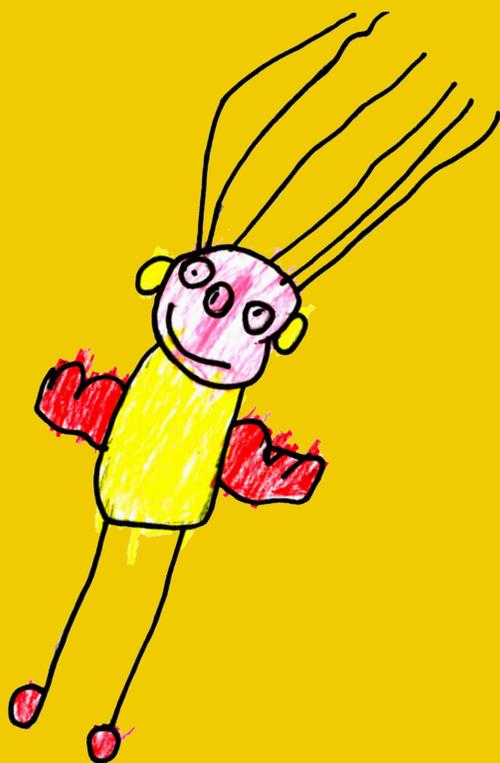


del Buen Salvaje al Ciudadano

[la idea de infancia en la historia]



Marcelo Mendoza / Rosario Ferrer (editores)

Jorge Álvarez ▪ Jorge Rojas Flores ▪ Esteban Cabezas
Catalina Ruiz ▪ Osvaldo Torres ▪ Eduardo Castro

**del Buen
Salvaje
al Ciudadano**
[la idea de infancia en la historia]



Autor desconocido. Circa 1865. [Archivo Cenfoto-UDP]

Es común encontrar en las fotografías del siglo XIX columnas, telones, sillas o sillones, mesas, paneles pintados, tan similares entre una fotografía y otra, que parecen remitirse a un guión, latente y anterior, donde la persona fotografiada, la niña sujeta por la silla, en esta imagen, parece un elemento más.



Spencer y Ca.



Santiago
i Valparaiso

Spencer y Ca. Circa 1880. [Archivo Cenfoto-UDP]

La masificación del retrato fotográfico, en todas las capas de la sociedad, permitió que la mayoría de las personas pudieran tener en sus manos una materialización de las nociones de bien estar y buen gusto, fijados en su propia apariencia, lo que los estimulaba a soñar y aspirar una vida de ascensión social.

DEL BUEN SALVAJE AL CIUDADANO

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Edición general Marcelo Mendoza / Rosario Ferrer

Textos de Jorge Álvarez, Jorge Rojas Flores, Esteban Cabezas,
Catalina Ruiz, Osvaldo Torres, Eduardo Castro Silva

Diseño y diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración de portada Francisca Morales, niña del jardín *Castillo de ilusión*, Región de Los Lagos

Registro de Propiedad Intelectual N° 257.727

ISBN: 978-956-8347-66-6

Primera edición: noviembre de 2015



Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
(56-2) 26545000
Santiago de Chile
www.junji.cl

Impreso en Chile por Andros, que sólo actuó como impresor.

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

del Buen Salvaje al Ciudadano

[la idea de infancia en la historia]

Marcelo Mendoza / Rosario Ferrer (editores)

Jorge Álvarez ▪ Jorge Rojas Flores ▪ Esteban Cabezas
Catalina Ruiz ▪ Osvaldo Torres ▪ Eduardo Castro

*colección
de ideas*

ej ediciones
delajunji





Roberto D. Marks. 1902. [Archivo Cenfoto-UDP]

"Un recuerdo a mi querida, su amiga que nunca la olvidará. Amelia Beutner".

ÍNDICE

Presentación.....	13
<i>[Jorge Álvarez Chuart]</i> Infancia y primera infancia: construcción social en proceso.....	19
<i>[Jorge Rojas Flores]</i> La construcción de la niñez en Chile.....	45
<i>[Eteban Cabezas]</i> Los libros infantiles que (no) hay que leer, al parecer.....	61
<i>[Catalina Ruiz]</i> Chile y Francia: la imagen de niño y la imagen de alumno.....	71
<i>[Osvaldo Torres]</i> Institucionalidad y estado, niñez y derechos.....	113
<i>[Eduardo Castro Silva]</i> El largo camino de la Educación Parvularia para ser reconocida en el Sistema Nacional de Enseñanza Pública.....	129



Carlos Oswald. Circa 1900. [Archivo Cenfoto-UDP]

Dos hermanas tratando de estar quietas frente a la cámara. La cámara capta el movimiento de manos de la menor, seguramente, imitando el que fuera de la imagen hace algún miembro de la familia.



Autor desconocido. Circa 1880. [Archivo Cenfoto-UDP]

Probablemente, un retrato de dos hermanos, artistas circenses, sentados sobre un trapecio, durante los inicios del circo en Chile.



J. Helsby. Circa 1865. [Archivo Cenfoto-UDP]

El fotógrafo creando un ambiente familiar y cotidiano al interior del estudio. Los talleres fotográficos estaban creciendo y comenzaban a especializarse en distintas formas de representar una realidad.

PRESENTACIÓN

Evidenciar el vínculo inevitable entre la concepción de niñez y los anhelos de sociedad y de ser humano al que se aspira, y develar la evolución que ha experimentado el concepto de infancia y su influencia sobre los sistemas educativos a lo largo de los años: esos son los propósitos de este volumen, titulado por ello *Del buen salvaje al ciudadano (La idea de infancia en la historia)*, que reúne ensayos disímiles, que abordan este crucial tema desde sus aristas historiográfica, antropológica, educacional, sociológica comparativa o desde el ojo atento de un cronista, lector y escritor de libros de ficción para niños. Un puñado heterodoxo de voces que incitarán a nuevas lecturas y reflexiones sobre lo que es, fue y será eso que se llama infancia o niñez. Desde la noción de *buen salvaje* de Rousseau hasta la idea actual de que un niño es, ni más ni menos, un ciudadano.

Como **Ediciones de la Junji**, consideramos que este libro incita a conversaciones imprescindibles sobre educación e infancia, que deberán continuar.

La socióloga Catalina Ruiz ahonda en la imagen del niño y del alumno comparando las diferentes realidades y concepciones de la educación inicial de Chile y Francia. Se trata de una investigación inédita que enfrenta la tradición republicana y laica del país europeo —expresada en la *école maternelle*, que transforma a los niños en alumnos (preescolares) para asegurar el éxito escolar y la formación ciudadana— con la chilena, claramente de tradición liberal, que acentúa desde el nivel parvulario (no preescolar) el bienestar inte-

gral de los niños y niñas. Un aporte indiscutible que da cuenta del ideal de persona que cada sistema y cultura quiere formar.

Por su parte, el experimentado educador Eduardo Castro Silva lleva a los lectores a transitar el largo camino que ha debido recorrer la Educación Parvularia en Chile para ser reconocida con la categoría que tiene hoy: un nivel sustantivo del Sistema Nacional de Enseñanza Pública, del cual incluso emanan propuestas de políticas públicas que tienden a la mejora continua de las condiciones de la infancia, como lo que se ha hecho con la enorme ampliación de cobertura de jardines infantiles públicos (tarea iniciada en 2006, en el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, y continuada en el periodo actual) y en la consideración integral (y legal) de que los niños y niñas son sujetos con plenos derechos constitucionales, es decir ciudadanos (tarea para la cual el gobierno creó, en 2014, el Consejo Nacional de la Infancia). En el afán de entender por qué la educación inicial es tan imprescindible, Castro propone entender lo que señala Max Scheler en su obra *El puesto del hombre en el cosmos*, en el entendido de que saber qué es el ser humano permite a los pedagogos tener claridad respecto a su naturaleza y de cuáles serán las finalidades que orientarán las formas de enseñanza. De ahí que este autor se afane en aclarar que, de todos los géneros formales, ha sido la Educación Parvularia la que “mayores dificultades e indiferencias ha encontrado para que se le reconozca su naturaleza propia”.

Un relato de tono muy distinto, pero que en su fondo comparte un fin-afín (desentrañar desde distintos ámbitos y puntos de vista la idea preconcebida de lo que es y *debe ser* un niño), se refiere a la lectura y sus contenidos con los mitos acerca de lo que los niños *deben* o *quieren* leer, tema que desarrolla provocativamente el periodista y escritor de literatura infantil Esteban Cabezas. Aclarar cuáles y por

qué son los libros que supuestamente *no* hay que leer es su motivación y para ello ejemplifica con publicaciones que, siendo valiosas, parecen no congeniar con la formación “correcta” de niños y niñas. Sin embargo, ese *no estar a tono con lo tradicional* da para varias vueltas. Al menos eso es lo que indica su primer acercamiento con la materia a través de la historia de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch sobre un topo que al salir de su agujero recibe un curioso y al mismo tiempo ingrato y nauseabundo regalo. Un buen comienzo para leer su amena reflexión.

El antropólogo Osvaldo Torres nos presenta lo que él llama, recurriendo a Ítalo Calvino, *los nuevos bárbaros*. ¿Quiénes son estos novedosos personajes de la historia? Ni más ni menos que los niños y niñas de hoy, pertenecientes a una nueva generación completamente diferente a la de sus padres –la llegada de internet y de la real inmediatez los alejó por entero de sus progenitores– y que requieren ser comprendidos y educados desde una concepción actualizada respecto a las tecnologías del presente. “Para reflexionar sobre la niñez se hace necesario vincular las transformaciones que estamos viviendo a nivel global y personal”, dice Torres, haciendo hincapié en que los niños de hoy hacen necesario cambiar la óptica y dejarlos de mirar con los conocimientos y tecnologías de hace diez años.

Un elemento novedoso es el que incorpora en su ensayo Jorge Rojas Flores, que es, de algún modo, un complemento a su imprescindible obra *Historia de la infancia en el Chile Republicano. 1810-2010* (JUNJI, 2010). Como historiador, hace un recuento de la evolución en Chile del concepto de infancia, pero además se detiene en mencionar su condición necesitada. “Los niños pobres se anuncian muy tímidamente en el escenario”, dice, y repara en la invisibilidad de la que también han estado afectos: “la escasez de relatos sobre niños

en la época colonial ha dado pie a un conjunto de interpretaciones que acentúan la idea de que éstos eran realmente poco considerados; se les trataba como seres inferiores y no contaban en muchas materias”.

En sintonía con esta mirada, el sociólogo Jorge Álvarez da cuenta de que la infancia, como otros tantos conceptos, es una construcción social en continuo cambio, relacionada a diversos acontecimientos históricos, demográficos, económicos, culturales. Al mismo tiempo, nos recuerda que este concepto, tan familiar, es una noción históricamente reciente, acuñada en la modernidad y posmodernidad y que desde hace muy poco tiempo pasó a ser considerada en sí misma, ya que siempre se la determinó en relación a otros: a los adultos, al Estado, a las instituciones.

Hablar de infancia y su concepción a lo largo de los años motiva estas páginas. Y no sólo por un fin teórico y de conocimiento puro, sino con la intención de develar cómo es entendida en nuestra sociedad esa primera etapa de la vida en la que se asientan las experiencias que condicionarán la adultez. También, para comprender y fortalecer lo que hasta ahora se ha hecho en Chile para resguardar los derechos de la infancia y proyectar lo que aún resta por realizar en esta materia. “El futuro de los niños es hoy”, dijo Gabriela Mistral, y en este libro rescatamos esas palabras para que las intervenciones hagan resolver ahora, y no después, qué es lo que necesita la infancia y primera infancia para llegar a ser lo que realmente merece.

Los editores

Santiago, octubre de 2015



E. Garreaud y Cia. Circa 1865. [Archivo Cenfoto-UDP]
Retrato de un niño con caballo falso.

INFANCIA Y PRIMERA INFANCIA: CONSTRUCCIÓN SOCIAL EN PROCESO

Jorge Álvarez Chuart

La infancia es lo que cada sociedad, en un momento histórico determinado, concibe y dice que es la infancia. En efecto, en la historia de la humanidad la infancia no siempre ha tenido la relevancia de hoy. Es una noción que se ha caracterizado por diversos cambios a través del tiempo, por lo cual es una construcción social que está en continuo cambio y relacionada con los diversos acontecimientos sociales, históricos, demográficos, económicos y culturales, entre otros. El artículo aborda un análisis sobre las representaciones históricas que ha tenido la infancia, haciendo un especial énfasis en la realidad chilena y en la noción de primera infancia con la cual se denomina a los niños y niñas menores de 6 años.

1. Introducción

Con anterioridad al siglo XX, es difícil comprender a cabalidad la noción de infancia que han tenido las sociedades, ya que los relatos, en su gran mayoría, se refieren a la vida que han realizado los adultos. Por ello el estudio sobre este tema es reciente y escaso. Más

aún cuando nos referimos a la “primera infancia”.¹

Sin embargo, el acopio de información que han desarrollado las ciencias sociales nos permite afirmar, lo veremos a continuación, que la infancia como la entendemos hoy es una noción históricamente reciente, acuñada en la modernidad y posmodernidad, pero que aún mantiene rasgos de su pasado.

También podemos afirmar que la manera cómo las sociedades han definido a la infancia, o cuál es la concepción que tienen de la niñez y la connotación social que le han dado a este periodo en la vida de las personas, ha determinado la relación que ha existido desde los adultos, desde el Estado, desde las instituciones, hacia los niños y niñas. La conceptualización social sobre la infancia ha definido la existencia o no existencia de determinadas políticas sociales, instituciones y programas para los niños y ha delineado sus características. En otros términos, detrás de toda política o programa para los niños y niñas existe una concepción determinada de lo que es la infancia para una sociedad.

Repensar las políticas públicas que hemos construido en torno a la niñez requiere analizar y revisar las representaciones hasta ahora imperantes sobre la infancia que como sociedad hemos acuñado, lo que implicará, inevitablemente, un cuestionamiento a nosotros mismos.

Para ello es necesario iniciar una travesía donde es fundamental mirar la historia, recuperando la memoria de lo que hemos sido y desde donde se ha mirado y construido la infancia. Esa es la provocación de este trabajo.

¹ Importante es el aporte del libro de Jorge Rojas Flores, *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*, JUNJI, 2010.

1. Antecedentes

Al hacer referencia al concepto de infancia se alude a una serie de imágenes compartidas socialmente, como *niños y niñas de corta edad, la escuela, los juegos de patio, cuentos infantiles, el aprendizaje, el cuidado paterno y materno, la televisión, las redes sociales virtuales*, etcétera: es decir, una serie de imágenes que forman parte del mapa cognitivo que se comparte colectivamente y que integran este concepto. Sin embargo, estas representaciones sobre la infancia no siempre se han referido a lo mismo; han sido dinámicas en el tiempo, estando ligadas a los cambios sociales propios de toda sociedad.

Como veremos, la infancia no resulta ser un fenómeno social configurado sólo por un conjunto de personas de cierta edad y con características determinadas, sino que resulta también inseparable de la idea o representación más o menos compartida sobre *qué es la infancia* para un determinado momento histórico.²

Los antecedentes más antiguos sobre el tema nos sitúan en el mundo grecorromano, donde se observa la ausencia de un concepto para describir la niñez. Este periodo etario estaba vinculado a los conceptos de *nutrir, criar, engordar*, es decir, no existía una forma específica para referirse a esta etapa de la vida. Sólo por una relación de sentido se pueden asociar *nutrir, criar* o *engordar* con la infancia,³ pero están alejados de una descripción de niñez como una etapa definida de la vida”.

