Naciones Unidas como

² Chile firmó y suscribió la Convención en enero de 1990 y en agosto de 1990, ésta fue promulgada como ley de la República.



“un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando a sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados” (BCEP, 2018).

61

La construcción de una cultura de paz en la educación inicial demanda a innovar las formas de desplegar el proceso educativo, fundamentalmente basado en la comprensión de la infancia y de los niños como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades.

II. Educación sustentada en un enfoque de derecho: Concibe al niño y niña como co-constructor de la sociedad y cultura, lo que impacta en el tipo de metodologías que se seleccionan, las que se caracterizan por ser integradoras, activas, desafiantes y que lo involucran en su integridad.

Como lo menciona UNESCO, citando a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2005), la educación de la primera infancia debe estar directamente vinculada al derecho del niño y niña a desarrollar su personalidad, actitudes y capacidad mental y física. Esto implica reconocerles como sujetos con opinión, con capacidad de tomar decisiones, propositivos y merecedores de consideración, respeto y autonomía. La diversidad cultural existente en los distintos jardines infantiles puede convertirse en potencial de creatividad y crecimiento, que contribuye a un desarrollo humano pleno focalizado en el pluralismo y de cohesión social.

Desde este contexto, corresponde a los equipos pedagógicos implementar experiencias de aprendizaje lúdicas y significativas para el niño, la niña y la comunidad, como también, seleccionar y usar recursos, metodologías de aprendizaje y de evaluación en concordancia con una perspectiva de educación integradora y consciente, aquella que considera al niño y a la niña en sus múltiples dimensiones, una persona que siente, piensa, actúa, se comunica, conoce, garantizando la inclusión de todos los niños y niñas en el proceso de aprendizaje.



III. Educación del ser ciudadano(a): En el nivel de Educación Parvularia significa promover que los niños y las niñas convivan pacíficamente con otros, tomen decisiones que favorezcan el bien común y desarrollen progresivamente un sentido de pertenencia a una comunidad cada vez más amplia, compartiendo valores y responsabilidades sobre la base de los derechos humanos, buscando promover el ejercicio de una ciudadanía activa, a través de la participación, la colaboración y el respeto.

En este proceso gradual de formación para la ciudadanía, resulta fundamental que niños y niñas se sientan parte y miembros activos de sus familias y comunidad, base que les permitirá ampliar progresivamente su sentido de identidad. Se trata de favorecer un sentido de pertenencia crecientemente inclusivo, integrando valores y costumbres socialmente compartidas, descubriendo otras comunidades, promoviendo así, un progresivo desarrollo del sentido de justicia y responsabilidad en las relaciones.

IV. Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS): Se entiende como un proceso que surge de un compromiso y deber social, que ejercen los equipos pedagógicos para formar una ciudadanía consciente de la relación con el espacio en que viven y la influencia de sus acciones respecto de sí misma, con otros, con el entorno cultural y con el entorno.

Las B CEP integran y renuevan los sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros. Asimismo, señala que este nivel educativo está llamado a promover una transformación cultural de las personas, donde las buenas voluntades se expresen efectivamente en actitudes y prácticas que nos permitan construir una nación respetuosa de los valores sociales y ambientales.

En coherencia con este enfoque de integralidad pedagógica, este tipo de educación se reconoce como uno de los focos que nutre el currículo, desplegando orientaciones



dirigidas a las familias y comunidades educativas tendientes a fortalecer el vínculo de los niños y niñas con el medio natural, social y cultural, conectándolos con la valoración de la naturaleza, la biodiversidad, el bienestar de la humanidad, el aprecio por el planeta y sus recursos, como un bien necesario de proteger y preservar para el buen vivir de las generaciones.

Conclusiones

La formación y los aprendizajes en la primera infancia determinan considerablemente la calidad de vida presente y futura de los niños y las niñas. Por lo tanto, es fundamental ofrecerles distintas experiencias que enriquezcan su visión del mundo, a través de las cuales puedan expresar y desplegar su curiosidad natural por indagar, descubrir y desarrollar sus capacidades de expresión, autocuidado y autonomía. Ello, se convierte en un deber ético ineludible de los adultos y de los sistemas educativos.

El establecimiento de vínculos de respeto, colaboración, afectivos, inclusivos y protectores de sí mismos y de los demás, que valoren y protejan el entorno que les rodea, aportará considerablemente a la formación de ciudadanos y ciudadanas respetuosos del ambiente social, natural y cultural en que habitan, conscientes de las consecuencias que tienen sus acciones. Habitar los espacios, en especial al aire libre, significa vivir con y en la naturaleza, siendo parte de un ecosistema que requiere de la protección mutua de cada especie.

Sin duda las crisis de toda índole generan situaciones en extremo complejas, pero también generan oportunidad para el cambio. En este sentido, grandes modalidades y diseños curriculares han surgido producto de situaciones de crisis a nivel mundial y local. La experiencia acumulada en estos últimos meses abre varios temas para el análisis y reflexión de los procesos educativos en condiciones excepcionales de



vida. Lo importante es resignificarlos y analizarlos, con la finalidad de enriquecer la comprensión del proceso educativo, abordando focos tales como: la originalidad en dar respuestas a la educación de niños y niñas en contextos de enorme desigualdad social y económica; el despliegue curricular en un espacio familiar, resignificándolo como un lugar exclusivo de “ser y estar” que ha permitido acercar dos mundos, muchas veces distantes, relevando los saberes de las familias y relevando una genuina participación en sus procesos educativos asimismo en el contexto de trabajo colectivo. Las condiciones de encierro nos han desafiado a desarrollar y fortalecer nuevas competencias, contenidos, estrategias y habilidades tecnológicas, para el quehacer laboral entre los equipos, niños y niñas y familias.

Finalmente, es clave volver la mirada hacia la educación al aire libre, repensar y recrear una educación fuera del aula, una educación que conecte con la naturaleza, de la que todos y todas somos parte, una educación inicial que vuelva a su esencia, ser una educación para la vida y en la vida jugar al aire libre. El interés de los niños por la naturaleza no es en absoluto nada nuevo, siempre ha estado ahí, por lo tanto, no corresponde los debates educativos al respecto, sino el repensar el paisaje educativo, de estar en la naturaleza que proporciona un gran sentimiento de libertad, de tranquilidad y profundidad, donde los objetos cotidianos son grandes tesoros para investigar, acercándose a los ciclos y ritmos de la naturaleza, para conocerla y apreciarla.

En consecuencia, no podemos seguir haciendo las cosas como hasta ahora; esta crisis demanda nuevos modos, nuevos énfasis, nuevas estrategias, como un desafío para la educación y también para toda la sociedad. 🌸

Ésta es la variable que hemos obviado durante demasiado tiempo, tal vez porque el amor nos da miedo, ya que es la única energía del universo que el ser humano no ha aprendido a manejar a su antojo.
Albert Einstein





Referencias bibliográficas

CEPAL. (2021). Serie estudios y perspectivas 189 Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19. Ciudad de México.

CEPAL-UNESCO. (2020). Informe COVID-19 La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago.

MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia.

JUNJI. (2020). Orientaciones curriculares en tiempo de pandemia. Santiago.

MATURANA, H. (1996). El sentido de lo humano. Santiago: Dolmen.

JUNJI. (2020). Propuesta Curricular Institucional. Santiago: Ediciones JUNJI.

ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT. Revista Infancia latinoamericana. Nº 28. (2020). Pensando con Irene Balaguer. Barcelona.

ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT. Revista Infancia latinoamericana. Nº 29. (2020). Primera infancia y pandemia: Aprendizajes y desafíos. Barcelona.

MORALES, C. (2020). Pandemia e infancia: ¿cómo ha afectado el desarrollo de niños y niñas? 2021, de Universidad de Chile Sitio web: <https://www.uchile.cl/noticias/166368/pandemia-e-infancia-como-ha-afectado-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas>.

Artículo

04

Beneficios de aprender al aire libre en educación infantil

Mapeo sistemático de
literatura (2018-2021)





Beneficios de aprender al aire libre en educación infantil

Mapeo sistemático de literatura (2018-2021)

María Catalina Correa Concha,¹ María Josefina Valdivia Cerda,² Kiomi Matsumoto-Royo,³ María Luisa Salazar Preece,⁴ Anna Carla Ferranty Ferraro⁵

Resumen

Ofrecer experiencias de aprendizaje al aire libre es crucial en la formación integral en educación infantil. El objetivo de este estudio es conocer los beneficios de la educación al aire libre para el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de educación parvularia y escolar, y los casos de éxito de este tipo de formación, reportados en la literatura entre los años 2018 y 2021. Se condujo un mapeo sistemático de literatura, se identificaron 112 publicaciones científicas en dos sistemas de indización científica: *Scopus* y *Web of Science*. Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión con el fin de obtener datos relevantes. Los resultados indican que la promoción del enfoque de aprendizaje al aire libre trae beneficios al desarrollo cognitivo y desempeño académico, así como a aspectos del desarrollo integral infantil como bienestar, cuidado de la naturaleza y desarrollo emocional. El estudio presenta las relaciones entre estos beneficios, además de las metodologías con la que se ha abordado este tema y la apertura de líneas de investigación orientadas a estudios generalizables, experimentales, descriptivos del comportamiento infantil, de evaluación auténtica, relación con actores externos y transformación curricular hacia un enfoque de aprendizaje más libre y auténtico.

Palabras clave:

APRENDIZAJE AL AIRE LIBRE, EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE, EDUCACIÓN DE PÁRVULOS, EDUCACIÓN ESCOLAR, EDUCACIÓN EN LA NATURALEZA.

1 Psicóloga, coordinadora curricular Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo, mccorrea@udd.cl.

2 Profesora general básica, directora Pedagogía en Educación de Párvulos, Universidad del Desarrollo, mjvaldivia@udd.cl.

3 Educadora de párvulos, directora Formación Práctica Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo, kiomimatsumoto@udd.cl.

4 Educadora de párvulos, coordinadora Prácticas Docentes en Pedagogía en Educación de Párvulos, Universidad del Desarrollo, msalazar@udd.cl.

5 Profesora general básica, coordinadora académica Pedagogía en Educación de Párvulos, Universidad del Desarrollo, annaferranty@udd.cl.

El desarrollo infantil se caracteriza por ser una etapa de descubrimiento, movimiento e interacción del niño y niña con el mundo exterior, sus objetos, relaciones y personas. Bajo esta perspectiva, la educación de párvulos demanda enfoques de enseñanza coherentes con las características cognitivas y sociales de niños y niñas. El aprendizaje al aire libre corresponde a un enfoque formativo basado en diversas teorías pedagógicas que relevan y favorecen la interacción social, el desarrollo de la autonomía y el desarrollo integral de los niños y niñas, poniendo a éstos en el centro. Diversos países nórdicos han desarrollado y aplicado este enfoque de aprendizaje a través de escuelas bosque, implementación de juego y toma de riesgos, aprendizaje basado en el lugar o aprendizaje basado en la naturaleza. A pesar de la aceptación colectiva de los beneficios del aprendizaje al aire libre, el movimiento y la libertad en el desarrollo del infante, son muchos los niños y niñas que pasan a diario horas frente a dispositivos digitales y en espacios cerrados, favoreciendo el sedentarismo; así como algunos padres y madres demuestran preocupación por los riesgos que pueden enfrentar los menores al realizar actividades al aire libre. Junto con ello, el distanciamiento social por la pandemia COVID-19 trajo aún más complicaciones. Sin embargo, éstas constituyen un punto de reflexión respecto a la evolución de este enfoque de aprendizaje a través de la participación colectiva, considerando que se han hecho llamados a establecer más actividades al aire libre que en espacios cerrados en escuelas (Quay et al., 2020).

Es importante explorar líneas de investigación y posicionamientos teóricos del aprendizaje al aire libre a partir de estudios recientes al respecto. Algunas revisiones previas se han enfocado en definir conceptualmente la enseñanza al aire libre en términos de cantidad y calidad (Svobodová et al., 2019), encontrándose diversos dilemas metodológicos para aproximarse a este enfoque, y confirmando los impactos positivos del aprendizaje al aire libre (Miller et al., 2021). Otras revisiones de literatura han abordado el papel docente; por ejemplo, Speldewinde et al. (2021) analizaron cómo se ha aplicado la etnografía en jardines escolares, reconociendo que éste es un enfoque metodológico adecuado para comprender la pedagogía de los docentes y el aprendizaje de los pequeños. Desde un punto de vista más práctico, Bascopé et al. (2019) revisaron 30 publicaciones sobre oportunidades de desarrollo profesional docente para la educación sustentable e identificaron tres puntos angulares: (1) ámbitos integrados en la acción científica, (2) basado en la comunidad y (3) orientado a los valores; y tres enfoques pedagógicos: (1) basado en el arte, (2) actividades al aire libre y (3) proyectos basados en problemas. Por su parte Ray & Jakubec (2018) analizaron 22 artículos sobre las barreras y facilidades para que los docentes tomen la decisión de implementar experiencias de aprendizaje al aire libre. Un aspecto indispensable en este enfoque de aprendizaje es el espacio físico, por lo que Manca et al. (2020) indagaron en 68 publicaciones empíricas elementos para el diseño arquitectónico en escuelas para lograr un entorno educativo orientado al rendimiento, satisfacción y bienestar de alumnos y profesores, donde concluyen la relevancia del espacio exterior para actividades de interacción, juego libre, movimiento, etc. Incluso se han abordado análisis de la influencia de actividades al aire libre en la educación durante la liberalización del régimen socialista del siglo pasado en países de Europa del Este (Martin et al., 2020). Respecto a los beneficios del aprendizaje al aire libre, Dabaja (2021) presenta una revisión donde destaca: desempeño de aprendizaje y habilidades cognitivas, autoconfianza y autoestima, bienestar mental y emocional, habilidades de gestión del peligro, conciencia ambiental y sentimiento de pertenencia. Sin embargo, los estudios más recientes corresponden análisis de muestras pequeñas de documentos (Becker et al., 2017; Miller et al., 2021) o enfocadas en estudios de un



solo enfoque metodológico (Mygind et al., 2019). Bajo este planteamiento, este estudio corresponde a un mapeo sistemático de literatura con los siguientes objetivos: (1) Identificar los beneficios de la educación al aire libre en el desarrollo integral de niños y niñas a través de un mapeo sistemático de literatura con el fin de encontrar líneas de investigación en la educación parvularia; (2) Describir casos de éxito reportados en la literatura de la Educación Parvularia y primaria entre los años 2018-2021.

Marco teórico

La implementación de la educación al aire libre se sostiene sobre teorías de la pedagogía que consideran la interacción entre el niño y el ambiente para la acción y el cambio, donde la autonomía, la comunicación y la experimentación en espacios abiertos toman un rol primordial (Dastpak et al., 2017; Mahn, 2012). El aprendizaje y desarrollo infantil siempre lleva consigo algo de su contexto donde el aprendiz es un sujeto activo (Carr, 2001). Diversos planteamientos teóricos denotan el aprendizaje infantil (0-6) como el periodo más importante en el desarrollo de diversas habilidades (Yildirim-Dogru, 2015). A lo largo del tiempo se han planteado diversos posicionamientos teóricos para comprender el desarrollo y aprendizaje infantil. En el siglo XVIII Johann H. Pestalozzi, desarrolló una perspectiva humanista y de reflexión crítica, vigente en la actualidad, que concibe a docentes y alumnos en un nivel igualitario para el desarrollo autónomo del niño (Salit & Gabbarini, 2013). Rompe con la concepción del niño como un instrumento dócil de verificación de la legitimidad de las teorías preconcebidas y rechaza el esquema hipotético-deductivo en la ciencias de la educación (Soëtard, 1994). El legado de su método reorienta la concepción de utilizar al niño para la realización del sueño del adulto, hacia el entendimiento del poder que tiene el niño y la niña para construirse, lo que actualmente impacta en la promoción de pedagogías libres, orientadas a la autonomía, basadas en el respeto al ritmo del niño, donde el adulto (docente, cuidador) se adapta al niño y no al revés (Pestalozzi, 1807; Soëtard, 1994).





Por su parte, Fröebel, fundador del sistema *kindergarten*, destaca “la misión educativa autónoma del jardín de infancia” (Berger, n.d., p. 1). Inspirado en las bases de Pestalozzi, Fröebel resalta la formación de seres *humanos*, y no de seres útiles, sostiene que la educación se debe enfocar en el desarrollo de la esencia de la humanidad (Berger, 2000). Prachárová (2020) enuncia que la teoría educativa de Fröebel es congruente con las teorías desarrolladas en el siglo XX sobre interacción social y desarrollo integral, puesto que presenta el potencial de la manipulación como un método para el desarrollo cognitivo e interpretación del entorno y el mundo. Se resalta el papel del juego en el desarrollo infantil como un medio de exploración del mundo exterior, toma de conciencia y apropiación de manera autónoma (Pound, 2014). Por su parte, Tovey (2016) destaca cómo los argumentos de Fröebel respecto al aprendizaje a través de la autoactividad, la charla y el juego son ampliamente aceptados en la actualidad y promueven la satisfacción y la serenidad en el desarrollo temprano. Del mismo modo, el aprendizaje al aire libre puede sostenerse en la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky, la cual establece que los infantes internalizan los significados a través de la interacción social en espacios de comunicación significativa, es decir, construyen el significado a partir de su entorno sociocultural (Mahn, 2012). Con su propuesta de zona de desarrollo próximo, destaca la importancia de la interacción colaborativa y el andamiaje en el desarrollo y aprendizaje (Dastpak et al., 2017).

Del mismo modo, el método educativo de María Montessori complementó las pedagogías como la de Fröebel, estableciendo una estructura para el aprendizaje que integre ambiente, amor, niño-ambiente (Molins et al., 2001). El método retoma el desarrollo autónomo del niño contra la educación tradicional de finales del siglo XIX y centra su atención en la colaboración, la interacción y aprendizaje social, ausencia de prácticas punitivas y/o sumativas (por ejemplo, un sistema estricto de calificaciones numéricas) (Montessori, 1964). La promoción de la *educación sensorial* se fortalece a través de la manipulación de materiales didácticos de manera libre para que el niño construya su propia persona (Montessori, 1914). El aprendizaje en entornos abiertos, con libertad de interacción, movimiento y exploración pueden alinearse con estas concepciones



desde un punto de vista socio-constructivista de aprendizaje situado, basado en el juego como actividad exploradora por excelencia en niños y niñas. Castellaro & Peralta (2020) explican cómo el socio-constructivismo favorece la experiencia social como el motor de inteligencia, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos desde una perspectiva colaborativa, co-actuando como sujetos colectivos. Los nuevos planteamientos del desarrollo infantil conducen hacia metodologías de aprendizaje que comprenden el aprendizaje como un proceso socialmente relacional, como el aprendizaje situado (Fox, 1997), que proporciona maneras más amplias y holísticas de prestar atención en cambios de actitudes, conocimientos y habilidades resultantes de las interacciones entre estudiantes (Beames et al., 2009; Christie et al., 2014).

La aplicación del enfoque del aprendizaje al aire libre debe considerar una reflexión respecto a las teorías pedagógicas que propician la interacción del niño y niña con el mundo exterior. Un estudio comparativo indicó diferencias entre Noruega y Australia respecto a la acción de los profesores de teorizar y ponerlo en práctica, por ejemplo, en el desarrollo físico y motor, atribuido a las bases teóricas de la pedagogía de los maestros de cada país, por lo que se sugiere incluir en la formación docente las teorías gibsonianas y de sistemas dinámicos (Sandseter et al., 2012). La teoría de Gibson centra su atención en el conocimiento del mundo a través de la experiencia vivida, describiendo al mundo tal y como se experimenta, lo que permite que se externalice cómo percibimos lo que hacemos (Noble, 1981). Está basada en las *affordances*: “propiedades accionables entre el mundo y el individuo” (Little & Sweller, 2014, p. 2). Es decir, en la percepción del entorno como motor de acción y no únicamente como identificación de formas y relaciones espaciales (Gibson, 2002). La teoría de los sistemas dinámicos representa una visión flexible, dependiente del tiempo y emergente en el cambio de comportamiento (Thelen, 2008), teoriza que el desarrollo infantil cognitivo “implica procesos corporizados y embebidos en un contexto específico (...) la configuración de un sistema interconectado y dinámico constituido por cerebro, cuerpo y ambiente, sobre cuyos cimientos emerge la cognición que sustenta la expresión conductual” (López-Suárez, 2017, p. 36). El mismo autor indica que por el lado de la conducta motora, esta teoría explica que es producto de la “autoorganización de múltiples componentes en interacción” (p. 36), por lo que no es fruto únicamente de lo que está dentro del niño.

En el enfoque del aprendizaje al aire libre es importante establecer marcos de libertad seguros para el adecuado desarrollo de niños y niñas, con el fin de aminorar el miedo o inseguridad en los adultos o cuidadores respecto a un posible peligro o accidente. Tomar riesgos, desde una perspectiva positiva, impacta efectivamente en el juego al aire libre dentro de la educación infantil, puesto que provee de oportunidades para adquirir habilidades físicas, intelectuales y sociales, y además permite que el mismo niño o niña pruebe sus límites, favoreciendo un desarrollo óptimo (Little & Wyver, 2008), sentido de pertenencia, autoimagen y bienestar (Little & Stapleton, 2021). Algunos de estos juegos pueden ser: escalar, ir a gran velocidad, saltar desde las alturas, utilizar herramientas diversas, buscar lo desconocido, lo cual se puede encontrar en espacios abiertos, como en las escuelas bosque (Waters & Begley, 2008). Sin embargo, a pesar de que padres y educadores sostienen que el juego riesgoso es importante en el proceso del desarrollo infantil integral, se ha observado que los espacios para los infantes (recreación o educación) brindan muy pocas oportunidades para ello (Little et al., 2011). Es común que los adultos perciban el juego libre como perturbador e inseguro; sin embargo, el Departamento de Salud y Seguridad de Nueva Zelanda recomienda que las evaluaciones del riesgo en juegos y espacios infantiles sopesen el riesgo y el beneficio de la experiencia del juego al aire libre (Tovey, 2017).

A lo largo de los años se han reportado diversos beneficios de la aplicación de este enfoque en el desarrollo y educación infantil. De entrada, mejora la enseñanza y aprendizaje de matemáticas y ciencias (Barfod & Daugbjerg, 2018). Además, se reportan beneficios en la actividad física, salud mental, competencias sociales, interacción cooperativa, compromiso con el aprendizaje, concentración, en la satisfacción de los maestros (Becker et al., 2017; Duque et al., 2016; Marchant et al., 2019), e incluso en la atención de necesidades educativas especiales como el autismo (Mostafa, 2018). Más aún, los beneficios no se quedan ahí, sino que cruzan los límites escolares, permitiendo una conexión holística con la naturaleza y la comunidad, retomando aspectos de la educación ancestral enfocada en el desarrollo de habilidades para vivir en comunidad (liderazgo, toma de decisiones, desarrollo social y emocional), permitiendo establecer conexiones con pueblos originarios, sus raíces, costumbres y personas (Cross et al., 2019; MacEachren, 2018). De acuerdo con Tiplady & Menter (2020), la valoración de proyectos educativos de esta magnitud se puede llevar a cabo a través de metodologías como la teoría de cambio para conocer los impactos en los distintos contextos que pueden llegar a influir en la educación basada en este enfoque. Del mismo modo, este enfoque demanda docentes motivados por probar nuevas experiencias de enseñanza, con conocimientos formales al respecto (McClintic & Petty, 2015), capaces de implementar una didáctica activa, en espacios estructurados y no estructurados, utilizando materiales diversos que promuevan la espontaneidad de niños y niñas (Ceciliani et al., 2021). Se requiere un docencia reflexiva, que observa y comprende a niños y niñas para formar escuelas con espacios y tiempos disponibles para dar libertad, sin perder de vista los objetivos escolares (Ceciliani et al., 2021).

Un aspecto relevante al aplicar este enfoque es la conexión del currículo con los dilemas y particularidades de las comunidades. Por ejemplo, el Departamento de Medio Ambiente, Alimentación y Asuntos Rurales del Reino Unido resaltó cuatro categorías de participación de externos: aprendizaje al aire libre, juego, mejora del entorno natural, deportes y ejercicio, y tres tipos principales de proveedores: organizaciones medioambientales, grupos comunitarios y proveedores de educación residencial y de aventura (Tiplady & Menter, 2020), dejando en claro la necesidad que los niños y niñas accedan a experiencias relevantes de acuerdo con su contexto y conecten de manera auténtica con su comunidad. Por el otro lado, es importante considerar las dificultades para implementar este enfoque. Por ejemplo, para lograr la implementación del juego al aire libre en los espacios escolares, desde las políticas públicas en materia educativa, se pueden encontrar barreras respecto a los límites reglamentarios en aparatos de juego dentro de la escuela, pero sobre todo tener un espacio insuficiente para un juego desafiante y físicamente activo, sumado al apoyo del profesorado (Little & Sweller, 2014). Incluso pueden entrar en juego dilemas más globales relacionados con la calidad del aire a la que son expuestos los niños y niñas, no sólo en las áreas escolares, sino en las zonas alrededor de las escuelas y en el trayecto de ida y vuelta a casa (Osborne et al., 2021).

Método

Se condujo un mapeo sistemático de literatura (MSL) de reportes de investigación publicados en dos bases de datos entre los años 2018 y 2021 (julio). La conducción de este estudio siguió un proceso basado en diversas ideas metodológicas reportadas en estudios previos (García-González & Ramírez-Montoya, 2019; Kitchenman et al., 2010; Petersen et al., 2008; Verner et al., 2012). El protocolo implementado consistió en los siguientes pasos: 1) Planteamiento de preguntas de investigación, 2) Protocolo



de búsqueda en bases de datos, 3) Aplicación de criterios de inclusión y exclusión y 4) Síntesis de datos.

- **Paso 1:** Se plantearon dos bloques de preguntas de acuerdo con las necesidades de investigación: a) preguntas básicas de mapeos sistemáticos de literatura y b) preguntas para cubrir los objetivos de investigación:

a) Preguntas básicas en mapeos sistemáticos de literatura:

1. ¿Cuántos estudios hay en las bases de datos de WoS y Scopus?
2. ¿Cuáles son las revistas científicas con más publicaciones de este tema?
3. ¿Cuáles son los artículos y autores más citados?
4. ¿Cuál es la distribución geográfica de los estudios?
5. ¿Cuáles son las palabras clave en los estudios?

b) Preguntas para cubrir los objetivos de investigación:

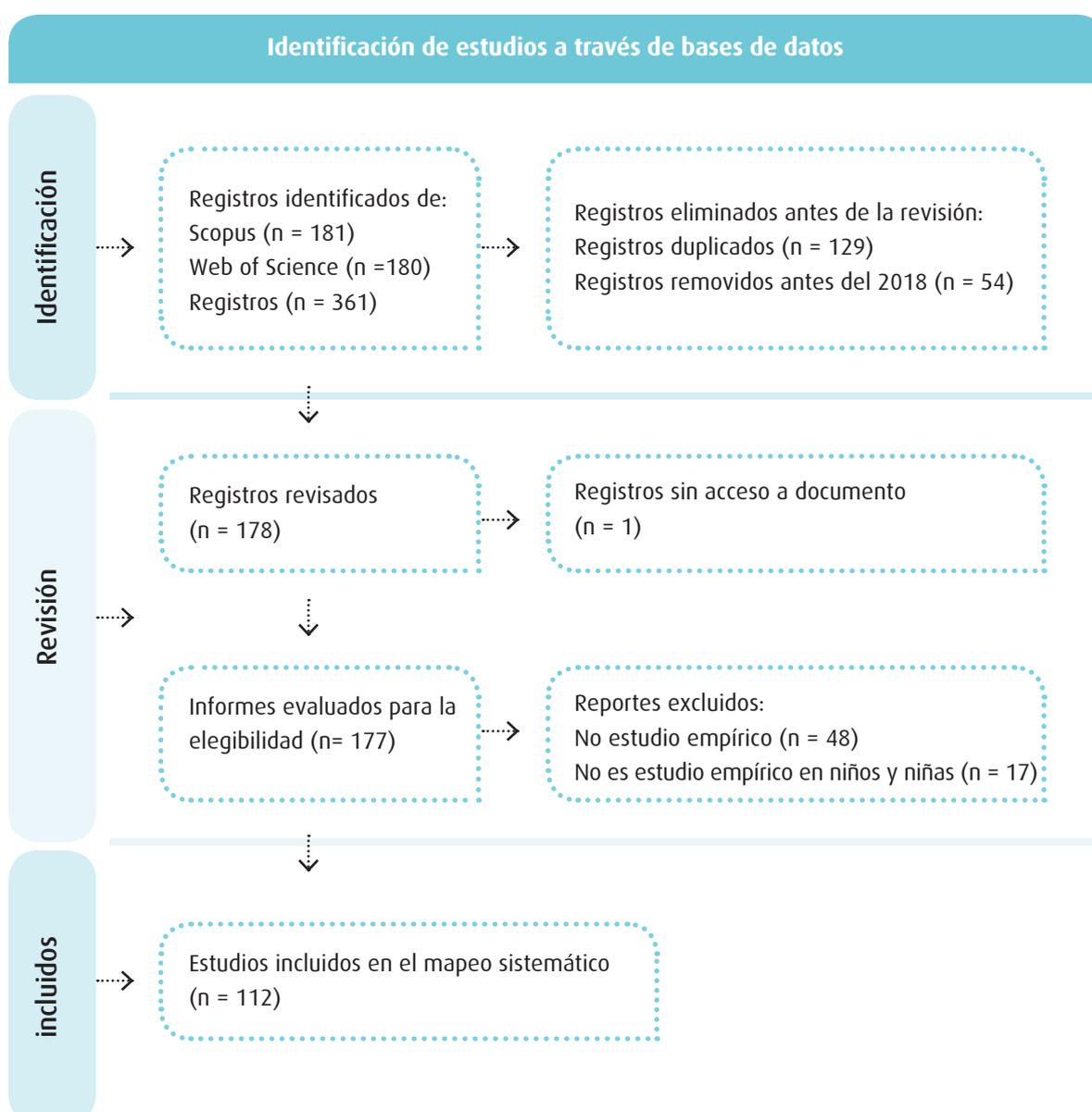
Las preguntas para cubrir el objetivo 1 y 2 de esta investigación se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DE ACUERDO CON OBJETIVOS

Preguntas de acuerdo con los objetivos de investigación	Preguntas específicas	Respuestas esperadas
Objetivo 1: 6. ¿Qué se sabe de los beneficios de la educación al aire libre para el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas?	6.1 ¿Cuáles son los beneficios reportados en las áreas del currículo?	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y comunicación • Pensamiento lógico matemático • Aprendizaje del medio natural y social • Desarrollo de la corporeidad • Expresión artística • Desempeño global
	6.2 ¿Cuáles son los beneficios reportados más allá de las áreas del currículo?	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el aprendizaje • Desarrollo emocional • Bienestar integral • Cuidado de la naturaleza y la sustentabilidad • Habilidades transversales
Objetivo 2: 7. ¿Cuáles son los casos de éxitos reportados en la literatura entre 2018-2021?	7.1 ¿Cuál es el nivel educativo de los estudios?	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Parvularia • Educación primaria
	7.2 ¿Cuál es el método de investigación aplicado en el estudio?	<ul style="list-style-type: none"> • Cualitativo • Cuantitativo • Mixto
	7.3 ¿Cuáles son los instrumentos de investigación aplicados?	• Respuestas de acuerdo con categorías encontradas en los estudios.
	7.4 ¿Cuáles son los puntos clave y/o estratégicos en este enfoque de aprendizaje?	• Respuestas de acuerdo con categorías encontradas en los estudios.
	7.5 ¿Cuáles son los vacíos/necesidades de investigación en el tema?	• Respuestas de acuerdo con categorías encontradas en los estudios.