Como antecedentes de esta época, Platón hace representaciones de los primeros años de vida, donde ve este periodo cómo “posibi-

² Ver: Ferrán Casas, *Infancia y representaciones sociales*, Universidad de Girona, Gerona, 2006.

³ Claudia Espinoza y Carolina Saavedra, “Trayectorias de la infancia: elementos para comprender y disentir”, documento del Programa Adopta un Hermano, Santiago, 2005.

lidad”, donde no interesa lo que es la niñez sino la posibilidad de llegar a convertirse en adulto... y poder gobernar la polis. Platón describe a los menores de edad en términos de inferioridad, frente al adulto, ciudadano, y su consecuente imagen de lo no importante, lo accesorio, lo superfluo y lo prescindente.⁴

Después, en el idioma latín aparece el término *infantia*, que se refiere literalmente a una “ausencia del habla”; es decir, es un concepto utilizado para denominar a personas con carencias en la comunicación verbal, pero no es un término que representará a la “infancia”. De hecho, en los estudios históricos sobre Roma antigua se observa que las consideraciones que hacen referencia a la niñez derivan sólo de la preocupación de los adultos por temas como la fecundidad, la patria potestad, normativas respecto a educación y a la institucionalidad social.⁵

Así, en los inicios de la civilización occidental no existe un término que represente a la infancia. Hay que hacer un esfuerzo mental para recordar continuamente que los niños y niñas estaban siempre

⁴ *Ibid.*

También Kohan en sus estudios de Platón extrae cuatro características con las que se puede dar cuenta de infancia según la sociedad griega clásica: 1) es la presencia de la ausencia; 2) la de la inferioridad frente al varón adulto ciudadano que equipara a la infancia con las mujeres, los ancianos o los animales, la marca de ser jerárquicamente inferior; 3) se liga a la anterior como la marca de lo no importante, por lo tanto lo que merece ser excluido de la polis; y 4) es la marca que liga a la infancia con la política, sobre ella se erigen los discursos acerca de algo mejor para los hombres que en un futuro gobernarán las polis, en esta marca los niños (no las niñas) no interesan por lo que son sino por lo que serán como adultos. Ver: Walter Omar Kohan, *Sócrates: el enigma de enseñar*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2009.

⁵ Al niño romano recién nacido se le posaba en el suelo. Correspondía entonces al padre reconocerlo cogiéndolo en brazos; es decir, elevarlo (*elevare*) del suelo: elevación física que, en sentido figurado, se ha convertido en criarlo. Si el padre no “*elevaba*” al niño, éste era abandonado, expuesto ante la puerta, al igual que sucedía con los hijos de los esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos. Los criterios usados para exponer a los hijos en la puerta (niños expósitos) eran diversos: a los malformados se los exponía siempre, los pobres los exponían por no tener con qué alimentarlos; la clase media prefería tener menos hijos para poder educarlos mejor. En el campesinado de las provincias orientales la familia que había llegado a un máximo tolerable de hijos regalaba los sobrantes a otras familias que los aceptaban gustosos (más trabajadores para la familia); aquellos hijos regalados eran llamados *threptoi* (tomados a cargo).

presentes y en importante número, ya que en la literatura, en los reportes históricos y manifestaciones artísticas de la época, prácticamente los niños y niñas no se mencionan.

Esta situación de negación de la infancia es coherente con la práctica extendida y aceptada en la antigüedad respecto del infanticidio y sacrificio de niños y niñas en diversos rituales. Son innumerables las referencias y reportes por parte de autores antiguos sobre esta realidad: “Los niños eran arrojados a los ríos, envasados en vasijas para que murieran de hambre, abandonados en cerros y caminos...”.⁶ Algunos relatos de Polibio le atribuyen a la práctica del infanticidio o a no desear procrear hijos el descenso demográfico de la población: “En nuestro tiempo se ha dado en toda Grecia una disminución general de la población pues los hombres no quieren criar a los hijos”. Esta práctica era más habitual sobre las niñas, ya que los desequilibrios demográficos constatan cifras de 156 varones por cada 100 niñas.⁷

Durante la época medieval en Europa tampoco existe una representación socialmente significativa sobre la “infancia”. Como lo demuestran diversas pinturas y relatos costumbristas de esa época, lo que hoy llamamos infancia estaba limitado a la definición de un periodo muy breve en la vida de las personas, donde los niños desde muy pequeños, una vez que pasaban el estricto y breve tiempo de dependencia materna, se integran totalmente al mundo de los adultos, vistiendo igual que ellos y realizando las mismas actividades u oficios. Así, la sociedad de principios de la Edad Media sólo ve en el niño y la niña a una persona pequeña o, mejor dicho, a “un hombre incompleto que pronto se haría, o debería hacerse, un hom-

⁶ Lloyd de Mause, *Historia de la infancia*, Alianza Universidad, Madrid, 1994.

⁷ *Ibid.*

bre completo”.⁸ Asimismo, en aquel duro ambiente de guerreros, propio de la Edad Media, la debilidad que simboliza el niño no se aprecia como agradable y gentil.

Esto se relaciona con una Europa caracterizada por diversas epidemias que azotaban el territorio y altas tasas de mortalidad infantil, donde la posibilidad de pérdida de los miembros menores en las familias era frecuente. De hecho, algunos reportes señalan que el 80% de los niños morían antes de llegar al primer año de vida, y de ellos tres de cinco no sobrevivía después de los 12 años de edad.⁹

Un relato de la primera mitad del siglo XVIII señala: “Hubo tiempos, tengo que confesarlo, en que me parecía cruel llevar hijos en el vientre para perderlos luego y tener que enterrar amor y esperanzas en sus pequeñas tumbas (...). La mayor de mis hijas, Cristina Sofía, no vivió más que hasta la edad de 3 años, y también mi segundo hijo, Christian Gottlieb, murió a la más tierna edad. Ernesto Andrés no vivió más que unos pocos días más, y la niña que le siguió, Regina Juana, tampoco había llegado a su quinto cumpleaños cuando dejó este mundo. Cristina Benedicta, que vio la luz un día después que el del Niño de Belén, no pudo resistir el crudo invierno y nos dejó antes de que el nuevo año llegase a su cuarto día (...). Cristina Dorotea no vivió más que un año y un verano, y Juan Augusto no vio la luz más que durante tres días. Así perdimos siete de nuestros trece hijos, (...) bondadosas mujeres de la vecindad trataban de consolarme diciéndome que el destino de todas las madres es traer hijos a este mundo para perderlos luego, y que podía considerarme feliz si llega-

⁸ María Victoria Alzate Piedrahita, “El descubrimiento de la infancia (I)”, en *Revista de Ciencias Humanas* N° 30, UTP, Pereira, 2002.

⁹ Juan Jaramillo Antillón, *Historia y filosofía de la medicina*, Ed. Universitaria de Costa Rica, San José, 2005.

ba a criar la mitad de los que hubiese dado a luz”.¹⁰

Así, la niñez en esta época sólo es vista como el periodo más frágil de la existencia, tiempo que no presenta interés por sí mismo, siendo los reportes acerca de los niños y niñas incidentales y referidos a otros temas.

En definitiva, hasta la primera mitad del siglo XVIII predomina una representación sobre la infancia como algo fugaz y efímero, lo que atenta contra la construcción de sentimientos de apego de los padres hacia los hijos y define la escasa significación social que en esa época tiene ese periodo de la vida.

En la etapa final del siglo XVIII y en adelante, hay cambios sociales y demográficos sustantivos. Se pasa de una alta fertilidad y alta mortalidad infantil a una gradual pero sostenida disminución de estos índices, que se explica por avances de la medicina, el mejoramiento de la higiene, el desarrollo de las ciudades o el crecimiento del Estado. También, se inicia un reordenamiento en las relaciones del grupo familiar, lo que implica el tránsito hacia la hegemonía que tendrá la familia de tipo nuclear. Es en este contexto donde comienza el desarrollo de un sentimiento nuevo respecto de la infancia. El niño y la niña comienzan a ser visualizados con más posibilidades de sobrevivencia y sin el temor a la fatalidad de épocas anteriores; así comienza la construcción social del sentimiento de apego de los padres hacia los hijos: una hipótesis que yo postulo es que el desarrollo del sentimiento de apego en la sociedad occidental se relaciona directamente con la disminución de la mortalidad infantil. Así, el niño pasará paulatinamente a ser el centro de atenciones dentro de la familia, y ésta se organizará de manera gradual como institución

¹⁰ El texto es parte del relato autobiográfico de Ana Magdalena Bach (1701-1760), la segunda mujer del músico Juan Sebastián Bach, quien tuvo 20 hijos en sus dos matrimonios, pero que sólo 10 de ellos llegaron a adultos. Ver: revista *Poiésis* N° 17, Funlam, Medellín, junio de 2009.

en torno al menor de edad. Al niño y la niña se le empieza a dar una importancia desconocida hasta entonces.

Se configura entonces la concepción y el sentimiento de *infancia*, que se institucionaliza en al menos dos formas distintas. Por un lado, en la vida privada, al interior de la familia, donde los niños son vistos como seres entretenidos, dependientes y que por su indefensión requieren de atención y cuidados, lo que define la instalación de nuevas normas para la familia, relacionadas con el cuidado de la salud de los hijos, el amamantamiento directo por las madres, una vestimenta especial para los niños, y en toda una serie de cuidados que reorganizan la institución familiar.¹¹

Por otra parte, fuera de la familia, la infancia como concepto naciente es signo de fragilidad, siendo visualizada como “los futuros adultos” o como “la futura fuerza económica de la nación”, por lo cual también se empieza a indicar al Estado y a sus instituciones como responsables de su cuidado y educación. De ese modo, desde el Estado y la sociedad civil se empieza a instaurar la concepción de “protección hacia niñez”, con sus diversas formas, normas e institucionalidad que caracterizan el asistencialismo, el tipo de educación y control social, muchas de las cuales –con diversos matices– permanecen hasta hoy en muchos países.

Un hecho que sintetiza lo señalado es la realización del Primer Congreso Internacional de Protección de la Infancia, realizado en Bruselas en 1913, que instala la temática de la niñez en la agenda de los Estados y en el discurso de las organizaciones internacionales. Los temas centrales de este congreso fueron la higiene y la educación para la crianza de la infancia, la urgencia en disminuir la

¹¹ Existe evidencia de que los diferentes procesos sociales derivados de esta representación de la infancia afectaron de modo diferente a los niños y niñas de todas las clases sociales.

mortalidad infantil, los programas para superar déficit en la tutela de niños y la educación de las madres en el cuidado de sus hijos. Es decir, temas que con algunas variantes y ampliación de sus conceptos se han mantenido en las agendas de congresos y seminarios internacionales hasta hoy.

Desde una mirada económica, en Occidente –y prácticamente en todo el planeta– se ha abrazado y profundizado un modelo capitalista de organización social de la producción, definido como “modelo neoliberal” por sus componentes asignados a la propiedad y a la hegemonía del mercado, donde se ha construido una globalización financiera y cultural sin precedentes. En este contexto los países requieren de generaciones de recambio cada vez más especializadas, con una permanencia de varios años en la educación formal, con niños que a futuro lleguen a ser trabajadores con conocimientos tecnológicos y científicos vinculados a las formas de producción cada vez más especializadas. En otros términos, desde esta mirada la infancia adquiere mayor protagonismo social, siendo señalada en discursos políticos diversos como un grupo de la población en el que su cuidado, desarrollo, educación (y también control) son elementos que están a la base de la reproducción social y económica.¹² Vinculadas a este enfoque, son las diversas políticas pro-natalidad que se impulsan en diferentes países desarrollados en el último tiempo.

3. La situación en Chile

En Chile, la infancia como fenómeno de diferenciación de los adultos representa una construcción social que también ha tenido

¹² Esta mirada ha sido estudiada con evidencias científicas por el economista estadounidense James Heckman (Premio Nobel de Economía en 2000), donde concluye que la inversión educativa en infancia genera las más altas tasas de retorno frente a cualquier otra inversión social. Ver: James Heckman, *Schools, Skills, and Synapses*, University of Chicago, 2008.

diferentes matices y características, según los periodos de la historia, las clases sociales, los tipos de sociedad y los atributos asignados al género, entre otros.¹³

En la Colonia, y hasta el siglo XIX –en una sociedad eminentemente rural–,¹⁴ donde sólo un 28% de la población vivía en ciudades, la infancia se caracterizó por constituir un breve periodo de años en la vida de las personas, por cuanto niños y niñas debían iniciarse tempranamente en el trabajo agrícola o doméstico, ayudando a los adultos en sus labores cotidianas, lo que situaba al trabajo como un espacio significativo de socialización de este grupo, segando abruptamente su niñez para instalarlos en el mundo de los “mayores”. En cuanto a los términos utilizados para referirse a la infancia, ellos son el de “muchachito” y “mozo”, teniendo como tales un cierto tinte de “persona de poca importancia”.¹⁵

A su vez, este periodo estuvo marcado por una situación social caracterizada por las altas tasas de mortalidad infantil, una incipiente cobertura de la educación, una significativa presencia de la familia extensa, numerosos hijos naturales y una diferenciación social marcada por la figura de los patronos e inquilinos.¹⁶ Representativo de ello es el estudio “Sociabilidad de los niños y jóvenes populares

¹³ Para mayores antecedentes sobre la historia de Chile y la situación de la infancia, ver: Gabriel Salazar, *Historia contemporánea de Chile: Niñez y juventud*, Lom Ediciones, Santiago, 2002.

¹⁴ En 1865 sólo el 28,5% de los chilenos vivía en ciudades, mientras que un 71,1% lo hacía en el campo. Ver artículo de Sol Serrano, en *Anales de la Universidad de Chile*, Sexta Serie, N° 11, Santiago, 2000.

¹⁵ Ver: Jorge Rojas Flores, “Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la histografía”, en la revista electrónica *Pensamiento Crítico* N° 1, Santiago, 2001.

¹⁶ En 1827, año en que se registra el primer Censo provincial confiable, la población menor de 15 años constituía el 45% de la población total. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XIX la población infantil descendió al 37%, producto de los índices de mortalidad infantil. En efecto, en 1873 la mortalidad infantil (considerando sólo los niños muertos en el primer año de vida con relación al total de nacidos) osciló en torno al 33%. Ver: Alfredo Commentz, “Estadísticas de mortalidad, natalidad y morbilidad en diversos países europeos y en Chile”, en Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia, Santiago, 1913.

en el Chile tradicional”, de Igor Goicovic, donde señala respecto a la mortalidad infantil: “Atacados por enfermedades estacionales –intestinales en verano, respiratorias en invierno–, por pestes, epidemias –virus, difteria–, los recién nacidos morían rápidamente, así la altísima mortalidad infantil afectó no sólo a los sectores populares, sino también a los más pudientes”. En cuanto a la educación, la historia señala que el primer censo escolar que se hace en el Chile independiente, en enero de 1813, indicó que en Santiago funcionaban sólo 7 escuelas con 664 alumnos, realidad que no cambió con los años, ya que en 1843 la instrucción primaria alcanzaba en todo el país sólo a 10 mil niños y niñas en una población que, según el censo de ese mismo año, llegaba a 1.083.801 habitantes.¹⁷

A fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, en una sociedad caracterizada por el fenómeno de la migración campocidad, la expansión de las ciudades, la reducción progresiva de la mortalidad infantil y el inicio en la instalación de un modelo pre-capitalista de desarrollo –con énfasis en el “crecimiento hacia adentro”–, donde el Estado cumplía un papel importante en la generación de riquezas y en la entrega directa de servicios a la ciudadanía, surge con gran fuerza la educación como un valor social, lo que es acogido e interiorizado por la sociedad en su conjunto, situando en la escuela el espacio de socialización preferente de los niños y niñas. Ello tiene un impacto decisivo en la concepción social que representa la infancia. Efectivamente, con la escuela como institución hegemónica encargada de la socialización formal, mediante un protocolo cuyas etapas se extienden en al menos doce años de estudio, la infancia –como construcción social– se amplía en años, y los niños

¹⁷ Ensayo de Igor Goicovic en: Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri (d), *Historia de la vida privada en Chile* (Tomo I), Taurus-Aguilar Chilena, Santiago, 2005.

y niñas pasan a constituir un grupo con creciente visibilidad social.¹⁸

En este sentido, se instaura una concepción de infancia cada vez más asociada a la noción de escuela y educación formal, pues la escuela comienza a desplazar a la familia en lo que corresponde a la socialización instrumental, encargada de descifrar para los niños un sistema de códigos cada vez más complejos, con los cuales se está construyendo y reproduciendo un sistema social en el que la niñez comienza a ser un elemento visible y protagónico.

Este cambio trascendental, que afecta a la sociedad, a la familia y a la socialización de sus niños, se percibe claramente en su historia gráfica. Así lo sugiere una investigación que analizó una serie de 170 álbumes fotográficos familiares a través del tiempo. Uno de los aspectos más llamativos que muestran estos álbumes es el progresivo desplazamiento de la presentación de los adultos como centro del hogar, adquiriendo los hijos, y sobre todo los más pequeños, un sucesivo protagonismo. A riesgo de simplificar la investigación mencionada, la tendencia histórica muestra que en las fotografías familiares, correspondientes a décadas pasadas, los abuelos y los adultos ocupaban el centro del retrato familiar, y que a partir de la década de 1950 empiezan a ser destronados por los niños y niñas, que serán en adelante el foco de atención de los álbumes familiares, denotando la atracción afectiva y psicológica que ellos ejercen y, en definitiva, la connotación social que han adquirido.¹⁹

¹⁸ En 1917, el educador Darío Salas indicaba que de los 800 mil niños que había en el país (según Censo de 1907), un 62,5% (cerca de medio millón) no recibía ningún tipo de enseñanza. Para resolver este problema, Salas preparó el proyecto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que se aprobó en 1920. Ver: Darío Salas, *El problema nacional: Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Sociedad Imprenta Universo, Santiago, 1917.

¹⁹ La investigación señalada, aunque no fue hecha en Chile, es muy representativa del fenómeno experimentado en el país. Ver: Carlos Jurado, "Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporánea", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 31, Madrid, abril de 2003.

Un fenómeno social reciente, vinculado al protagonismo en ascenso de la infancia, lo caracteriza la influencia cada vez mayor de los niños respecto a los hábitos y conductas de compra que realizan las familias. A nivel nacional, un estudio (de 2014) de la Agencia BBDO dice que el 65% de las madres reconoce que sus niños influyen en los panoramas familiares, 50% en la elección de su ropa y 46% en su comida. El relato señala: “Sin siquiera decir *agú*, hoy los niños marcan el consumo familiar desde pequeños. Las cunas, coches, pañales y mamaderas están entre los primeros gastos asociados a ellos. A los dos años ya toman sus primeras opciones en alimentos, guiados por el sabor. Luego comienzan a elegir sus programas de televisión, juguetes y el estilo de ropa, y a los diez, ya son capaces de discriminar entre marcas de ropa y calzado y elegir su teléfono celular”.²⁰

4. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño

En la actual construcción social sobre la infancia, un elemento reciente, que ha tenido y seguirá teniendo un impacto decisivo en su definición, es la Convención Internacional de los Derechos del Niño, suscrita y ratificada por nuestro país, que representa el marco regulatorio bajo el cual se instala la nueva concepción de niñez.²¹

La Convención sobre los Derechos del Niño constituye, sin duda, la síntesis más acabada de un nuevo paradigma para interpretar la infancia, introduciendo un importante giro en la posición de la niñez frente a lo jurídico, a la familia, a la comunidad y el Estado. Ese

²⁰ “Desde el pan hasta las vacaciones: cuánto influyen los niños en el consumo”, *El Mercurio*, 10 de agosto de 2014.

²¹ *Convención sobre los Derechos del Niño* (publicada en 1989, ratificada por Chile en 1990), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, 1996.

giro consiste en haber pasado de considerar al niño(a) como “objeto” de preocupación, protección y control, a ser sujeto de derechos frente a los padres, la comunidad y el Estado.

En efecto, la convención define al niño(a) como un sujeto al que le corresponden derechos inapelables, que deben ser resguardados por la familia, el Estado y la comunidad. Con ello, se supera la comprensión del niño como “un proyecto de adulto”, deja tener un estatus inferior, deja de ser definido a través de sus déficits y deja de ser un objeto susceptible de manipular para su protección. Es decir, el niño es descrito como un ser integral, con derechos en todas las áreas de su desarrollo.

Por tanto, la importancia social del niño y la niña no está dada porque sea un futuro actor económico o “el reemplazo de la fuerza de trabajo”, como reiteradamente se escucha y lee en diversos discursos sobre la necesidad de que la sociedad se preocupe por la infancia. Según la convención, la importancia del niño es porque es niño hoy, y como tal es una persona integral que tiene derechos inapelables.

De esa forma, junto al reconocimiento de que el niño y la niña tengan derecho a la vida, a su identidad, a la salud, a la educación, se agregan el derecho a la libertad de expresión, a la libertad de pensamiento, de religión, etcétera. Así, se estructura un concepto de persona, a la que no sólo se le reconocen sus derechos fundamentales, sino también su capacidad para participar en la vida social, a través del ejercicio de libertades básicas.

Por tanto, entre los mayores aportes de esta convención está su idea de infancia, donde los niños y niñas ya no son definidos como “los aún no”, sino como personas en que hoy sus derechos son importantes y, más aún, ellos son considerados actores sociales con capacidad para aportar en la construcción de la comunidad y del país.

De esa forma, la Convención Internacional de los Derechos del Niño representa un cambio cultural al establecer aspectos en la definición de infancia que décadas atrás eran impensables socialmente, y que hoy están en proceso de ser una realidad en la normativa y la cultura de nuestra sociedad. En ese sentido, la convención es un “icono social”, al orientar y modelar el imaginario colectivo en torno a la niñez.²²

5. La primera infancia en Chile

Sumado a lo hasta aquí dicho, al menos tres fenómenos son relevantes para visualizar la significación social de la infancia menor de 6 años y cómo es su representación actual.

- a. En primer término, cabe precisar que la reducción progresiva de la mortalidad infantil y el mejoramiento de índices biosociales ligados al mundo de la infancia, que caracterizan al Chile de fines del siglo XIX y principios del XX (anteriormente descritos), tuvieron como uno de sus fundamentos el desarrollo de nacientes disciplinas ligadas al ámbito de las ciencias médicas y sociales, cuyo objeto de interés son la niñez y su bienestar, y que definen al niño como sujeto de intervención, asistencia y estudio. A partir de ellas, el trabajo médico se centra, por un lado, en la higiene y prevención de enfermedades, así como mejorar las condiciones de salubridad de las familias y niños, considerando como edad de intervención especialmente al recién nacido y sus primeros años, ya que es definido como un periodo de máxima fragilidad. A su vez, en el ámbito social, el énfasis se puso en la difusión de

²² Francisco Pilotti, *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: El contexto del texto*, CEPAL, Santiago, 2001.

programas dirigidos a las familias, y en particular a las madres, para instruirlas en la buena crianza de los hijos desde los primeros años de vida.²³

Esta concepción, que define a la infancia como el grupo de población que requiere cuidados desde los primeros años, sumada al concepto de la educación como un valor social que cruza el inconsciente colectivo de todas las clases sociales, generó una relación entre lo médico, lo pedagógico y lo social que configuró un nuevo campo de acción para las políticas sociales impulsadas por el Estado. Concretamente, se inició el desarrollo de los programas dirigidos en específico a la primera infancia (consultorios de salud, hogares de cuidado diario, salas cunas y jardines infantiles, etcétera), adheridos a la administración central del Estado o a entidades de beneficencia, y donde los profesionales ligados al mundo de la medicina fueron elegidos para dirigir los nuevos organismos a cargo. Esta hegemonía de la medicina se puede apreciar en los primeros tiempos de instituciones como Coname (Consejo Nacional de Menores), la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) y el IIN (Instituto Interamericano del Niño), donde los directores eran médicos.

Esta fase, que dio impulso a una serie de programas para la infancia, definidos hoy día peyorativamente como “asistencialistas”, fue la plataforma necesaria para que en años posteriores se pudieran definir e implementar intervenciones sociales de mayor sofisticación hacia la niñez y sus familias.

b. En segundo término, cabe añadir una situación social que ha im-

²³ Sandra Rodríguez, “La educación para la primera infancia en Iberoamérica”, en revista *Pedagogía y Saberes* N° 19, Bogotá, 2003.

pactado en la actual concepción de la infancia, y tiene que ver con los nuevos roles económicos y culturales que ha ido adquiriendo la mujer, que han implicado recortar el tiempo y las funciones domésticas que tradicionalmente desempeñaba al interior del hogar, y que estaban asociadas al cuidado y educación de los hijos más pequeños, sobre todo en los años previos al ingreso a la escuela. En efecto, el trabajo fuera de la casa, el avance en estatus o escala salarial, los procesos permanentes de entrenamiento para la superación laboral, los horarios de trabajo, etcétera, han impuesto restricciones en la función reproductiva de la mujer y en el rol de educadora que ejercía en el hogar, especialmente con los niños menores de 6 años.

Así, a medida que ha aumentado la incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo, estas funciones las han ido asumiendo en parte diferentes instituciones que concentran su labor en los años iniciales de los niños y niñas, reforzando la instalación de programas e instituciones relacionadas con el cuidado y educación para la primera infancia. De hecho, la legislación laboral en Chile fue una de las impulsoras de las salas cunas, medida que se estableció como obligatoria en el Código del Trabajo de 1930 y sus posteriores actualizaciones, donde se dispone para las empresas con más de 20 trabajadoras el beneficio de la sala cuna para los niños menores de 2 años.

- c. A su vez, descubrimientos científicos de los últimos años, particularmente de las llamadas neurociencias, están entregando evidencia irrefutable sobre la influencia significativa que tienen los primeros años en la vida de las personas para su desarrollo cognitivo, capacidad de aprender e integración social. “Al nacer,

el niño(a) tiene unos 100.000 millones de células en el cerebro, la mayor parte no están conectadas entre sí y no pueden funcionar por cuenta propia, deben organizarse en forma de redes formadas por billones de conexiones y sinapsis que las unen. Estas conexiones (...) dependen en parte de los genes y en parte de lo que ocurre durante los primeros años de vida. (...) En determinados periodos de la vida, el cerebro es especialmente receptivo a las experiencias nuevas y está especialmente capacitado para aprovecharlas. Si estos periodos de sensibilidad pasan sin que el cerebro reciba los estímulos para lo que está preparado puede que disminuyan notablemente las oportunidades de aprendizaje de distinto tipo. (...) Así, está generalizado el consenso de que durante la primera infancia el cerebro se forma a una velocidad que nunca volverá a repetirse”.²⁴

En relación a lo anterior, la Unesco señala: “El periodo desde el nacimiento hasta los 6 años es el más importante para el desarrollo del ser humano: proporcionalmente ese periodo es el más rico en términos de resultados, tanto en los aprendizajes como en el desarrollo físico y mental. A los 6 años el niño ha desarrollado las principales capacidades físicas y mentales sobre las cuales apoyará su desarrollo posterior”. En el mismo documento se agrega: “La investigación ha demostrado que de todas las inversiones en educación, el cuidado y educación precoz de los niños pequeños produce los más altos rendimientos sociales, tanto en países en desarrollo, como en los industrializados”.²⁵

Lo señalado está generando un sentimiento creciente en la sociedad chilena sobre la importancia de la primera infancia, de-

²⁴ Unicef, *Estado Mundial de la Infancia 2001*, Nueva York, 2002, p. 12.

²⁵ Unesco, *Desarrollo infantil y educación*, México, 1996.

finiéndola como un periodo humano que debe ser no sólo de protección sino de estimulación, desarrollo y aprendizaje. Así, se está construyendo un imaginario donde todos los niños y niñas –independiente de su condición social– inicien a temprana edad un proceso de formación continua, accediendo en los primeros años a una educación integral de calidad.

De hecho, el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010) definió a la educación inicial como un instrumento eficaz para disminuir la inequidad social, impulsando un importante aumento de la cobertura de salas cunas y jardines infantiles y definiendo un eslogan: “Igualdad desde la cuna”. Además, creó el programa pionero “Chile Crece Contigo”, que ha sido imitado por otros países del continente, entregando prestaciones integrales a los niños y niñas menores de cuatro años de edad. En su segundo gobierno, Bachelet (2014-2018) ha definido a la infancia como el centro de las políticas públicas, generando un programa significativo de aumento de cobertura en educación de párvulos e instalando el Consejo Nacional de la Infancia, a sólo tres días de iniciado su nuevo mandato.

En síntesis, la influencia de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (que lo define como un ser integral y con derechos especiales de acuerdo a su edad), la relevancia e impacto que han tenido los últimos descubrimientos de las neurociencias (que constatan la importancia fundamental de los primeros años de vida en el desarrollo de las personas), sumado a los cambios sociales que ha experimentado el rol y funciones de la mujer y la familia, tienen como corolario que actualmente la infancia menor de 6 años ha ido adquiriendo significativa visibilidad y protagonismo en nuestra

sociedad, instalándose como un actor relevante en todas las áreas de la vida social. De esta forma, el sentimiento o representación del niño es el de una persona que tiene especiales derechos, requiere de especiales cuidados, de una estimulación específica, y cuenta con una gran capacidad de aprendizaje.

6. Epílogo: últimos cambios en la infancia en Chile

Se presentan algunas transformaciones en el ámbito de la infancia ocurridas últimamente en el país y que aún están en proceso de desarrollo. Son cambios no siempre evidentes, que forman parte de transformaciones sociales que no se detendrán, sino, por el contrario, tenderán a expandirse y profundizarse, por lo cual las políticas públicas sobre infancia y adolescencia deben utilizarlos como una oportunidad.

a) Cambios en la concepción de infancia como actor social. En esta última década la infancia ha ido adquiriendo un protagonismo ciudadano y político progresivo, sin precedentes en la historia del país. Hoy la infancia es un actor social. Por ejemplo, el fenómeno social definido como la “movilización pingüina”, que se inició y desarrolló de manera inesperada desde el año 2006, ha marcado un hito sociológico que es irreversible. Sorprendiendo al mundo político, los estudiantes secundarios e incluso de enseñanza básica, salieron con fuerza y convicción a las calles reclamando acciones por una mejor calidad de la educación. Estas movilizaciones paulatinamente fueron adquiriendo fuerza y organización, además de captar el respaldo de otros actores sociales, como los estudiantes universitarios, los académicos, partidos políticos, las familias y la comunidad en general; en definitiva se

generó una presión cada vez más intensa a la institucionalidad por cambios no sólo en el ámbito educacional, sino en todo el modelo social vigente.