- **Paso 2:** El protocolo de búsqueda de fuentes de información consideró las bases de datos Scopus y Web of Science. Las palabras clave fueron: “Educación al aire libre” OR “Aprendizaje al aire libre” OR “outdoor learning” OR “outdoor educ*” OR “escuela* bosque” OR “educación en la naturaleza” OR “forest school*” OR “education in nature” y “preescolar” OR “preschool” OR “elementary” OR “child*” OR “early childhood educ*” OR “early childhood educ*” OR “educ* inicial” OR “educ* primaria”. Además, se delimitó por reportes de investigación de revistas científicas, países europeos (nórdicos y de occidente), norteamericanos (Estados Unidos y Canadá), Australia, Nueva Zelanda y Rusia, e inicialmente del año 2015 a la actualidad, aunque posteriormente se redujo el periodo con el fin de obtener resultados más recientes (2018-2021, julio).
- **Paso 3:** Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión en una revisión inicial de documentos: a) estudios empíricos, b) estudios en niñas y niños de Educación Parvularia y primaria (0 – 10 años), c) estudios de países anteriormente mencionados. Además, se excluyeron artículos duplicados y artículos publicados antes de 2018.

FIGURA 1: DIAGRAMA DE FLUJO PRISMA (2021) PARA REVISIONES SISTEMÁTICAS





- **Paso 4:** Se realizó una síntesis de datos de un total de n = 112 artículos científicos (Scopus = 86, Web of Science = 26) los cuales pasaron los filtros de inclusión y exclusión. En la Figura 1 se observa el diagrama de flujo de PRISMA (2021) que representa el protocolo seguido para esta investigación. Se almacenaron los metadatos en un libro de Excel donde se respondieron las preguntas de investigación. El libro de Excel se puede consultar en este enlace: <https://bit.ly/3fXq6Bl>.

Resultados

Cuestiones básicas del mapeo sistemático de literatura

1. ¿Cuántos estudios hay en las bases de datos de WoS y Scopus?
2. ¿Cuáles son las revistas científicas con más publicaciones de este tema?

Se identificaron 112 artículos estudios empíricos, aplicados con niños y niñas de Educación Parvularia y primaria, siendo cuatro las revistas con más artículos publicados al respecto. La revista Journal of Adventure Education and Outdoor Learning cuenta con la mayor cantidad de artículos publicados al respecto (n = 12), es una publicación inglesa oficial del Institute for Outdoor Learning. En segundo lugar, figura la revista Education 3-13, la que también es una publicación inglesa enfocada en la educación primaria, así como en la transferencia de educación de párvulos a primaria y de primaria a educación secundaria. En tercer lugar, se encuentra la revista Journal of Physical Education and Sport, cuyo objetivo es ser un punto de debate sobre la influencia de la actividad física en la vida humana.

3. ¿Cuáles son los artículos y autores más citados?

El artículo más citado corresponde al #[98], el cual destaca el aumento en la motivación de los niños y niñas cuando se implementa el enfoque del aprendizaje al aire libre en la enseñanza del currículo tradicional. El artículo #[109] argumenta el valor de este enfoque de aprendizaje en la inclusión de niños y niñas socialmente excluidos. Y el tercer artículo más citado #[82] enuncia el impacto de la interacción con la naturaleza, no sólo para el desarrollo de la alfabetización científica, sino para la generación de una conciencia ecológica y de cuidado de la naturaleza.

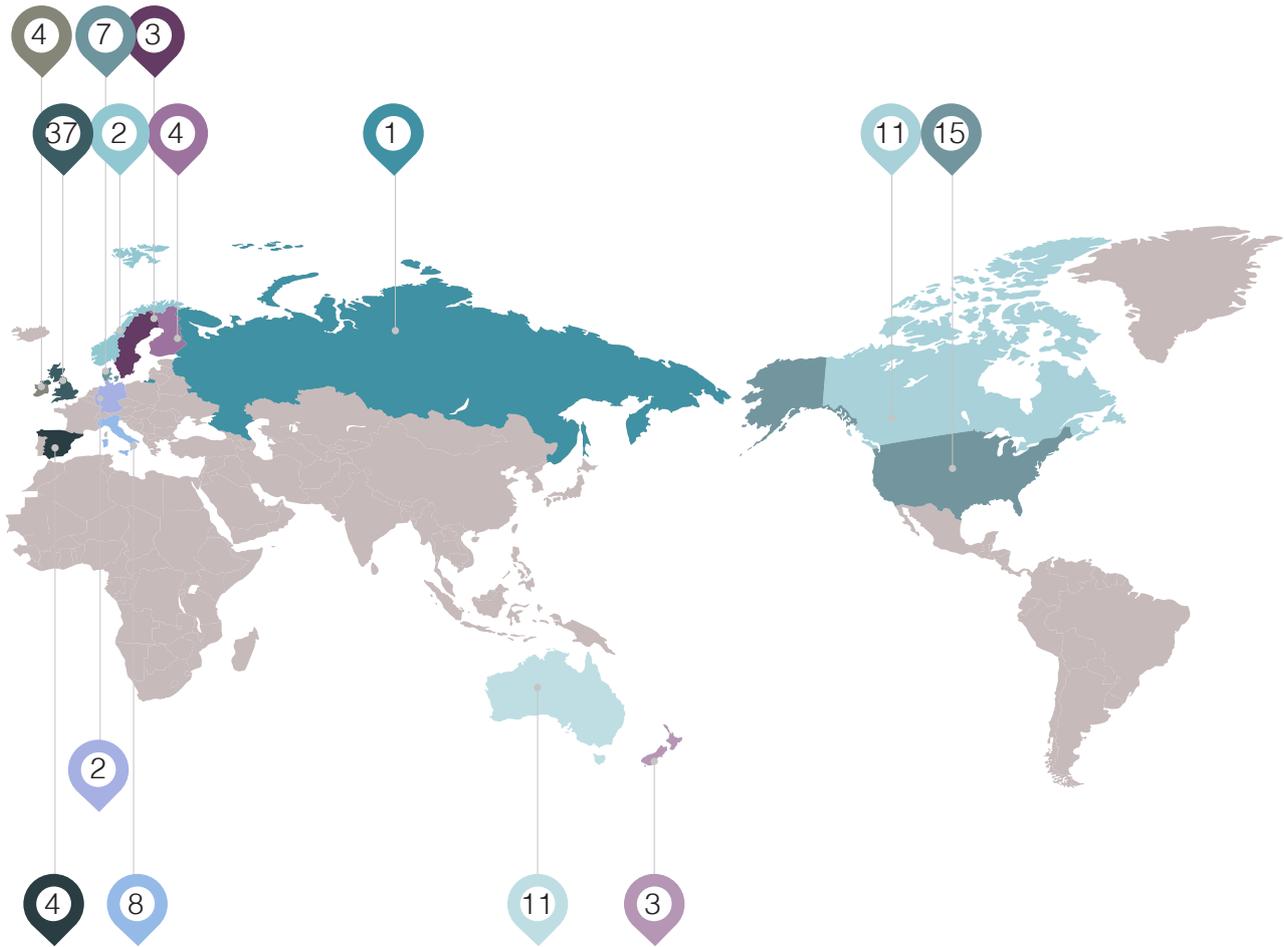
TABLA 2: AUTOR Y ARTÍCULO MÁS CITADO

#	Autor (es)	Título	Citado por
98	Bolling, M., Otte, CR., Elsborg, P., Nielsen, G., Bentsen, P. (2018)	The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment.	22
109	Hignett, A., White, MP., Pahl, S., Jenkin, R., Le Froy, M. (2018)	Evaluation of a surfing programme designed to increase personal well-being and connectedness to the natural environment among 'at risk' young people.	21
82	White R.L., Eberstein K., Scott D.M. (2018)	Birds in the playground: Evaluating the effectiveness of an urban environmental education project in enhancing school children's awareness, knowledge, and attitudes towards local wildlife.	19
72	McCree M., Cutting R., Sherwin D. (2018)	The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors.	16
78	Harris F. (2018)	Outdoor learning spaces: The case of forest school.	16

4. ¿Cuál es la distribución geográfica de los estudios?

La aplicación del enfoque de aprendizaje al aire libre y su investigación es más evidente en el Reino Unido (n = 37), Estados Unidos (n = 15), Canadá (n = 11) y Australia (n = 11) (Figura 2), sin dejar de lado países como Nueva Zelanda, Finlandia, Italia, España, Dinamarca y Suecia. Por lo tanto, es importante considerar colaboraciones internacionales de investigación con países con mayor experiencia y tradición en el tema.

FIGURA 2: DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

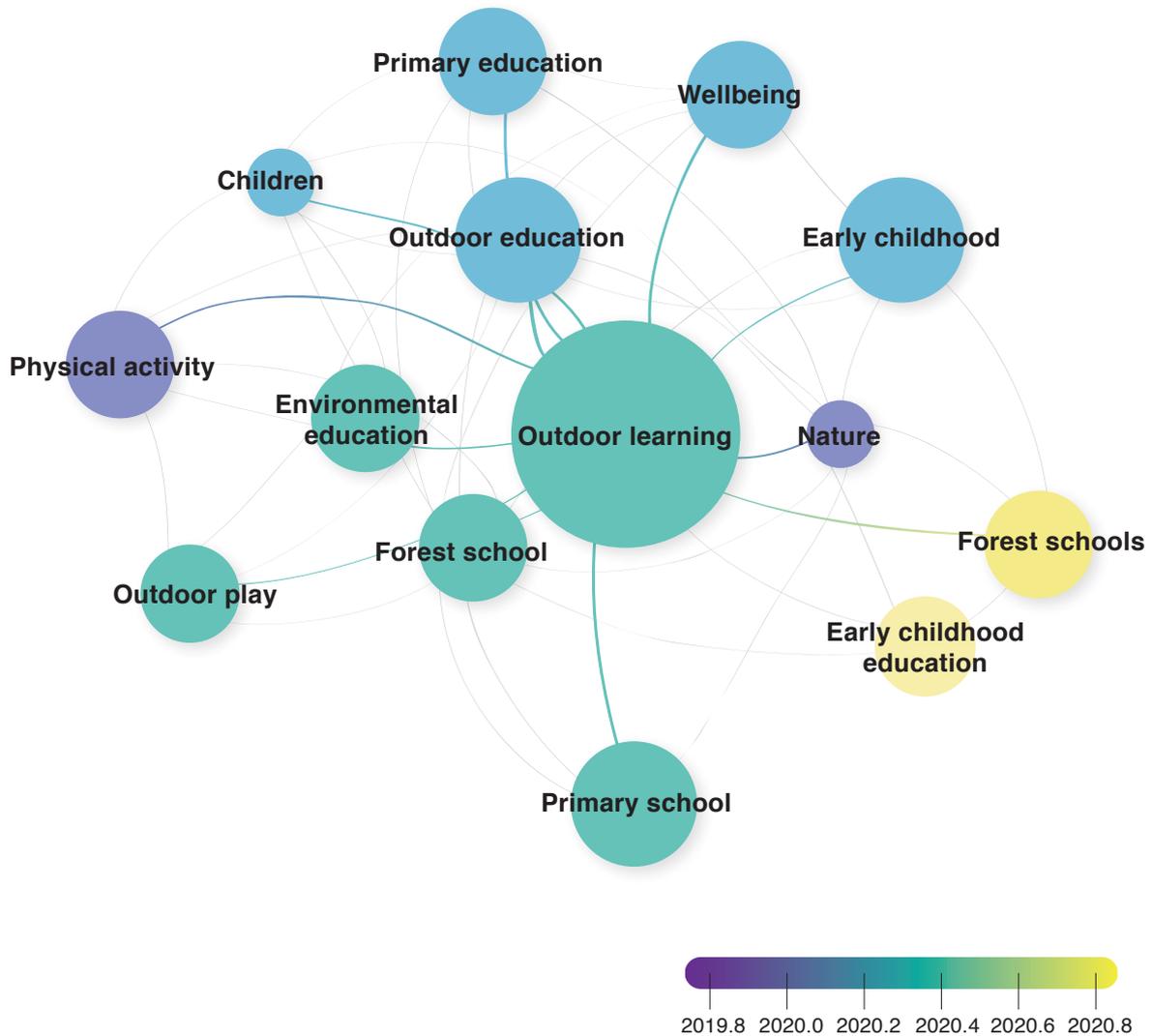


5. ¿Cuáles son las palabras clave en los estudios?

En la Figura 3 se identifica una red de co-términos con las palabras clave de los estudios analizados. La palabra clave más recurrente es “aprendizaje al aire libre”, seguido por “educación al aire libre”. Del mismo modo, resaltan palabras como “escuela bosque”, “educación ambiental”, “naturaleza”. De manera periférica se puede apreciar el resto de palabras clave relacionadas, lo cual puede ser de utilidad para continuidad de investigaciones empíricas y teóricas en esta área de estudio.



FIGURA 3: PALABRAS CLAVE

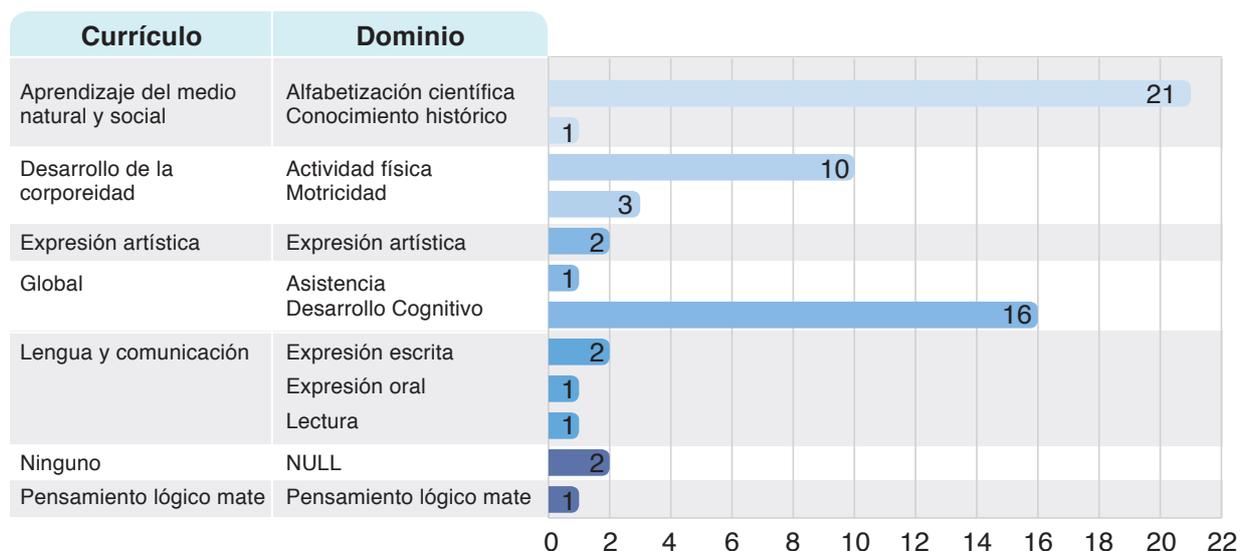


Preguntas para cubrir los objetivos de investigación

6.1 ¿Cuáles son los beneficios reportados en las áreas del currículo?

Los beneficios relacionados con el currículo se centraron en el desarrollo cognitivo general y la alfabetización científica de niños y niñas (Figura 4). Es importante destacar que únicamente 61 estudios presentaron explícitamente beneficios en este aspecto. En general, se reporta que la alfabetización científica se ve favorecida por el contacto e interacción directa con la naturaleza, por ejemplo, exploración en reservas naturales, colección de especies de plantas, entre otras. Por otro lado, se detectaron dos estudios que expusieron que no encontraron beneficios significativos [100, 108]. También se destacó el beneficio en el desarrollo de la corporeidad, generalmente abordado en la clase de educación física, destacando el valor agregado que representan actividad como el juego arriesgado y al aire libre en el desarrollo de los niños y niñas.

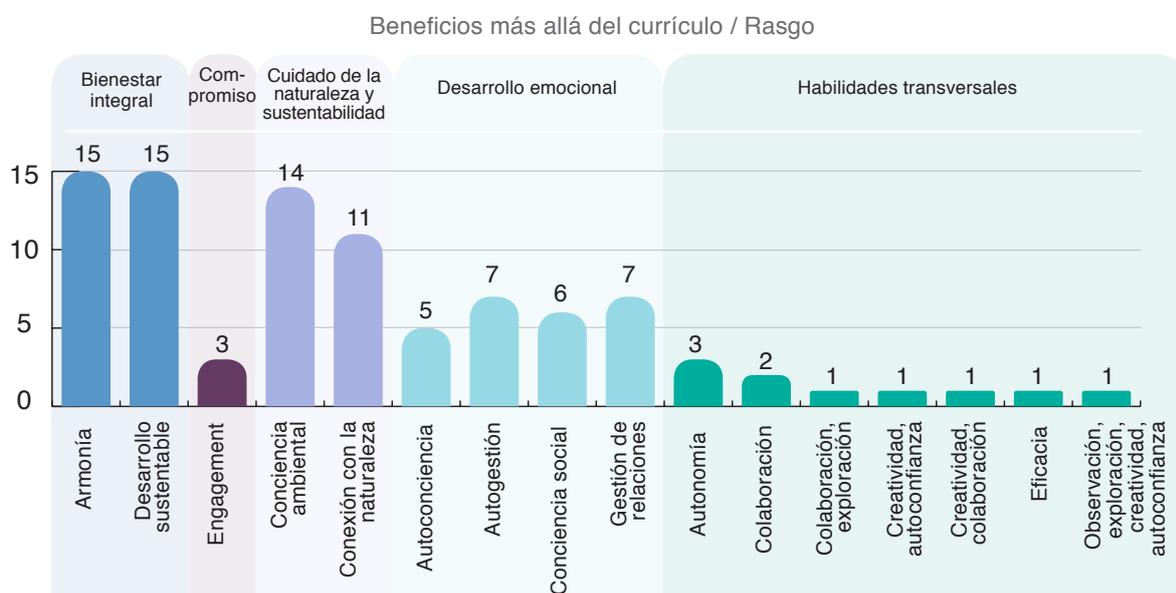
FIGURA 4: BENEFICIOS EN LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO



6.2 ¿Cuáles son los beneficios reportados más allá de las áreas del currículo?

En la Figura 5 se reportan los beneficios obtenidos en el bienestar integral, el compromiso con el aprendizaje, el desarrollo emocional, así como en habilidades transversales. En este caso fueron 93 los estudios que expusieron explícitamente estos beneficios. La mayor cantidad de beneficios corresponden al bienestar integral: en el rasgo de *armonía*, por ejemplo el artículo #[49] describe los resultados como una “experiencia de calma, libertad, aventura, disminuir el miedo al exterior”, en el rasgo de *desarrollo saludable* se describen mejoras en la actividad física y alimentación saludable. También se presentaron beneficios en el cuidado de la naturaleza y sustentabilidad; por un lado, el desarrollo de la *conciencia ambiental* y por el otro lado, la *conexión con la naturaleza*, ambos rasgos están relacionados al permitir la actividad libre y auténtica con el exterior. Los beneficios en el desarrollo emocional también fueron representativos en el análisis, tanto en el plano intrapersonal (*autoconciencia* y *autogestión*) y en el plano interpersonal (*conciencia social* y *gestión de relaciones*), sin dejar lado la identificación de habilidades transversales o para la vida como autonomía, colaboración, creatividad, etc.

FIGURA 5: BENEFICIOS EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS



Beneficios de aprender al aire libre en educación infantil

María Catalina Correa Concha, María Josefina Valdivia Cerda, Kiomi Matsumoto-Royo, María Luisa Salazar Preece, Anna Carla Ferranty Ferraro



Se realizó un análisis cruzado entre los beneficios relacionados con el currículo y en los beneficios más allá del currículo (desarrollo integral). En la Figura 6 se observan estas relaciones. Los beneficios en el *aprendizaje del medio natural y social* se relacionan con beneficios en el bienestar integral, cuidado de la naturaleza y desarrollo emocional. El *desarrollo de la corporeidad* presentó relaciones con bienestar integral y cuidado de la naturaleza. El *desarrollo cognitivo global* se relacionó también con el bienestar integral, el desarrollo emocional, cuidado de la naturaleza y con habilidades transversales. Tales datos indican que los beneficios de la aplicación de este enfoque pueden incidir tanto en el desempeño académico curricular como en el desarrollo integral del pupilo.

FIGURA 6: RELACIONES ENTRE BENEFICIOS DE LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO Y EN EL DESARROLLO INTEGRAL



Currículo

Aprendizaje del medio natural y social	Desarrollo de la corporeidad	Expresión artística	Global
Lengua y comunicación	Ninguno	Pensamiento lógico mate	

7.1 ¿Cuál es el nivel educativo de los estudios? y 7.2 ¿Cuál es el método de investigación aplicado en el estudio?

El análisis identificó 28 estudios aplicados en Educación Parvularia y 84 estudios en educación primaria. Por el otro lado, el método de investigación aplicado en los estudios fue tanto metodología cualitativa, cuantitativa y mixta. En la Figura 7 se observa que la mayoría de los estudios fueron de naturaleza cualitativa, específicamente exploratorios (n = 29) y estudios de caso (n = 15). Por el lado cuantitativo resaltaron los estudios experimentales (n = 15), al igual que los experimentales en el método mixto (n = 4).

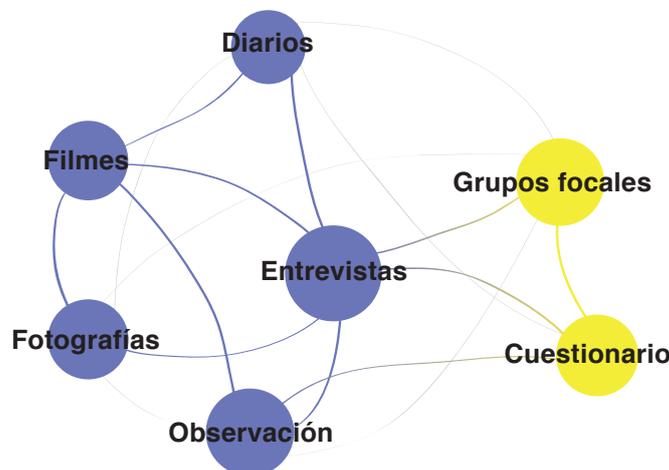
FIGURA 7: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



7.3 ¿Cuáles son los instrumentos de investigación aplicados?

Las entrevistas (semiestructuradas) corresponden al instrumento más aplicado para obtener los resultados en gran parte de las investigaciones (Figura 8). Además, se profundizó en la indagación de los problemas de investigación a través de grupos focales, diarios de campo y observación, filmes, fotografías y cuestionarios (escalas).

FIGURA 8: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

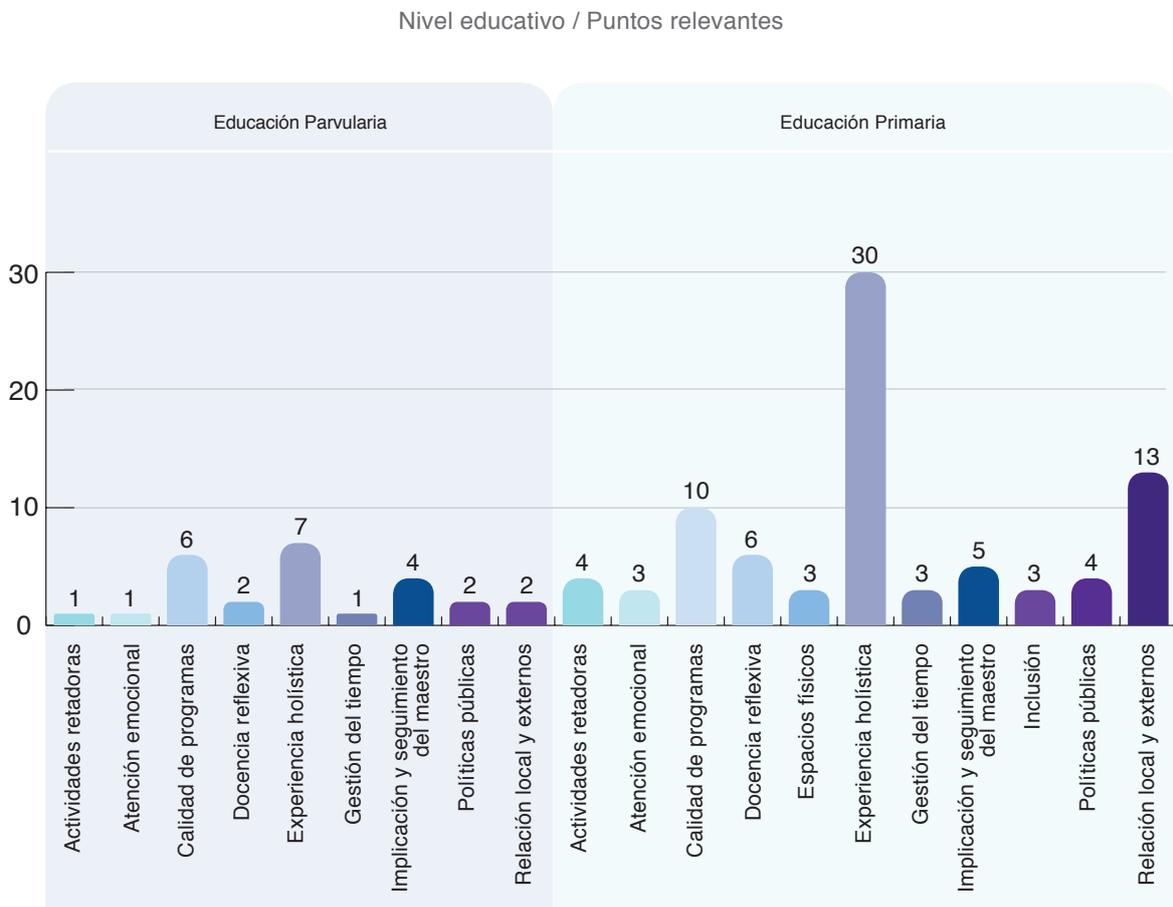




7.4 ¿Cuáles son los puntos clave y/o estratégicos en este enfoque de aprendizaje?