Lo señalado, sumada la expansión de Consejos Consultivos de Infancia a nivel comunal, así como otras instancias de participación donde niños y adolescentes demuestran significativo interés en que sus opiniones sean consideradas en las iniciativas institucionales que los incumben, son el reflejo de que la infancia y adolescencia paulatinamente ha ido alejándose de un rol más bien pasivo o indiferente respecto al contexto social donde están insertos, asumiendo una decisión progresiva por ser actores activos e incidir en la construcción de políticas públicas que los afectan.

En definitiva, los niños, niñas y adolescentes hoy están apelando decididamente a *ser considerados ciudadanos y contar con los espacios para contribuir a la construcción social del país.*

b) Las TIC y su estrecho vínculo los niños y adolescentes. La actual generación de adolescentes ha incorporado a su vida cotidiana el uso intensivo de Tecnologías de Información (TIC), y a través de ellas tienen una amplia participación en las redes sociales virtuales, experimentando una continua comunicación-interacción con pares, grupos y otros actores del ciber espacio, que no tiene precedentes.

En Chile existen más de 24 millones de teléfonos celulares (un número bastante mayor que la población del país), y donde un alto porcentaje de estos aparatos lo utilizan adolescentes de manera intensiva.²⁶

²⁶ Encuesta nacional sobre accesos y usos, usuarios y disposición de pago por internet, Subtel, Gobierno de Chile, Santiago, 2004.

Esta hiperconectividad de los adolescentes les permite relacionar el espacio privado (de vínculos personales) con el espacio público (intereses ciudadanos), siendo una herramienta que les facilita ser ciudadanos incidentes en la construcción de la sociedad. Concretamente, en la “revolución pingüina” la participación activa de los adolescentes en las redes sociales permitió que situaciones públicas percibidas negativamente (como la calidad de la educación), y la evidencia que entregaban las redes sociales de que muchos estaban pensando lo mismo, creó un amplio movimiento de crítica social que, con el tiempo, su maduración generó el proceso de la actual reforma al sistema educacional.²⁷

En definitiva, hoy los adolescentes *están vinculados activa y permanentemente a las TIC, y su percepción del mundo e interacción social es de manera significativa a través de ellas.*

c) Los Derechos de la Infancia ya son un bien público. Hoy el país está en proceso de construir una Ley Universal de Garantía de los Derechos de la Infancia y Adolescencia, saldando una deuda pendiente con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), ratificada en 1990 por Chile. Sin embargo, no se parte de cero, ya que desde el año 2000 se ha visto una voluntad del Estado en ir ajustando su legislación a los postulados de la convención.

Aunque este esfuerzo no ha sido claro ni sistemático, sino más bien lo han impulsado las ONGs que trabajan temas de infancia, sí han sucedido cambios en la institucionalidad vinculada a la niñez y adolescencia que están en línea con la CIDN. Por ejemplo, la ley que creó los Tribunales de Familia; la ley de Responsabilidad

²⁷ María del Rosario Álvarez, *El papel virtual*, tesis de grado, Universidad de Chile, 2013.

Penal Juvenil; el sistema “Chile Crece Contigo”; las garantías AUGE relacionadas con la infancia; la ley de 13 años de escolaridad obligatorios; la ley de seis meses pre y postnatal; y, última-mente, la creación del Consejo Nacional de Infancia.

En otros términos, *los Derechos de la Infancia se han ido instalando paulatinamente como un bien público en el país*; es decir, un bien colectivo que es respetado y que existe consenso en alcanzar. Hoy nadie puede imaginar la aprobación de una nueva legislación sobre infancia que no considere los principios de la CIDN.

d) La infancia no es una sola: existe reconocimiento social y político a la diversidad de niños y adolescentes. En la última década se ha ido instalando un reconocimiento paulatino de que la infancia no es un colectivo social de cierta homogeneidad. No existe una sola o única infancia en el país, sino más bien se observa una diversidad de infancias. En definitiva, son formas diferentes de cotidianidad y de la manera de vivir de las familias y sus niños(as) en comunidad.

Así, se distinguen particularidades y expresiones diferentes en los niños migrantes; en los niños indígenas; en los niños del mundo rural, etcétera. Además de diferencias según edad y género.

Asumir esta diferencia supone una conciencia sobre los contextos sociales y culturales donde se materializan los derechos. Es decir, que junto con los derechos universalmente garantizados deben promoverse acciones para su ejercicio con base en el reconocimiento de las diferencias. Es claro que el derecho a ejercer la opinión en la lengua materna es diferente en un niño aimara a uno que no lo es.

Los niños y adolescentes hoy son cada vez más reconocidos por la socie-

dad y el mundo político como diversos según territorios, etnias y particularidades.

e) Nuevos problemas que afectan a la infancia y adolescencia. La situación de los niños y adolescentes, así como la cobertura de los servicios que se les brinda, ha tenido una evolución positiva en diversas áreas, tales como la disminución significativa de la mortalidad infantil, la desnutrición, el amplio acceso al saneamiento y al agua potable, el incremento de la matrícula escolar y años de escolaridad, el acceso a salas cunas, entre otras.

No obstante, si se analiza la realidad con indicadores que “están más allá de la sobrevivencia”, se observan problemas que se resisten a disminuir, tales como la drogadicción en los adolescentes, la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, el embarazo en adolescentes, el abuso sexual o las infracciones de ley juveniles, entre otras. Un aspecto necesario de señalar se refiere a que estas situaciones constatan trayectorias estadísticas que no se vinculan con la disminución que ha tenido la pobreza, ya que mientras ésta se reduce muchas de los problemas señalados han ido en aumento.

A partir de lo anterior, se requieren de nuevas políticas y programas, donde la intersectorialidad o integralidad de las prestaciones es fundamental, ya que son fenómenos cuyas causas y efectos están relacionados con una multiplicidad de factores, o interacciones “difíciles” que el niño y adolescente tiene con su entorno (llámese familia, grupo de pares, barrio, escuela, comunidad, etcétera).

En definitiva, hoy la infancia se ve afectada por nuevas vulneraciones que requieren *avanzar en la instalación de políticas intersectoriales para ser abordados de manera eficaz.*



Foto Bulboa. 1940. [Archivo Cenfoto-UDP]

Los recuerdos de la primera comunión hacen mención a largas filas frente a los estudios de los fotógrafos para retratar ese día. Abraham posa nervioso al lado de una escultura de utilería de Jesús, siempre igual, para todos los que se van a retratar ese mismo día.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA NIÑEZ EN CHILE

Jorge Rojas Flores

I. El legado colonial (1800-1940)

La escasez de relatos sobre niños en la época colonial ha dado pie a un conjunto de interpretaciones que acentúan la idea de que estos eran realmente poco considerados; se les trataba como seres inferiores y no contaban en muchas materias.

Varias de las noticias que tenemos sobre los niños en la primera mitad del siglo XIX son tan dispersas, difusas y parciales, tan indirectas y poco taxativas, que no resulta fácil formarse una imagen clara de su situación, sobre todo cuando hubiéramos deseado una descripción que incluyera una serie de variables (sociales, de género, étnicas, geográficas). Pero aun así, con todas las precauciones necesarias, los pocos indicios nos muestran una realidad bastante más compleja de lo que nos indican los textos que han procurado una reconstrucción de esta época. En esos años no existen expertos en niños, ni menos publicaciones y congresos dedicados a ellos. Sin embargo, las normas legales vigentes entonces (casi todas heredadas de la Colonia) los mencionan, por ejemplo, fijando criterios de excepción en ciertas materias penales. También hay indicios de la preocupación de los padres por la educación de sus hijos y algunos relatos de viajeros nos describen pintorescas escenas familiares.

Los niños pobres se anuncian muy tímidamente en el escenario. Como los testimonios provienen de la clase letrada, que en su mayoría estaba ligada a los sectores más acomodados, apenas nos debemos conformar con algunos dibujos que nos muestran las características de su vestuario. Abunda información sobre los altos niveles de mortalidad e ilegitimidad presentes, aunque el significado social de estos fenómenos permanece todavía algo oscuro. La constante presencia de la muerte fue transversal a todos los estratos sociales. La ilegitimidad, en cambio, estaba más segmentada socialmente, y su impacto era más diferenciado. También se conservan documentos que nos ilustran sobre el funcionamiento de la Casa de Expósitos (luego de Huérfanos), otra herencia colonial.

El estímulo a la educación, exaltado como uno de los grandes logros de la Independencia, dejó algunas huellas. Sin embargo, la escuela todavía estaba lejos de constituirse en el principal espacio de socialización de los niños, aunque ya se hizo visible un interés del naciente Estado republicano por ese campo. La rudeza en los castigos escolares no parece haber estado asociada a un trato similar en el hogar, por lo menos en forma generalizada. En términos comparativos, pudo existir mayor distancia entre padres e hijos, pero no al grado que pudiera imaginarse. Aunque las diferencias sociales se hacían notar entre los niños de distinta extracción social, todavía no expresaban la distancia que luego surgió, cuando se fue conformando una clase alta de rasgos muy europeizantes.

En las primeras décadas del siglo XIX la vida de los niños aún no se modificaba sustancialmente respecto de lo que había ocurrido en el periodo final de la Colonia. Más bien predominó una continuidad en las esferas institucional, social y cultural. Pero eso no significa que la crisis institucional, la apertura al mundo europeo y la guerra

no hubiesen provocado cambios. De hecho, la inestabilidad política, marcada por diversas formas de violencia, dejó huellas entre los niños, quienes participaron en algunos enfrentamientos y se vieron afectados por los saqueos y las migraciones forzadas.

II. Los inicios de la modernización (1840-1890)

Desde mediados del siglo XIX, el país se abrió a transformaciones profundas en materia económica, social, política y cultural. El proceso de modernización se hizo visible a los ojos de muchos cronistas, políticos e intelectuales. De hecho, el carácter de esos cambios comenzó a generar controversias por la amenaza que suponía para la tradición y el resguardo de la moral tradicional. Desde Europa se trajeron nuevas ideas y formas de vida que transformaron la visión del mundo y la experiencia cotidiana, pero estos cambios afectaron principalmente a la clase dirigente. Lo que se consideró adecuado y esperado para el hijo del patrón no lo era para el hijo del gañán. Esto se manifestó, por ejemplo, en el plano educacional, que todavía no se planteaba como un espacio de democratización sino, al contrario, como una de las formas más visibles de reproducción de las diferencias.

En esta época se produjo una suerte de “descubrimiento de la infancia”, sobre todo por influencia europea. Recién a fines del siglo XIX esto se hizo más notorio, convocando un interés más acentuado. Una nueva sensibilidad romántica, que afectó a la clase alta, dejó una mayor cantidad de registros documentales referidos a los niños. Los retratos familiares o de niños solos nos permiten conocer las primeras evidencias de una “moda infantil”. Los libros para niños y los juguetes importados hicieron surgir un selectivo mercado

infantil, todavía bastante limitado en sus alcances.

En otros sentidos, estos cambios estuvieron muy acotados y no afectaron otras dimensiones de la vida. La alta mortalidad siguió presente en forma transversal, aunque la nueva valoración social de la infancia hizo que esto no pasara inadvertido. El dolor de los padres comenzó a dejar una huella más visible. Además, la racionalidad científica, en plena expansión, no lograba demostrar un mínimo triunfo frente a la muerte, lo que quizás acentuó una sensibilidad más romántica frente a ella. En estos años, la fotografía se transformó en una forma “moderna” de perpetuación, incluso cuando la muerte parecía victoriosa.

Las imágenes fotográficas que se conservan de estos años no sólo nos permiten conocer las representaciones de la muerte, sino también (hacia finales del periodo) los primeros registros visuales de los niños pobres, de la presencia infantil en la Guerra del Pacífico y de los niños indígenas. En cada uno de estos registros, así como en la pintura y la escultura, por sobre la ilusión de fidelidad o realismo, las imágenes nos muestran representaciones de lo que la sociedad veía en los niños. La expresión inocente de una niña en actitud devota, la pulcritud de un traje seleccionado para la ocasión y la ostentación de un exclusivo juguete nos dan cuenta de las jerarquías sociales y las expectativas que se estaban construyendo.

Los niños indígenas fueron fotografiados, en parte, por el intento cientificista de registrar el primitivismo de su vida. Los rituales funerarios, como el “velorio del angelito”, fueron descritos por algunos cronistas, en un tono despectivo, mientras las autoridades perseguían su práctica.

La educación de los pobres comenzó a ser valorada, pero no como un mecanismo democratizador –idea que tardó en consoli-

darse– sino como un factor de progreso y orden social, que acentuó la brecha entre la educación dirigida a ricos y pobres.

Debido a que el Estado no era concebido como un agente protagónico, varias obras sociales orientadas a la infancia fueron dirigidas por instituciones privadas. En las siguientes décadas, el Estado asumió cada vez más nuevas funciones y el proceso de modernización se hizo visible en más amplios sectores sociales.

III. La defensa del niño y la crisis del orden oligárquico (1890-1920)

Hacia fines del siglo XIX, la modernización adquirió tal grado de desarrollo que el país experimentó complejos fenómenos de expansión económica, movilidad social, mediatización de la cultura (con una influyente prensa de masas) y desintegración social que afectaron a todos los estratos sociales y grupos de edad. La sensación de crisis que dominó a la clase dirigente hizo visible nuevas realidades –al menos fueron percibidas como tales–, transformadas por primera vez en un problema.

Uno de los principales objetos de atención sobre los que se volcó la atención pública fueron los niños. Estos pasaron a ser el centro de atención de las primeras políticas públicas, en las que se combinó la acción de los particulares y del Estado. La mortalidad infantil dejó de ser considerada algo inevitable y la ciencia médica se trenzó en una lucha frontal por disminuir los mortales indicadores. Pero el resultado fue bastante decepcionante; incluso pareció que la situación empeoraba, como efecto de la pauperización de la población. Las fotos de niños muertos o las descripciones del “velorio del angelito” se confrontaban brutalmente con un mundo moderno y pujante, de éxitos económicos, que la celebración del Centenario se encargó de exaltar.

La condición de pobreza en que vivían muchas familias hizo más visible la vagancia y la mendicidad en las ciudades, en particular en Santiago, que, pese a sus problemas sanitarios y de vivienda, comenzó a ser un foco de atracción para la población rural. Las revistas ilustradas, inicialmente concentradas en mostrar a los niños de la alta sociedad, pronto comenzaron a registrar imágenes que acentuaban la penosa vida de los niños pobres, principal mecanismo para promover la caridad. El contraste entre ricos y pobres parecía más escandaloso cuando la mirada se centraba en la condición de los niños. Su figura se transformó así en una herramienta al servicio de distintos fines. Frente al exitismo de las grandes celebraciones y los desfiles patrióticos, que los tuvieron como principales protagonistas, una sensación de crisis dominaba a otros sectores, quienes ponían el acento en la pauperización que afectaba a los niños, como ejemplo vívido de las amenazas que se cernían sobre la sociedad.

El trabajo infantil fue objeto de críticas, aunque sólo cuando ponía en riesgo ciertas virtudes. Se consideraba que las labores fabriles generaban disciplina y responsabilidad, por lo que podían ser toleradas bajo ciertos resguardos. En cambio, el trabajo callejero conducía al vicio, al conectar a los niños con un mundo lleno de amenazas. El sobreesfuerzo físico de la labor minera degeneraba la raza, pero no así el idílico y familiar trabajo agrícola. Todos estos estereotipos se reflejaron en las imágenes de las revistas ilustradas.

El interés por la infancia se expresó en variadas formas. Los avisos comerciales sobre artículos orientados a niños y niñas proliferaron, aunque siempre dedicados a un público exclusivo. Los juguetes comenzaron a ser objetos apreciados, mientras más se asentó la idea romántica de que los niños “debían” ser felices por sobre las diferencias sociales. Tener un juguete era una evidencia de que eso era

posible de conseguir. De ahí la importancia que comenzó a adquirir el ritual de regalar juguetes a los más pobres.

Aunque a fines del siglo XIX y comienzos del XX aumentaron notablemente las acciones a favor de los niños, la institucionalidad estatal no experimentó cambios sustantivos. Los aportes fiscales aumentaron, pero fue la filantropía la que se vio fortalecida, en alianza con los médicos. Sin embargo, ya en 1915 se dieron algunos pasos hacia la constitución de una política estatal, que se desarrolló con mayor fuerza después.

En una época en que el Estado incursionaba muy tímidamente en el ámbito social—se pensaba que la condición de pobreza era producto de la ignorancia, la descalificación laboral y el mínimo espíritu de ahorro—, la educación pública parecía ser una garantía tangible de que los pobres podían dejar de serlo o, cuando menos, mejorar su condición. Pero ya había sospechas de que la estructura del sistema escolar sólo reproducía las diferencias. Las numerosas imágenes de niños estudiantes que se conservan de estas décadas parecen avalar esta desconfianza. En un extremo, había colegios particulares y establecimientos fiscales dedicados a acoger y formar a los hijos de la élite dirigente; en el otro, escuelas en condición miserable, con alumnos descalzos, que apenas podían retener a los niños un par de años. Todo parecía reforzar las distancias sociales entre ricos y pobres en el plano educacional.

La crisis social se vio reflejada en los niños, pero, a la vez, la infancia parecía ofrecer un respiro frente a esta sensación. Como lo planteó en su momento Gabriela Mistral, la fealdad y los defectos del mundo parecían quedar suspendidos frente a la figura cándida y conmovedora de un niño. El peligroso escenario de revueltas y luchas sociales parecía diluirse, cuando menos por un instante, con

la sonrisa de un niño. Incluso la temida delincuencia podía generar compasión cuando era un pequeño quien la protagonizaba. Un ratero adulto era una amenaza real; un niño de la calle era una arcilla moldeable que podía ser rescatada del peligro. La ciencia podía encargarse de eso, a partir de su avanzado conocimiento de la compleja sicología infantil.

La literatura y la pintura dieron muestras de un mayor interés por la infancia, al punto que a veces se transformaron en un símbolo de la esperanza de los nuevos tiempos, incluso de una nueva sociedad. Las disputas ideológicas se desataron, enfrentándose masones, católicos, socialistas y anarquistas. Pero detrás de esta división también se escondía cierto consenso en torno a los niños. Las banderas podían arriarse frente a un ideal tan noble. Ese fue el tono predominante en las siguientes décadas. De hecho, el futuro Estado desarrollista dio sus primeros pasos en torno a las políticas de protección a la infancia, porque hasta el más recalcitrante liberal aceptaba la urgencia por salvar a los niños de los peligros que lo acechaban.

IV. Los inicios del Estado tutelar (1920-1950)

El nuevo papel que asumió el Estado a partir de los años 20 no sólo tuvo consecuencias sobre las relaciones sociales y la vida económica, sino que también creó un nuevo escenario que afectó de manera notoria la vida cotidiana de la población, especialmente urbana. Aunque este periodo fue interrumpido por una aguda crisis económica, en 1929, y por una mortífera catástrofe natural, en 1960 (terremoto y maremoto), que afectó al sur del país, hubo elementos de continuidad en las cuatro décadas que van de 1920 a 1950: los gobiernos, obligados por las circunstancias o convencidos ideológi-

camente, decidieron intervenir en los conflictos sociales ampliando los derechos de los grupos más postergados y creando mecanismos institucionales que mejoraran los estándares de vida de la población.

Los éxitos fueron limitados, pero en esta fase se instalaron gran parte de las políticas que después se masificarían, como las preventivas en materia sanitaria, las reformas educacionales y las de regulación del trabajo infantil asalariado. La preocupación hacia el niño, que caracterizó al periodo anterior, se mantuvo, pero ahora instalada en un escenario menos polarizado, enmarcado en un consenso respecto del papel que le cabía al Estado en la función de proteger a los niños.

Informes técnicos de expertos en infancia –principalmente pediatras, pedagogos y siquiátras–, frecuentes reportajes periodísticos, novelas protagonizadas por niños y exitosas revistas infantiles (como *El Peneca*) constituyen un sinnúmero de fuentes documentales que permiten una reconstrucción más minuciosa de estas décadas. El balance general quizás es el tema más polémico, ya que la ausencia de indicadores claros deja abierto el debate. Al parecer, hubo un mejoramiento en los estándares de vida de la población, pero la mortalidad todavía no cedió en forma sustantiva. Además, los niños del campo quedaron excluidos de gran parte de los beneficios que anunciaba la modernidad, como la escolarización y la posibilidad de acceder a juguetes.

La democratización de las instituciones, lograda parcialmente, no sólo significó una mayor apertura en el acceso al poder político, sino que también tuvo sus consecuencias sobre la educación, que por primera vez se comenzó a pensar como una experiencia que debía adecuarse al niño y no a la inversa. La participación del niño en la escuela, que prefiguraba la democracia que se esperaba construir

fuera de ella, fue uno de los ensayos de la época, en particular la Reforma Educacional de 1928. La experiencia quedó interrumpida, pero la idea sería retomada más adelante, con resultados desiguales. La democratización llegó también por otras vías. La escuela comenzó a ser pensada como un espacio de igualación, donde los niños debían experimentar vivencias comunes o bien recibir aquello que les impedía ser iguales: juguetes, vacaciones, alimentos, cuidados.

El Estado fue concebido como un agente mediador y protector que actuaba en múltiples esferas. En el campo de la infancia ofrecía un camino para regenerar a aquellos que podían caer en desgracia; formaba en valores cívicos para promover una ciudadanía vigorosa; prevenía y asistía a los enfermos para asegurar la salud de los más débiles.

La transformación de las viejas prácticas filantrópicas en políticas de Estado fue el gran salto que se dio en estas tres décadas. Aunque las iniciativas particulares siguieron existiendo, el Estado fue cada vez más protagónico como agente en muchas áreas, entre ellas las políticas de protección a las clases populares. La Ley de Menores de 1928 fue el punto de partida para esa institucionalidad tutelar, que daba al Estado amplias atribuciones para intervenir, cuando los padres de los niños pobres eran culpados de no asumir sus responsabilidades.

V. Vientos de cambio en el Estado desarrollista (1950-1973)

La ampliación de los derechos sociales y económicos comenzó a entrar en crisis a partir de la década de 1950, cuando nuevos sectores presionaron para obtener mayores beneficios y se hicieron sentir los primeros efectos de la inflación, el desabastecimiento y las limita-

ciones del modelo de desarrollo industrializador. Pronto surgieron propuestas de reforma, en el plano económico y en el político-social, que significaban cambios profundos, afectando algunas de ellas las redes institucionales y los intereses de varios sectores. Desde los años 50 hasta principios de los 70, la sociedad experimentó distintos ensayos de transformación social que ampliaron considerablemente los beneficios de la modernización, hasta entonces limitados a ciertos segmentos de la población urbana.

La necesidad de intervenir en el ámbito de la producción agraria, nacionalizar el cobre, acelerar los cambios institucionales o incluso sobrepasar las estructuras tradicionales de representación, estuvieron en la mente y las estrategias de acción de vastos sectores sociales y políticos. Algunos de estos proyectos se frustraron, pero otros resultaron exitosos, como la modernización del campo, que significó, en el largo plazo, la incorporación de importantes zonas rurales al mercado del consumo, a los procesos de escolarización y a los cambios socioculturales que el resto del país ya venía viviendo.

Algunas transformaciones se produjeron a consecuencia de la difusión de modelos culturales surgidos en otros países. Así, por ejemplo, la democratización en las relaciones familiares comenzó a modificar el estatus de la infancia. También se aceleró el tránsito hacia una sociedad de masas, que amplió sus mecanismos de penetración, con la expansión de la radio, el cine y las publicaciones periódicas, y los inicios de la televisión.

La activa intervención del Estado y los cambios operados en el plano cultural comenzaron a cambiar la experiencia cotidiana de muchos niños, empezando por la ampliación de la escolaridad primaria, una mejora en los indicadores de salud y un mayor protagonismo en los propios pequeños. La Reforma Educacional de 1965

(gobierno de Eduardo Frei Montalva) buscó extender la cobertura escolar, lo que al final se consiguió, haciendo realidad algo que se venía anunciando desde comienzos de siglo: modificar sustancialmente la experiencia de los niños, al transformarlos en estudiantes a lo largo de un periodo de, por lo menos, ocho años. Sin embargo, junto con esto surgieron nuevos desafíos, como ampliar la capacidad de retención del sistema escolar.

La tendencia democratizadora que vivió el país se vio reflejada también, aunque parcialmente, en el ambiente familiar: la tradicional jerarquía que distanciaba a niños de adultos comenzó a ceder, por lo menos en algunos segmentos de la población.

El ambiente político, además, comenzó a hacerse sensible al lugar que ocupaba –y debía ocupar– el niño en la sociedad, lo que se reflejó en sus representaciones en el arte y en el discurso político. Las esperanzas de un mundo más justo e igualitario se fraguaron de manera entusiasta en torno a su figura, como símbolo del cambio que se anunciaba. Pero también se canalizó la sensación de temor a través de la imagen del niño, invocando un supuesto peligro que se cernía sobre ellos.

Las tensiones sociales y políticas que marcaron los años 50 y 60 acentuaron una mirada crítica, pero a la vez propositiva, sobre lo que había realizado hasta entonces el Estado en muchos planos, entre ellos las políticas hacia la infancia. Algunos de los ajustes que se incorporaron a la institucionalidad buscaron ampliar los beneficios sociales hacia grupos hasta entonces excluidos, como ocurrió en el campo de la educación y la salud. En cambio, en las políticas de protección de menores las modificaciones no alteraron sustancialmente el modelo creado en la década de 1920.

Transformados los niños en un campo de disputa ideológica,

donde las acusaciones iban y venían, la Unidad Popular no planteó un giro profundo en algunas materias referidas a ellos, aunque a nivel simbólico actuó en ese sentido, al proclamarse como un eslogan de campaña que “la felicidad de Chile comienza por los niños”. Durante el gobierno de Allende se ampliaron varias políticas que encuentran su raíz más remota en los años 20 y en la reorganización estatal de los años 50.

El dramático final que significó el golpe militar de 1973 inicialmente no pareció anticipar un cambio radical en materia de políticas hacia la infancia. La expansión de la escuela continuó, la mortalidad infantil siguió a la baja y se mantuvo el reparto masivo de juguetes. Sin embargo, el tiempo fue demostrando que el quiebre tuvo un alcance mucho mayor.

VI. Los niños en la sociedad de mercado (1973-2015)

Tanto a nivel local como mundial, en las últimas cuatro décadas se han producido cambios de notable profundidad que han afectado la experiencia de la infancia. La estructura de la familia, las nuevas formas de comunicación, el nuevo estatus de la mujer y las condiciones de empleo, por citar algunos ejemplos, han modificado las relaciones entre padres e hijos, la ocupación del tiempo y la experiencia escolar.

No ha sido un periodo homogéneo ya que, en el caso chileno, una primera fase se desarrolló en un contexto político de dictadura, seguida por otra en la que han predominado formas democráticas, pero restringidas, de representación. La primera, a diferencia de otras experiencias, se prolongó por largos años, lo que afectó no sólo a las instituciones estrictamente políticas, sino a toda la población.

Aunque el clima social y político cambió mucho a partir de los años 90, hubo transformaciones transversales, es decir, procesos de larga duración (nacionales y mundiales) que hacen difícil entender una etapa sin la otra.

El tránsito de una etapa caracterizada por el contexto político de una dictadura a otra legitimada por un sistema democrático ha sido uno de sus sellos distintivos. En un primer momento, el ambiente de control y represión, que en algunos casos afectó en forma aguda a algunos niños, estuvo acompañado de una política focalizada que hizo disminuir las tasas de desnutrición. Este fue un factor que le permitió al gobierno intentar proyectar una imagen benévola, de asistencia y protección al niño pobre, que explotó a lo largo del periodo. El *Año Internacional del Niño* (en 1978) potenció esa política, aunque también abrió un flanco que las organizaciones que se resistían a la dictadura supieron utilizar, para denunciar los efectos que tuvieron el exilio, la cárcel y la tortura en los niños, de modo directo e indirecto. La cultura y la institucionalidad ligadas a los derechos humanos y en particular del niño tuvieron su germen en esa coyuntura, aunque su mayor aplicación se hizo visible a partir de 1990.

Tras el fin del régimen militar, las políticas públicas hacia la infancia se delinearon en torno a los principios que estableció la Convención de Derechos del Niños, suscrita por el Estado chileno. Varios de los cambios incorporados a la legislación buscaron adecuar la institucionalidad a ese nuevo enfoque, aunque los resultados a veces fueron polémicos, como ocurrió con la Ley Penal Adolescente. La idea de defender el “interés superior del niño” se hizo recurrente en el discurso gubernamental, pero sus alcances superarían el estricto campo del derecho. A diferencia de otras épocas, el concepto de derechos del niño penetró por diversas vías en la población y se

instaló en la vida cotidiana.

En forma paralela, a lo largo de estas décadas se acentuaron varios cambios en los patrones de crianza, el masivo acceso a la tecnología audiovisual, la diversificación del consumo, la disminución en el número de hijos y la nueva estructura familiar. Todos ellos se venían gestando desde los años 60, pero se aceleraron a partir de los 70, provocando grandes cambios en las vivencias de los niños. El balance sobre la dirección y el alcance de estas transformaciones está apenas iniciándose.

La situación no deja de ser paradójica. Se reconocen más derechos a los niños en una sociedad donde los derechos son cada vez más escasos. Por una parte se ha reducido la tasa de natalidad y, por otra, la infancia ha quedado despojada de algunos de sus rasgos característicos. A pesar de la extensión de la escolaridad y de la mayor dependencia paterna, los niños de las últimas décadas parecieran ser menos “niños”, desarrollando muy precozmente rasgos que antes se consideraban propios de jóvenes y adultos. Además, ambos grupos han terminado reproduciendo rasgos de la cultura infantil. Las fronteras se han diluido cada vez más, incluyendo la que tradicionalmente separaban a padres de hijos. Por otra parte, las expectativas sobre los hijos han crecido con mucha intensidad, lo que afecta el interés por su educación y acentúa el control sobre sus vidas. El desconcierto y el sentimiento de culpa es quizás la actitud más generalizada. De hecho, no faltan quienes se preguntan: ¿qué ha pasado con la infancia?



Valentín Lopez G. Circa 1895. [Archivo Cenfoto-UDP]
Un niño posa una forma de lectura, frente al simulacro de balcón y cortinas.