En la Figura 9 se muestran estos puntos de acuerdo con el nivel educativo. En Educación Parvularia resalta la *experiencia holística*, referida a la creación de experiencias formativas auténticas, que permitan a los niños y niñas establecer interacciones genuinas en espacios abiertos, autogestionar riesgos, sobre todo en contextos urbanos, donde la interacción al aire libre ha sido cada vez más limitada. También se enuncia la *calidad de los programas*, es decir, que la planificación educativa esté basada en evidencia científica de investigaciones educativas, y ampliar oportunidades docentes para formarse en planificación y evaluación del aprendizaje en contextos libres. Otro aspecto relevante corresponde a la *implicación y seguimiento docente*, centrado en considerar que parte del éxito de la formación infantil tiene que ver por la motivación docente por diseñar, gestionar e implementar experiencias bajo este enfoque de aprendizaje. Por el lado del nivel de educación primaria la *experiencia holística* fue uno de los factores más importantes, principalmente la creación de experiencias de primera mano (sensoriales) que permita aprendizajes duraderos, la reflexión sobre el significado del aprendizaje y sus fines, relacionar las actividades con el contexto de los niños y niñas, así como el uso de diversos recursos, desde la naturaleza, hasta el uso de dispositivos móviles para llevar la interacción social hasta los medios digitales. La *relación local y con externos* se refiere a la importancia de establecer vínculos con el sector público, privado y social para integración en proyectos escolares con una mirada comunitaria. La *calidad de programas* también emergió como uno de los más relevantes, resaltando, por ejemplo, la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje bajo la supervisión de expertos en el tema de aprendizaje al aire libre.

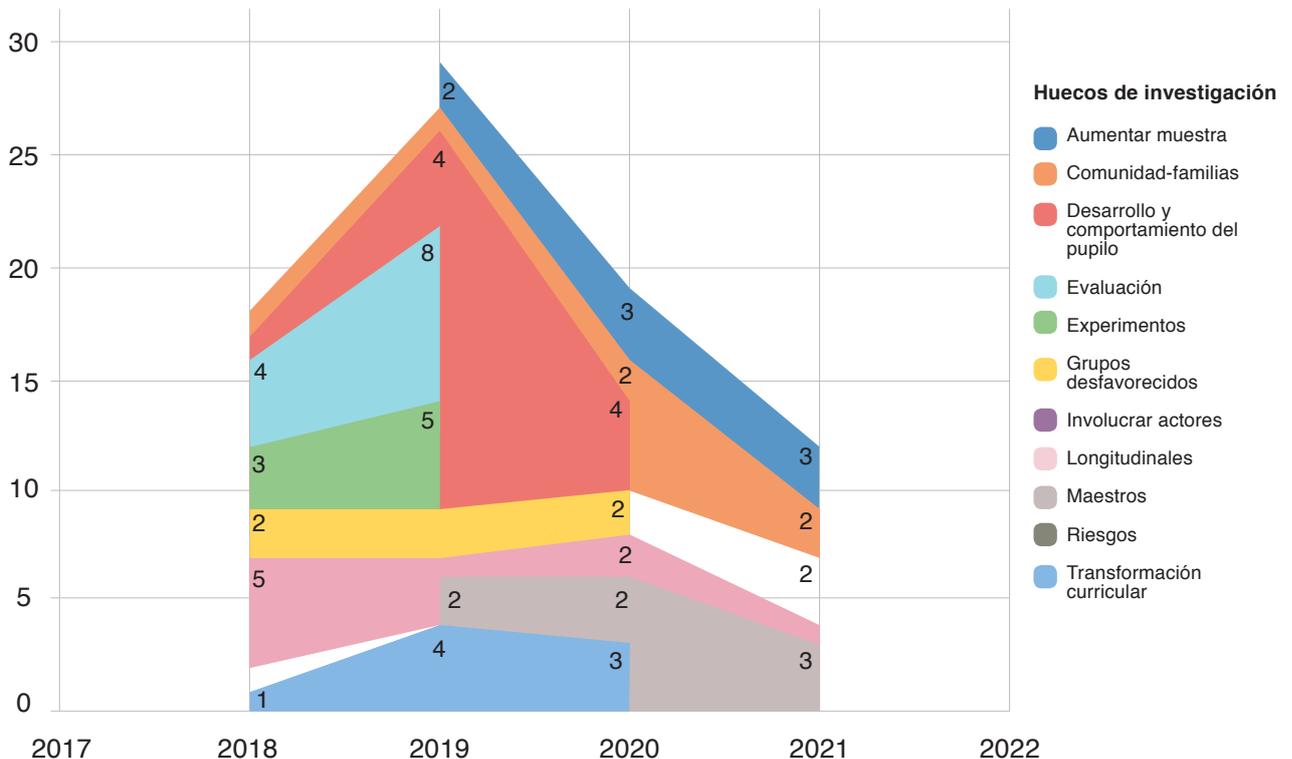
FIGURA 9: PUNTOS CLAVE / RELEVANTES DE ACUERDO CON EL NIVEL EDUCATIVO



7.5 ¿Cuáles son los vacíos/necesidades de investigación en el tema?

Se identificaron 11 categorías: (a) Temas de indagación, 1) Comunidad-familias, se refiere a abordar estudios considerando las relaciones con las familias, la comunidad, influencias culturales y sentimientos colectivos. 2) Desarrollo y comportamiento del pupilo, se sugiere ampliar en estudios sobre las interacciones de niños y niñas, la observación de sus intereses al interactuar con otros y la naturaleza, su desarrollo motriz, emocional, sus diferencias de acuerdo con sus identidades y desempeño general en la vida escolar. 3) Evaluación, en general es un área de oportunidad encontrada ante los pocos estudios que reportan instrumentos de evaluación específicos para aplicar en el proceso de enseñanza de diversas áreas: actividad física, autoconciencia, comprensión del mundo natural, salubridad, matemáticas y general sobre el desempeño académico. 4) Grupos desfavorecidos, se resalta la importancia de que los estudios consideren diferentes en grupos étnicos, minorías, niños y niñas de familias desfavorecidas o marginadas, y en general la influencia de aspectos sociodemográficos. 5) Involucrar a otros actores de la comunidad educativa y entorno local. 6) Maestros, sobre todo aspectos de capacitación para la aplicación de este enfoque de aprendizaje. 7) Riesgos, se refiere a la necesidad de estudios para gestionar el riesgo y reflexionar sobre la sobreprotección. 8) Transformación curricular, representa la necesidad de indagar respecto a la implementación de este enfoque, su gestión y ampliar el tiempo al aire libre en las actividades escolares. (b) Temas de oportunidades metodológicas. 9) Aumentar la muestra, enfocado en conducir estudios con mayor cantidad de participantes, incluir profesores, replicar estudios a gran escala o en contextos diversos. 10) Experimentos, es decir, investigar los resultados con base en grupos control y experimental, generalmente con métodos cuantitativos. 11) Estudios longitudinales, ya que gran parte de los estudios se limita incluso a experiencias de 6 semanas, por lo que son necesarias investigaciones a largo plazo. La Figura 10 presenta las necesidades de investigación por año.

FIGURA 10: VACÍOS/NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN POR AÑO DE PUBLICACIÓN



Beneficios de aprender al aire libre en educación infantil

María Catalina Correa Concha, María Josefina Valdivia Cerda, Kiomi Matsumoto-Royo, María Luisa Salazar Preece, Anna Carla Ferranty Ferraro



Discusión

El enfoque de aprendizaje al aire libre se ha implementado en diversas proporciones en la educación infantil, desde la planificación de una sesión de actividades libres por semana en la enseñanza tradicional, hasta la implementación total, por ejemplo, en escuelas bosque y similares. En este sentido, la investigación educativa constituye una herramienta útil en la comprensión teórica y práctica de la educación al aire libre con el fin de generar nuevo conocimiento. Los intereses en investigación de la comunidad científica se concentran en indagar cuestiones de motivación para implementar el enfoque en la enseñanza del currículo tradicional, inclusión social de niños y niñas excluidos, impacto en la conciencia ecológica y cuidado de la naturaleza (Tabla 2). La investigación en este ámbito implica la conexión de conceptos relacionados con la naturaleza, escuelas bosque, educación ambiental, juego al aire libre, actividad física (Figura 3). Lo anterior coincide con lo planteado por Tiplady & Menter (2020) sobre la necesidad de que niños y niñas accedan a experiencias relevantes con su contexto y conecten con su comunidad, todo ello orientado hacia la promoción de la espontaneidad del niño a través de diversas técnicas (Ceciliani et al., 2021). Por el otro lado, el análisis de la investigación educativa al respecto debe considerar diferencias regionales. Se identificó que el Reino Unido y Estados Unidos son los países líderes al respecto, y pese a que la búsqueda en las bases de datos se hizo en países específicos, no se encontraron números representativos en Latinoamérica. Estas diferencias regionales podrían analizarse desde la óptica de políticas públicas locales en educación, que constituyen diferencias desde la aplicación teórica en la práctica educativa del país (Sandseter et al., 2012) hasta la arquitectura de los centros educativos (Manca et al., 2020).

El análisis confirma que la interacción al aire libre favorece un desarrollo cognitivo global para el mejor desempeño escolar y aprendizaje auténtico, así como en la alfabetización científica y desarrollo de la corporeidad (Figura 4). Estos hallazgos confirman la necesidad de respetar el ritmo natural del niño y niña y favorecer su interacción social en un entorno sociocultural (Mahn, 2012; Soëtard, 1994), así como pensar en el aprendizaje de acuerdo con la experiencia vivida, donde entra en juego el desarrollo motor y el movimiento como herramientas de desarrollo basadas en las *affordances* (Gibson, 2002; Little & Sweller, 2014; López-Suárez, 2017). Es decir, la interacción de los niños y niñas con pares, en un ambiente libre, cognitivamente estimulante y desafiante, trae no sólo buenos resultados en el desempeño académico, sino beneficios en el desarrollo integral infantil. Por ejemplo, el análisis reveló mejoras en el bienestar integral, desarrollo emocional, compromiso con el aprendizaje, sustentabilidad y cuidado de la naturaleza, relacionado con habilidades transversales para la autonomía, el trabajo colaborativo o la creatividad (Figura 5). El único estudio longitudinal en el mapeo #[72] enunció que gran parte de los alumnos que han pasado por escuelas bosque, o bajo este enfoque, en la actualidad se desempeñaban en trabajos relacionados con la gestión ambiental, proyectos sustentables, entre otros similares; es decir, no sólo presentaron un mejor aprovechamiento escolar, sino que desarrollaron una visión hacia la sustentabilidad, que de la mano de habilidades transversales, les han permitido orientar su vida adulta hacia estos ideales. En estos hallazgos se alinean los planteamientos anteriores sobre habilidades transversales, físicas intelectuales y sociales, que se desarrollan a través de actividades retadoras (Dabaja, 2021; Little & Wyver, 2008), en general de acuerdo con resultados de bienestar (Little & Stapleton, 2021), de actividad física, salud mental competencias sociales, compromiso y cooperación (Becker et al., 2017; Duque et al., 2016; Marchant et al., 2019).



A diferencia de otras revisiones, la presente consideró diversidad de metodologías de investigación y una muestra más amplia de documentos (Becker et al., 2017; Miller et al., 2021). Las investigaciones suelen adoptar distintos métodos y diseños de acuerdo con la necesidad de indagación, la cual en su mayoría corresponde a estudios cualitativos descriptivos o exploratorios (Figura 7), con instrumentos como entrevistas individuales y grupales, diarios de campo (Figura 8). Esta tendencia se evidencia desde el rechazo del mismo Fröebel al esquema hipotético-deductivo en la ciencia de la educación (Soëtard, 1994); sin embargo, hoy es posible aceptar e implementar diversos métodos para cubrir las necesidades de investigación en temas relacionados con la evaluación, comunidad-familias, transformación curricular y formación de maestros, así como la aplicación de metodologías experimentales y longitudinales. Esto pone en juego lo reportado anteriormente como un *dilema metodológico* para confirmar los efectos de este enfoque (Miller et al., 2021); por ejemplo, la etnografía para comprender a niños, niñas e instructores (Speldewinde et al., 2021) y los planteamientos de interacción colaborativa y andamiaje en el aprendizaje y desarrollo (Dastpak et al., 2017). Pero más allá del debate metodológico para abordar el tema desde el campo científico, se identifica gran cantidad de estudios para documentar o probar resultados, y poca representatividad en otras ramas de la educación y la enseñanza, como en estudios sobre necesidades educativas especiales (Mostafa, 2018).

Además de los vacíos en investigación, se han identificado puntos clave relacionados con la implementación y desarrollo de experiencias de aprendizaje bajo el enfoque de aprendizaje al aire libre. De manera global, el estudio identificó la importancia de generar planteamientos educativos que lleven hacia una experiencia holística, de relación local, bajo estándares idóneos y de calidad (Figura 9), lo que es apoyado por estudios anteriores respecto a la importancia de desarrollar proyectos educativos basados en la comunidad, en el contexto del aprendiz y orientado a los valores locales, conectando con la naturaleza y su propia historia local (Bascopé et al., 2019; Carr, 2001; Cross et al., 2019; MacEachren, 2018). Es aquí donde las ideas pedagógicas de Fröebel se hacen presente de manera práctica, por ejemplo, el permitir la manipulación para el desarrollo cognitivo y comprensión del entorno (Prachárová, 2020). Del mismo modo, se destaca la necesidad de docentes capaces y motivados (McClintic & Petty, 2015). Por lo tanto, los programas educativos con bases en el aprendizaje al aire libre requieren del compromiso, participación y conocimiento de todos los actores relacionados con la comunidad educativa: maestros, familias, miembros de la comunidad, la naturaleza, el espacio físico y los niños y niñas.

Beneficios de aprender al aire libre en educación infantil

María Catalina Correa Concha, María Josefina Valdivia Cerda, Kiomi Matsumoto-Royo, María Luisa Salazar Preece, Anna Carla Ferranty Ferraro



Conclusiones

Este estudio pretendió identificar los beneficios de la educación al aire libre en la educación infantil a través del análisis de las investigaciones publicadas en los últimos tres años (2018-2021). A partir de este análisis se confirmaron no sólo los beneficios en el desarrollo cognitivo global y desempeño académico, sino en el desarrollo integral del niño y niña: desarrollo emocional, orientación hacia la sustentabilidad, compromiso con el aprendizaje y desarrollo de habilidades transversales para la creatividad, colaboración y autonomía. Del mismo modo, se buscó describir los estudios de casos de éxito reportados en la literatura. Al respecto se evidenció que la mayoría de los estudios adoptaron una postura cualitativa para su indagación. Además, el análisis de puntos clave arrojó la creación de experiencias holísticas como eje medular de la aplicación del aprendizaje al aire libre, basar sus programas en evidencia de investigación científica en el campo, la capacitación y motivación docente, así como la conexión con la localidad y sus raíces. Las principales líneas de investigación a futuro se centran en la transformación curricular hacia la aplicación de este enfoque, estudios relacionados con los maestros o instructores, estudios longitudinales, análisis de la conexión con la comunidad y las familias, así como aumento en las muestras de investigación, por ejemplo, a través de estudios experimentales. 

Agradecimientos

Las autoras desean agradecer el apoyo a esta publicación de la Universidad del Desarrollo de Chile y el apoyo técnico de Abel García González.



Referencias bibliográficas

Barfod, K. S., & Daugbjerg, P. (2018). Potentials in Udeskole: Inquiry-Based Teaching Outside the Classroom. *Frontiers in Education*, 0, 34. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2018.00034>.

Bascopé, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. *Sustainability*, 11(3), 719. <https://doi.org/10.3390/SU11030719>.

Beames, S., Atencio, M., & Ross, H. (2009). Taking Excellence Outdoors. *Scottish Educational Review*, 41(2), 32–45.

Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2017, Vol. 14, Page 485, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/IJERPH14050485>.

Berger, M. (n.d.). *Erika Hoffmann-eine bedeutende Fröbelforscherin*.

Berger, M. (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. *Pädagogische Ansätze Im Kindergarten*, 10–22. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1590.pdf>.

Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. SAGE Publications.

Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140–156. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2020.168.59439>.

Ceciliani, A., Babini, A., & Tortella, P. (2021). MoVimparo. Twelve years of action research at a kindergarten: 2008–2020. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 500–506.

Christie, B., Higgins, P., & McLaughlin, P. (2014). 'Did you enjoy your holiday?' Can residential outdoor learning benefit mainstream schooling? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769715>.

Cross, R., Sanchez, P., & Kennedy, B. (2019). Adventure Is Calling, and Kids Are Listening. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(6), 18–24. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614121>.

Dabaja, Z. F. (2021). Reviewing two decades of research on the Forest School impact on children: The sequel. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1905019>.

Dastpak, M., Behjat, F., & Taghinezhad, A. (2017). A Comparative Study of Vygotsky's Perspectives on Child Language Development with Nativism and Behaviorism. *International Journal of Languages Education*, 5(2), 230–238. <http://doi.org/10.18298/ijlet.1748>.

Duque, I., Manuel, F., Martins, L., & Clemente, F. M. (2016). Outdoor play and interaction skills in early childhood education: approaching for measuring using social network analysis. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 16(4), 1266–1272. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04201>.



Fox, S. (1997). Situated learning theory versus traditional cognitive learning theory: Why management education should not ignore management learning. *Systems Practice*, 10(6), 727–747. <https://doi.org/10.1007/BF02557922>.

García-González, A., & Ramírez-Montoya, M.-S. (2019). Systematic Mapping of Scientific Production on Open Innovation (2015–2018): Opportunities for Sustainable Training Environments. *Sustainability*, 11(6), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su11061781>.

Gibson, J. J. (2002). A theory of direct visual perception. In *Vision and Mind: selected readings in the philosophy of perception* (pp. 77–90).

Kitchenman, B., R., P., Budgen, O., Breneton, O. P., Turner, M., Niazi, M., & Linkman, S. (2010). Systematic literature reviews in software engineering – A tertiary study. *Information and Software Technology*, 52, 792–805. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.03.006>.

Little, H., & Stapleton, M. (2021). Exploring toddlers' rituals of 'belonging' through risky play in the outdoor environment. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1463949120987656>.

Little, H., & Sweller, N. (2014). Affordances for Risk-Taking and Physical Activity in Australian Early Childhood Education Settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 337–345. <https://doi.org/10.1007/S10643-014-0667-0>.

Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206>.

Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959>.

López-Suárez, A. (2017). Teoría de sistemas dinámicos y desarrollo infantil. Una perspectiva desde la filosofía de las ciencias cognitivas. *Revista de Estudios En Movimiento*, 4(2), 29–37.

MacEachren, Z. (2018). First Nation pedagogical emphasis on imitation and making the stuff of life: Canadian lessons for indigenizing Forest Schools. *Journal of Outdoor and Environmental Education 2018 21:1*, 21(1), 89–102. <https://doi.org/10.1007/S42322-017-0003-4>.

Mahn, H. (2012). Vygotsky's Analysis of Children's Meaning Making Processes. *International Journal of Educational Psychology*, 1(2), 100–126. <https://doi.org/10.4471/IJEP.2012.07>.

Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S., & Fornara, F. (2020). The Effect of School Design on Users' Responses: A Systematic Review (2008–2017). *Sustainability*, 12(8), 3453. <https://doi.org/10.3390/SU12083453>.

Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., Stratton, G., Dwyer, R., Lyons, R., & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLOS ONE*, 14(5), e0212242. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0212242>.

Martin, A., Watson, G., Neuman, J., Turčová, I., & Kalkusová, L. (2020). Czech education in nature traditions. *History of Education Review*, 49(1), 31–43. <https://doi.org/10.1108/HER-04-2019-0008>.

- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>.
- Miller, N. C., Kumar, S., Pearce, K. L., & Baldock, K. L. (2021). The outcomes of nature-based learning for primary school aged children: a systematic review of quantitative research. *Environmental Education Research*, 1115–1140. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921117>.
- Molins, M. P., García, E. C., & Ramírez, N. (2001). María Montessori: el método de la pedagogía científica. In J. Trilla (Ed.), *EL legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69–92). Graó.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori's own handbook*. Kessinger Publishing, LLC.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method* (AE George, Trans.). Schocken.
- Mostafa, M. (2018). Designing for autism: An aspectsTM post-occupancy evaluation of learning environments. *Archnet-IJAR*, 12(3), 308–326. <https://doi.org/10.26687/ARCHNET-IJAR.V12I3.1589>.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. <https://doi.org/10.1016/J.HEALTHPLACE.2019.05.014>.
- Noble, W. G. (1981). Gibsonian Theory and the Pragmatist Perspective. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11(1), 65–85. <https://doi.org/10.1111/J.1468-5914.1981.TB00023.X>.
- Osborne, S., Uche, O., Mitsakou, C., Exley, K., & Dimitroulopoulou, S. (2021). Air quality around schools: Part I - A comprehensive literature review across high-income countries. *Environmental Research*, 196, 110817. <https://doi.org/10.1016/J.ENVRES.2021.110817>.
- Pestalozzi, J. H. (1807). *Doctrina de la visión de las relaciones de los números*. Imprenta Real.
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S., & Mattsson, M. (2008). Systematic Mapping Studies in Software Engineering. *EASE*, 8, 68–77.
- Pound, L. (2014). *How Children Learn*. Practical Pre-School Books.
- Prachárová, I. (2020). From Fröbel's Theory of Education to Constructivist Teaching in Context of Primary Education. *International Journal of New Economics and Social Sciences IJONESS*, 12(2), 143–152.
- PRISMA. (2021). *Transparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-Analyses*. <http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>.
- Quay, J., Gray, T., Thomas, G., Allen-Craig, S., Asfeldt, M., Andkjaer, S., Beames, S., Cosgriff, M., Dymont, J., Higgins, P., Ho, S., Leather, M., Mitten, D., Morse, M., Neill, J., North, C., Passy, R., Pedersen-Gurholt, K., Polley, S., ... Foley, D. (2020). What future/s for outdoor and environmental education in a world that has contended with COVID-19? *Journal of Outdoor and Environmental Education 2020 23:2*, 23(2), 93–117. <https://doi.org/10.1007/S42322-020-00059-2>.



Ray, H. A., & Jakubec, S. L. (2018). Nature's Classroom: A Review of Motivators and Deterrents for Teacher Engagement in Outdoor Education Field Experiences. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(4), 323–333. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I4-8770>.

Salit, C., & Gabbarini, P. (2013). Johann Heinrich Pestalozzi. In *Educación General* (pp. 63–79). Facultad de Filosofía y Humanidades.

Sandseter, E. B. H., Little, H., & Wyver, S. (2012). Do theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 167–182. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699800>.

Soëtdard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 24, 299–313.

Speldewinde, C., Kilderry, A., & Campbell, C. (2021). Ethnography and Bush Kinder Research: A Review of the Literature. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/18369391211011264>.

Svobodová, H., Durna, R., Mísařová, D., & Hofmann, E. (2019). Comparison between formal anchoring of outdoor education in school curriculum and its conception on model elementary schools. *Orbis Scholae*, 13(2), 95–116. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.25>.

Thelen, E. (2008). Dynamic Systems Theory and the Complexity of Change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15(2), 255–283. <https://doi.org/10.1080/10481881509348831>.

Tiplady, L. S. E., & Menter, H. (2020). Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need.' *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 99–114. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730206>.

Tovey, H. (2016). Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice. In *Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617190>.

Tovey, H. (2017). Playing on the edge : Adventure, risk and challenge in play outdoors. In *The routledge international handbook of early childhood play* (pp. 168–180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735290-17>.

Verner, J., Brereton, O. P., Kitchenham, B., Turner, M., & Niazi, M. (2012). Risk Mitigation Advice for Global Software Development from Systematic Literature Reviews. In *School of Computing and Mathematics, Keele University*.

Waters, J., & Begley, S. (2008). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365–377. <https://doi.org/10.1080/03004270701602632>.

Yildirim-Dogru, S. S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 733–738. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2080>.

Artículo

05

El cuidado de niños y niñas en contexto de la pandemia del COVID-19 y su relación con la educación inicial





El cuidado de niños y niñas en contexto de la pandemia del COVID-19 y su relación con la educación inicial

Paula Pizarro Vallejos,¹ Nuri Gárate Acosta,² M. Constanza Lizana Abara,³ Andrea Boettiger Montenegro,⁴ Loreto Arteaga Leiva,⁵ Licy Gutiérrez Velásquez,⁶ Paulette Olea Lavín,⁷ M. Magdalena Covarrubias Correa⁸

Resumen

La pandemia ha desafiado todos los sistemas y provocado una rearticulación de los servicios de seguridad social, salud, educación y otros. Es por ello que cabe preguntarse por el lugar que compete a las instituciones educativas en este contexto, en relación con el bienestar integral de niños y niñas, considerando que son estas instituciones las que se conectan y vinculan con la población en su cotidianidad, y, por ende, tienen el rol de garantizar y promover los derechos de la niñez en vistas de la complejidad de la emergencia sanitaria. Desde el comienzo de la pandemia, la palabra "cuidado" ha tomado una particular relevancia, en consideración de que la mitigación de los riesgos asociados al contagio del COVID-19 sólo puede tener cabida en un contexto de corresponsabilidad social, cuidado mutuo y autocuidado de la ciudadanía. El propósito del presente artículo recae en relevar la importancia del cuidado de niños y niñas del nivel educativo inicial y delinear los desafíos que emergen a partir de la pandemia del COVID-19. Para ello, se pretende describir los principales desafíos existentes en el cuidado de niños y niñas en el contexto de pandemia, concibiéndolos como sujetos integrales, diversos y portadores de derechos que les son inherentes. A su vez, se busca reconocer la relación entre educación y cuidado de niños y niñas en el nivel inicial, en consideración de las particularidades de la primera infancia, e identificar los principales desafíos que conlleva la pandemia, tomando en cuenta aspectos relativos al bienestar integral de los niños y las niñas.

Palabras clave:

BIENESTAR INTEGRAL, PRIMERA INFANCIA, EDUCACIÓN INICIAL, CUIDADO, PANDEMIA.

1 Psicóloga, sección Bienestar Integral, Depto. Calidad Educativa JUNJI, ppizarro@junji.cl.

2 Educadora de párvulos, sección Bienestar Integral, Depto. Calidad Educativa JUNJI, ngarate@junji.cl.

3 Psicóloga, sección Bienestar Integral, Depto. Calidad Educativa JUNJI, mlizana@junji.cl.

4 Psicóloga, sección Bienestar Integral, Depto. Calidad Educativa JUNJI, aboettiger@junji.cl.

5 Nutricionista, sección Bienestar Integral, Depto. Calidad Educativa JUNJI, larteaga@junji.cl.

6 Nutricionista, sección Bienestar Integral, Depto. Calidad Educativa JUNJI, lgutierrez@junji.cl.

7 Nutricionista, Subdirección Calidad Educativa, Dirección Regional Metropolitana JUNJI, polea@junji.cl.

8 Psicóloga, encargada sección Bienestar Integral, Depto. Calidad Educativa, mmcovarrubias@junji.cl.

Si pudiéramos ver y sentir la pandemia del COVID-19 como un niño o niña, ¿qué sería lo que veríamos?, ¿cuáles serían nuestras principales sensaciones y necesidades en esta emergencia? o ¿de qué manera estaría avanzando nuestro proceso de aprendizaje y descubrimiento del mundo? Probablemente las respuestas a estas preguntas variarían de acuerdo con nuestra edad, condiciones socioeconómicas, contextuales, culturales, de género, capacidades físicas y características psicológicas y emocionales, pero también en relación con quiénes han estado acompañándonos y cuidándonos en esta etapa, cuál ha sido el interés, propósito y seguimiento en torno a nuestros procesos de aprendizaje y cuáles han sido las oportunidades que se han provisto desde el entorno para nuestro desarrollo y bienestar integral en una crisis sanitaria sin precedentes en el último siglo (CEPAL, 2021).

La pandemia ha desafiado todos los sistemas y provocado una rearticulación de los servicios de seguridad social, salud, educación y otros. La educación, en particular, se ha visto inmersa en su propia crisis en tanto esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas (CEPAL, 2020), lo que ha implicado que este importante dispositivo social, cultural y político para las sociedades modernas deba repensarse cómo proveer una atención integral en miras a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. La Educación Parvularia no se ha visto exenta de esta necesidad de rearticulación y ha dado cabida a una adecuación del servicio educativo que entregan los jardines infantiles y programas educativos (JUNJI, 2020). En las orientaciones y lineamientos para la Educación Parvularia (SdeEP, 2021), el bienestar emocional de la niñez, la seguridad y la utilización de medidas preventivas del contagio han sido posicionados dentro de aquellos aspectos centrales en la atención del nivel educativo, siendo considerados en los principios de los lineamientos para la atención en el año 2021.

En este escenario, pese a la importancia que se ha otorgado a la salud física y mental de las comunidades en el contexto de la emergencia sanitaria, se prevé que esta crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación (UNESCO, 2020), lo que se traduce en consecuencias relevantes para la población. Es por ello, que cabe preguntarse por el lugar que compete a las instituciones educativas en este contexto, en relación con el bienestar integral de niños y niñas, considerando que son instituciones que se conectan y vinculan con la población en su cotidianidad, y, por ende, tienen el rol de garantizar y promover los derechos de la niñez en vistas de la complejidad de la emergencia sanitaria.

La palabra “cuidado” ha tomado una particular relevancia, dado que la mitigación de los riesgos asociados al contagio del COVID-19 sólo pueden tener cabida en un contexto de corresponsabilidad social, cuidado mutuo y autocuidado de la ciudadanía. A su vez, a raíz de las múltiples problemáticas de orden social y la alteración propia de la emergencia sanitaria, se ha visualizado la importancia de la salud mental de la población, lo que también ha relevado el autocuidado y el cuidado mutuo en este ámbito. Diversos organismos e instituciones han difundido múltiples estrategias de cuidado que apuntan al resguardo de la salud física y mental de la población, las cuales han buscado ser un aporte en la cotidianidad de las familias en la contingencia sanitaria. No obstante, la difusión de orientaciones y guías resulta insuficiente al visualizar la complejidad del problema y al preguntarse por el rol de quienes cuidan en los programas del primer nivel educativo. En este sentido, cobra suma importancia



que los adultos referentes del cuidado de la primera infancia, que acompañan a las familias y a las niñas y los niños pequeños, reconozcan también la relevancia de cuidar su propia salud emocional y su bienestar psicológico (UNICEF, 2021).