LOS LIBROS INFANTILES QUE (NO) HAY QUE LEER, AL PARECER

Esteban Cabezas

Libros populares y prohibidos. Libros que despiertan pasión, pero no entre los adultos. Libros para gozar, pero que parecen no educar. ¿Será que la literatura tiene una misión que a veces no es la que parece?

La historia parte así: un topo va saliendo de su agujero cuando recibe, sobre la cabeza, un tremendo mojón. Obviamente que se enoja, ¿quién no?, por lo que parte a averiguar quién fue el autor de semejante atentado a su honor. Cegatón y de patas cortas, procede a interrogar a diversos animales, posibles culpables de esta afrenta. Así, la paloma, la cabra y el chancho, entre otros consultados, van exhibiendo su forma de defecar como evidencia clara de su inocencia. Frente a las sonoras y apestosas muestras que difieren del surullo que corona su testa, el topo pide la ayuda de unos expertos catadores, las moscas, para dar con el culpable. Y así es cómo se llega a un final que no contaremos, el del libro *El topo que quería saber quién le había hecho aquello sobre su cabeza*, de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch.

Hay niños que, alentados desde el papel impreso en su veta escatológica, realmente vibran con este libro. Pero también hay padres y apoderados que, sintiéndose insultados en sus principios del “deber ser”, han protestado contra este texto en aulas y hasta en librerías, enojados como el mismo topo por haber recibido algo que conside-

ran equivalente al mismísimo mojón.

No es algo nuevo (y este libro es de 1989, ojo). Y, también, es un fenómeno que no dejará de ocurrir.

En su libro *Niños, niggers, muggles*, sobre la literatura infantil y censura, la autora Elisa Corona Aguilar toma tres casos que despertan rechazo entre determinados adultos, aunque resultan ser inversamente populares entre sus lectores. Primero, un texto antiguo: *Las aventuras de Huckelberry Finn*, de Mark Twain. Corona Aguilar exhibe desde la información pura y dura del uso de la palabra *nigger* 215 veces, siendo que en estos tiempos lo correcto es decir “afroamericano”, hasta la descripción de situaciones en las que se espera –al parecer– un juicio valórico a la par de la trama. Un juicio inexistente.

Primer ejemplo

Luego viene el escritor británico Roald Dalh. Por un lado, y en los tiempos en que aún vivía, se le criticó la creación de los *Oompa Lumpas*, esos pigmeos que trabajaban en situación de esclavitud en la fábrica de Willy Wonka. Haciéndose eco de las opiniones adversas, el autor quitó el tinte moreno de estos laboriosos personajes (aunque Tim Burton lo recuperó, en matiz indio, para su película), como forma de eliminar la carga colonialista que se le reprochaba. Cedió, ok, pero si alguien se zambulle en su obra, lo incorrecto supera a este detalle. Porque, por ejemplo, Matilda abandona al final de la trama a sus malévolos padres. O, como ocurre en *La maravillosa medicina de Jorge*, en que se ha hecho necesario que la editorial ponga una advertencia inicial de que, por favor, no repliquen lo que hace el protagonista (y esto es crear un menjunje tóxico que mataría al probable pariente que lo bebiera). Si a eso se suma la acusación de

misoginia (por la muerte de las tías aplastadas en *James y el durazno gigante*, y por la falta de testosterona villana en *Las brujas*), este autor infantil debiera ser cuestionado hasta el día de hoy (y lo es).

El trío se completa con una cita que, a la luz de los años, pierde en energía mientras adquiere una mayor anacronía. Es la que profirió Joseph Ratzinger antes de ser el Papa Benedicto XVI, al referirse a *Harry Potter* como una obra destinada a “minar la cristiandad”. ¿En verdad la saga de J. K. Rowling era tan peligrosa? ¿Fue su festivo paganismo un llamado seductor para que las almas errabundas renegaran del Vaticano?

Uno de los puntos en común que encuentra Corona Aguilar en estos tres casos es que se trata de obras populares. Es decir, que a mayor *raiting* las alarmas se disparan. Un caso reciente en Chile es el de *Nicolás tiene dos papás*, (de 2014), porque en las aulas y bibliotecas hay libros mucho más debatibles que este, pero que al moverse bajo la línea de flotación pasan desapercibidos.

Materias oscuras

Un ejemplo de esto es la saga de *La materia oscura*, de Phillip Pullman, una trilogía editada en español con los títulos de *Luces del norte*, *La daga* y *El catalejo lacado*. En Estados Unidos se conoce el primer tomo como *La brújula dorada*, título de la película derivada del texto (de 2007, dirigida por Chris Weitz). Para quienes hayan visto esta megaproducción, les queda en claro el tinte anticlerical de su autor, el que puede leerse reforzado en otras de sus obras (como la peculiar *El buen Jesús y Cristo el malvado*) y en sus claras declaraciones, tildando a la saga de *Narnia* de “descaradamente racista y extremadamente misógina”, por dar otro ejemplo.

Pero lo de Pullman no era tema, por lo menos entre los no lectores, hasta que superó la línea de flotación. Fue por la película que la Liga Católica estadounidense calificó su historia de incitación al ateísmo, mientras al otro lado del Atlántico el arzobispo de Canterbury –Rowan Williams– argumentaba que esta novela podía ayudar a comprender y discutir argumentos teológicos en las aulas.

¿Se trata del mismo libro? La invitación es a que lean una historia fantástica en la que sus protagonistas tienen sus almas externas al cuerpo, y en forma de diversos animales, los *daimoniones*. Los villanos se mueven bajo la égida del Magisterio (un poder clerical), quienes están investigando el cómo separar esto que se supone indivisible. Todo esto en un mundo donde hay tribus de gitanos, brujas, ángeles, osos acorazados y una niña, Lyra, que funciona de catalizador en una aventura que es subsidiaria de *El paraíso perdido*, de John Milton, y de la obra de William Blake.

El problema para el mediador –padre, bibliotecario, profesor– frente a una obra de tal complejidad es que debe tomar partido. O varios partidos. Y esto ocurre con otros tantos libros menos intensos –un poquito menos– de la literatura infantil y juvenil.

Malos ejemplos

“Tenía nueve años y vivía completamente sola. No tenía padre ni madre, lo cual era una ventaja, pues así nadie la mandaba a la cama precisamente cuando más estaba divirtiéndose, ni la obligaba a tomar aceite de hígado de bacalao cuando le apetecían caramelos de menta”. Esta niña, además, tenía fuerza sobrehumana, contaba con una maleta llena de monedas de oro, con un mono mascota y, también, un caballo. Su nombre era Pippilotta Delicatessa Win-

dowshade Mackelmint, más conocida como *Pippi Calzaslargas*.

Se trata de un personaje con más de medio siglo de vida (su debut fue en 1945), pero hasta el día de hoy su forma de vida anarcointantil (como la catalogan acertadamente en la edición completa de sus aventuras en *Blackie Books*) no es muy ejemplificadora... si es que la intención era “formar”. Pero esa no era, claramente, la idea de la autora, la sueca Astrid Lindgren, a quien le rechazaron más de una vez sus escritos por poco convenientes. Es que ella –como diría la escritora argentina Raquel Barthe– pensaba en sus lectores como receptores (que se apoderan del libro) más que como destinatarios. De hecho, había inventado al personaje para complacer a su hija.

Y esa intención, que también podría definirse como “considerar al niño más como un auténtico receptor y no un receptáculo” (Magdalena Vásquez Vargas),¹ marca tintes propios en obras hechas para ser aplaudidas por un público espectador menor edad. Si bien la literatura fabricada pensando en un público infantil es más propia de un avanzado siglo XX, hay dos casos que se retrotraen a esos años y que son sólidos ejemplos que no destiñen.

Alicia Liddell y los hermanos Llewelyn Davies. Lewis Carroll y James Barrie. Receptores y creadores de las aventuras de *Alicia* y de las de *Peter Pan*. Una de 1865 y la otra de 1904, originalmente presentada como obra de teatro. Son dos mundos creados como obras de alta costura, a la medida de sus pequeños usuarios. Aquí no hubo discusiones de ¿dónde está lo formativo experimental y dónde lo literario filológico? ¿Qué tiene que ver con eso una morsa y un carpintero o un cocodrilo que hace tic tac?

Bueno, siempre se puede hacer un análisis ontológico de la rela-

¹ Magdalena Vásquez Vargas, “Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil”, revista *Comunicación*, vol.12, N° 002, Cartago, Costa Rica, 2002. Ella es catedrática costarricense, investigadora de literatura infantil española.

ción capitán Garfio-lagarto, pero mejor es leer el reciente *Prohibido leer a Lewis Carroll*, de Diego Arboleda y Raúl Sagospe (Anaya, 2014), donde unos padres prohíben este tipo de influencias fantásticas a su hija neoyorkina, precisamente cuando la verdadera Alicia viene de visita a su ciudad. Y no sólo ella (perdón, pero es un *spoiler*), sino también uno de los pequeños Davies.

Correcciones e incorrecciones

¿Es un modelo de conducta Max, el niño que llega a gobernar a una tropa de bestias en *El lugar donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak? Pues no. Ya en 1963 causaba controversia, además por lo poco rosado y pomposo de sus imágenes. Sendak respondía entonces: “Los adultos son personas que tienden a sentimentalizar la infancia, a ser sobreprotectores y a pensar que los libros para niños deben amoldar y conformar la mente a los modelos aceptados de comportamiento, logrando niños sanos, virtuosos, sabios y felices”.

Bueno, Sendak no tuvo hijos.

Otro genio que no tuvo hijos fue Dr. Seuss, quien a mediados de los 50 publicó su *The cat in a hat* (horriblemente traducido como *El gato garabato* o *El gato ensombrerado*). Allí Sara y su hermano reciben la visita de este delirante personaje, el que los conmina a “entretenerse”, mientras su pececito los advierte: “Él no debe estar aquí / cuando la mamá de ustedes está fuera”. El mentado gato desordena la casa a niveles épicos, aunque después deja –inesperadamente– todo tal cual. Lo perturbador es que los niños no le cuentan a su mamá lo que pasó y se lo callan. Brrrr.

Al monstruoso Max se pueden sumar los protagonistas de Dahl o nuestro mismísimo *Papelucho* (1947), de Marcela Paz, quien es un niño

bastante dejado de la mano de sus padres, por no decir que su versión original contaba con padres separados. ¿Un libro así para la sociedad chilena de mediados del siglo XX? La pregunta se responde casi sola.

Este tipo de personaje algo picaresco aparece en distintos lugares del mundo y la historia. En los 50 ocurre en Francia con *El pequeño Nicolás*, de René Goscinny (guionista de *Asterix*). Otro tanto con *El diario secreto de Adrian Mole*, de Sue Townsend, en 1982, con un protagonista que vive en la Inglaterra de la Thatcher o con el españolísimo *Manolito Gafotas* (a partir de 1994), de Elvira Lindo, con títulos como *Yo y el imbécil*, un modo cariñoso del protagonista para con su hermano menor.

Son hablantes irónicos, críticos del mundo de sus padres (el papá de Adrian emborracha al perro en Navidad, un súper buen ejemplo...), que hablan una juerga coloquial (al punto que la saga de libros *Manolito...* son casi incomprensibles para un lector no hispano) y que despiertan en sus lectores algo más parecido a la pasión que al tedio.

Otro de estos personajes controvertidos –más seriote– es el protagonista de un libro “recuperado” o, más bien, “robado” (el término viene del francés *dérobé*). Esto se refiere a textos que originalmente no fueron pensados para la LIJ,² pero que terminaron en su menú, como *Las aventuras de Gulliver* (que en su versión original es harto más complejo que una historia de gigantes y enanitos). En este caso es una novela de culto de 1951, con un inolvidable y adolescente protagonista: *Holden Caulfield*.

Como todos los libros del autor J. D. Salinger, *El guardián entre el centeno* tiene una portada impresa en dos colores y no lleva texto en la contraportada, ni foto del autor. O sea, el verdadero anti-marketing. Por lo mismo, quienes lleguen a él debe ser porque lo están

² LIJ: Literatura Infantil Juvenil.

buscando. Y en este caso es la odisea citadina de un prófugo escolar, quien puede ser querible o aborrecible (hay de ambos), en unos días perdidos en que se busca a sí mismo, sin encontrarse por ningún lado. En su época, las menciones al alcohol y la prostitución le valieron juicios adversos. En nuestros días, que asesinos o proyectos *de* –como David Chapman, quien nos privó de Lennon, o de John Hickney Jr, que fracasó al intentarlo con el presidente Reagan– lo hayan consignado como libro favorito, le ha sumado carga a uno de los textos más leídos/prohibidos de los Estados Unidos.

Cuidado con el rating

“Las personas que intenten encontrar un propósito en esta narración serán arrestadas; las que intenten encontrar una moraleja, serán encarceladas”. Así fue la amenaza del autor a sus lectores, en el caso del irónico Mark Twain respecto a su personaje *Huckleberry Finn*, citado por Corona Aguilar.

En este mismo libro se recurre a la escritora norteamericana Judy Blume, quien advierte: “Si a los niños les gusta tanto, se vuelve sospechoso de inmediato”.

Y estos son tiempos en los que hay mucha sospecha rondando. La saga de *Los juegos del hambre*, o la de *Crepúsculo*, o el ser testigos que la lista de los diez libros más vendidos está dominada por libros “para jóvenes”, despierta más de alguna alarma. O de peligro o de oportunidad. ¿Es buena literatura la de *Bajo la misma estrella*, de John Greene? ¿Está mejor o peor escrita la saga *Divergente* que las otras del top ten de los best sellers? ¿Es pertinente sacar títulos del canon o del programa para incluir a estos recién llegados?

Si el “problema” habitual es cómo entusiasmar a los lectores, en

estos casos la pregunta es si resulta pertinente –o “educativo”– el compartir un entusiasmo desconocido. Para esto, una cita de Ana María Machado³ ayuda a clarificar: “Imaginar que alguien que no lee pueda hacer leer a otros es tan absurdo como pensar que alguien que no sabe nadar pueda convertirse en instructor de natación”.

Entonces, a hacer la tarea, mediadores.

Aquí pueden encontrarse en el ring de la biblioteca la tesis liberal versus la dirigista. O mentar a Luis Sánchez Corral, quien pide nunca olvidar “las exigencias específicas del lenguaje artístico”.

La tarea no es fácil. Hay manuales de excepción, como el coordinado por Gemma Lluch y titulado *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*, que entrega herramientas para evaluar en grupo. Pero, a las finales, no hay que olvidar que el mediador es un puente mucho más solitario que un comité.

Por ejemplo: si la editorial Fondo de Cultura Económica hubiera hecho caso a su comité de evaluadores, jamás habrían lanzado el libro más vendido en la historia de la LIJ de ese país. Fue su editor quien tomó el riesgo. Y era uno grande, porque la historia de una mujer que le da comida de perro a sus hijos, aparte de echarles jugo de limón en los ojos, y que goza haciendo sufrir a todo un pueblo con sus pesadeces, es hoy un clásico entre los pequeños *cuates*.

Se trata de *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojoza, y, saben qué, hay muchos adultos que piensan –hasta hoy– que es una historia igual de educativa que aquello que había caído sobre la cabeza del topo.

³ Escritora brasileña de best seller para adultos.



Autor desconocido. Circa 1920. [Archivo Cenfoto-UDP]
Retrato dos niños.