En educación inicial, el cuidado es un aspecto que ha estado estrechamente vinculado a la labor educativa de los jardines infantiles, salas cuna y programas educativos que trabajan con la primera infancia. Si bien se entiende que el cuidado es un aspecto fundamental para la supervivencia de los seres humanos, tanto en aspectos como el resguardo de la salud, la alimentación, el sueño y también a nivel afectivo (Vázquez, 2009), en la primera infancia éste tiene un rol particular, dado que los primeros años de vida son la base del desarrollo integral, por ende, de la salud física y mental de las personas, de su seguridad emocional, de su identidad cultural, personal y del desarrollo de sus aptitudes (Comité de los Derechos del Niño, 2007); por lo que el resguardo de su bienestar requiere de relaciones bientratantes, basadas en el cuidado y el respeto, las cuales son provistas por adultos sensibles a las necesidades, requerimientos e intereses de niñas y niños.

Tal como lo señala la Subsecretaría de Educación Parvularia (2020) las instituciones de educación inicial cumplen un rol fundamental como espacio de contención, de socialización, de aprendizajes, en los que se desarrollan importantes vínculos para niños, niñas y sus familias o cuidadores. Por lo que, en el contexto actual, el cuidado en estos lugares cobra especial relevancia para generar mejores condiciones para su aprendizaje y bienestar, en tanto ahí es posible ayudar a los niños y niñas y sus familias a conectar con lo que para ellos es de gran valor, como lo son sus amistades, sus pares, su comunidad y su vida cotidiana (SdeEP, 2020).

El propósito del presente artículo recae en relevar la importancia del cuidado de niños y niñas del nivel educativo inicial y delinear los desafíos que emergen a partir de la pandemia del COVID-19. Para ello, se pretende describir los principales desafíos

existentes en el cuidado de niños y niñas en el contexto de pandemia, concibiéndolos como sujetos integrales, diversos y portadores de derechos que les son inherentes. A su vez, se busca reconocer la relación entre educación y cuidado de niños y niñas en el nivel inicial, en consideración de las particularidades de la primera infancia, e identificar los principales desafíos que conlleva la pandemia, tomando en cuenta aspectos relativos al bienestar integral de la primera infancia.

La pandemia del COVID-19, una emergencia para la niñez

A contar de marzo del año 2020, los confinamientos provocaron un cambio radical en el funcionamiento de la sociedad. Niños, niñas y sus familias o cuidadores no se vieron exentos de este cambio, puesto que debieron transformar de manera drástica sus vidas, interviniendo sus rutinas, dinámicas establecidas y formas de funcionamiento. Una de las transformaciones más importantes asociadas ha sido la restricción del contacto físico entre las personas y los encuentros presenciales, tanto en los espacios educativos como en cualquier otro donde se convoque una reunión social. La relevancia de este aspecto recae en que los seres humanos tendemos a enfrentar crisis y emergencias, buscando cercanía y afecto (Olhaberry, Escobar, Oyarce, Sieverson, Aldoney y Pérez, 2021), por lo que la pandemia representa también un desafío en términos de las estrategias que utilizamos para el afrontamiento de este escenario asociado a la emergencia sanitaria.

94

De acuerdo con lo señalado por Newkirk (2020), ante una situación de emergencia, los niños y las niñas experimentan la atmósfera general de ansiedad y pánico que también viven los adultos; no obstante, en muchas de estas ocasiones no se presta suficiente atención a lo que ellos y ellas están viviendo, dado que la forma en que estas emociones son expresadas en la primera infancia difiere de cómo tienden a ser manifestadas en otras etapas del desarrollo humano. Al mismo tiempo, una cotidianidad atravesada por el cambio asociado a la pandemia y la modificación constante de las rutinas genera una búsqueda ansiosa de recuperar la situación original, lo que puede acarrear miedo a la pérdida de lo conocido y deseado, a la vez que se produce miedo a la nueva situación disruptiva, desde una representación de lo que está “afuera” como algo hostil y auténticamente contagioso (UNICEF, 2021). Ante situaciones de emergencia, niños y niñas se ven enfrentados a una mayor vulnerabilidad, siendo considerados entre los grupos más susceptibles a verse afectados por los desastres y emergencias, pudiendo esta afectación verse reflejada en el incremento de enfermedades, la aparición de traumatismos psicológicos, la separación o pérdida de sus familias, cuidadores, pares y otros miembros significativos de su entorno social, así como la aparición de situaciones donde son víctimas de maltrato infantil y la pérdida de espacios educativos y/o de recreación (OEA, 2013).

Los niños y niñas en pandemia y el derecho a la educación

La evidencia es clara en subrayar que la educación inicial se constituye como una de las mejores inversiones que un país puede emprender con miras a favorecer el desarrollo de sus recursos humanos, la igualdad de género y la cohesión social (UNESCO, 2021). Por ello se visualiza la relevancia de cumplir con la obligación de garantizar el derecho de cada niño y niña de sobrevivir y prosperar. Todos los niños y



las niñas necesitan un cuidado cariñoso y sensible para alcanzar su máximo potencial de desarrollo, siendo indispensable para un crecimiento y desarrollo saludable (OMS, 2018). Es así, como la atención y la educación de la niñez, desempeñan un papel crucial cuando los contextos familiares se ven limitados en brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral, combatiendo con esto las desigualdades en el plano educativo (UNESCO, 2021).

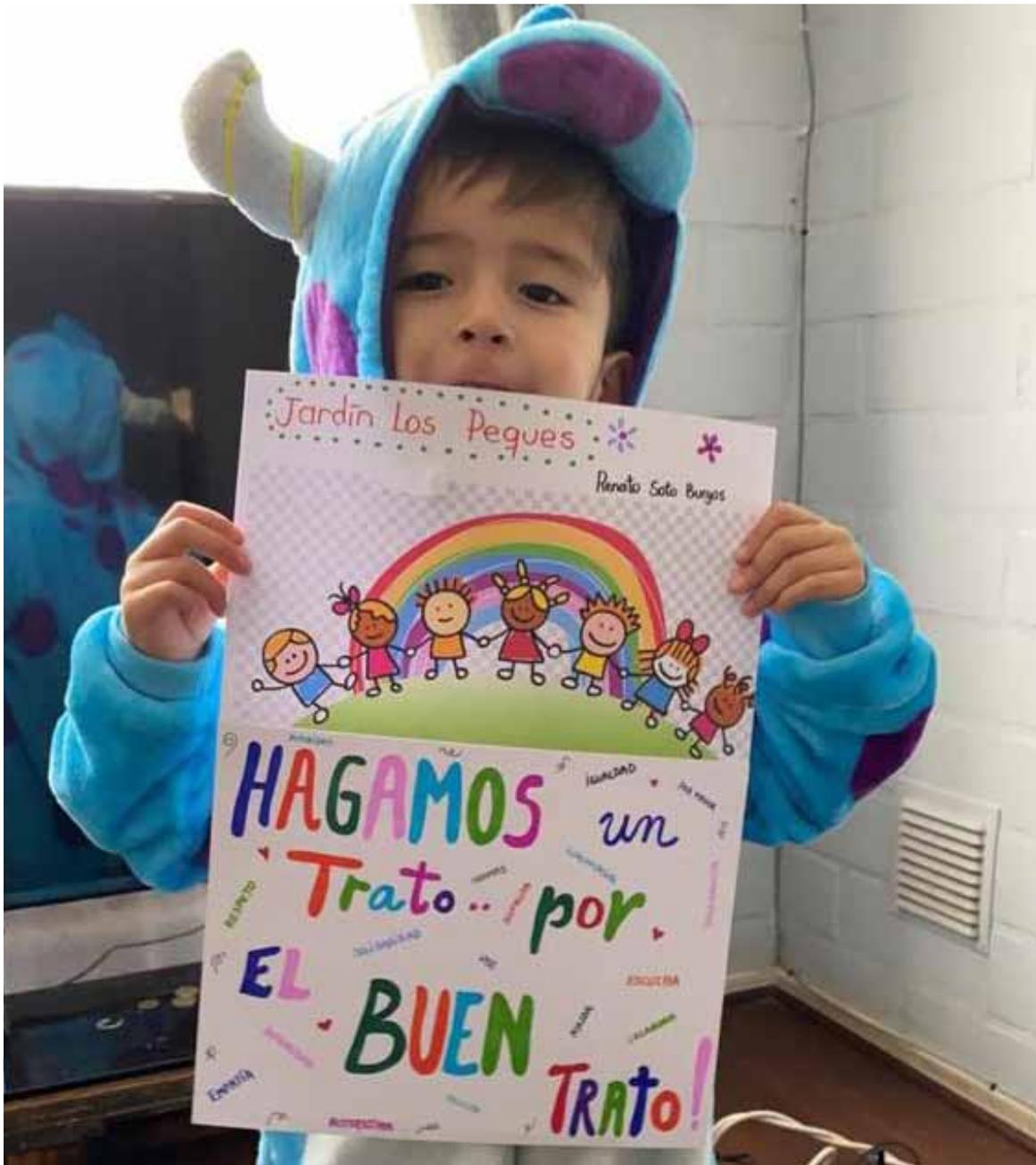
En el ámbito de la educación, la pandemia del COVID-19 trajo consigo la necesidad de rearticular la manera en la que se da cabida a las experiencias de aprendizaje, ya que los confinamientos han impedido que los establecimientos educacionales funcionen con normalidad. Si bien la mayor parte de los niveles educativos optaron por la modalidad de clases en línea, en Educación Parvularia esta forma de desarrollar procesos de aprendizaje resulta poco viable, dado que la manera en la que ocurre el aprendizaje en la primera infancia y las características particulares de esta etapa del desarrollo demandan de experiencias pedagógicas integrales, que activen los sentidos, las emociones, el pensamiento, la corporalidad y la espiritualidad de niños y niñas (JUNJI, 2020).

Por otra parte, durante la niñez se delinea de forma significativa la trayectoria del aprendizaje y la salud del individuo, de manera que una acción educativa adecuada y oportuna a temprana edad puede generar impactos positivos, significativos y sostenidos a lo largo de la vida (MINEDUC, 2013) tanto a nivel de los aprendizajes como en la salud. En los primeros años de vida, gran parte de los aprendizajes se encuentran



estrechamente vinculados a la dimensión personal y social de los párvulos, por lo que la educación debe considerar que el desarrollo social, emocional y cognitivo requiere, en mayor medida, de la interacción directa con sus pares y educadoras, siendo estas últimas mediadoras relevantes en el aprendizaje (Valenzuela, Kuzmanic y Díaz, 2021).

Es en este sensible periodo, donde los niños y las niñas desarrollan significativamente su potencial, surge la relevancia de un rol docente que fortalezca y promueva su desarrollo en forma integral. De este modo, para comprender el valor que tiene dicho rol en la educación en este nivel podemos situarnos en la perspectiva sociocultural de Lev Vygotski (1978), quien enfatizó la importancia de las interacciones sociales como vehículo para el desarrollo humano, permitiendo el acceso al aprendizaje (Figuroa, 2016), poniendo en relieve la importancia de la interacción humana en la construcción del conocimiento, que se explica en términos de la interacción social y cultural del individuo, donde el otro toma una posición privilegiada en ese proceso, incidiendo en el ambiente en que ocurren las acciones que se realizan y las emociones vividas durante el proceso de aprender (González, Rivera y Trigueros, 2014). En este sentido, la pandemia del COVID-19 ha incidido en la manera en que se debe desplegar el rol docente, considerando que las interacciones pedagógicas son el motor de las experiencias educativas ricas en aprendizajes.





Durante la pandemia, los sistemas telemáticos y diversas redes informáticas se han traducido en herramientas clave a la hora de sostener el sistema educativo y dar seguimiento a las trayectorias de niños y niñas en la primera infancia. Los equipos educativos de jardines infantiles, salas cuna y otros programas educativos, en vínculo con las familias y cuidadores, han diseñado e implementado experiencias de aprendizaje, siguiendo de manera remota los procesos educativos (JUNJI, 2020). No obstante, la realización del derecho a la educación por esta vía no se da en condiciones de igualdad para todos, ya que las diversas situaciones de accesibilidad, en términos de conectividad y disponibilidad de dispositivos electrónicos, no son las óptimas para todas las familias o cuidadores, siendo aquéllas con menores ingresos y/o que viven en zonas de mayor dispersión geográfica las que tienen mayores dificultades para participar de los procesos educativos a distancia (Trucco y Palma, 2020).

Si bien los medios digitales han sido un apoyo fundamental en este periodo de pandemia, resulta pertinente problematizar respecto de su acceso en la primera infancia, ya que la utilización de dispositivos informáticos y/o pantallas por parte de niños y niñas es cada vez más masivo y se realiza por periodos más prolongados, más aún en contextos de pandemia. En este sentido, es preciso reportar datos anteriores a la emergencia sanitaria, con un estudio realizado por Cohen, Menna, Gismondi, Pino, Suquia, Suárez y Villa (2018) que muestra que el 88% de niños y niñas en el periodo de primera infancia utiliza algún dispositivo de pantallas y un 43% accede a ellos por más de tres horas al día. Diversos estudios asocian la conducta de permanecer por periodos prolongados frente a las pantallas con consecuencias negativas tanto para la salud física como para la salud mental (Moreno y Segovia, 2019).

El sedentarismo y escasa actividad que conlleva el permanecer frente a una pantalla, constituye un importante factor de riesgo para el sobrepeso y obesidad infantil, incidiendo en el bienestar integral (Cohen, Menna, Gismondi, Pino, Suquia, Suárez y Villa, 2018). En este sentido, la exposición a pantallas en niñas y niños pequeños repercute en su desarrollo integral, ya que en esta etapa es fundamental la interacción con otros y con los objetos que se encuentran en el ambiente para un aprendizaje significativo, experiencias que se ven limitadas por utilizar este valioso tiempo frente a las pantallas (Cohen, Menna, Gismondi, Pino, Suquia, Suárez y Villa, 2018). Por su parte, la exposición prolongada a las pantallas de niños y niñas se ha asociado al desarrollo de conductas agresivas, dificultades de sueño, autorregulación, atención y cooperación (Rojas, 2008). En consideración a esto, la oportunidad de los agentes educativos para promover cambios y sensibilizar en este ámbito a las familias y cuidadores es crucial.

No sólo las condiciones de conectividad impactan en el acceso a la educación en situaciones de bienestar para niños y niñas, sino que existen otras circunstancias materiales que tienen un impacto directo en este ámbito. El juego es quizás la manera más completa y compleja de aprender en la primera infancia, ya que, mientras los niños y las niñas juegan, se pone en acción una trama diversa de aspectos del desarrollo humano que moviliza en el aprendizaje (Ponce, 2014). Aunque para los niños y niñas el juego no tiene más meta que el disfrute, para los padres, madres y educadores/as es una ocasión especial para crear un vínculo afectivo, dado que es en esta instancia cuando los niños y niñas se relacionan espontáneamente, expresando sus emociones, construyendo su identidad y buscando respuestas o apoyos frente a diversas situaciones (SEP, 2020). En los confinamientos, la posibilidad de jugar se ha visto restringida para muchos niños y niñas cuyas condiciones habitacionales no permiten la exploración y la creatividad propia de esta actividad. De acuerdo con la investigación realizada por Ponce, Belli y Vielma (2020), aquellos que no cuentan con espacio exterior de uso exclusivo en sus viviendas presentan mayor incidencia

en problemas socioemocionales, comparados con quienes sí tienen patio de uso exclusivo; dichos problemas no sólo tienen consecuencias en el bienestar emocional, sino que podrían tener efectos a largo plazo tanto en sus procesos educativos como en su salud mental. Cabe señalar que este estudio observó esta relación en un periodo en el que las posibilidades de recrearse en espacios comunes de condominios o edificios o salir a las plazas y parques tendían a estar mucho más restringidas en el marco de la prevención del contagio del COVID-19. En este sentido, el derecho a jugar se vuelve imprescindible en su desarrollo actual y futuro, ya que constituye la base para un desarrollo armónico e integral en condiciones de bienestar (Ponce, 2014).

Otro factor que ha mostrado una alta preponderancia en términos del desarrollo de procesos de aprendizaje en niños y niñas es el nivel de escolarización de los adultos del grupo familiar o cuidadores. Recientes investigaciones muestran que un bajo nivel educativo en los adultos significativos puede implicar mayores dificultades para acompañar procesos educativos y para establecer estrategias de estimulación adecuadas en la primera infancia, lo que incide negativamente en sus condiciones de desarrollo y aprendizaje (UNICEF, 2021). La desigualdad social impacta los procesos educativos de las nuevas generaciones, lo que se ve acentuado si se considera que en el periodo de pandemia han sido las familias y cuidadores quienes han estado a cargo del resguardo y acompañamiento de los niños y las niñas, existiendo un vínculo remoto con los agentes educativos. Esto muestra cuán relevante se hace el acompañamiento de los equipos educativos al diseñar e implementar experiencias educativas, ya que de este modo es posible contrarrestar en alguna medida los efectos de la desigualdad social, estableciendo alianzas colaborativas con las familias y cuidadores y, de esta manera, avanzar en la comprensión del desarrollo de los aprendizajes en la primera infancia y en las formas de acompañamiento.

Los establecimientos educativos no sólo representan aquellos lugares en los que se da curso a sus procesos de aprendizaje, fundamentalmente a través del juego, actividad infantil por excelencia, sino que también las instituciones de educación representan la protección de la niñez. De acuerdo a lo señalado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2020) su cierre representa un riesgo para niños y niñas no sólo en consideración de la realización de su derecho a la educación, sino que en este contexto se ven enfrentados a una mayor exposición al maltrato y la violencia intrafamiliar, existiendo también riesgo a ser víctimas de otras formas de violencia, más aún las niñas, quienes se encuentran expuestas en mayor medida a situaciones de agresiones sexuales. Los establecimientos educacionales suelen ser espacios de contención y canalización de denuncias de vulneraciones y abusos (OEA y CIDH, 2020) y de situaciones de maltrato infantil, por lo que la detección y actuación ante condiciones de vulneración de derechos es también un aspecto que requiere ser potenciado.

En el periodo de confinamiento, múltiples instituciones han prestado atención a la salud mental y física de la niñez, por lo que existe literatura robusta que permite dilucidar las principales dificultades. De acuerdo con lo investigado por OEA y CIDH (2020), en el primer año de la pandemia del COVID-19 se observó un incremento en los índices de depresión y ansiedad en niños, niñas y adolescentes, mostrando también una mayor incidencia en trastornos del sueño y alimentarios. En este contexto, diversas manifestaciones susceptibles de ocurrir en las etapas del desarrollo infantil permiten advertir señales de alerta que deben ser atendidas de forma oportuna. Dichas señales pueden mostrarse como mayor irritabilidad, cambios de apetito, no querer levantarse o tener problemas con la regulación del sueño, pesadillas, dificultades de concentración, lo cual se estima que se ha presentado entre un cuarto y un tercio de este grupo (Ponce, Belli y Vielma, 2020).



El vínculo con las familias y cuidadores en el contexto de pandemia

Existe preocupación en torno a las brechas en el desarrollo infantil asociado a un incremento en la desigualdad económica y de acceso a los servicios sanitarios y sociales (BID, 2020), lo que se suma a la emergencia de nuevas problemáticas en las condiciones de salud física y mental. El cierre de los servicios de primera infancia puede constituir un riesgo en términos de las brechas existentes en educación asociadas a la desigualdad social, lo que podría traer consecuencias relevantes en las trayectorias de aprendizaje de las nuevas generaciones.

Resulta imperioso visibilizar las condiciones en las que se encuentran las familias y cuidadores de niños y niñas que están atravesando el primer periodo de la niñez, en el entendido de que éstos son los principales encargados de proporcionar el cuidado cariñoso y sensible que se requiere en este periodo del desarrollo humano. La presencia de condiciones que producen estrés crónico durante las etapas tempranas de la vida puede producir un impacto negativo en la arquitectura del cerebro en desarrollo, poniendo en estado de alerta permanente al sistema que da respuesta a este estrés, aumentando el riesgo que emerjan problemáticas en la salud física y mental (MINEDUC, 2013). Por ello, las condiciones en las que se encuentran las familias y cuidadores y el estrés al que éstos se encuentran sometidos pueden ser un factor de riesgo para el bienestar y la salud de niños y niñas.

Si bien, la mayor parte de las familias percibe que ha podido organizarse y asumir el cuidado en conjunto con la realización de actividades laborales, existe una proporción significativa

que advierte que no se ha podido organizar bien, señalando que les faltan ideas o recursos en el contexto de los confinamientos (Contreras, Ponce, Belei y Vielma, 2020). Durante el primer año de pandemia se observó que la mayoría de las familias, aproximadamente el 60%, ha vivido alguna situación crítica como una muerte cercana, pérdida de trabajo o problemas económicos graves (Contreras, Ponce, Belei y Vielma, 2020).

Si se observa con especial detención cómo se ha organizado el cuidado de niños y niñas en sus hogares, es posible señalar que en el periodo de pandemia han sido las mujeres quienes han tenido una mayor carga de trabajo doméstico, siendo a la vez el principal apoyo en los procesos educativos de los niños y niñas a su cargo (Contreras, Ponce, Belei y Vielma, 2020). Esto se encuentra relacionado con que aquellas madres que perdieron su empleo durante la pandemia hayan visto desincentivada la búsqueda de un nuevo trabajo, ya que el cuidado es una ocupación que demanda el tiempo y energía de las mujeres (Narea, Abufhele, Telias, Alarcón y Solari, 2021). Lo anterior se suma a otras situaciones que ellas han tenido que vivenciar en los confinamientos, como lo es el aumento de la violencia de género en el contexto familiar (ONU mujeres, 2020). Se estima que en Chile el 56,7% de las mujeres percibe que su estado de ánimo es peor o mucho peor a causa de la pandemia (ACHS y UC, 2020), lo que puede estar estrechamente relacionado con las situaciones descritas con anterioridad. A partir de esto, es posible afirmar que durante la pandemia se han agudizado estereotipos de género, lo que demarca el desafío de continuar sensibilizando respecto de la corresponsabilidad en la crianza y los cuidados, avanzando en la construcción de comunidades donde las relaciones de género sean equitativas.

Al mismo tiempo, las familias, especialmente las madres, independiente de su situación económica y social, describen algunos aspectos positivos que han vivido junto a sus niños y niñas en este periodo, entre los que es posible encontrar el poder disfrutar de la compañía de éstos, teniendo más tiempo para compartir y enseñarles cosas, verlos crecer, a la vez que experimentar una mayor unión en las familias (Narea, Abufhele, Telias, Alarcón y Solari, 2021). Por otro lado, cabe destacar que las madres que tenían matriculados a sus hijos desde antes del inicio de la pandemia declaran un apoyo importante de parte de los jardines infantiles y programas educativos durante este tiempo en las labores de cuidado y educación, lo que se encuentra relacionado con un alto interés en matricular en un jardín infantil (Narea, Abufhele, Telias, Alarcón y Solari, 2021).

En este sentido, se observa que las familias y cuidadores perciben el valor del acompañamiento que han realizado los equipos educativos en este periodo, lo cual deviene en un factor protector para el desarrollo, en tanto desde los programas educativos se hace posible orientar el cuidado en este contexto. Por ello, es preciso considerar la perspectiva de cuidado que existe actualmente en el nivel educativo inicial, desde la concepción de niños y niñas como sujetos de derechos y donde está estrechamente relacionado a los sentidos pedagógicos del nivel. De este modo, se valoriza el cuidado que debe considerar la Educación Parvularia, concibiéndose como una acción relevante para el desarrollo integral. Lo anterior, no puede ser realizado sin tomar en cuenta las características culturales y las particularidades de cada grupo familiar y comunidad para generar vínculos de confianza entre los equipos educativos y las familias en pro del resguardo del bienestar de niños y niñas.



La importancia del cuidado en educación inicial

Desde lo descrito anteriormente es posible señalar que la pandemia ha sido un periodo con múltiples complejidades para la primera infancia. El cumplimiento del rol garante de derechos de los establecimientos educativos exige el reconocimiento de dichas problemáticas, a fin de que las experiencias de aprendizaje sean diseñadas, implementadas y evaluadas teniendo en cuenta el bienestar integral de los párvulos en este contexto en particular. Por ello, es de suma importancia la consideración del cuidado en la educación infantil, ya que según lo documentado por investigaciones vigentes, un cuidado de alta calidad conlleva efectos duraderos y positivos (Bennett, 2017).

A lo largo de la historia de la educación inicial han existido y convivido diversos enfoques y paradigmas. Entre dichos enfoques es posible encontrar, en un primer momento, el asistencialismo y la prevención, en un segundo momento, el aprestamiento y la preparación para la vida escolar y social y, más actualmente, la educación inicial como derecho fundamental de la infancia (Rodríguez, 2003). En ocasiones, en el lenguaje cotidiano tienden a equipararse los conceptos de cuidado y asistencialismo, lo que conlleva un posicionamiento en torno a que la educación inicial debe superar esta perspectiva de relación con la niñez. No obstante, es preciso diferenciar ambas nociones; el asistencialismo, por su parte, consiste en que los establecimientos educativos auxilian o proporcionan asistencia a aquella población que se encuentra en condiciones difíciles para sostenerse (Rodríguez, 2003), mientras que el cuidado es una conducta humana fundamental (Gilligan, 2011) que implica acciones concretas de atención, asistencia y protección, especialmente de la niñez, avanzando hacia una noción de niños y niñas como sujetos de derecho, protagonistas de sus aprendizajes.

En consideración de lo anterior, es posible señalar que en un vínculo educativo el cuidado es un aspecto fundamental de la relación pedagógica, en tanto a partir de éste se generan las interacciones nutricias para el aprendizaje. Si bien el cuidado demanda la satisfacción de las necesidades en relación con la salud, nutrición óptima, higiene, protección y seguridad, no es equiparable al asistencialismo, pues se comprende en un marco de aspectos esenciales que posibilitan el derecho a la educación proporcionando oportunidades para el aprendizaje temprano y considerando la dimensión socioemocional. El cuidado sería entonces un aspecto característico de un paradigma que sitúa a la educación inicial como un derecho de la primera infancia, ya que éste es concordante con una visión de niños y niñas como sujetos de derechos (Comité de los Derechos del Niño, 2007).

No obstante, para que el cuidado en el contexto de educación infantil no quede reducido a la satisfacción de necesidades, es preciso que involucre un trabajo para potenciar el desarrollo integral y los aprendizajes. Actualmente, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) aseguran a la primera infancia la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, concibiéndolos como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. Con esto se pretende la superación de las prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria, reemplazándolas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes (BCEP, 2018). Al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, como sujetos activos de su educación, superando posturas basadas en modelos asistencialistas, las cuales solían atribuir un rol pasivo y reactivo en el proceso educativo.

Desde la noción promovida por la política educativa del nivel, las interacciones que los educadores modelan cotidianamente en el aula son clave para promover el



aprendizaje y ofrecer educación de calidad, en tanto éstas son consideradas como oportunidades únicas de aprendizaje y desarrollo, ya que en ellas cada niño y niña se constituye y reafirma paulatinamente como persona en un entorno social y cultural. De este modo, la relación que establece el educador(a), influirá directamente en lo que la niñez aprenderá en la forma que lo harán y el significado que tendrá ese aprendizaje en sus vidas (SdeEP, 2019).

En el contexto de la pandemia del COVID-19, las familias y cuidadores se han visto enfrentados al cese de la atención presencial en los establecimientos educativos, lo cual, si bien ha permitido disminuir el contagio del nuevo coronavirus, ha significado que las interacciones cotidianas entre niños, niñas y sus agentes educativos se vean disminuidas. Esto pudo traducirse en la desprotección de los párvulos, en consideración de que muchos dependían de sus espacios educativos y los programas sociales asociados para cubrir sus necesidades, como la alimentación o la atención a la primera infancia (CEPAL y UNICEF, 2020), las que tienen una amplia relevancia en el desarrollo afectivo y cognitivo. Un ambiente de cuidado en educación infantil es valioso para todas los niños y niñas, más aún para quienes experimentan situaciones en sus hogares en las que las interacciones son poco sensibles a sus necesidades y requerimientos, ya que en estos casos el espacio educativo funciona como un factor de protección que proporciona oportunidades para mejorar diversas dimensiones en el desarrollo infantil (Bennett, 2017).

La niñez se ha enfrentado a un contexto en el que las oportunidades de socializar con pares y agentes educativos son escasas, desarrollando procesos educativos a distancia. El desarrollo social, emocional y cognitivo de los párvulos depende de la diversidad y frecuencia de sus interacciones con otros (Risso-Gill y Finnegan, 2015; Hepler, 1997; Fisher, 1992), los que difícilmente pueden ser reemplazados



en su totalidad por los integrantes del hogar, especialmente en un contexto de confinamiento (Valenzuela, Kuzmanic y Díaz, 2021). Los procesos de aprendizaje en la primera infancia son altamente dependientes de la presencia y permanencia de adultos, para quienes puede resultar muy difícil conciliar el cuidado infantil con el trabajo remunerado (Valenzuela, Kuzmanic y Díaz, 2021). Por ello, durante esta pandemia, el foco de la atención educativa debería estar centrado en el desarrollo socioemocional (JUNJI, 2020), donde la empatía de los agentes educativos ante las diversas situaciones en las que se encuentran los párvulos se torna en una habilidad esencial. La formación integral y el apoyo socioemocional en este periodo debiesen ser promovidos a fin de que niños, niñas y sus familias y cuidadores puedan sostener y enfrentar las dificultades de estar en confinamiento por largos periodos de tiempo sin contacto con sus pares y educadores(as).