CHILE Y FRANCIA: LA IMAGEN DE NIÑO Y LA IMAGEN DE ALUMNO¹

[La representación del niño en dos sistemas de educación]

Catalina Ruiz

Pensar en la educación de los niños y niñas pequeños es una manera de reflexionar respecto de la sociedad del mañana. La representación del niño a formar nos ilustra en proyección la imagen del hombre que queremos ser, así como de la sociedad que queremos construir. Es también una manera de reflexionar en torno a la sociedad actual: a los valores y principios que nos interesa transmitir y conservar o las tensiones y contradicciones que nos invaden.

Es así como cada sistema educativo construye una representación específica de la figura del niño y niña que le interesa formar. Esta representación surge de la acumulación de diversos factores que se congregan, entre ellas la evolución histórica de cada país, las corrientes y paradigmas pedagógicos vigentes, las intenciones ideológicas asociadas a la función de la escuela, la visión del rol que cumple la familia en la educación de los niños, etcétera. La combinación de estos elementos contribuye a elaborar colectivamente una

¹ Este texto, escrito especialmente para este libro, se desprende de la tesis de doctorado de la autora, realizada en la Universidad Bourdeaux II, titulada *Les systemes prescolaires et leur representation de l'enfant: entre enfant et eleve cas du chili et de la france*. Se utiliza el término *educación preescolar* para aquellos dispositivos que aseguran la educación de niños antes de la edad de la escolaridad obligatoria. De esta manera se concibe que el periodo preescolar se extiende entre los 3 y los 6 años. Se excluyen de este análisis dispositivos como salas cunas o guarderías u otros sistemas que acogen/se hacen cargo de niños entre 0 y 3 años. El término/concepto *educación preescolar* es una categoría histórica que se utiliza a partir de la regulación de la educación obligatoria que establece la distinción entre edad escolar y edad *preescolar*.

misión educativa que se encuentra en estrecho vínculo con la representación específica del niño y niña que se quiere formar.

Los historiadores coinciden en que la mirada sobre el niño evoluciona desde la indiferencia hacia el reconocimiento de un lugar prioritario en el seno de la familia y, después, del Estado, convirtiéndose en un sujeto sociohistórico. La antigua sociedad tradicional occidental no podía representar bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad ya que el bebé, en cuanto podía desenvolverse físicamente, se mezclaba rápido con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos. Según Philippe Aries, la conciencia de separación entre el mundo infantil y el mundo adulto empieza a percibirse hacia el fin de la Edad Media, con la identificación de un espacio y un tiempo específicos para la infancia.¹ Esta individualización se realiza gracias a la conjunción (unión, vínculo) de dos movimientos: la creación de la escuela y el nacimiento de una nueva concepción de familia donde se expresan los sentimientos de afecto entre padres e hijos.² De esa manera el análisis de la noción de sentimiento de la infancia permite comprender el nacimiento de la conciencia histórica a partir de la cual la infancia se transforma en una edad con especificidades y particularidades.

Con la llegada de la modernidad la idea de niño, o más bien la consolidación de la existencia de un sentimiento de la infancia, irrumpe en las conciencias colectivas y visibiliza a la figura del niño.

¹ Philippe Aries, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Editions du Seuil, París, 1975.

² La familia y la escuela van a convertirse en las instituciones sociales que retiran los niños del mundo de los adultos. Es así como la escuela encierra a este niño, antes libre, en un régimen disciplinario cada vez más estricto, que culmina en los siglos la aparición de un nuevo sentimiento: un amor cada vez más obsesivo hacia los niños, que comienza en los siglos XVIII y XIX, con su incorporación en el riguroso mundo de los internados. Esta disciplina estricta contrastaba con la manifestada en el siglo XVII, y que se mantiene hasta nuestros días.

Durante mucho tiempo la infancia no fue considerada como objeto de estudio en sí mismo, sino que ocupaba un lugar bastante restringido en los análisis sociológicos o antropológicos. La infancia se estudiaba en relación a la evolución de las familias o a la condición de las mujeres, especialmente vinculado con su inserción en el mundo laboral.

A principios del siglo XXI surge una perspectiva teórica llamada “sociología de la infancia”, pionera en iniciar una comprensión de la niñez como una categoría permanente en nuestras sociedades y como un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos. Entonces se consideran a las niñas y niños como actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las personas adultas. Tal vez por eso no siempre su acción social ha sido siempre visible para toda la sociedad.³

Problemática

El marco en el cual se sitúa esta investigación parte de dos constataciones. La primera es que desde hace algunos años (específicamente desde la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en 1989) ha habido una tendencia mundial a considerar la infancia como categoría de análisis social. Se reflexiona respecto de la visión del niño como sujeto de derechos y de análisis social, dentro

³ Esta corriente tiene una mirada anglosajona y otra francófona. Algunos autores y textos de la corriente de la sociología de la infancia son: G. Brougere, M. Vandenbroeck (eds.), *Repenser l'Éducation des jeunes enfants* (2007); Régine Sirota, *Eléments pour une sociologie de l'enfance* (2006); C. Jenks, *Sociology of Childhood Essential readings* (1982); A. James y A. Prout, *Constructing and reconstructing Childhood*; G. Dahlaberg, P. Moss y A. Pence, *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas postmodernas* (2005); L. Gaitán, *Sociología de la infancia* (2006); S. Carli (ed.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (2006); H. Penn, *Comparing nurseries. Staff and children in Italy, Spain and UK* (1987); J. Tobin, D. Wu y D. Davidson, *Preschool in three cultures, Japan, China and the United States* (1989).

de un espacio discursivo y de representación social de la infancia.⁴ Estas redefiniciones no sólo estructuran las políticas sociales de los distintos países, sino que además influyen en las prácticas cotidianas de y para los niños, tanto en términos parentales (cuidado y seguridad) como en la esfera de la educación a través de la vulgarización y la difusión de los conocimientos expertos.⁵

La segunda constatación se vincula con la crucial importancia asignada hoy a la educación inicial infantil. Las investigaciones sobre el desarrollo temprano, en particular las neurociencias, han establecido que las experiencias vividas por los niños desde el nacimiento hasta los 6 años son determinantes para alcanzar un desarrollo integral y para potenciar aprendizajes futuros. El aumento de la inversión pública y privada para este nivel educativo se basa en los resultados de investigaciones que demuestran las ventajas sociales asociadas a un ingreso precoz a la educación inicial, como lo probó James Heckman.⁶ Asimismo, organizaciones internacionales como Unesco, OECD, Unicef, Unión Europea y el Banco Mundial han dado una prioridad central a la educación preescolar, ya que ésta contribuye, entre otras variables, a disminuir las desventajas educativas iniciales de los niños de sectores desfavorecidos.⁷

Lo que interesa en esta investigación es realizar una mirada comparativa de dos sistemas de educación infantil, el francés y el chileno, teniendo como clave de lectura a la representación de la figura

⁴ Jodelet, "La représentation sociale: phénomènes, concept et théorie", en *Psychologie sociale*, sous la direction de Serge Moscovici, *Le psychologue*, PUF, Paris, 1997; Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris, 1961.

⁵ Ver los trabajos de Sirota (2001), Chombart de Lauwe (1971), Rollet (1999), Renaut (2002), entre otros.

⁶ F. Cunha, J. Heckman, L. Lochner & D.V. Masterov, "Interpreting the Evidence on life cycle skill formation", *IZA Discussion Papers Series*, N° 1.575, Institute for the Study of Labour, 2005. Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp1675.pdf>.

⁷ OCDE, *Petite enfance, grands défis*, Paris, 2001 y 2007.

del niño y la niña en cada uno de ellos.

Francia y Chile son dos países que tienen distintos contextos sociales, culturales, económicos y políticos, así como distintas estrategias y políticas de educación. El contraste es evidente: Francia tiene enraizada una tradición republicana y laica, donde el objetivo de la *école maternelle* es transformar a los niños en alumnos para de esa manera asegurar el éxito escolar y la formación ciudadana, mientras que Chile, con una fuerte tradición liberal, acentúa desde el nivel parvulario al individuo-niño, su desarrollo integral y su bienestar. Dadas estas profundas diferencias, *¿cuál es el interés de comparar dos lógicas educativas tan distintas como son el sistema parvulario chileno y las écoles maternelles francesas, y sus respectivas representaciones de niño y niña?*

La riqueza de un análisis comparativo consiste, precisamente, en develar el carácter arbitrario de las elecciones/decisiones societales y revelar las particularidades y singularidades de cada uno. Es así como Chile y Francia representan dos modelos y dos perspectivas distintas de educación infantil. Son dos lógicas de relación con el Estado, dos visiones diferentes del rol de la familia en la educación, dos maneras divergentes de concebir los objetivos de la educación infantil y, finalmente, dos representaciones de niño a formar reflejadas en las instituciones educativas para la infancia. Sin embargo, el interés de la comparación reside en este contraste, en la riqueza de esta yuxtaposición. La observación y el análisis de un sólo sistema escolar y de una sola concepción de infancia no devela en su totalidad lo que ha sido construido socialmente. Al contrario, estudiar dos sistemas y dos concepciones de niño permite hacer surgir, por contraste, la coherencia o las incoherencias y las especificidades de cada uno.⁸

⁸ C. Vigour, *La comparaison dans les sciences sociales*, Edition La Découverte, París, 2005.

¿Por qué intentar comprender la representación de los niños y niñas?

En primer lugar, porque no existe una mejor o una peor representación de la infancia. Lo que existe son distintas concepciones de infancia, que han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Además, como ya señalamos, cada sociedad tiene una mirada particular sobre esta etapa de la vida, por lo tanto cada una de ellas va a atribuir características muy diferentes a la infancia según una multiplicidad de variables, tales como la visión sobre la familia, el papel asignado a las mujeres, el rol del Estado o el grado de influencia de las corrientes psicológicas o pedagógicas en la sociedad. Todo esto va a implicar actitudes, sentimientos y prácticas educativas diferentes.

Método de análisis

Para comprender el objeto de estudio (la representación de la infancia presente en el mundo parvulario chileno y en el preescolar francés) se optó por un enfoque cualitativo para, por un lado, interpretar significados “implícitos” presentes en los programas educativos y, por otro, complementar con el relato de los educadores, sus ideas y representaciones.

La aproximación a la comprensión de las representaciones del niño chileno y francés se hizo en dos niveles. Un primer nivel, construido a partir del análisis de los programas educativos, ilustra las imágenes del niño ideal que cada sistema quiere formar. Se trata de representaciones puras, que contienen los ejes y las ideas centrales de los modelos de cada país.⁹

El segundo nivel de análisis se desprende del discurso de los edu-

⁹ Para Chile, se trabajó con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el Programa Pedagógico NT1 y NT2; y, para Francia, con el programa 2008 para *maternelles*: “Qu’apprend-on à l’école maternelle?”.

cadores y refleja las continuidades o las tensiones existentes entre los discursos oficiales y las representaciones que elaboran los actores de ambos sistemas. Para efectos del presente estudio, y siguiendo las reglas de confidencialidad de la investigación cualitativa, los nombres reales de los kinder y pre-kinder chilenos y de las *écoles maternelles* francesas fueron modificados por letras.¹⁰

Sistema

El sistema preescolar francés y el parvulario chileno nacen a fines del siglo XIX, como una manera de paliar las consecuencias de carácter social generadas por los procesos de industrialización que dieron origen a una numerosa clase obrera. Aunque el nivel de industrialización de ambos países era diferente, la necesidad de cuidado para los hijos de este naciente proletariado era la misma. Fue así como en Francia se crean las *Salles d'Asile*, inspiradas de los *infant schools* ingleses, que darán origen a las *écoles maternelles*, y en Chile surgen los primeros kindergarten, con una notoria influencia de corrientes pedagógicas alemanas. Ambas instituciones, con una vocación inminentemente social, se orientaron hacia una educación moral como garantía de protección hacia los niños obreros contra posibles desórdenes sociales.

Sin embargo, ambos sistemas de educación infantil tuvieron una evolución muy distinta, siempre en estrecho vínculo con el modelo de educación que cada país instauró.

El sistema educativo chileno se constituyó durante la segunda mi-

¹⁰ Durante el trabajo de campo se realizaron 43 entrevistas a expertos en educación chilenos y franceses y se conversó en entrevistas colectivas con 74 educadoras y educadores, tanto de kinder y pre-kinder chilenos como de *écoles maternelles* francesas. El trabajo de campo se realizó en 9 centros de kinder y pre-kinder asociados a 4 escuelas municipales y 5 escuelas particulares subvencionadas, para el caso francés se trabajó en 9 *écoles maternelles* públicos de la zona de Burdeos.

tad del siglo XIX. Hasta principios de los años 70, el Estado controlaba un sistema educativo mayoritariamente centralizado, demostrando una verdadera intención por democratizar la enseñanza y de una apertura hacia las clases medias. Sin embargo, el sistema fue desarticulado después del golpe de Estado de 1973. Los dogmas del neoliberalismo convirtieron a la educación chilena en un ejemplo de desigualdad y segregación, pasando de un esquema centralizado al de una participación creciente del sector privado: autonomía, apertura a la competencia de los establecimientos, privatización, clasificación de las escuelas, selección de los alumnos. El funcionamiento del “mercado” escolar chileno aumentó enormemente las diferencias entre los niños de contextos vulnerables y aquellos de las clases más favorecidas. Diferencias y segregación que comienzan a partir del nivel parvulario y que continúan agudizándose durante toda la trayectoria escolar.

Estos últimos años, el sistema parvulario chileno ha pasado a formar parte de las reformas educativas impulsadas por los distintos gobiernos, adquiriendo prioridad nacional. Actualmente el Estado considera a la educación parvularia como la base estructural generadora de transformaciones para la conformación de una sociedad más igualitaria.

El sistema educativo francés ha evolucionado desde otra realidad histórica, basándose en principios sociales considerados fundamentales, tales como la libertad de enseñanza, la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad escolar. El modelo francés se estructura sobre un sólido y consistente sistema de enseñanza pública de excelencia, creado hacia fines del siglo XIX y construido en una poderosa tradición republicana. Actualmente el sistema educativo en su conjunto enfrenta dilemas y cuestionamientos que hacen pensar en una

refundación de la escuela: resultados escolares mediocres, aumento de desigualdades, aumento de la violencia escolar, alta deserción, ritmos escolares muy densos, todas dificultades que hacen tambalear a la escuela francesa. Existe consenso sobre la necesidad de elevar la calidad pedagógica de los profesores y de dotar a los establecimientos de mayor autonomía en la gestión.

Las *écoles maternelles* no han permanecido ajenas a estos cuestionamientos. Nacidas de la misma tradición republicana, acogen a la totalidad de los niños entre 3 y 6 años y constituyen el inicio de la trayectoria escolar de los niños franceses a pesar de no ser obligatoria. Una de las más importantes transformaciones se produjo durante los años 80, con la generación de una relación de dependencia estrecha entre la *Maternelle* y la escuela primaria. Esta dependencia, creada a partir de las transformaciones estructurales de la política educativa para luchar contra el fracaso escolar, produjo una redefinición de su misión y de sus programas. El modelo llamado *expresivo*, característica de los años 1960-1980, centrado en la expresión de la personalidad del niño y su capacidad creativa, dio paso a un modelo pedagógico más pragmático centrado en el éxito escolar, las competencias disciplinarias y la evaluación.