Conclusiones

El periodo de COVID-19, sin duda, ha acarreado múltiples desafíos para la humanidad y ha sido experimentada como una de las mayores crisis de la historia moderna. En la actualidad, existe la posibilidad de proyectar algunas de sus consecuencias, muchas de ellas negativas, pero también existen otras que pueden llevar a que la humanidad se transforme y construya una sociedad mejor. Hay quienes han visto en la educación infantil una oportunidad para dar cumplimiento a esto último; por ello, es relevante hacer el ejercicio de observar desde la niñez cómo se está desarrollando esta crisis y dónde están las oportunidades para el desarrollo integral y aprendizaje en condiciones de bienestar. A partir de este ejercicio, el tema del cuidado aparece como una respuesta clave, entendiéndose como parte fundamental de las relaciones basadas en el buen trato, el respeto y resguardo de los derechos fundamentales.

Es posible evidenciar de qué manera los espacios educativos son de suma relevancia en la vida de niños y niñas, lo que refleja también de qué forma el cese de la atención presencial en el contexto de los confinamientos puede llegar a constituirse en un factor de riesgo al proyectar las trayectorias de desarrollo y aprendizaje de las nuevas generaciones. Este factor de riesgo puede verse disminuido en la medida en que los equipos educativos se vinculan con las familias y cuidadores, estableciendo alianzas colaborativas que acompañen los procesos educativos de forma remota, entendiéndolos como parte fundamental en el proceso de aprendizaje.

La disrupción en los servicios vinculados a la primera infancia no tiene precedentes y, pese a los esfuerzos por mantener el contacto con los niños, niñas y sus familias, y ofrecer cierta continuidad a la atención de forma remota, es posible que existan impactos negativos en el desarrollo infantil y el aprendizaje, así como sobre la salud física y mental (BID, 2020). La falta de rutinas, el sedentarismo y el confinamiento en viviendas que no siempre poseen condiciones favorables, reducen sustancialmente las posibilidades de jugar, lo que se traduce en una disminución de los niveles de actividad física y exposición a estímulos y oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, en el periodo de pandemia ha tenido un impacto el tiempo que pasan niños y niñas frente a una pantalla y/o dispositivos electrónicos y, a consecuencia de ello, el desarrollo de patrones de sueño irregulares y la adquisición de alimentos y/o preparaciones menos saludables. Además, y quizás más importante, su estado socioemocional y sus niveles de estrés y ansiedad también pueden verse afectados por una reducción en la cantidad y la calidad de las interacciones (BID, 2020).

Este periodo ha afectado también la salud de las comunidades en su conjunto, con lo que resulta más imperioso hacer presente la importancia del autocuidado, el cuidado mutuo y la corresponsabilidad social. En el caso de los equipos de los jardines infantiles y unidades educativas revierte una particular relevancia, en tanto su bienestar puede tener reales implicancias favorables en los vínculos que desarrollan con niños, niñas, familias y cuidadores. Por ello, es preciso señalar lo clave que resulta el que la sociedad en su conjunto visibilice la importancia del bienestar de las comunidades educativas desde una perspectiva integral, lo que se traduce en remirar el desarrollo de la sociedad y el país para el fortalecimiento de la garantía de derechos que redundan en el bienestar social de la ciudadanía.

En medio de estas realidades contextuales en tiempos de pandemia es preciso problematizar los sentidos de la educación infantil para comprender de qué manera el nivel inicial se enmarca en un tejido social, político, económico y cultural más amplio que tiene una identidad sedimentada en las memorias colectivas, pero que requiere ser permanentemente transformada en coherencia a las diversas demandas del contexto social. De este modo, en medio de la emergencia sanitaria, la articulación imprescindible del trabajo educativo con las familias y cuidadores permite una coordinación cada vez más dialógica. Asimismo, atendiendo estas realidades, las políticas del cuidado y educación infantil deberán anclarse desde una perspectiva de género que redimensione el debate planteado (Redondo, 2020). De este modo, la reorganización educativa en base a la corresponsabilidad que nos compromete a todos y todas quienes participamos como garantes de los derechos esenciales de niños y niñas, se traduce en un desafío mayor al momento de otorgar estas respuestas en un marco de derechos que debe ser garantizado en la niñez.

Uno de los componentes más importantes de las relaciones afectivas que forjan a una persona sana es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en periodos tan cruciales de la vida como la infancia y la adolescencia, lo cual determina la capacidad de cuidarse a sí mismo y de participar en dinámicas sociales para atender a las necesidades de los demás. Estos procesos, que denominamos buenos tratos, han sido fundamentales para sobrevivir como especie, pues han hecho que surgieran, desde tiempos remotos, dinámicas de colaboración entre seres humanos y capacidades adaptativas frente a los desafíos del entorno. Por otra parte, esto ha sido vital para asegurar los cuidados de las crías humanas, que nacen inacabadas y para sobrevivir dependen de los cuidados de los adultos.

Jorge Barudy, 2005



Referencias bibliográficas

Asociación Chilena de Seguridad [ACHS] y Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC] (2020) Termómetro de la Salud Mental en Chile ACHS-UC. Disponible en: https://www.achs.cl/portal/centro-de-noticias/Documents/Termometro_SM_version1.pdf.

Banco Interamericano del Desarrollo [BID] (2020). El alto costo del COVID-19 para los niños; Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>.

Barudy, J. y Dantagnan, D. (2005). Los buenos tratos a la Infancia; Parentalidad, Apego y Resiliencia. Editorial Gedisa S. A. Barcelona, España.

Bennett, J. (2017) Cuidado Infantil – Educación y Cuidado en la Primera Infancia. Disponible en <https://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/cuidado-infantil-educacion-y-cuidado-en-la-primera-infancia.pdf>.

Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. *Revista Historia de la Educación*. Vol. 15, Nº34, 22-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141003.pdf>.

CEPAL (2021) Informe Especial COVID-19 Nº11. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/covid-19>.

CEPAL y UNESCO (2020) La educación en tiempos de la pandemia del COVID-19. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.

CEPAL y UNICEF (2020). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en tiempos de Covid-19. Oficina de la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46485/1/S2000611_es.pdf.

Cohen, L., Menna, I., Gismondi, M., Pino, M., Suquia, M., Suarez, G. y Villa, S. (2018). Prevalencia del uso de pantallas electrónicas y relación con el índice de masa corporal en pacientes que asisten al consultorio externo pediátrico, Hospital General de Agudos Dr. Juan A. Fernández. *Revista del Hospital de Niños de Buenos Aires*; 60(269):164-170.

Contreras, M., Ponce, T., Belei, C. y Vielma, C. (2020). Encuesta: Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19. Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE].

Figuroa, I. (2016) Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*. Vol. 13, Nº 1, 33-44. Disponible en: <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/287>.

Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Londres: Polity Press.

González, L., Rivera, E. y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de EF. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 18, Nº2, 305-320 Universidad de Granada, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56732350017.pdf>.

Hernández, V. (2016). *Crianza con Respeto*. Serie de Hojas para el Jardín; para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE). Ediciones de la JUNJI.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2020) Orientaciones curriculares en tiempos de Pandemia. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1_ECo0f0CdQhjCalmovW3JU7L-o5uhq6j/view?usp=sharing.

MINEDUC (2013) Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2015/mono-809.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Moreno, J y Galiano, M. (2019). El tiempo frente a las pantallas: la nueva variable en la salud infantil y juvenil. *Nutrición Hospitalaria*; 36 (6): 1235-1236.

Narea, M., Abufhele, A., Telias, A., Alarcón, S. & Solari, F. (2021). Estudio longitudinal mil primeros días, segunda ola primeros resultados: cuidado y bienestar de las familias en pandemia. *Estudios en Justicia Educativa*, N° 4.

Newkirk, V. (2020). The Kids Aren't All Right. The Atlantic. Disponible en: <https://www.theatlantic.com/health/archive/2020/03/what-coronavirus-will-do-kids/608608/>.

ONU Mujeres (2020) COVID-19 y violencia contra las mujeres y las niñas: abordar la pandemia en la sombra. Disponible en: <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/policy-brief-covid-19-and-violence-against-women-and-girls-es.pdf?la=es&vs=1351>.

Organización de Estados Americanos [OEA] (2013) Manual operativo para la protección integral de niños, niñas y adolescentes en situaciones de emergencia o desastre. Disponible en <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/Manual-operativo-para-la-proteccion-integral-ninos-ninas-adolescentes-situaciones-emergencia-desastre.pdf>.

Organización de Estados Americanos [OEA] y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2020) Guías prácticas de la SACROI-COVID-19: ¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19? Disponible en <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/Comunicados/2020/301A.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021) La Atención y Educación en Primera Infancia. Extraído de: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018). Cuidado Cariñoso y Sensible para el desarrollo en la Primera Infancia. Disponible en: <https://www.unicef.org/nicaragua/media/516/file/Cuidado%20cari%C3%B1oso.pdf>.

Olhaberry, M., Escobar, J., Oyarce, D., Sieverson, C., Aldoney, D. y Pérez, C. (2021) Criar y crecer en tiempos de COVID: cómo la pandemia ha deteriorado el bienestar de madres, padres y niñas/os. Disponible en <https://www.ciperchile.cl/2021/04/05/criar-y-crecer-en-tiempos-de-covid-como-la-pandemia-ha-deteriorado-el-bienestar-de-madres-padres-y-ninas-os/>.

Ponce, M. (2014) *Juego, libertad y educación*. Cuaderno de Educación Inicial n°3, Junta Nacional de Jardines Infantiles. Disponible en https://junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/cuaderno_03.pdf.

Risso-Gill, I., y Finnegan, L. (2015). Children's ebola recovery assessment: Sierra Leone. Sierra Leone: Save the Children, Plan International, Unicef. World Vision



Redondo, P. (2020). Educar a la Primera Infancia en tiempos de Excepción. *Pensar la Educación en tiempos de Pandemia; Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Compilados Políticas Educativas. CLACSO, 137-147. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>.

Rodríguez, S. (2003) La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*. Nº 19 p. 31-42.

Rojas, O. (2008). Influencia de la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil. *Revista Chilena de Pediatría*;79(1):81-85.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). Ambientes de Aprendizaje. Orientaciones Técnico Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia; División de Políticas Educativas. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/AMBIENTES-final.pdf>.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020) Abrir los establecimientos de Ed. Parvularia. Orientaciones para Establecimientos de Educación Parvularia en Paso 3 y 4. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/10/Paso-a-paso.-Orientaciones-para-establecimientos-Ed.-Parvularia.pdf>.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Desarrollo de la Afectividad y la Sexualidad; Orientaciones para el nivel de Educación Parvularia. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15045/AFECTIVIDAD-OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Trucco, D. y Palma A. (eds.) (2020) "Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18/REV.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL].

UNICEF (2021) Primera Infancia. Impacto Emocional en la Pandemia. Buenos aires: Argentina. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20la%20pandemia%20.pdf>.

Valenzuela, J., Kuzmanic, D., y Díaz, R. (2021) Aprendizajes a partir de la Experiencias de la Reapertura en los Establecimientos de Educación Parvularia en el contexto de la Pandemia. Medidas sanitarias, asistencia, organización y dificultades en la reapertura. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2021/03/nota_tecnica_ed_parv.pdf.

Vázquez, V. (2009) La Educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings. Tesis para optar al grado de Doctora. Universidad de Valencia, España.

Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8 1069 – 1082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155021.pdf>.

Experiencias





01

Centros de colaboración para la innovación pedagógica: contribuyendo al diálogo, la reflexión crítica y la transformación de la práctica educativa

Paula Delaveau Sandoval, Loreto Vera Núñez, Cristina Cantillana Soto¹

“La pandemia nos da una oportunidad de ser efectivamente humanos. Hemos vivido en una cultura en la cual se enfatiza en la competencia, la lucha, el ser mejor que el otro, en ganarle al otro, etc. Entonces con ese trasfondo cultural resulta difícil no estar en la lucha, dejar que aparezca la colaboración. Y para que aparezca la colaboración tengo que confiar, tiene que haber honestidad.”
(Humberto Maturana, 2021)²

109

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en sus 51 años de trayectoria, ha tomado diversos caminos y generado variadas estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas con la finalidad de contribuir al desarrollo pleno de niñas y niños. Prueba de ello es, por ejemplo, su propuesta curricular, los procesos de asesoría técnica que desarrolla, las comunidades de aprendizaje, la elaboración de libros a través de su propia editorial o las diversas instancias de formación continua para los equipos educativos y asesores, entre otras iniciativas.

Todo esto ha sido clave para situar la relevancia de la reflexión crítica de la práctica pedagógica, con la intención de revisar creencias, visiones y paradigmas que las subyacen y así trazar procesos de transformación a la luz de los fundamentos identitarios de la Educación Parvularia y nuevas comprensiones como medios para asegurar la calidad.

¹ Profesionales de gestión de la Sección de Formación Continua e Innovación Pedagógica, Departamento de Calidad Educativa, JUNJI.

² Macarena Pizarro. Mayo 2020. Entrevista con Humberto Maturana: “La pandemia nos da una oportunidad de ser efectivamente humanos”. CNN Chile. Ver en: https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/entrevista-con-humberto-maturana-la-pandemia-nos-da-una-oportunidad-de-ser-efectivamente-humanos_20200501/.

Dentro de estas estrategias, se destacan las pasantías como parte de los procesos formativos que buscan propiciar el conocimiento de nuevas experiencias educativas desarrolladas en otros contextos y permitir ampliar la visión sobre las formas de hacer educación inicial en el mundo.

Entre los años 2016 y 2018 se desarrollaron pasantías internacionales en la Escuela de Maestros Rosa Sensat, en Barcelona, España, y el año 2019 en Ontario Institute for Studies in Education, OISE, de Toronto, Canadá.

Los equipos educativos de la JUNJI que participaron coinciden en que la experiencia vivida les permitió reconocer y dar valor a la práctica pedagógica que realizan a nivel local e institucional; destacan la infraestructura de los jardines infantiles donde se desempeñan, así como los recursos pedagógicos entregados, la autonomía que se les concede y, por supuesto, la visión que se posee de la niña y el niño como personas ciudadanas sujetos de derechos, y del juego, como elemento fundante para sus aprendizajes. De esta forma, la JUNJI se posiciona como una institución del Estado garante de la Educación Parvularia pública.

Estas experiencias de las pasantías internacionales permitieron a las pasantes remirar sus prácticas, reflexionar, valorar el contexto de la Educación Parvularia en Chile y establecer desafíos a la luz de necesarias transformaciones que se requieren.

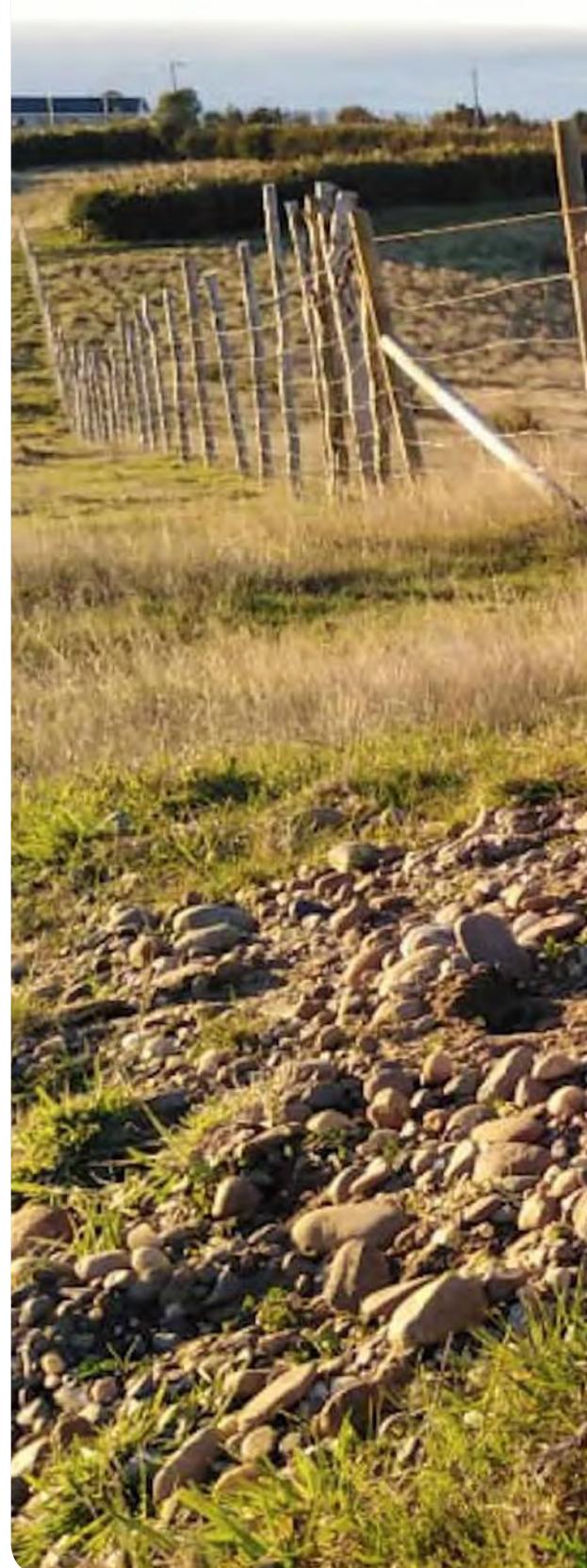
Pasantías nacionales

En 2019 se estableció retomar las pasantías y realizarlas ahora en el país, entre los mismos establecimientos de la JUNJI. Entonces, se buscaron unidades educativas que quisieran compartir sus prácticas pedagógicas y sus procesos de transformación. Y así, abrieron sus puertas a otros equipos educativos de jardines infantiles ubicados algunos incluso en regiones distantes, con el fin de generar espacios de diálogo y reflexión crítica.

Las pasantías nacionales nos han desafiado como institución, pues convocan a jardines infantiles sensibles y dispuestos a inspirar a otros con sus procesos de reflexión crítica y, por consiguiente, contribuir al desarrollo de una cultura para la transformación pedagógica, humana y social.

.....

Las pasantías nacionales nos han desafiado como institución.





Centros de colaboración

Para llevar a cabo este proceso, las subdirecciones del Departamento de Calidad Educativa de la JUNJI de todo el país hacen una selección e invitan anualmente a aquellas unidades educativas que quieran colaborar y transformarse en *centros de colaboración para la innovación pedagógica*. Éstos se caracterizan por ser equipos valientes y humildes, comprometidos a disponer sus experiencias.

Podemos definir a los centros de colaboración para la innovación pedagógica como jardines infantiles de programas clásicos y alternativos de la JUNJI³ que contribuyen a movilizar el diálogo y la reflexión en contextos nacionales, interregionales o regionales, a través de círculos de extensión, seminarios o pasantías, donde comparten su práctica pedagógica para el análisis y la retroalimentación y, a partir de sus vivencias, aciertos, tensiones, equivocaciones, desarrollar conocimiento desde y para el aula, entre pares, generando una red vinculante.

En paralelo, a nivel técnico respecto a toda la oferta educativa de la JUNJI se ha trabajado por fortalecer y profundizar sobre innovación pedagógica. Por ejemplo, se elaboraron dos documentos de la serie *Construyamos una cultura para la transformación pedagógica*. El primero se titula *Los sentidos de la innovación pedagógica, conceptos, principios y criterios*. Y el segundo, *Una*

³ La oferta educativa de la JUNJI es variada.

El programa educativo clásico o tradicional funciona en establecimientos con estándares de uso exclusivo para jardín infantil; a cargo de una directora de jardín, educadoras y técnicas de párvulos, manipuladoras de alimentos, auxiliar de servicio y administrativo. Los grupos de atención van entre los 0 a 4 años, divididos por salas cuna menor y mayor. El programa educativo alternativo es dirigido a niños entre 2 a 5 años y 11 meses, cuenta con participación de la familia y está bajo la responsabilidad de técnicos en educación o agentes comunitarios. Funciona en espacios habilitados por la comunidad que suscribe convenio con la JUNJI y existen cuatro modalidades.

propuesta metodológica para innovar la pedagogía, que sitúa a niñas y niños al centro del proceso educativo. Ambos textos posicionan la innovación como un proceso de transformación no sólo de las prácticas, sino de los equipos como seres humanos que se cuestionan el sentido de la educación y su contribución hacia la niñez.

Asimismo, se están formando a los jardines infantiles seleccionados como centros de colaboración para la innovación pedagógica junto al Centro de Sistemas Públicos (CSP) de la Universidad de Chile. Desde su experticia en innovación, se invitó a los equipos educativos a preguntarse cuál es el valor público que aportan las unidades educativas que innovan a las comunidades y sus territorios. Para el ejercicio se utilizó una metodología centrada en problematizar la práctica, habitar el problema, mirarlo desde diferentes perspectivas y, desde ahí, generar procesos de creación colectiva que apunten a transformar las conversaciones, interacciones y conformación de espacios pedagógicos en el aula, con la finalidad de repensar sus innovaciones.

En 2020 comenzamos con esta experiencia de pasantías nacionales con la participación de la experiencia formativa de 17 centros de colaboración representativos de todo el país. Y este 2021 se fortaleció la alianza con el CSP con la incorporación de un grupo de académicas y educadoras de párvulos de la Universidad de Chile para brindar mayor pertinencia y posicionar fuertemente el discurso pedagógico.

Para partir, se invitó a dos centros de colaboración de la Región Metropolitana a ser lugares de pasantías: el jardín infantil *Relmu*, ubicado en sector norponiente de la ciudad de Santiago, en la comuna de Cerro Navia, y al jardín infantil *Pin pilín* de la comuna de Ñuñoa, al nororiente de la capital. Junto a ellos, y con el equipo coordinador de la subdirección



El proceso se inició con desnudar la práctica, recrearla y ponerla sobre la mesa para reflexionar.

del Departamento de Calidad Educativa Metropolitana, se trazó la primera ruta hacia la reflexión y colaboración para cocrear la pasantía nacional.

Educación humanizante

El proceso se inició con desnudar la práctica, recrearla y ponerla sobre la mesa para reflexionar. Luego, acompañados por el CSP de la Universidad de Chile, se realizó la sistematización de ésta.

“La sistematización permite concientizar las prácticas pedagógicas como experiencias dignas de reconocer y reconstruir, a fin de identificar nuevas prácticas actualizadas desde el conocimiento”.⁴ Las unidades educativas

Relmu y *Pin pilín*, pudieron detenerse y contemplarse como comunidad y como personas; cuestionarse acerca del sentido que tiene su práctica, sus concepciones de niñez y de educación. La sistematización, una vez culminada, permitió a estos equipos educativos recrear su propia práctica y descubrir y hacer conscientes aspectos necesarios de apreciar. En definitiva, reconstruir su memoria histórica y darle valor junto con identificar nuevos desafíos.

Relevar hoy la colaboración entre unidades educativas para generar espacios de diálogos y reflexión crítica se torna crucial: estamos enfrentando cambios sociales sin precedentes que suponen hacer un tipo de educación distinta, humanizante, que pone al centro la niñez y reconoce a niños y niñas como personas ciudadanas, críticas y reflexivas que quieren contribuir a su mundo social y natural; una educación desde un enfoque de derechos, con justicia y dignidad social. Y esta educación se piensa, crea y desarrolla entre todas y todos. 🌻

⁴ LA SISTEMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL AULA, SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), N°7, 2016. Texto Sandra Morales; Edición Rosario Ferrer; Diseño e ilustración Macarena Correa © Junta Nacional de Jardines Infantiles, Marchant Pereira 726, Santiago de Chile, www.junji.cl.





02 Participación de la niñez en las problemáticas ambientales de hoy

Elena Bugueño Bugueño¹

115

Nuestro jardín infantil *Blanca Nieves* tiene 35 años de historia. Fue fundado el 4 de agosto de 1985 y se encuentra ubicado en la comuna de Diego de Almagro en la Región de Atacama, a 957 kilómetros de la capital, entre cerros y cobijado por el ardiente sol del desierto más árido del mundo.

Dado que la principal fuente económica de esta zona es la minería, la extracción de minerales contaminó con sedimentos las aguas del río El Salado² que cruza nuestra ciudad. Paralelamente, la poca vegetación y la escasez del recurso hídrico ha ocasionado que la mayoría de los habitantes prácticamente no tengan desarrollada una cultura ecológica.

Nuestro equipo educativo advirtió este escenario y se propuso cambiarlo. Para lograrlo, apuntamos a relevar el rol de ciudadanía desde los primeros años de vida y, asimismo, crear consciencia ambiental. ¡Cuántas veces nos hemos preguntado si éste es el mundo que queremos heredar a nuestros hijos e hijas!

Como comunidad educativa hemos querido hacernos cargo y hacer lo necesario para garantizar la participación de la niñez en las problemáticas que hoy les afectan, y, de este modo, niños y niñas se conviertan en protagonistas y portavoces de su derecho a vivir en ambientes limpios y saludables.

Con miras a avanzar y relevar nuestra trayectoria educativa y las prácticas más significativas de años anteriores, nos aventuramos a postular para convertirnos en

¹ Directora jardín infantil *Blanca Nieves*, Diego de Almagro, JUNJI Atacama.

² Dicho río debe su nombre a la gran carga de sal que traen sus aguas y, por ello, se justifica la ausencia total de vegetación en su ribera.

Centro de Colaboración para la Innovación Pedagógica, iniciativa ideada por la JUNJI que busca contribuir a los procesos de transformación de las prácticas educativas. ¡Vaya sorpresa cuando quedamos seleccionados como uno de los 17 jardines infantiles a nivel nacional!

La verdad, nunca nos sentimos un equipo innovador: pensábamos que innovar consistía en realizar algo nuevo y único, nunca visto; pero nos dimos cuenta de que esto depende de las características de cada unidad educativa, de los contextos en que se encuentre y que ello más bien responde a la solución de problemas propios y particulares de cada realidad.

Sentidos de nuestra pedagogía

Nuestra unidad educativa atiende a 96 niños y niñas en cinco niveles, donde trabajamos 23 funcionarias. Nuestro establecimiento está inserto en una de las principales avenidas de la comuna de Diego de Almagro, en el sector céntrico, y el hecho de que nuestra ciudad sea pequeña, nos permite desplazarnos a pie con los niños y niñas. Por esta razón, nos caracterizamos por realizar variadas experiencias educativas y actividades en el exterior, tanto en nuestra localidad como en lugares más lejanos, que nos permiten entregar a los párvulos nuevas oportunidades de aprendizaje. Así es como hemos visitado la localidad de Agua Dulce, donde se encuentra el asentamiento “Colla”, pueblo originario de la región, o las cercanías de Caldera, a fin de apreciar y disfrutar la magia de nuestro desierto florido. Creemos importante que niñas y niños desarrollen una ciudadanía vivida en interacción con espacios y situaciones reales que atañen su existencia.

Nuestro sello está enfocado en la pedagogía del amor y la ternura. Partimos de la premisa de que todo niño o niña es un ser integral conformado por un cuerpo, mente y alma. Por lo tanto, cuando desarrollamos o buscamos potenciar aprendizajes, debemos considerar la



niñez como un ser indivisible, donde el amor se constituye como un ingrediente esencial para que las experiencias sean realmente adquiridas. Dicho de otro modo, reconocemos a niños y niñas como ciudadanos y personas sujetos de derecho y, en nuestro rol de educadoras o agentes educativos, nos orientamos a ofrecer un ambiente de aprendizaje lleno de amor y afecto que brinde a los párvulos la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades.

Nuestro anhelo es sembrar semillas en la mente y en el corazón de los niños y niñas que transitan por nuestras aulas, semillas que ahora y a futuro les permitirán convertirse

.....

*Partimos de la premisa de
que todo niño o niña es un
ser integral conformado por
un cuerpo, mente y alma.*



en buenas personas, honradas y honestas, ciudadanos responsables consigo mismos, con los demás y con el medioambiente.

Con más de tres décadas de funcionamiento, podemos decir que lo descrito ha significado una larga carrera de aprendizajes y experiencias para toda la comunidad educativa, en la que aún existen miembros que están desde los orígenes de nuestro jardín infantil, que acompañan y comparten su trayectoria educativa con quienes van llegando con el pasar de los años.

Podemos destacar también que, con el transcurso del tiempo, el sitio eriazó lleno

de tierra, polvo y microbasurales que rodeaba nuestro establecimiento, es hoy un complejo deportivo municipal con canchas de fútbol, tenis y piscina, terreno vecino del Centro Integral de Educación para Adultos (CEIA), antes internado para varones del Liceo Manuel Magalhaes Meddling.

La sabiduría que nos entrega un árbol

Desde sus inicios buscamos junto a los niños y niñas crear áreas verdes plantando árboles en los alrededores, los que con mucha dificultad lograron crecer, como es el caso de un enorme algarrobo que se yergue imponente a las puertas de

nuestro jardín infantil y que para nosotras constituye un tesoro, pues sirve de refugio a las aves y nos cobija bajo su sombra en los días de mucho calor. En mis años de trabajo, primero como educadora y luego como directora de jardín infantil, he podido ver cómo algunos de nuestros árboles, de la noche a la mañana, se secaron desde su raíz y sin una razón aparente. Por eso este algarrobo es nuestro tesoro.

Recuerdo también un pimiento que se encontraba en el patio de nivel medio mayor, en cuyo tronco y ramas los niños y niñas buscaban trepar. Considerando que eso podía ser peligroso, tomamos la errada decisión de arrancarlo. Si ese árbol estuviera hoy, cuando por fin tomamos consciencia medioambiental, con certeza buscaríamos todas las formas posibles de protegerlo junto con los niños y niñas. Y es que sólo ahora y, lamentablemente, no antes logramos tener una visión diferente del espacio educativo como un tercer educador. Muchos podrán decir, bueno, es sólo un árbol, se plantará otro, pero aquí en el desierto, sin los cuidados atentos, nada crece y se requiere de una dedicación permanente para conservarlos. Este hecho, muestra cómo nos hemos ido transformando como seres humanos y como educadoras.

Desde hace ya varios años, en nuestro jardín infantil buscamos promover y fortalecer el desarrollo de estilos de vida saludable y una educación para la sustentabilidad. Cuando nos iniciamos en este enfoque, no fue de una forma plenamente consciente y orientado a largo plazo. Simplemente, comenzó con acciones aisladas en unos niveles más que en otros, no de forma sistemática. Si bien, como agentes educativas estábamos atentas en cierta medida de la importancia de desarrollar en los párvulos una consciencia ecológica, no hubo una reflexión de equipo en la que consensuadamente decidiéramos incluir la educación ambiental en nuestras prácticas. Si mal no recuerdo, tampoco





estaba incluido explícitamente en nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI). Fue hace aproximadamente diez años que una verdadera educación para la sustentabilidad comenzó a desarrollarse.

Al considerar nuestro sello educativo centrado en la pedagogía del amor y la ternura, tenemos en cuenta que para que un aprendizaje se produzca es necesario que ciertos ingredientes estén presentes, como un entorno adecuado donde los párvulos puedan sentirse confiados y seguros, un mediador consciente que permita desenvolverse con autonomía en contextos de participación, y ambientes bientratantes revestidos de afecto y que garanticen sus derechos. Así podremos lograr que sean realmente protagonistas y transformadores sociales en nuestra comunidad circundante y conscientes de problemas que les afectan hoy para que aprendan a ser responsables con el medio en que se desenvuelven.

Cosechar en el desierto

Nuestro comienzo si bien fue intencionado, carecía de toda la experiencia y la reflexión

con la que hoy contamos. En este proceso hemos aprendido de niñas y niños, pero también hemos aprendido de nuestra tierra. En un comienzo realizábamos, por ejemplo, pequeñas huertas y se enseñaba a los párvulos sobre lo que necesitaban las plantas para crecer; sembrábamos algunas semillas y algunas lograban brotar, otras no; pero, luego las experiencias eran olvidadas en algún rincón del jardín infantil hasta que eran desechadas. Realizábamos también actividades donde se instaba a mantener la sala y los patios limpios, pero de forma poco auténtica, pues éramos nosotras mismas quienes tirábamos papeles y otros elementos al suelo, para después recogerlos junto a ellos y ellas.

Nuestro suelo en el norte de Chile es de estructura compacta y dura, parece de piedra y posee una primera capa fina que lo impermeabiliza y no deja penetrar el agua. La escasa vegetación que crece debe enfrentar las inclemencias del clima, que en el verano se caracteriza por el sol abrazador. Muchas veces, en un trabajo conjunto con las familias, picamos, cavamos y preparamos la tierra para generar espacios verdes, pero, pese a ello, muchas de nuestras empresas anteriores fracasaron. Cuando lográbamos el éxito con algunas de nuestras huertas, nos dábamos cuenta de que los mismos párvulos eran ajenos a valorar estos espacios verdes y solían romper las



Para que un aprendizaje se produzca es necesario que ciertos ingredientes estén presentes, como un entorno adecuado donde los párvulos puedan sentirse confiados y seguros.



hojas o jugar a la “comidita” con las plantas o, simplemente, corrían sobre ellas y las destrozaban. Si bien les explicábamos la importancia de cuidar la naturaleza, los niños y niñas sólo lo hacían por un momento, pero luego se les olvidaba. Era complejo mantener los espacios verdes resguardados junto a los párvulos, pues veíamos que ellos no experimentaban cómo se desarrolla la vida vegetal. Ocurría, también, que nuestras colegas al siguiente año no continuaban conservando los espacios y todo el trabajo anterior se perdía al pasar de nivel y cambiar de un aula a otra.

En las reflexiones constantes que hicimos de nuestras prácticas, comenzamos a definir objetivos claros, estrategias y acciones específicas sobre la educación ambiental que queríamos implementar; ya que logramos darnos cuenta progresivamente de la problemática asociada al tema en nuestra comuna y, especialmente, de las dificultades culturales sobre el cuidado del medioambiente por parte de sus habitantes.

Comenzamos, entonces, a potenciar en la niñez valores y hábitos de cuidado del medioambiente, entrelazados con estilos de vida saludable, pero lo hicimos de una manera consensuada, consciente e intencionada, transversal a todas nuestras prácticas pedagógicas; con una visión de educación ambiental como proceso integral para la vida, en el que nos corresponde a nosotras, como educadoras de primera infancia, cimentar las bases para el desarrollo en los niños y niñas. Aplicamos una pedagogía amorosa, cuidadosa de los entornos que rodean a la niñez y que la considera como protagonista de las transformaciones sociales de sus comunidades y territorios.

Una comunidad educativa activa

A partir de ese momento, las acciones comenzaron a realizarse en todos los niveles y se involucró a toda la comunidad educativa. Hoy cada grupo cuenta con huertas que han sido implementadas con la participación de los niños y niñas en todo su proceso. Entre familias y funcionarias se ha logrado volver fértiles espacios de tierra que son trabajados año a año, para lo que es necesario conseguir abono, tierra y plantas con la comunidad y un financiamiento que se basa en el compromiso con los objetivos que nos hemos propuesto en relación con la educación ambiental. Con todo este trabajo intencionado observamos a los párvulos sensibles, amorosos con sus territorios y personas que ahí habitan, que aprecian y cuidan su entorno y que se hacen parte de este proceso de cambio.

Ha sido relevante la participación de nuestras familias. Por medio de la comunicación y diálogo constante, ellas también lograron visualizar las escasas áreas verdes en nuestro jardín infantil y entorno, sobre todo después del aluvión que nos afectó en 2015. Por medio de un proyecto gestionado por el centro de madres, padres y apoderados, nos adjudicamos un invernadero que vino a potenciar aún más nuestras prácticas. Esta adquisición estuvo acompañada de implementos de jardinería, semillas, árboles de naranjos y limones, tierra, una compostera y una pequeña bodega para guardar los implementos.

Los agentes educativos median constantemente en todo el proceso de huerta: junto a los niños y niñas se prepara la tierra para luego sembrar y se trasplantan almácigos que crecen en el invernadero. Nos ocupamos entre todos del riego,



Ha sido relevante la participación de nuestras familias.

desmalezado y, después de todo este arduo pero enriquecedor proceso, cosechamos y preparamos platos saludables. Algunos productos que se cosechan en mayor cantidad se comercializan para comprar más insumos para el huerto. Así, hemos logrado que, en nuestro jardín infantil, en pleno desierto, broten papas, tomates, habas, zanahorias, ajos, cebollín, lechugas y acelgas.

Estas experiencias las realizamos desde la sala cuna. A los bebés se les pone en contacto con los elementos de la naturaleza, para que así descubran el medioambiente a través de sus sentidos, toquen, huelan, experimenten sensaciones, sabores y disfruten. Con ello buscamos que desde sus primeros meses de vida reciban educación ambiental de la mano con los estilos de vida saludable.

Todos nuestros ritos pedagógicos y celebraciones las acompañamos con alimentos saludables y paso a paso hemos logrado que la mayoría de nuestras familias también bajen el consumo de comida chatarra y dulces, lo que nos indica que estamos contribuyendo a generar un cambio cultural también en las personas adultas.

En las huertas se plantan hierbas medicinales con las que diariamente hacemos infusiones; son los mismos niños y niñas quienes cortan y llevan a la cocina las hierbas para que las manipuladoras preparen el almuerzo o se consuman



durante el día. Ellas también son clave en el proceso de compostaje, pues juntan los residuos orgánicos de las cocinas para ser depositados en la compostera, de la cual una funcionaria está a cargo, que produce abono para las huertas.

Más allá del jardín infantil

Para fomentar y ampliar la consciencia ecológica se han realizado experiencias con otras comunidades educativas y profesionales de la Red de Infancia³ con quienes hicimos un jardín de flores en el centro comunitario, lugar que carecía de áreas verdes. Aunque el primer intento no tuvo el impacto que esperábamos, nos sirvió para planificar mejor las acciones la siguiente vez. En 2018, con el apoyo de CONAF y junto a los niños y niñas y sus familias, plantamos veinte árboles autóctonos en las casas tutelares para el adulto mayor, incluso algunos adultos mayores colaboraron en esta tarea. Además de forestar, nuestro objetivo fue fomentar que los párvulos pudieran valorar a los ancianos como parte importante de la comunidad. Y no fue sólo un momento, pues luego de la actividad, varias veces los párvulos fueron a regar y revisar que los árboles estuvieran creciendo bien. Por su parte, los bebés de sala cuna, con la ayuda de

³ La Red de Infancia fue creada por el programa *Chile Crece Contigo* con la finalidad de reunir a todas las instituciones de Diego de Almagro que tienen relación con la infancia, como jardines infantiles, escuelas, OPD, Carabineros, centro de salud, etc.



las agentes educativas, fueron al denominado “jardín de abuelitos” a sembrar plantas medicinales en una huerta que tienen en el lugar. De esa forma hubo participación de todos los párvulos en estas acciones.

Podemos evidenciar que ha habido un impacto de nuestras experiencias, por ejemplo, en los comentarios que nos hacen los propios niños y niñas y sus familias. En ocasiones apoderadas nos cuentan que sus hijos e hijas les corrigen en casa cuando realizan una acción que no sea saludable o en favor del medioambiente. Una vez, Aaron llamó la atención a su abuela por tirar una cáscara de naranja al piso diciéndole, “Yeya, eso no se hace. La tía dice que hay que cuidar el planeta”.

En las salidas educativas, los niños y niñas suelen comentar sobre la basura que hay tirada en las calles y preguntar por qué la gente no la bota en los basureros. Ingrid, una de nuestras funcionarias y apoderada de Alexis, párvulo que egresó a hace cuatro años del jardín infantil, nos cuenta que aún hoy, cuando sale a la calle le reclama, “¡Mamá por qué la gente es tan cochina, mira cómo tiran los papeles al suelo! Y cuando caminan por el cerro él lleva una bolsa para ir recogiendo la basura que encuentra en el camino. El niño suele molestar mucho cuando encuentra contaminación. Así también, si Alexis ve a su padre fumando, le llama la atención: “¡Papá, no fumes, se te van a poner los pulmones negros como dice la tía Ximena!

Iván es otro niño que egresó hace dos años del jardín infantil. Su madre, Marta, nos relató que un fin de semana que fueron a un riachuelo en el pueblo Los Loros le dijo: “¡Mira, mamá, la gente no tiene educación, bota la basura al agua!” Y en casa, el niño reprende a su hermano más grande porque no apaga las luces.

Mateo, párvulo del nivel medio mayor, tenía tan internalizado el cuidado del medioambiente que cuando uno de sus compañeros tiraba basura al suelo, nos avisaba de inmediato o ponía el basurero al lado de sus compañeros para señalar que echaran la basura allí.

Nos hemos encontrado con muchas familias que desean entrar al jardín infantil porque realizamos muchas actividades al aire libre y tienen buenas referencias nuestras.

Reinventándonos

El año 2019 en nuestro jardín infantil se realizó un proyecto de conservación que mejoró la infraestructura, pero que afectó las áreas verdes. No las pudimos cuidar de forma permanente, pues debimos trasladarnos por cerca de un año y los árboles de limones y naranjos finalmente se secaron. En 2020 comenzó la pandemia y trabajamos a distancia con los niños, niñas y sus familias. Durante todo ese año, logramos conservar los árboles más grandes. Este año 2021, hemos recuperado la mayoría de los espacios naturales y se han creado otros, acorde a la nueva distribución de la remodelación.

Los años 2020 y 2021 fueron un desafío, pues debimos adecuar nuestras estrategias a la modalidad remota o distancia. Gran parte de nuestro equipo conocía poco y nada acerca del uso de la tecnología y debimos hacer frente a nuestras limitaciones en esa área, salir de nuestra zona de confort probando una y otra estrategia. Casi sin darnos cuenta, nos vimos utilizando recursos que nunca habíamos visualizados como útiles en nuestra labor, nos reinventamos y afloraron habilidades que desconocíamos de nosotras mismas.

A pesar de esta pandemia, logramos fortalecer y establecer vínculos con agrupaciones de la comunidad que promueven desde diferentes áreas el cuidado del medioambiente, como “Hijos del Chañar”, la Dirección del Medioambiente Municipal, la agrupación “Patitas en la calle”, “Mercadito Tomatín”, etc., con quienes participamos en la forestación en un sitio eriazo de nuestra ciudad.

Aprovechamos la oportunidad de poder acceder a capacitaciones *online* y participamos en diversos talleres que puso a nuestra disposición el Ministerio del Medio Ambiente, CONAF y otras entidades, con las cuales potenciamos y adquirimos nuevos aprendizajes con relación a reutilización de materiales, compostaje, creación de mini huertas y huertas verticales, cómo aprovechar los tallos y residuos de la cocina para crear huertas en el hogar, gestión de residuos en pandemia, entre otros; conocimientos que nos ayudaron a idear acciones para el trabajo con familia a distancia e introducir cambios en nuestros propios hogares.



Nuestra preocupación principal a inicios de la pandemia fue el bienestar de los niños y niñas, partiendo por conocer cómo estaban enfrentando la situación y apoyando a las familias a través de conversaciones telefónicas y enviándoles cápsulas que pedimos elaborar a nuestra psicóloga JUNJI, de acuerdo a las necesidades detectadas a través de una encuesta que se aplicó de manera *online* a las apoderadas y apoderados. Esto porque cuidar del medioambiente implica cuidar también del entorno en que se desenvuelven. Luego, cuando restablecimos la comunicación y las familias estuvieron más adecuadas a las nuevas condiciones generadas por la pandemia, empezamos a centrarnos en el envío de experiencias educativas al hogar.

Comenzamos a utilizar las redes sociales, especialmente *WhatsApp*, al que todas las familias tenían acceso, para enviar trípticos, infogramas o videos sobre el cuidado del agua, los árboles, del calentamiento global, etc. Se realizaron concursos, como, por ejemplo, la elaboración de mini huertas en los hogares con participación de los niños y niñas que fueron premiadas por la cantidad de likes que recibían las fotos de las huertas por *Facebook*.

De igual forma, los agentes educativos intencionaron experiencias educativas para los párvulos en el hogar, como regar las plantas, ayudar en la limpieza, construir mini huertas, reciclar, reutilizar residuos, entre otros. También dibujos y videos donde los niños y niñas debían promover el cuidado de los árboles, agua y del planeta en general. En este sentido, el apoyo de nuestras familias ha sido fundamental, aunque no logramos el cien por ciento de participación, debido a problemas en los hogares como cesantía, aumento de madres trabajadoras, falta de recursos tecnológicos, no conexión a internet, priorización de las tareas escolares de los hermanos. De igual forma, hemos podido ver incidencia en nuestras acciones desarrolladas con las familias y comunidad. Una de las apoderadas de sala cuna dijo: *“No me había dado cuenta de que con cosas tan sencillas mi hijo podría adquirir tantos aprendizajes”*. Otra mamá nos contó: *“Estoy sorprendida, pues mi Sofi me invita a regar las plantitas”*.

En marzo de este 2021, volvimos a escuchar las voces y risas de niños y niñas en nuestro jardín infantil. Retornamos un poco temerosas, con algo de incertidumbre, pero con todas las ganas y esperanzas de que todo mejoraría. Con el transcurso del año volvimos a tener que separarnos y comunicarnos a distancia. Así hemos transitado este primer semestre, con cambios constantes y pocas certezas. Hoy, estamos nuevamente reunidas y, esta vez, las familias se sienten más confiadas de volver. Los párvulos llegan felices por reencontrarse con sus compañeros, están más grandes, pero no cambia su alegría y ganas de descubrir. Parece como si sólo se hubieran alejado ayer del jardín infantil. Desde las primeras semanas de su regreso se han realizado experiencias para rescatar nuestras áreas verdes, se ha trabajado en el invernadero sembrando algunas semillas que ya han germinado y están listas para ser trasplantadas. Cuando invitamos a los niños y niñas a regar, de inmediato corren a buscar sus regaderas y se puede observar en sus caras cómo afloran las sonrisas. Hemos observado que en el nivel medio mayor y medio heterogéneo, al no tener rejas que rodeen las huertas, cuidan de no pisar las plantas y, cuando riegan, cruzan con cuidado sólo por el sector demarcado. A veces, más de alguno observa las plantas sumido en sus pensamientos infantiles. Y es que, a pesar de haber

transcurrido el tiempo, los niños y niñas no han olvidado lo aprendido y se puede suponer que en sus hogares sus familias reforzaron muy bien dichos aprendizajes, por la forma como responden ante la solicitud de respetar y cuidar el medioambiente.

Conclusiones

Si bien hemos avanzado y obtenido algunos logros, estamos recién comenzando a generar cierto impacto en la comunidad y aún nos falta un largo camino por recorrer para generar un cambio profundo respecto a la educación medioambiental que nos hemos propuesto.

Hemos aprendido que los cambios se consiguen paso a paso. El apoyo de nuestra institución, JUNJI, ha sido crucial, pues siempre se ha caracterizado por invitarnos a renovar nuestras prácticas de la mano de los cambios que se





van produciendo en educación, brindándonos constantemente oportunidades de capacitarnos, como es el caso de haber podido participar en la pasantía internacional en OISE Toronto en 2019, que fue una gran experiencia que nos ha transformado y ha transformado aún más nuestras prácticas. Desde ese momento, nuestra visión y concepciones en educación se han renovado, especialmente la de niño y niña, visualizándoles como seres competentes, capaces y con un gran potencial.

Sabemos que los niños y niñas tienen una gran capacidad de influir en los adultos y el entorno. En ello tenemos el claro ejemplo de la joven activista sueca Greta Thunberg, que ha logrado que grandes autoridades mundiales escuchen sus demandas al decir: "He aprendido que nadie es tan pequeño como para hacer la diferencia".







03 **Diversidad cultural,** un medio para la transformación pedagógica

M. Alejandra Guajardo Zamorano,¹ Lisset Espinoza Chung²

Como comunidad educativa del jardín infantil *Relmu*, siempre hemos comprendido que compartir experiencias de todo tipo es una oportunidad de aprendizaje recíproca para la mejora continua. Asimismo, reflexionar en torno a cómo podemos transformarnos e innovar es una iniciativa importante para poder fomentar la creatividad y resolver los problemas que enfrentamos como comunidad educativa. Hoy estamos aún más desafiados, considerando el escenario complejo producto de la pandemia, no sólo desde la educación, sino que en todos los ámbitos en la vida cotidiana.

Nuestro jardín infantil está ubicado en el sector norponiente de la ciudad de Santiago de Chile, en la comuna de Cerro Navia en la Región Metropolitana. Tenemos una capacidad para atender a 162 niños y niñas y nuestro equipo lo conforman 36 funcionarias. Nuestro sello pedagógico es intercultural y promueve una educación de calidad en el contexto de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia con una concepción humanista. Asimismo, enfatiza la educación intercultural bilingüe e involucra a las familias, equipo y comunidad, para que juntos tiendan a la construcción de una comunidad educativa que respeta, proteja y promueva un diálogo equitativo entre culturas a través de la generación de oportunidades de aprendizaje significativas y pertinentes.

1 Educadora de párvulos, encargada del Jardín infantil *Relmu*, JUNJI Metropolitana.

2 Educadora de párvulos, Jardín infantil *Relmu*, JUNJI Metropolitana.

Nos definimos como un equipo que reflexiona críticamente las prácticas pedagógicas de manera permanente y sistemática, teniendo siempre como foco a los niños y niñas, entendiendo que ellos y ellas deben ser protagonistas de sus aprendizajes. Hacemos énfasis sobre qué estrategias de innovación promueven desafíos para así generar escenarios de aprendizaje lúdicos y desafiantes, de manera que contribuyan significativa y pertinentemente a niños y niñas y les otorguen oportunidades para experimentar con diversos recursos. Dichas estrategias se complementan con procesos de evaluación y reflexión que permiten conocer y comprender cómo aprenden niñas y niños y, además, realizar seguimiento y proyección de estos aprendizajes de manera transversal, pues nuestra misión es entregar una educación integral, pertinente y dialogante entre las culturas hacia una formación intercultural en la primera infancia.

Hacia el camino a la interculturalidad

El año 1995 fue un momento relevante para nuestra comunidad educativa. Luego de realizar un diagnóstico integral, identificamos que cerca del 30% de los niños y niñas matriculados provenían directa e indirectamente de familias del pueblo originario mapuche que migraron desde el sur de Chile a Santiago.

En aquellos años, los datos analizados y las expresiones de las familias acerca de su visión de aprendizaje para sus hijos e hijas explicitaron las necesidades de dichas comunidades, lo que redundó en establecer en la unidad educativa objetivos que potenciaran la educación intercultural. Es así como comenzamos a desarrollar procesos educativos interculturales, en un inicio de forma autodidacta, a través de la lectura de documentos teóricos, postulando a fondos públicos para gestionar estrategias educativas pertinentes, fomentando el desarrollo de su identidad y revitalizando la lengua ancestral.



Este trabajo implicó que párvulos no pertenecientes a pueblos originarios pudieran igualmente conocer y valorar otras culturas y relevar la propia.

.....

Este trabajo implicó que párvulos no pertenecientes a pueblos originarios pudieran igualmente conocer y valorar otras culturas y relevar la propia. También en 1995, tras revisar y dar más pertinencia a nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI), decidimos cambiar el nombre del jardín infantil y pasar de ser *Palmeras* a llamarnos *Relmu*, cuyo significado en mapudungun es “arcoíris”.

De esta manera, se impulsan procesos educativos interculturales en la unidad educativa, los que se manifiestan en el establecimiento de vínculos con diferentes organizaciones y personas naturales pertenecientes al pueblo mapuche de la comuna, dialogando y aprendiendo desde este vínculo directo que implicó dar y recibir. El conocimiento hizo que fuéramos eliminando barreras y construyendo comunidad, realizando en conjunto actividades asociadas al fortalecimiento de la lengua y el conocimiento del pueblo mapuche.



Comenzamos a desarrollar nuestra gestión educativa intercultural con la configuración de un programa educativo en donde se relevan los aspectos esenciales de la cultura, con la participación activa de la comunidad educativa. En dicho programa, se plasma lo que para nuestra comunidad es educar en un diálogo respetuoso entre culturas, complementándolo con el desarrollo de planes educativos realizados a partir de los aportes de los niños y niñas, familias, equipo y redes locales, siendo participativa y pertinente a las características del nivel en particular. Damos vida a la visión de niño y niña que tenemos, es decir, protagonista de sus aprendizajes. Y en nuestro rol de adultas mediadoras, ofrecerle escenarios de aprendizaje que les den la posibilidad de acercarse a su cultura de manera lúdica enriqueciendo el material de enseñanza, vinculándonos y apropiándonos de mayores espacios que les permitan reconocer e interactuar con su entorno.

El proceso también implicó ampliar las redes de conocimiento en torno a la cultura y transmisión de experiencias. Esto mediante la participación en ferias educativas, pasantías, seminarios, entre otras instancias que nos permitieron dar a conocer nuestras prácticas educativas y enriquecer los procesos desarrollados, ya que cada nueva experiencia nos invitaba a reflexionar y realizar ajustes y mejoras continuas durante el proceso.

Un hito significativo se produjo en el año 2007, cuando la JUNJI y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) firmaron un convenio de colaboración con Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) que llevó a incorporar en los jardines infantiles a educadores tradicionales para fortalecer el lenguaje y la cosmovisión, tanto con los niños y niñas como con sus familias y equipo educativo.

En base a este hito se fueron fortaleciendo los procesos educativos interculturales y

afianzando los vínculos entre el jardín infantil y las organizaciones mapuche de la comuna, participando recíprocamente en acciones educativas vinculadas a la cultura como *Nguillatun*, ferias de salud intercultural, entre otras.

Más tarde, en 2019 comenzamos a ser un centro de pasantía para los ELCI y educadoras de jardines infantiles que recién comenzaban con procesos educativos interculturales, lo que permitió compartir nuestra experiencia con otras unidades educativas desde las diferentes líneas de acción de la gestión. Además, en 2020 fuimos invitadas a constituirnos como un centro de colaboración para la innovación pedagógica y a participar en una pasantía nacional, lo que nos desafió a compartir nuestras experiencias, procesos, aprendizajes y en este diálogo con otras unidades educativas pudimos enriquecer también nuestras prácticas. El jardín infantil es considerado una organización educativa activa y respetada por las organizaciones mapuches presentes en la comuna, y con ello el transitar en los procesos educativos interculturales comienzan a ampliar sus sentidos pedagógicos y curriculares acorde a las actualizaciones técnico pedagógico y culturalmente pertinente. Asimismo, en este periodo fuimos invitadas a ser centro de colaboración para la innovación y comenzar este proceso también como centro de pasantías.

Dichos procesos educativos, la sistematización de la práctica y la reflexión continua implican necesariamente, a nuestro parecer, ir identificando problemáticas que permanentemente nos dan espacio a la determinación de objetivos, establecimiento de metas y ejecución de proyecto para avanzar en la mejora continua de los procesos educativos de los niños y niñas.

Remirarse para avanzar

A partir de la diversidad cultural presente en la comunidad educativa, relevamos la importancia de promover y garantizar el desarrollo de procesos educativos interculturales en contextos urbanos, que consideren la participación protagónica, pertinente y significativa de todos los niños y niñas, involucrando de manera integral y activa a todos los actores que forman parte de la comunidad educativa, enmarcadas en los referentes curriculares que nos sustentan. Este enfoque y los procesos reflexivos de nuestra práctica nos hicieron ir visibilizando diversos problemas y formularnos preguntas muy complejas pero interesantes para avanzar: ¿de qué manera nuestras prácticas pedagógicas dan respuesta a los procesos educativos interculturales significativos y de calidad?, ¿cómo estas prácticas son capaces de garantizar el derecho de los pueblos originarios al reconocimiento y desarrollo de su cultura con una participación protagónica de los niños y niñas?, ¿de qué forma promovemos con nuestras prácticas un diálogo equitativo entre culturas?

Entonces, comenzamos a reflexionar al respecto como comunidad y llegamos a la conclusión de que estábamos desarrollando, en algunas aristas de los procesos educativos, prácticas folclorizadas de la cultura, sin rescatar el saber ancestral de cada una de las ceremonias y su real transmisión; no había una participación protagónica del niño y niña y las experiencias que se planteaban no eran tan desafiantes y significativas.

En este proceso una de las barreras era transmitir saberes ancestrales de la cultura sin tener los materiales de enseñanza oportunos y pertinentes,



considerando que aquellos procesos se debían desarrollar en contextos urbanos, junto con la brecha de conocimiento que teníamos acerca de la cultura.

Es así como surge en nuestros procesos de identificación de necesidades la importancia de responder a la diversidad cultural presente en la comunidad educativa, inicialmente respecto de la cultura mapuche y luego atendiendo la significativa presencia de familias haitianas y de otras procedencias que se iban integrando. Ello nos permitió promover y garantizar el desarrollo de procesos educativos interculturales en contextos urbanos, involucrando la participación protagónica, pertinente y significativa de la niñez, las familias y la comunidad.

Más adelante, nos planteamos la posibilidad de incorporar más significativamente a los procesos educativos las culturas presentes en el jardín infantil, como la mapuche, haitiana u otras. Comenzamos entonces a desarrollar un proceso de innovación pedagógica intercultural, donde se dio importancia a los principios de la educación intercultural en la práctica cotidiana, los que dicen relación con la reciprocidad, incompletabilidad y dualidad. Esto significa que nadie es un ser completo, sin el aporte del otros, es decir, siempre necesitamos del otro para crecer y desarrollarnos, y este vínculo debe ser respetuoso, de diálogo y de colaboración. Aquellos saberes implicaron reflexionar acerca del significado ancestral que tiene cada una de las tradiciones para cada una de las culturas presentes en la comunidad educativa del jardín infantil *Relmu*.

En el caso de la cultura mapuche, en específico, las ceremonias tradicionales comenzaron a formar parte de la práctica cotidiana y se buscó relevar en cada una de ellas el protagonismo de los niños y niñas y acciones asociadas al concepto propio de esta cultura, que es el “buen vivir”: pedir, recibir, dar y agradecer. Entre las ceremonias que se desarrollan actualmente y donde participa toda la comunidad se encuentran *Yeyipun*, *Matetun* y *Trafkintu*.

En el caso de la cultura haitiana, actualmente se desarrolla una etapa de diálogos y levantamiento de información para llegar a comprenderla con mayor profundidad y desde ese aprendizaje construir e implementar experiencias educativas y escenarios de aprendizaje enriquecidos con los aportes de esa cultura. Queremos dar énfasis en la importancia que tiene el rescate de la lengua como preservación de la cultura haitiana y avanzar hacia una educación intercultural, dialogante, vinculante con distintas culturas y participativa.

Las oportunidades de mejora que planteamos se van plasmando en un programa que promueve la reflexión crítica y la mejora en las prácticas pedagógicas, considerando el protagonismo infantil y la mediación educativa en su implementación. Para ello, se desarrollan acciones y estrategias que

A partir de la diversidad cultural presente en la comunidad educativa, relevamos la importancia de promover y garantizar el desarrollo de procesos educativos interculturales en contextos urbanos.





vinculan los aprendizajes y saberes y se evalúa, realizan seguimientos, se sistematiza la información correspondiente a registros y se realizan entrevistas, relatos y bitácoras.

Otro aspecto que se considera es la pedagogía de la alternancia, en la cual se releva la importancia del contexto y comunidad en la construcción de saberes y vinculación en los diversos escenarios de aprendizajes, en los cuales son partícipes la comunidad y los equipos educativos, poniendo en el centro las vivencias cotidianas de los niños y niñas como protagonistas y constructores de su proceso educativo.

Vivencias cotidianas de los niños y niñas en nuestra pedagogía

A partir de este proceso, hemos logrado diseñar algunas estrategias de innovación pedagógica que se enmarcan en la educación intercultural:

1. **Epew:** El niño y la niña construyen sus propios relatos a partir de su experiencia en la multiculturalidad, considerando aprendizajes previos, utilizando diversos materiales de enseñanza (rotafolios, franelógrafos, teatrillo, teatro lambe-lambe).
2. **Danzas:** El niño y la niña se expresan corporalmente y creativamente, mediante el uso de distintos implementos asociados a la cultura (uso de instrumentos, vestimentas u otros elementos).
3. **Ceremonias ancestrales:** Participación de niños y niñas en ritos y ceremonias, tanto en el jardín infantil como en espacios comunitarios.



4. **Juegos tradicionales:** Los niños y niñas participan de instancias de juegos tradicionales de la cultura, visualizándose a partir de una experiencia lúdica y el desarrollo de la convivencia.
5. **Cuidado del medioambiente:** A través de la siembra, cuidado y cosecha de huertos medicinales, los niños y niñas toman conciencia sobre el cuidado del medioambiente y la cosmovisión de la naturaleza que significa para la cultura.
6. **Plazas literarias:** Experiencias en las cuales niños y niñas interactúan con la comunidad, compartiendo cuentos y relatos creados a partir de diversos escenarios de aprendizaje.

Aprendiendo a vincularnos en pandemia

En este transitar por el rescate y revitalización de procesos educativos interculturales, tanto desde una visión pedagógica como ancestral, nos encontramos de un momento a otro en un espacio ajeno a la cotidianidad con la que vivenciábamos la cultura, para situarnos en un contexto pandémico que nos movilizó a generar nuevas maneras de vincularnos con la comunidad educativa. Este nuevo escenario nos invitó a reflexionar nuevamente en torno a las formas en las que podíamos generar procesos educativos pertinentes y resignificar la forma de vincularnos desde un contexto remoto, que respondiera a la esencia de la educación en la primera infancia, la que sienta sus bases en el apego y el contacto directo con los niños y niñas y sus familias.

En este contexto, como equipo generamos distintas estrategias que nos permitieron afianzar los vínculos previamente construidos con la comunidad

educativa, tales como cápsulas educativas vinculadas a distintas aristas de la gestión educativa (relatos de cuentos, orientaciones a las familias en torno al bienestar integral de sus hijos e hijas, prevención de riesgos, salud bucal, alimentación); encuentros sincrónicos con niños y niñas y sus familias en torno a distintos objetivos; experiencias educativas específicas (como matetun, tradición del pueblo mapuche que invita al diálogo entre un grupo de personas compartiendo un mate); obras de teatro; baile entretenido; fichas de experiencias de aprendizajes y encuentros virtuales con la comunidad educativa; reuniones de microcentro; comunidades de aprendizaje de aula, entre otras. También rescatamos la oportunidad que nos ofreció cada una de las plataformas en torno a la comunicación como el correo electrónico, WhatsApp, llamadas telefónicas, etc. Todo esto, con el objetivo de enriquecer la gestión educativa remota en un contexto pandémico.

Todo lo anteriormente descrito y ligado específicamente a nuestro desafío como innovación pedagógica, nos invitó a generar cápsulas con contenidos específicos asociados al rescate de aspectos de la cultura mapuche, tales como relatos de epew, canciones en mapudungun, conocimiento de elementos significativos de la cultura y sentido de cada uno de ellos, como instrumentos musicales, ceremonias, ritos, vestimenta, alimentos tradicionales, danzas, entre otros. Así como también, encuentros sincrónicos en torno a fechas importantes de la cultura (*wiñol tripantu*). Además, como equipo tuvimos la oportunidad de participar en espacios de formación en torno a aspectos de la cultura con otros organismos permitiéndonos enriquecer nuestros saberes en torno a la cultura y con ello las experiencias de aprendizaje propuestas a niños y niñas.

Conclusiones

Nuestras principales conclusiones en torno a los procesos vivenciados dicen relación con generar, en primera instancia, una cultura de aprendizaje y de sentidos comunes en torno a la calidad de los procesos educativos, movilizándonos a reflexionar continuamente en torno a la práctica: ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer? o ¿cuán bien lo estoy haciendo? Ello nos permite enriquecer de manera holística nuestras prácticas educativas y los procesos reflexivos asociados a ellas y con esto la calidad de las experiencias de aprendizaje de nuestros niños y niñas. Además, relevamos la importancia que cobra el vínculo recíproco con redes y el entorno local en la construcción de nuevas experiencias, las que se configuran compartiendo sentidos comunes con cada uno de los actores de la comunidad, y con ellos transformándolas en experiencias significativas y pertinentes. Finalmente, creemos que cada uno de los procesos se complementan para alcanzar la consolidación de una gestión educativa enriquecida y significativa para cada uno de los actores que forman parte de ella; es decir, al reflexionar en conjunto, tomar decisiones teniendo como foco siempre el bienestar de los niños y niñas.

En relación con la niñez, podemos concluir que niños y niñas son protagonistas de sus aprendizajes, que se manifiestan de acuerdo a sus características de desarrollo, a sus intereses y necesidades, que se vinculan y desarrollan en un ambiente educativo enriquecido con material de enseñanza pertinente en donde son partícipes de su construcción. Creemos, en definitiva, que se ha contribuido a la formación de ciudadanos y ciudadanas respetuosos de su cultura, que valoran y aprecian cada una de las características que las distinguen, así como el entorno y el disfrute de éste. 🌿



Todo esto, con el objetivo de enriquecer la gestión educativa remota en un contexto pandémico.

.....

Referencias bibliográficas

Andrade, C. y Altamirano, C., (2016) Intervención en contextos de diversidad cultural. Fundación Ciudad del Niño. Cuaderno #1. Santiago de Chile.

Propuesta curricular JUNJI, (2020) pág. 12.

Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural. Mineduc (2014).

.....

Nivel Medio Menor





04 La transformación hacia la pedagogía del buen vivir

Daniela del Carmen Báez Vargas¹ y Susana Beatriz Ríos Arizmendi²

139

¿Cómo han vivido las niñas y niños esta pandemia? y ¿qué han sentido y opinado en este tiempo? Éstas son preguntas centrales que nos hemos hecho como equipo educativo. Pues al centro de nuestra pedagogía está la niñez y su desarrollo como personas.

En estos últimos meses nos hemos interrogado permanentemente acerca de cómo se han visto remecidas las vidas de los párvulos y sus familias, debido a la incertidumbre, el desajuste de sus rutinas, el confinamiento o el temor hacia una enfermedad desconocida.

¡Quiero jugar a algo nuevo! Hay días en los que tengo pena. ¡Estoy alegre y tengo ganas de moverme! Quiero estar con otros niños y niñas, pero también sentirme seguro. A veces quiero los juguetes solo para mí, me cuesta compartir. Quisiera saber qué es lo que va a pasar para no estar preocupado.

Sin duda, éstos podrían ser los pensamientos y en ocasiones lo que dicen muchos de los niños y niñas de nuestro jardín infantil *Aukantuwe*. Nosotras, como personas adultas sensibles, escuchamos, dialogamos y nos preparamos para ofrecerles una pedagogía pertinente en su regreso a la presencialidad y de esta forma contribuirles a su “buen vivir”.

Nuestro camino hacia la transformación comenzó con un equipo educativo de 23 integrantes conformado hace unos tres años, la mayoría con experiencia

1 Ex técnica en Educación Parvularia del jardín infantil *Aukantuwe* y actual educadora del jardín infantil *Osorno Centro*, perteneciente a la JUNJI en la Región de Los Lagos.

2 Directora subrogante del jardín infantil *Aukantuwe*.

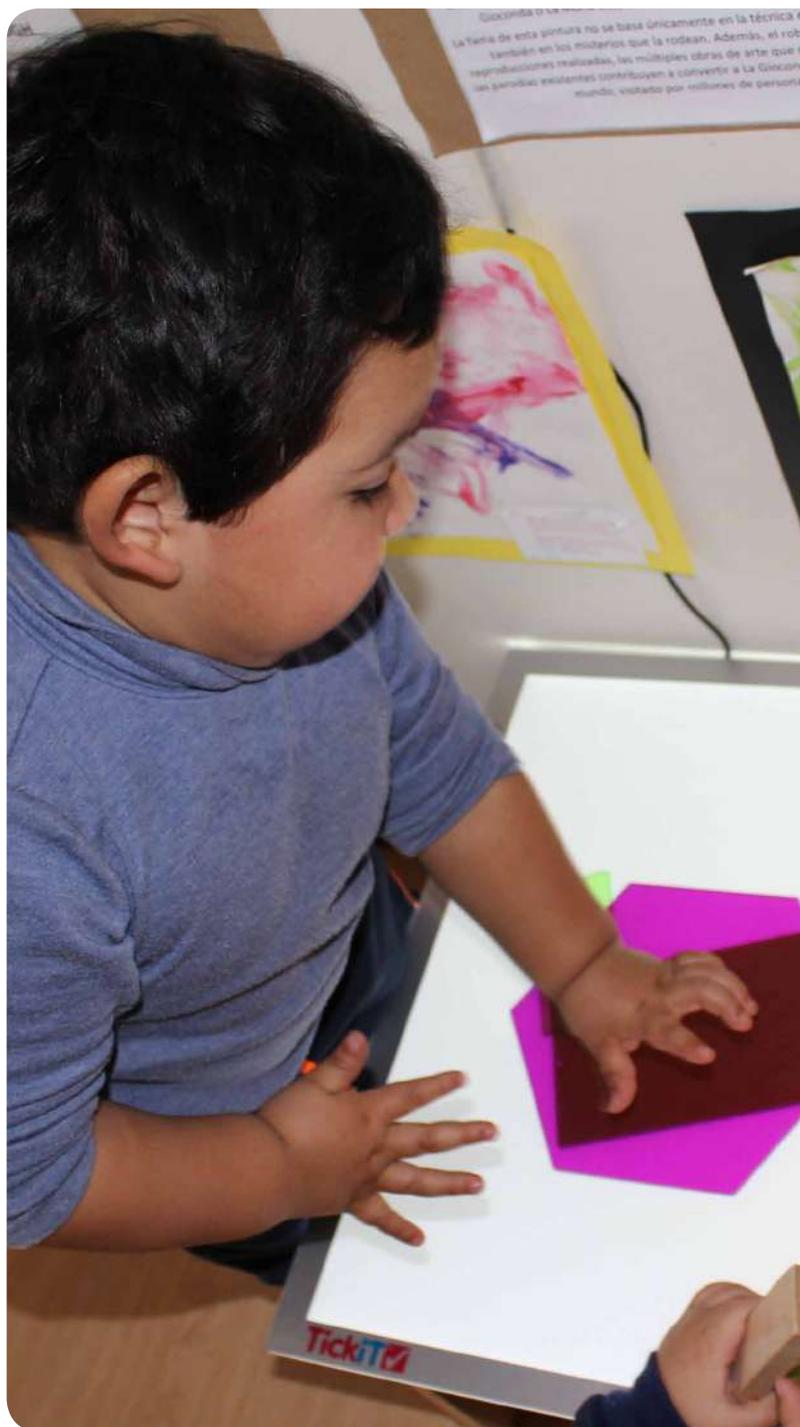
previa en Educación Parvularia en otras instituciones. Nuestro jardín infantil también es nuevo y posee una moderna y amplia infraestructura. Está ubicado en la población Schilling en la ciudad de Osorno, al sur de Chile, en la Región de Los Lagos. Atendemos a 124 párvulos de familias con escasos ingresos económicos y mayoritariamente de la cultura ancestral mapuche huilliche.

Desde el comienzo, trabajamos entendiendo la relevancia de poner al centro de nuestra pedagogía el enfoque de derechos del niño y la niña, con entornos cálidos, con espacios seguros, acogedores, armoniosos y pensados a su escala; con ambientes que les permitan confiar en ellos mismos y en las otras personas, desarrollarse y crecer felices. Así también, consideramos el juego como principal herramienta de aprendizaje y el desarrollo de estrategias educativas pertinentes que sean significativas para nuestros párvulos.

Gracias a distintas instancias, pudimos enfocarnos en innovar y fue así como llegamos a situar como eje central “la complejidad de lo cotidiano” y desarrollar la pedagogía en la cosmovisión del “buen vivir”, propia de la cultura mapuche huilliche.

El primer paradigma surgió cuando el mismo año que entramos en funcionamiento, nuestra unidad educativa fue seleccionada en noviembre de 2018 para el programa de pasantías internacionales de la JUNJI que se realizó en la Asociación de Maestros de Rosa Sensat, en Barcelona, España. La formación de esa pasantía justamente se denominó “La complejidad de lo cotidiano en la escuela infantil”.

Dos miembros de nuestro equipo pedagógico –la directora y una técnico en educación de párvulos– visitaron tres centros educativos en Barcelona: la escuela Bressol Minerva, la escuela alcalde Marcet y la Caval Fort. Allí, conocieron educadores y expertos muy seguros de sus conocimientos que las



acogieron gratamente. Aprendieron acerca de nuevos proyectos educativos, observaron diferentes prácticas pedagógicas y novedosos ambientes de aprendizajes. En cada día de formación, participaron en instancias de reflexión para trabajar en la vinculación entre la experiencia y lo observado durante la pasantía, con su realidad cotidiana y el marco técnico-pedagógico de la JUNJI.



En esta experiencia formativa, aprendieron y apreciaron que la vida en sí misma y sus momentos, constituyen valiosos y sencillos escenarios de aprendizaje, que el tiempo para la niñez no puede medirse ni marcarse con instrumentos, pues el tiempo, el niño y la niña lo viven, lo juegan y lo aprenden apreciando cada situación para vivirla bien.



En esta experiencia formativa, aprendieron y apreciaron que la vida en sí misma y sus momentos, constituyen valiosos y sencillos escenarios de aprendizaje, que el tiempo para la niñez no puede medirse ni marcarse con instrumentos, pues el tiempo, el niño y la niña lo viven, lo juegan y lo aprenden apreciando cada situación para vivirla bien.

Una vez que regresaron, compartieron su experiencia de formación con el resto de nosotras y nos transmitieron con entusiasmo lo aprendido. Se organizaron encuentros para compartir y reflexionar en conjunto, ya que deseábamos que sus experiencias inspiraran a todo el equipo educativo para una real transformación pedagógica.

Entre las preguntas gatillantes de nuestras reflexiones al respecto, surgieron, por ejemplo, ¿qué percepción tenemos de nuestras actuales prácticas educativas en aula?, ¿es el momento de hacer cambios? Si es así, ¿de qué tipo? y ¿a quiénes afectaría? o ¿qué estrategias educativas podrían dar cuenta de la complejidad de lo cotidiano en nuestra realidad?

Además de estas instancias de diálogo colectivo, realizamos procesos consultivos y de conversación con las familias lo que permitió reconocer que, a pesar de que se contaba con espacios modernos, amplios e iluminados, no estaban suficientemente potenciados para el desarrollo del juego, la experimentación y la exploración ni lo suficientemente preparados para representar los momentos cotidianos que vivimos día a día.

Talleres a escala del niño y niña en contextos cotidianos

La reciente y motivadora experiencia de las compañeras pasantes, sumado al posterior periodo de reflexión constructiva, nos significó comenzar una real transformación educativa. Nuestra inquietud como equipo y la iniciativa de nuestras compañeras, nos determinó a innovar y trabajar en el proyecto

pedagógico denominado *Instalación de espacios educativos para la realización de talleres en contextos cotidianos*.

El diseño de cada taller contempla vivencias propias de la cultura mapuche huilliche, es decir, el vivir cotidiano de los niños y niñas junto a sus familias. Así, la propuesta va de la mano con nuestro contexto local y coherente con nuestro sello de carácter intercultural, el que se afirma sobre el segundo paradigma planteado en un inicio, denominado kume mongen o buen vivir.

Este concepto lo desarrollamos gracias a encuentros orientadores que realizamos con mapuches de la zona costera de la Región de Los Lagos y también consultando textos relacionados a esta cosmovisión. En resumen, la pedagogía del buen vivir se rige bajo cinco valores o estadios, que están dentro de nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI): *Lifche* que significa corazón y mente pura; *Kümeche*, respetuoso y solidario; *Norche*, rectitud; *Newenche*, fuerza física

y psicológica; y *Kimche*, un ser humano sabio. Finalmente, el buen vivir es el equilibrio que se encuentra de la armonía con uno mismo, con el ambiente o más bien, la naturaleza; y con el otro. Esta cosmovisión también nos hizo sentido con tres conceptos clave para nuestra pedagogía, el escuchar, observar y aprender haciendo.

La implementación de los talleres significó realizar varios cambios en el quehacer habitual del jardín infantil. La propuesta implicó desde la transformación de los



La propuesta implicó desde la transformación de los espacios y una nueva organización del equipo pedagógico, cambios en el ritmo diario, más rotaciones entre las educadoras y técnicas y nuevos materiales didácticos a disposición del niño y niña.





espacios y una nueva organización del equipo pedagógico, cambios en el ritmo diario, más rotaciones entre las educadoras y técnicas y nuevos materiales didácticos a disposición del niño y niña.

En concreto, se idearon cinco talleres para fortalecer la autonomía, el protagonismo y el goce de los niños y niñas. El objetivo fue promover de diversas formas el aprendizaje desde lo lúdico y el juego, el arte y la potenciación de experiencias cotidianas para vivenciar y experimentar. Los adultos desarrollamos, principalmente, el ejercicio de la observación respecto de los intereses y reacciones de los párvulos y la escucha atenta de sus preguntas, comentarios y opiniones.

Cada día promovemos el protagonismo de la niñez y sus diversidades, grupos de no más de cinco a nueve párvulos de niveles medios eligen en qué taller participar, por medio de un panel llamado *Elijo, Juego y Aprendo*, donde con imágenes identifican cada espacio de su interés en horarios establecidos.

Los talleres son los siguientes: *Chew Txipayan Ül Nutxam* (Espacio de música, relatos y conversación), *Chew Txipayan Küzow* (Espacio de oficios), *Chew Txipayan Günen* (Espacio de arte), *Chew Txipayan Kumiyal* (Espacio de preparación de alimentos) y *Chew Txipayan Tukun Ipayen* (Espacio de siembra y cultivo).

Ahondar en la complejidad de lo cotidiano significa, por ejemplo, planificar e intencionar ambientes educativos más cercanos a la cotidianidad del hogar de los niños y niñas; utilizar también elementos sencillos y simples de encontrar en casa –muchos de ellos proporcionados por las mismas familias– y darles nuevos usos y aprender de lo que cada uno ha vivido y transmite a los otros acerca de su cotidianidad. Así, se brinda un ambiente más acogedor y significativo, otorgando una valoración y pertinencia al contexto cultural.

Observamos que en el *Taller de música (Chew Txipayan Ül Nutxam)* los niños y niñas comprenden mejor su mundo familiar y cultural, con canciones y relatos epew, como se conoce a los cuentos de origen mapuche. La escucha atenta los transporta hacia otros lugares y por medio de su imaginación recrean personajes y tienen libertad para crear sus propias historias o piden que se las contemos nuevamente. Gracias al recurso musical pueden explorar los sonidos, tienen la oportunidad de comparar lo que ven y escuchan con lo que ya saben o han vivido; dialogan entre pares, representan situaciones de su vida diaria a través de gestos y palabras. Mientras que los adultos prestamos atención y los observamos para, posteriormente, retroalimentar y registrar con calma sus aprendizajes.

En el *Taller de oficios (Chew Txipayan Küzow)* pusimos acento en crear espacios que fomenten la diversidad y la igualdad de género, donde se pueda comprender mejor el mundo adulto desde la mirada del niño y la niña. Allí, experimentan nuevos caminos y formas de expresarse, que los acerca de una forma lúdica a sus costumbres y cultura, interactuando con su entorno sociocultural.

Los adultos desarrollamos, principalmente, el ejercicio de la observación respecto de los intereses y reacciones de los párvulos y la escucha atenta de sus preguntas, comentarios y opiniones.



Desde el *Taller de arte (Chew Txipayan Günen)* se promueve la expresión creativa. La idea es contribuir a la representación de su mundo interno y de su entorno. Una vez más, como adultos, no intervenimos, sino que observamos cómo juegan, exploran, comparten entre pares o con el equipo educativo, se desafían a mezclar materiales y colores, transforman, para luego sorprenderse y disfrutar de sus creaciones, que siempre les gusta mostrar, como protagonistas que son de aquellos momentos en donde sus ideas se llevan a cabo.

Basado en la buena convivencia y valores, el *Taller de preparación de alimentos (Chew Txipayan Kumiyal)* es inclusivo y participativo. Brinda la oportunidad de que cada niño y niña simbolice y muestre lo que vive en el hogar, es un espacio para estar juntos; aquí proponen, idean nuevos usos de elementos cotidianos de una cocina, comparten sus vivencias, aprenden de la vida del otro, ocupan utensilios reales, concretizan recetas de todo tipo y lo mejor... las degustan después.

Educar para el bien común tiene estrecha relación con el cuidado del medioambiente. Esto es lo que se desarrolla en el *Taller de siembra y cultivo (Chew Txipayan Tukun Ipayen)*. En un invernadero, los niños y niñas tienen un espacio para aprender de y con sus propias familias, acerca de la diversidad de semillas, de los tiempos para sembrar y cosechar, de los elementos que se requieren; pueden estar en contacto con la tierra, con insectos y pájaros, aprendiendo del rol de cada uno de ellos en la naturaleza y de la importancia de su cuidado. Las experiencias de aprendizaje al aire libre son la oportunidad para aprender haciendo.

Cómo desempeñamos nuestro rol en el desarrollo de la pedagogía del buen vivir

En todos estos espacios nuestro gran desafío es generar relaciones de confianza para que niñas y niños experimenten un buen vivir. Buscamos que se encanten a través de los talleres, que se sientan seguros y acogidos. Luego, debemos también desafiarlos, contenerlos, proponerles, preguntarles, escucharlos, observarlos, participar con ellos, retroalimentar sus vivencias, ser un nexo con otras personas. Estas prácticas en nuestros espacios educativos nos impulsaron a organizarnos una y otra vez no sólo en la preparación de una ambientación interesante en los talleres, sino también en la planificación, evaluación y documentación que corresponde realizar, en la búsqueda constante de transformarnos en agentes clave que contribuyan a sus procesos de aprendizajes y al desarrollo de sus vidas. En definitiva, como equipo educativo nos hemos comprometido a reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica, cuestionarnos constantemente y tomar decisiones para implementar esta innovación pedagógica con sentido para las niñas y niños.

Con la propuesta de estos espacios cotidianos, nos fuimos dando cuenta de algunos cambios, al principio, sutiles. La primera impresión fue que los niños y niñas se veían alegres, atentos, concentrados y autónomos frente a espacios más enriquecidos y con más posibilidades de aprendizajes. Por su parte, el equipo educativo tenía presente el sello del jardín infantil en cada taller y las familias estaban más presentes en los procesos educativos de sus hijos e hijas. En resumen, nos dimos cuenta de que esta propuesta educativa resultaba



cada vez más fascinante para la comunidad educativa, lo se vio reflejado en el interés y la disposición de los niños y las niñas frente a los diversos talleres; en el compromiso del equipo educativo para mantener la dinámica educativa; en la presencia de muchas estudiantes en práctica por solicitud de sus centros formadores; en las visitas de otras unidades educativas; en el interés y colaboración de las familias y apoderados que son un factor muy importante en la transformación de nuestra práctica pedagógica, ya que con sus aportes en saberes y materiales de uso cotidiano hemos logrado la implementación de esta innovación pedagógica.

145

Sin embargo, también tuvimos algunos desaciertos, entre ellos, en un principio de la implementación de la propuesta, los talleres estaban intencionados más con la mirada del adulto que la de los niños y niñas; esto redundó en que nuestras propuestas no siempre los interesaban tanto, o de la forma que creíamos; pero en el camino y gracias a nuestras reflexiones de la práctica, nos dimos cuenta de ello y probamos otras estrategias educativas en cuanto a materiales, técnicas y disposición a abrirnos más hacia sus intereses y creaciones; es decir, nos centramos más en observar y conocer con mayor profundidad a los niños y niñas. Este proceso ha permitido ir aprendiendo a desarrollar una pedagogía del buen vivir.

Centros de colaboración

Estamos conscientes de que toda esta innovación sigue siendo un desafío, ya que la pandemia que hemos vivido en nuestro país y el mundo, puso en pausa muchas de nuestras proyecciones, tanto de difusión como de reencantamiento, renovación y nuevas reflexiones.

Durante 2020 fuimos seleccionadas por la JUNJI como centro de colaboración para la innovación pedagógica de la Región de Los Lagos, para compartir nuestras prácticas pedagógicas con otras unidades educativas. Aspiramos a poder retratar el camino que hemos transitado, que ha sido de reflexión, de autoformación, de amor por nuestra profesión, y también de orgullo por nuestros procesos y logros, grandes y pequeños. Un camino de transformación en estos cortos años de vida de la sala cuna y jardín infantil *Aukantuwe*.

Conclusiones

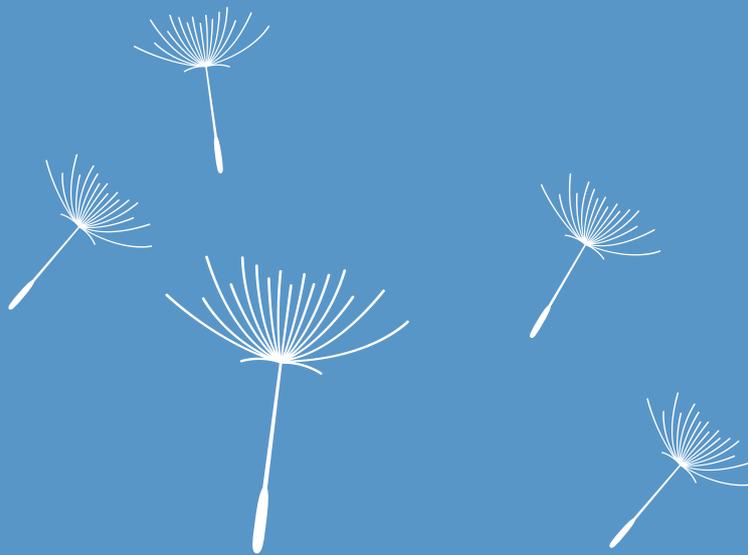
En definitiva, destacamos de esta experiencia de innovación pedagógica las constantes reflexiones y decisiones a las que hemos podido llegar como equipo educativo para concretar prácticas de aprendizaje considerando en nuestra comunidad educativa la complejidad de lo cotidiano y el paradigma del buen vivir. Hemos podido observar a niños y niñas más entrenados, autónomos y contentos, familias y comunidad más interesadas, participativas y atentas a sus procesos educativos y un equipo pedagógico más comprometido y reflexivo. Por otra parte, sin duda la pandemia a la que nos vimos enfrentadas marcó un antes y un después en nuestro ejercicio educativo.

En los meses de confinamiento y comunicación a distancia debimos reemplazar los talleres por cápsulas audiovisuales donde intentamos guiar a las familias con explicaciones sencillas y realistas a los espacios reducidos de los hogares y a los materiales que se podían facilitar. Fue significativo ver cómo familias adaptaron sus espacios cotidianos para transformar, por ejemplo, el living en un circuito de psicomotricidad o usar utensilios de cocina para hacer música. Estos imponderables nos impulsan a pensar que uno de nuestros mayores desafíos al retomar la presencialidad, será continuar en la reflexión permanente, para reorganizar y reencantar al equipo educativo, familias y comunidad en general, en el propósito de enfrentar con nuevos bríos esta propuesta para innovar en la pedagogía y compartirlas con humildad a otras unidades educativas, en el entendido de que, como decía Gabriela Mistral, “todo esfuerzo que no es sostenido, se pierde”. 🌸





Entrevistas





Tres miradas a los desafíos y oportunidades para la educación inicial que nos deja la pandemia

Mujeres expertas en diferentes campos, con enfoque en primera infancia, reflexionan en este cuestionario acerca de las lecciones y retos que trajo consigo el COVID-19 para la niñez y en especial, para la educación inicial.



**Selma Simonstein
Fuentes**

Educadora de párvulos de la Universidad de Chile, magíster en Educación en la Universidad de Chile y diploma en estudios avanzados en la Universidad de Granada, España. Es presidenta del Comité chileno de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, OMEP; académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, y preside el Consejo de la Sociedad Civil de la JUNJI.



Neva Milicic Müller

Psicóloga infantil de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC. Es reconocida por sus publicaciones de libros para niños y autora de diversas investigaciones. También es profesora emérita desde el año 2014 en la PUC, donde cuenta con un magíster en Educación. Además, es doctora en Filosofía en la University Of Wales, Reino Unido.



Cecilia Vizcaya

Pediatra infectóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Médico cirujano de la Universidad de Chile. Es jefa del Servicio de Pediatría del Hospital Clínico y Clínica UC. Profesora clínica asociada de la Escuela de Medicina de la PUC. Miembro del directorio de la Sociedad Chilena de Infectología.

¿Cuáles cree usted que son los desafíos y oportunidades que deja esta pandemia para la Educación Parvularia y para las familias y adultos responsables de niños y niñas?

Selma Simonstein

“La catástrofe humanitaria causada por el COVID-19 y sus consecuencias inéditas perturban al mundo entero. El confinamiento y el cese o la disminución de muchas actividades, como el cierre de escuelas y centros de atención de la primera infancia, provocaron una situación sanitaria y psíquica muy preocupante, incluso angustiante, en todas las poblaciones.

Los datos de ONG's nos mostraron múltiples repercusiones que son alarmantes, sobre la salud física y mental de los niños pequeños y de sus familias. En Francia, por ejemplo, varios fonoaudiólogos, psicólogos y pediatras se preguntan hoy sobre el impacto del uso de la mascarilla en los jardines de infantes. Si acaso la generalización de la mascarilla está justificada, es legítimo preguntarse entonces, ¿cuáles serán las patologías desarrolladas por los niños que no conocieron 'el mundo de antes'?

Como dijo la fonoaudióloga Virginie Pellion, el niño aprende con las emociones transmitidas por el rostro, a expresar las suyas y a decodificar las de los demás. Es un aprendizaje importante que nos convierte en seres sociales y

Ha quedado claro que las escuelas tienen un protagonismo social relevante y que su función desborda, con mucho, el sentido puramente académico con el que se les identifica.



Selma Simonstein

que conduce también al aprendizaje de la empatía.

Por otro lado, destaco lo dicho por la psicóloga y doctora en desarrollo Marie-Paule Thollon Behar, quien hoy analiza las repercusiones de la utilización de la mascarilla en el desarrollo cognitivo, la comunicación, la comprensión y



Neva Milicic

el lenguaje de los niños. Ella apunta a que, desde el punto de vista de la comprensión del lenguaje, se constata el uso de este elemento como un obstáculo en tres aspectos: el mensaje en sí mismo y su claridad, su función ilocutiva; es decir, el uso de propuestas y sugerencias con fuerza ilocutiva de órdenes, invitaciones y peticiones que es especialmente apropiado para dar carácter cortés al enunciado; y la identificación del locutor.

Por otra parte, hemos sufrido, pero también hemos aprendido y comprobado cómo la salud y la educación pueden y deben ir de la mano. Ha quedado claro que las escuelas tienen un protagonismo social relevante y que su función desborda, con mucho, el sentido puramente académico con el que se les identifica. En las escuelas se enseña y se aprende, ciertamente, pero más allá de eso, en las escuelas se vive y se convive, se cuida del cuerpo y de los afectos, se está bien". 

“Parece un desafío indispensable velar por el bienestar emocional y el desarrollo cognitivo de los niños, en una etapa en que están, como plantea Cyrulnik, en un hervidero sináptico, puesto que lo que les suceda, tendrá un impacto en su desarrollo neuropsicológico. Los niños y las niñas necesitan jugar, estar y vincularse con otros niños, tener espacios de conversación con diferentes personas. Sin duda la pandemia para muchos niños y sus familias ha sido un obstáculo para su normal socialización.

Por lo tanto, es de la mayor urgencia entregar a las familias de sectores vulnerables, libros, que contribuyan a fomentar la lectura en familia. Además de literatura infantil, es importante entregar material educativo para el desarrollo de la parentalidad positiva. Empatizar y conectarse con las dificultades que los niños y sus familias puedan estar enfrentado y evaluar cómo fortalecer a los padres en su rol.

Las investigaciones plantean que el número de libros en el hogar es un factor predictor del rendimiento escolar.

También se ha planteado que la lectura de cuentos por los padres, además de tener un fuerte impacto en el lenguaje de los niños y en su alfabetización emocional, contribuye a enriquecer los vínculos familiares”. 

que tendrán un importante déficit en su adaptación a la educación escolar.

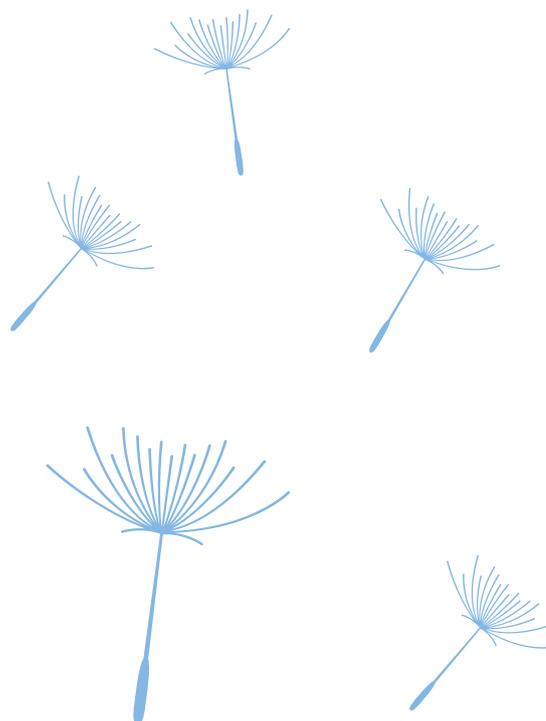
Otro desafío es que para futuros eventos que pudieran ser similares, debiéramos considerar la educación preescolar como prioritaria y evitar al máximo su suspensión”. 

Cecilia Vizcaya

“Me parece que hemos redescubierto la relevancia que tiene la educación preescolar en nuestra sociedad. Por una parte, para los niños y niñas, en cuanto a su desarrollo emocional y a la adquisición de competencias y conocimientos fundamentales para su desarrollo; por otra, para el funcionamiento de nuestra sociedad, la posibilidad de las madres de preescolares de poder participar en la fuerza laboral y desarrollar sus capacidades que pueden ser muy diferentes que las necesarias para la educación y cuidado permanente de sus hijos.

Creo que es muy relevante reconocer la importancia fundamental y prioritaria de las y los educadores, ya que su rol es irremplazable y reforzar su vocación para este trabajo tan importante y básico para nuestra sociedad.

El desafío más importante, a mi parecer, va a ser para los colegios que recibirán esta generación de niños que no tuvo acceso a educación preescolar, ya





La vida cotidiana de las niñas y los niños se vio alterada producto del confinamiento, la suspensión presencial de actividades en el jardín infantil, el distanciamiento con familiares y pares, etc. Y ahora, progresivamente, estamos viviendo un retorno a las actividades. ¿Qué aspectos son importantes trabajar desde las familias, adultos responsables y equipos educativos con los niños y niñas en este tránsito de la pandemia a una “nueva normalidad”?

Neva Milicic

“Es importante generar un clima escolar nutritivo y acogedor en que los niños se sientan bienvenidos y que se les dé la oportunidad de hacer lo que más les gusta, que es jugar y estar con sus amigos. En ese sentido, hay que favorecer los juegos cooperativos y permitirles expresar sus emociones a través de la música y el dibujo; y normalizar las emociones difíciles que puedan estar sintiendo y las conductas regresivas que puedan presentar como consecuencia de la pandemia. También, transmitirles una sensación de seguridad en el espacio educativo, así como estar atento a los niños que puedan haber tenido algún retraso del desarrollo o algún problema emocional para orientar a la familia en cómo ayudarlo a superar sus dificultades. Y compartir las experiencias positivas con la comunidad educativa”.

Cecilia Vizcaya

“Debemos educar a los niños en cuanto al autocuidado, desde el físico al cuidado de la salud mental. Debemos dar la relevancia que tiene la actividad física, la alimentación saludable, las actividades al aire libre y las relaciones interpersonales directas, el contacto persona a persona, el contacto visual, el respeto por el otro, compartir, etc. Éstos son aspectos muy importantes que no hemos podido desarrollar en los niños en este período: no han podido abrazar, miran a través de pantallas, no ha podido compartir su colación, etc. Creo que es muy importante la educación en el autocuidado y evitar enviar a los niños enfermos para que los que asistan puedan hacerlo en forma más segura. Debiéramos mantener la higiene de manos, evitar aglomeraciones y la priorización de las actividades al aire libre, que nos ayudarán a disminuir la transmisión de todo tipo de infecciones y así evitar el ausentismo”.

Selma Simonstein

“Tomando las reflexiones del psicólogo uruguayo Víctor Giorgi, los niños y niñas debieron afrontar una situación cargada de miedos y fantasías aterradoras, como la vulnerabilidad que implica la inseguridad económica en la familia y el cierre de escuelas, que ha implicado una rutina dentro de los hogares con reducido espacio y con relaciones familiares a tiempo completo. También, la pérdida de contacto con sus pares e incluso con familiares; entendidas en sentido extenso, las amenazas de la violencia intrafamiliar. Todo esto posiciona a la niñez como uno de los grupos más afectados.

Es necesario, entonces, fortalecer urgentemente la presencia de servicios públicos de calidad en los territorios; asegurar el carácter integral de los servicios superando la dicotomía educación-cuidado; capacitar en forma continua a los docentes para el mejor manejo de las situaciones que deben afrontar; y, por supuesto, fortalecer a las familias y las comunidades como actores centrales en la protección de la niñez y garantes de la calidad de los servicios”. 





¿Qué paradigmas o idearios considera que se han visto cuestionados al atravesar esta crisis mundial por el Coronavirus y, por el contrario, qué temas o nuevas concepciones cree que han comenzado a instalarse y se deben profundizar, si pensamos en la Educación del siglo XXI y la primera infancia?

Selma Simonstein

“Claramente lo sucedido nos lleva a la siguiente reflexión: ¿En qué mundo nos movemos? Bueno, en uno volátil, incierto, complejo y ambiguo. Cuatro características conocidas por su sigla VUPA en la literatura inglesa.

En concreto, esto significa que se han producido cambios en las estructuras sociales y hoy hay menos posibilidades de predecir, más incertidumbre. Vivimos una crisis planetaria con múltiples paradojas, hay necesidades de cambio que vienen también desde la primera infancia; es difícil y por no decir imposible, conocer las necesidades que se presentarán en los próximos años, la pandemia COVID-19 es claramente un ejemplo. La suspensión de actividades presenciales y la emergencia sanitaria han provocado importantes consecuencias en el bienestar de los equipos. La situación actual, con sus nuevas dificultades, ha implicado, a su vez, incrementar la exigencia y sumar más desafíos a los que ya los equipos

Tal como nos desafía el profesor Peter Moss, tenemos que preguntar qué queremos para nuestros niños y niñas, para nuestras comunidades, para nuestro mundo.



Selma Simonstein

tenían. Esto, de seguro, genera en ellos distintas cargas emocionales y desgaste.

Creo que se requiere compartir las experiencias y conocer el estado anímico y emocional de los equipos y aproximarse a la dimensión socioemocional en este contexto particular. Conocer y medir los impactos constituye una herramienta indispensable que permitirá saber hacia dónde será necesario orientar los esfuerzos y la planificación para atender las necesidades actuales de los docentes y, a la vez, enfrentar el retorno a la presencialidad.

Por ejemplo, en lo referido a la formación continua de los equipos educativos, se deberá apuntar de todas maneras a lo socioemocional. Esto es clave, pues podremos innovar en educación, en la medida que avancemos sobre en cuál realidad estamos hoy, reconociendo que hay una diversidad de situaciones complejas de trabajar con los equipos, con los niños y niñas y con las familias y comunidades.

Las crisis acumulativas que afectan a las personas y a los países de todo el mundo –ya se la crisis de inseguridad y desigualdad, de salud o la de medioambiente– nos enfrentan a enormes peligros y decisiones de suma importancia. Tal como nos desafía el profesor Peter Moss, tenemos que preguntar qué queremos para

nuestros niños y niñas, para nuestras comunidades, para nuestro mundo. Ir hacia una transformación que permita que la educación de la primera infancia sea uno de los pilares de un futuro mejor. Hacia una educación infantil democrática para todos y todas”. 🌻

Neva Milicic

“Un paradigma que se ha visto muy cuestionado es aquel que plantea una disociación entre aprendizaje cognitivo y aprendizaje emocional. Sin bienestar emocional no hay aprendizaje posible. La ansiedad estimula la producción de cortisol que bloquea los aprendizajes. Cuando un niño aprende algo nuevo en lo académico y siente que tiene éxito se genera bienestar emocional.

Se ha reafirmado la importancia de la alianza familia-escuela en la educación. Los padres han valorado muchísimo el rol de los profesores ahora que han tenido que hacerse cargo de sus hijos 24/7. Y los profesores se han conectado más con las familias. Esto puede ser un gran logro y no debe perderse.

Otro aspecto clave es la importancia de la capacitación del sistema educativo, especialmente de los profesores, en educación emocional, y dentro de la familia, la importancia de los vínculos en la formación emocional”. 🌻



Se ha reafirmado la importancia de la alianza familia-escuela en la educación. Los padres han valorado muchísimo el rol de los profesores ahora que han tenido que hacerse cargo de sus hijos 24/7. Y los profesores se han conectado más con las familias. Esto puede ser un gran logro y no debe perderse.



Neva Milicic

Cecilia Vizcaya

“El aprovechar la tecnología para dar mayor acceso a la educación y al conocimiento de todo tipo ha sido algo que hemos descubierto con esta pandemia. Por ejemplo, webinars y conferencias en que podemos participar desde distintos puntos del país y del planeta, debiéramos seguir utilizándolos. Por otra parte, hemos reafirmado que la educación presencial es irremplazable, necesitamos el contacto directo con otros, especialmente en algunas etapas de la vida como la preescolar, inicio de etapa escolar, adolescencia, etc.”. 

Las tecnologías de información y comunicación, también conocidas como TIC, han jugado un papel central en este periodo en que la educación ha tenido que ser a distancia. A su juicio, ¿qué deben tener en cuenta los educadores(as) y las familias para un adecuado uso de estas herramientas del mundo digital en la niñez?

Cecilia Vizcaya

“Es importante que estas TIC se utilicen en forma regulada, idealmente sólo para los periodos de educación y no en forma permanente para juegos y etc. Esto lleva a un exceso de exposición a pantallas y contenidos que son dañinos desde el punto de vista emocional hasta físico. Los niños pueden tener problemas visuales, pero más importante, pueden incluso tener adicciones y conductas evitativas desde el punto de vista social. Debemos estar muy atentos”.

Selma Simonstein

“Expertos como el psicomotricista Daniel Calmens han sido enfáticos en plantear que el uso excesivo de pantallas favorece el aislamiento y acostumbra a un tiempo de continuidad, sin pausas, que dejará una marca en la construcción de la subjetividad del niño y la niña. Sin embargo, hay que pensar esto. Pues, el desarrollo de los niños del siglo actual va a ser en relación con las nuevas tecnologías. Entonces, creo que es necesario preguntarse

¿será necesario vincular en la educación inicial el uso de pantallas y nuevas plataformas tecnológicas en el futuro?, ¿bajo qué paradigma nos moveremos, uno instrumental conductivista o uno humanizante constructivista? Sí, hay que tener claro que los dispositivos digitales no son un fin en sí mismo, sino que un medio para llegar a una experiencia u oportunidad.

Dicho esto, creo que en pandemia u otras experiencias que podamos vivir en el futuro que signifiquen confinamientos, las pantallas significan una forma de acercamiento con el jardín de infancia o escuelas. Por lo tanto, la tecnología debiese acerca a los niños y niñas con el favorecer la curiosidad, creatividad, autonomía, colaboración, ciudadanía, respeto, entre otros. El trabajo debiera ser integrado y aplicado por la educadora. Porque, efectivamente, la situación actual frente a la pandemia ha enfrentado a las educadoras de párvulos a nuevos desafíos no pensados, en el uso de las TIC para poder mantener la interacción con los niños y niñas y sus familias durante el encierro.



Un exceso de exposición a pantallas y contenidos que son dañinos desde el punto de vista emocional hasta físico. Los niños pueden tener problemas visuales, pero más importante, pueden incluso tener adicciones y conductas evitativas desde el punto de vista social.

159



Cecilia Vizcaya

Es importante que las políticas públicas también diseñen tecnologías para prestar una asistencia adecuada a los padres y cuidadores en la crianza, y apoyarlos –a su vez– para que adquieran conocimientos digitales y sean conscientes de los riesgos que corren sus hijos e hijas en el uso ilimitado y excesivo de las pantallas con el fin de hacer efectivos los derechos de protección, por ejemplo, en relación con el entorno digital”. 

Neva Milicic

“Ojalá las TIC se usen poco en la educación inicial. Asociados a su uso se han descrito problemas visuales, como miopía y lentificación del desarrollo emocional y social. También se ha reportado un menor uso de lenguaje. Mientras más retasemos su utilización, mejor será. Aquí, menos es más. En casos muy puntuales y con asesoría de especialistas, pueden ser utilizadas en niños con severos problemas visuales o auditivos”. 

Algunos expertos y organismos internacionales han hablado de “la generación perdida de niños” (UNICEF, 2020) en relación con las repercusiones de la pandemia y los retrocesos que se registran en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. ¿Qué acciones concretas pueden hacer educadores(as), familias, Estados y sociedades en general, para revertir esto y dar cumplimiento pleno a la Convención de los Derechos del Niño(a)?

Cecilia Vizcaya

“Existen entidades como la JUNJI y MINSAL que se están concentrando en realizar un buen diagnóstico de estas falencias. A partir de esta información, se deben generar estrategias que incluyan a los centros educativos y a las familias para poder reforzar las áreas en que se detecten alteraciones. Es muy complejo intentar recuperar aspectos tan amplios y variados como los educativos y los emocionales. Será una tarea que probablemente dure años. Esperemos que nuestros niños, niñas, adolescentes y sus familias puedan sentir nuestra preocupación y apoyo por todo este tiempo “perdido” y seamos capaces de darles la prioridad que requieren en cuanto a políticas públicas”.

Se deben generar estrategias que incluyan a los centros educativos y a las familias para poder reforzar las áreas en que se detecten alteraciones. Es muy complejo intentar recuperar aspectos tan amplios y variados como los educativos y los emocionales.

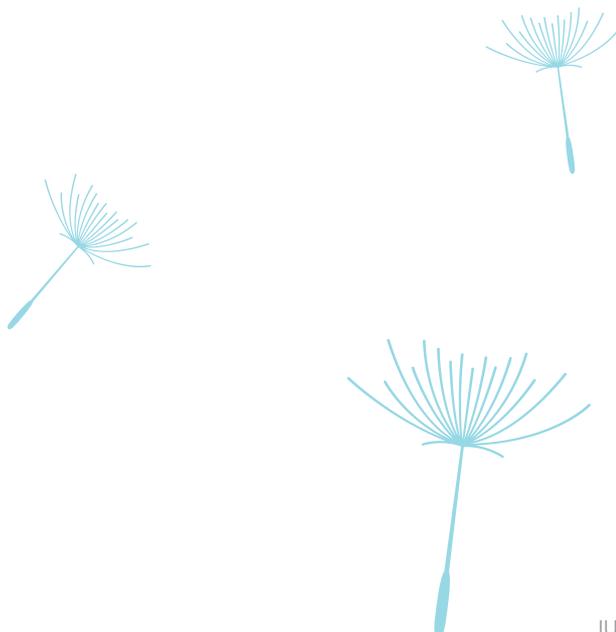


Cecilia Vizcaya



Neva Milicic

“Es muy desesperanzador hablar de una generación perdida. Debemos hacer nuestro mayor esfuerzo para mitigar los efectos de la pandemia. Hay que capacitar a las familias y darles recursos a los colegios para evaluar a los niños y desarrollar programas psicoeducativos en las áreas que pudieran estar disminuidas, por ejemplo, autoestima, habilidades sociales y desarrollo del lenguaje. Hay familias que han logrado desarrollar con gran éxito las capacidades de sus hijos tanto en lo emocional como en lo académico. Mi impresión es que la lectura y la conversación han sido elementos clave para prevenir el daño y lograr un buen desarrollo. Todos los buenos lectores saben que leer es un gran refugio y consuelo en épocas difíciles y que no se ha inventado mejor herramienta para aprender. También sabemos lo que una buena conversación con alguien querido consuela y enriquece el mundo interior”. 



Selma Simonstein

“En primer lugar, me gustaría enfatizar que las políticas y prácticas de los países son reflejo de su propio contexto. Las ONG’s informan, en efecto, sobre las dificultades con las que se encuentran muchos padres, de cualquier condición, para quienes la situación sanitaria, económica y social ha provocado estrés, una pérdida de confianza en sí mismos, incluso un sufrimiento psicológico que puede generar violencia en el seno del hogar. De hecho, el marco de acción de Incheon, en República de Corea, adoptado en la 38a Conferencia General de la UNESCO, recomienda en sus estrategias indicativas ‘apoyar a las familias en cuanto son las primeras protectoras y educadoras de los niños’. Tengamos en cuenta estas advertencias y datos relevados para actuar juntos en una alianza global y solidaria entre la sociedad civil, las instituciones y los gobiernos, para que los presupuestos destinados a la educación en este período de crisis sean mantenidos o revisados al alza, atribuidos con total transparencia, para que la formación de todos los actores educativos de niños pequeños sea eficaz, de calidad y operacional, para que la cooperación entre educadores y padres sea reforzada con el objetivo de velar por el bienestar físico y mental de los niños pequeños”.





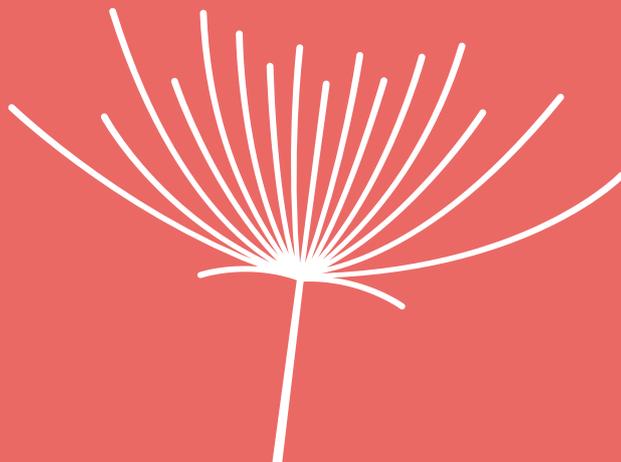
Mi impresión es que la lectura y la conversación han sido elementos clave para prevenir el daño y lograr un buen desarrollo. Todos los buenos lectores saben que leer es un gran refugio y consuelo en épocas difíciles y que no se ha inventado mejor herramienta para aprender.



Neva Milicic



Reseñas





Año 2015

ISBN 978-956-8347-67-3

Ediciones de la JUNJI

Penas que abrigan: el libro de las sombras chinas

Penas que abrigan es un libro único, pues reúne dos características especiales: por un lado, aborda los sentimientos, particularmente la tristeza, que pueden experimentar niños y niñas pequeños y, por otro, posee una estética original que permite relatar la historia junto a la proyección de imágenes en la pared –al estilo de sombras chinas– con una pequeña linterna que viene con el libro. Se tuvo que probar un sistema de impresión nuevo en Chile, sobre mica transparente, para producir ese efecto.

De la autora Marion Acuña, joven profesora básica y artista de la ciudad de Valparaíso, *Penas que abrigan* relata la historia de Valentín, un niño que por alguna razón está triste y que sigue los consejos de su abuela para, tal como con los ovillos de lana, desenmarañar poco a poco sus lágrimas. La metáfora de las madejas de lana adentra en un tema necesario pero poco común, la alfabetización emocional, que lentamente se va posicionando en educación dada su contribución al desarrollo emocional y cognitivo, más aún ahora en que los tiempos de pandemia han ameritado un mejor manejo de las emociones y

contener los sentimientos de niños y niñas y también de adultos.

Penas que abrigan no sólo es una experiencia infantil. Si bien está dirigido a niños y niñas en etapa parvularia y fue concebido como material pedagógico para el aula, el libro viene con una linterna que debe ser utilizada por el adulto mediador de la lectura para proyectar láminas en la pared. Cada lámina acompaña parte del relato, lo que permite a los niños y niñas ir viviendo cada momento de la historia de tal modo de generar una experiencia que los hace parte del espacio del relato. A los adultos ese efecto los conmueve y adentra también a una segunda etapa que genera el libro, pues es tanta su provocación, que aparecen nuevos relatos y sombras chinas, esta vez inventados por los propios lectores.

De este modo, *Penas que abrigan* es un recurso que no acaba en sí mismo, ya que no termina con la lectura y la observación de cada imagen: también sirve para que en el aula o el hogar se instale la conversación sobre las emociones, siempre en un ambiente de acogida, comprensión, libertad y de no represión.



Año 2020

978-956-6013-14-3

Ediciones de la JUNJI

La experiencia de duelo relatada como cuento

166

Es tan fuerte saber que en algún momento uno va a morir que, dicen, ninguna persona recuerda cuándo se enteró de ello. El duelo y la pérdida de un ser ciertamente resulta un hecho doloroso, aunque también es cierto que la muerte es ineludible en la vida y que niños y niñas son conscientes de este hecho.

Los psicólogos suelen señalar frente a este tema que es mejor hablar con verdad, adaptando el mensaje a la edad y desarrollo de cada niño o niña, pero definitivamente sin rodeos y de manera comprensible para ellos.

Cuentos de duelo, de la psicóloga Rocío Manosalva, apunta justamente a esa dirección, a hablar del sentimiento de la pérdida con honestidad y sencillez. Publicado por Ediciones de la JUNJI en 2020, en pleno contexto de pandemia y confinamiento, el libro nace para explicar a niños y niñas pequeños que durante el transcurso de la vida puede haber situaciones que impliquen una pérdida, pero que el duelo que ello implique, puede superarse partiendo por reconocer en uno mismo la tristeza.

Se trata del relato de tres cuentos, “Una pena pesada”, “La elefanta Elena y su abuelita Anita” y “Un gran amigo”, que narran experiencias comúnmente presentes en la infancia cuyo aporte más valioso es enseñar a niños y niñas a manifestar sus emociones.

La lectura contenida que se haga de los tres relatos acompañará la educación emocional que los adultos puedan otorgar a niños y niñas, para que ellos y ellas, como con cualquier otro sentimiento, sepan reconocer, validar, canalizar y sobreponerse al desánimo.



Año 2020

Fondo de las Naciones Unidas (Desarrollo Infantil Temprano - Protección a la Niñez, Género y Educación)
JUNJI

¿Cómo explicar a niños y niñas los cambios en pandemia?

Apoyando a los niños y niñas pequeños a enfrentar los cambios y Hablando sobre el coronavirus son dos publicaciones digitales de autoría del Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF) que la JUNJI editó en 2020 para sus jardines infantiles y familias apoderadas con el fin de orientar a padres, madres y otros cuidadores en general en tiempos de pandemia.

Paralelamente, ambas publicaciones que fueron traducidas al aymara, mapudungun y rapanui, fueron difundidas ampliamente por UNICEF con el propósito de hacerlas conocidas entre las comunidades y trabajadores del ámbito de la salud y la educación, así como entre todos los adultos responsables de niños y niñas pequeños.

Este material pretende servir como guía para hablar sobre el coronavirus de manera sencilla, clara y tranquilizadora y para abordar las emociones que

puedan estar sintiendo los niños y niñas en la primera infancia. En este sentido, frente a los cambios repentinos que ha ocasionado la pandemia, los textos apuntan a ayudar a los adultos a explicar lo que está pasando y a contener en la emocionalidad, transmitiendo a los niños el mensaje de que “las personas que te cuidan te mantendrán seguro y protegido”.

Estar atentos a problemas de sueño, como despertar más seguido o dormir menos, disminución en las ganas de comer y de la irritabilidad, son situaciones a las que se llama a prestar atención y enfrentar creando ambientes calmos, dando espacios y tiempos para el diálogo, explicando lo que sucede, conteniendo, manejando amorosamente llantos y rabietas, ayudando a los niños a “traducir” lo que sienten. Sin duda, ambas publicaciones resultan un aporte de UNICEF en estos tiempos.



Ediciones de la JUNJI elabora libros propios, pero también permanece abierta a recibir y evaluar proyectos externos que puedan ser presentados por personas ligadas a los temas de infancia y educación. Quienes se interesen en presentar un libro inédito de su autoría deben dirigirse a Marchant Pereira 726, en Providencia, o escribir a rferrer@junji.cl.



Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