LA FIGURA DE LOS NIÑOS

La infancia puede entenderse como la imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura, cada periodo histórico define explícita o implícitamente qué es la infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué periodos de la vida incluye. El proceso de construcción

de la imagen de la infancia está en directa relación con diversos aspectos de la vida colectiva: la organización social y económica, las relaciones de género, la cultura, el sistema de representación del vínculo intergeneracional y el rol de la familia (Rollet, 1999). Estas concepciones de niñez no son neutras, pues evolucionan, no desaparecen, sino que se acumulan o se almacenan en las conciencias colectivas. Las ciencias sociales denominan a este tipo de imágenes *representación social*.¹¹

Estas representaciones sociales de la infancia orientan las relaciones y la comunicación *hacia* los niños, *por* los niños y *para* los niños, con códigos específicos que designan y clasifican los diferentes aspectos de su mundo. Según Marie-Jose Chombart De Lauwe, “la manera de percibir y pensar al niño afecta a sus condiciones de vida, influye sobre su estatus y sobre los comportamientos que los adultos tienen con los niños. En una sociedad, las ideas y las imágenes relativas a los niños, por muy variadas que éstas sean, se organizan en representaciones colectivas que forman un sistema de niveles múltiples. Se crea un lenguaje *sobre* los niños, así como un lenguaje *para* niños, a partir de imágenes ideales y modelos propuestos”.¹²

Figuras del niño chileno y del niño francés

La representación de la figura “ideal” de niño en los sistemas parvulario chileno y en el preescolar francés se constituye, entre otros elementos, a partir de decisiones políticas relativas a lo que cada sociedad considera como la mejor manera de educar a los niños, pero

¹¹ Estas representaciones están “estructuradas” o determinadas por un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (“teorías implícitas” sobre la infancia) que tienen cuerpo de realidad sicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, adultos.

¹² M. J. Chombart de Lauwe, *Un monde autre: l'enfance*, Payot, París, 1979, p. 11.

también a partir de la herencia de distintas tradiciones y enfoques pedagógicos. La imagen del niño ideal resulta, pues, de las elecciones sociales y de la misión otorgada a los sistemas educativos. Es así como las finalidades o propósitos de los sistemas, sus objetivos institucionales, las prácticas pedagógicas potenciadas, y por lo tanto la concepción del niño, tendrán un sentido específico en función de esas elecciones.

Las tradiciones educativas clásicas introducen dos grandes concepciones del niño: el niño maleable y el niño que se construye por sí mismo. La primera considera a los niños como una tabla rasa, como seres dependientes donde la educación tiene un papel central instigando a la adquisición del conocimiento. La segunda considera al niño como un ser activo, capaz de actuar sobre sí mismo y sobre el mundo, y para quien el proceso educativo debe adaptarse a sus ritmos y a sus necesidades.

Ambas imágenes son representaciones de niño y niña donde se oponen una mirada de origen ilustrada con una imagen romántica de la infancia. Cada una de estas concepciones, junto con referencias a la historia, a los contextos y a la cultura de cada sociedad, forma parte de la construcción de las representaciones del niño de los sistemas chileno y francés.

Respecto a las finalidades de ambos modelos, la educación parvularia chilena, enmarcada en las Bases Curriculares, se sustenta en la idea de que el sistema debe adaptarse a la diversidad de los contextos de los niños orientándose hacia su bienestar y desarrollo integral, sin dejar nunca de considerar a la familia como la primera educadora de sus hijos. En este contexto, el propósito de la educación parvularia es proporcionar experiencias pedagógicas potenciadoras que permitan a los niños adquirir aprendizajes pertinentes y significativos.

*La educación parvularia como primer nivel del sistema educativo busca como fin: favorecer una educación de calidad, oportuna, pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, 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 nacionalmente compartidos y considerando los derechos del niño.*¹³

En Francia, la entrada al nivel preescolar coincide con el inicio del primer ciclo de la trayectoria escolar de cada niño. La *Maternelle*, sin ser obligatoria, es considerada como la primera etapa de preparación para ingresar a la escuela, para asegurar un inicio de vida escolar exitoso, basándose en un buen manejo y uso del lenguaje y la internalización de las normas escolares. Esto implica que el niño debe transformarse en alumno, primero comprendiendo lo que es la escuela como institución social y enseguida aprendiendo las normas y reglas que rigen tanto la vida escolar como a la sociedad francesa en su conjunto. Para todo ello el eje estructurante de la *Maternelle* se elabora en torno al desarrollo y aprendizaje de un lenguaje rico, organizado y comprensible.

*La Maternelle tiene por finalidad ayudar a cada niño, a partir de un diagnóstico y un acompañamiento adaptado a cada uno, a hacerse autónomo y a apropiarse de los conocimientos y competencias para tener éxito en la escuela primaria en los aprendizajes fundamentales.*¹⁴

¹³ Mineduc, Bases Curriculares, 2004.

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle*, Programme de l'école maternelle 2008-2009, CNDP, Paris, 2008, p. 19.

CHILE: “EL FUTURO DE LOS NIÑOS ES SIEMPRE HOY”

Existe una importante tradición educativa que concibe al niño positivamente, considerándolo como un individuo autónomo porque es un sujeto dotado de razón. La autonomía, la espontaneidad y la creatividad del niño forman parte integrante de la naturaleza humana y por lo tanto del niño. En este sentido la inmadurez (una etapa natural en desarrollo infantil) no se percibe negativamente como una falta o una inferioridad. Al contrario, eso se convierte en una promesa porque el niño es la encarnación viva del futuro en el presente: la encarnación de su promesa.

Este carácter positivo del niño se origina en la visión romántica, inspirada de Jean-Jacques Rousseau y su ideal armonioso de la infancia. Su obra *Emilio* contribuyó considerablemente a la legitimación de esta mirada positiva. Tres ideas centrales constituyen este nuevo enfoque sobre la infancia: la relación entre el niño y la naturaleza, el reconocimiento de una identidad infantil y la aceptación de su fragilidad/vulnerabilidad y, finalmente, la inocencia del niño como una condición positiva.

Estos aspectos dan prueba del reconocimiento del niño como un individuo de pleno derecho y no solamente como un ser que en el futuro va a transformarse en adulto. Así pues, la visión de Rousseau, y luego de otros pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi, instalan un discurso según el cual el ámbito de la emocionalidad, de la tolerancia y de la protección se convierten en el marco para una buena educación de los niños y niñas. Por lo tanto, la educación no se inscribe en una ruptura con la naturaleza del niño sino en continuidad con ella. El vínculo con la naturaleza, a través de la experiencia, la observación y la manipulación, así como la idea de una identidad

propia y de autonomía de los niños, se vuelven los ejes fundamentales sobre los que se construirán nuevos paradigmas pedagógicos.

A estas características de la visión romántica sobre la infancia se añaden consideraciones que subrayan las enormes potencialidades cognitivas de los niños y niñas pequeños y que están en conexión con su proceso natural de desarrollo.

Edouard Claparede constata en los niños un instinto de aprender. Puesto que se trata de un instinto, basta con darle libre curso para que el niño se desarrolle. Por ello los intereses del niño deben ser interpretados como síntomas, como el signo de un esfuerzo de adaptación favorable a su desarrollo. Este autor suizo defiende una educación activa y anima a los profesores a observar los juegos y las actividades espontáneas de sus alumnos. Según Claparede, el niño, guiado por sus intereses espontáneos, sabe lo que necesita aprender.

Para John Dewey, el proceso educativo consiste en vincular el desarrollo natural del niño con las sociedades, reconstruyendo las creencias, los ideales, las esperanzas y los conocimientos. Para él, los niños no llegan a la escuela como tabula rasa, pasivos, flexibles y sumisos. Al contrario, dentro del proceso educativo el niño es un participante activo en la reconstrucción de las experiencias. Es decir, el niño es el inicio: el centro, el objetivo. El ideal no es que el niño acumule conocimientos, sino que desarrolle sus capacidades.

Según Dewey, la escuela debe basarse en la curiosidad natural del niño y el aprendizaje debe seguir las actividades que lo interesan. La escuela debería representar la vida actual del niño a partir de las actividades y elementos próximos a su vida cotidiana y a su entorno familiar. En este sentido, el objetivo del profesor es estimular la curiosidad natural de los niños, y consiste entonces en proporcionar un ambiente que estimule respuestas y a obtener un compromiso en su aprendizaje.

La gran mayoría de estos conceptos educativos fueron retomados por el movimiento de la *Nueva Educación* con contribuciones teóricas de la psicología constructivista y del aprendizaje de Piaget, Vigotsky y Bruner. Para esta postura, el conocimiento no se descubre: se construye. Se considera al alumno como responsable de sus aprendizajes, ya que es él quien construye el significado del conocimiento. El aprendizaje es así un proceso activo y constructivo, de naturaleza individual e interna, pero que tiene necesidad de la comunidad para desarrollarse. Mientras el alumno sea considerado como individuo-niño se le considera como un individuo de pleno ejercicio, es decir, sujeto de razón y sujeto autónomo.

Ejes de la construcción de la figura del niño chileno

En el sistema parvulario chileno se retoman varias de los postulados del enfoque antes revisado. En él, el niño es protagonista, “sujeto” activo concebido como un ser único, considerado en su integralidad, con innumerables capacidades a desarrollar en contextos y ambientes educativos estimulantes, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y sus potencialidades en un sentido holístico, que establece relaciones afectivas significativas y que expresa sus sentimientos, que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas y que explica el mundo en concordancia a sus comprensiones. Al niño se le considera un sujeto de derecho, un ser naturalmente dotado. El relato chileno supone al niño como un individuo preparado para ser educado desde su nacimiento.

En el programa oficial chileno, así como en los discursos de las educadoras, se considera siempre al niño como un ser-niño, es decir, lo que ES en el presente y no en lo que se va a transformar. Bajo la influencia de las ideas románticas, se fomenta su bienestar enmar-

cado en el respeto de sus necesidades, sus deseos y sus intereses. Los ejes que sustentan este ideal de niño se relacionan con las ideas de unicidad, globalidad y autonomía.

i. Cada niño o niña en primer lugar

El sistema parvulario chileno, preconiza que cada niño debe ser considerado en su singularidad y su especificidad. Eso implica que el sistema en su conjunto (programa educativo, equipos educativos y prácticas pedagógicas) debe adaptarse a los ritmos de aprendizaje, a las necesidades y a los intereses de cada niño y niña.

La conciencia de la unicidad del SER es el primer eje del modelo chileno de educación parvularia. En los kinders y pre-kinders chilenos se comprende al niño en su especificidad, como persona ligada a su origen y con intereses particulares. El párvulo es en primer lugar un niño, antes de ser considerado como un alumno o un futuro adulto. El niño no es un ser en devenir, ni en transición hacia otra cosa, ya que se le considera completo y dotado de capacidades desde muy temprana edad. La idea de sublimar el tiempo presente de la infancia confirma la confianza en las capacidades de los niños. Así pues, el paso del niño por el nivel parvulario no va a perturbar ni modificar ni transformar su estatus de niño. Entonces se comprende la frase emblemática “el futuro de los niños es siempre hoy” como la consideración de un niño-sujeto en tiempo presente.

Para las Bases Curriculares, la adquisición de una identidad propia responde a la consigna del respeto del ritmo de aprendizaje consustancial a cada niño. Se considera que es el niño quien debe aprender a descubrir sus emociones, establecer relaciones afectivas con otros y a expresar sus sentimientos. A partir de sus descubrimientos, el niño llega a explorar y comunicar para elaborar su propia cons-

trucción del mundo. Es la imagen de un niño activo que construye sus propias experiencias de aprendizaje.

Se reconocen estas ideas en los principios de las Bases Curriculares:

- **Principio de singularidad:** Cada niña y niño, independientemente de la etapa de la vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Del mismo modo, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.¹⁵

La idea es que, antes de someter el niño al aprendizaje de conocimientos específicos, es necesario garantizar que alcanzó su desarrollo integral. Progresivamente el niño, en un contexto adaptado a su edad, debe ser independiente y tomar la iniciativa para elegir, opinar, proponer y decidir. Este interés en la adquisición de autonomía impulsaría a los niños a convertirse en activos, participativos y protagonistas de sus aprendizajes. Este protagonismo se expresa en un segundo principio en las Bases Curriculares.

- **Principio de actividad:** la niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en el que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación que seleccionará y enfatizará la educadora.¹⁶

¹⁵ Mineduc, Bases Curriculares, op. cit., p. 17.

¹⁶ *Ibid.*

La singularidad de cada niño y niña compromete a la educadora a respetar los ritmos y los intereses de cada sujeto. Para los equipos educativos, la idea de focalizar en el niño se convierte en el eje de su trabajo, ya que deben centrar sus objetivos pedagógicos sobre lo que el niño debe aprender o sobre sus necesidades. Su rol se basa en el acompañamiento del niño en sus descubrimientos y su desarrollo. Así, para la pregunta “¿qué tipo de niño quiere formar el sistema preescolar?”, las educadoras chilenas indican:

Cada niño es un ser único, cada niño tiene ritmo diferente, no podemos saltar etapas... Todas las educadoras entramos no para ser educadoras de (Educación) Básica sino para Educación Parvularia. El sistema se ha escolarizado y no se respetan ya los ritmos de los niños. Lo más importante es rescatar lo bueno de cada uno y estimularlo a diario para que vea algo bueno acá, y que se destaquen cosas buenas.

[Educadora de escuela chilena A]

Partiendo de la base de que cada niño es un ser individual, de ahí se tiene que ir formando, respetando el ritmo de aprendizaje, respetando sus características individuales, dándole espacios para que se pueda manifestar, para que pueda elegir, para que pueda decir, pueda dar una explicación del porqué no quiere aquello o lo otro, pero siempre guiándolo, explicándole que es importante que haga algo pues tratando de que vaya asumiendo o reconociendo el porqué de las cosas cada niño en forma integral.

[Educadora de escuela chilena B]

Respetar la particularidad de los niños, y sus ritmos, se convierte en el gran objetivo del sistema parvulario chileno. Lejos de imponer limitaciones a los niños, la acción y las prácticas educativas se supeditan a los intereses de cada cual. El modelo chileno pide a las educadoras estar a la escucha de las individualidades de los niños y estar siempre disponible a sus solicitudes.

Colocar al educando como actor principal de la educación no quiere decir que el profesor sea el actor y exponga las ideas... No, el niño tiene que participar... Antes el profesor era orador continuo, y el niño tenía que estar tranquilo, y ahora el niño también puede generar una actividad: es pensar que el alumno es importante, que no es solamente un objeto. Es un agente activo. El profesor antes estaba en un púlpito,

pero los niños sólo escuchaban. Ahora él opina y da su punto de vista: el niño te puede decir “no, estás equivocado”, ya que también tiene conocimiento.

[Educatora de escuela chilena C]

ii. Comprometerse con la historia y la cultura de cada niño y niña

El reconocimiento del carácter único del niño hace inconcebible una enseñanza homogénea para todos. El nivel parvulario parte del principio del reconocimiento de la heterogeneidad, de la variabilidad de los contextos y de las diferencias entre los párvulos. El objetivo es crear un ambiente donde cada niño exprese sus deseos, sus necesidades, de la manera más espontánea posible. Esto porque el respeto de la personalidad de cada uno está por sobre el reconocimiento de una identidad colectiva. Por lo tanto, es la institución parvularia la que debe adaptarse a cada niño y no al revés.

De la consideración anterior se deduce el reconocimiento y la consideración de la historia y la cultura propias a cada niño. La familia, los orígenes, la religión, son aspectos considerados como positivos para la construcción de una eficaz relación pedagógica. La idea es que no se puede dejar de lado el ambiente del cual procede y pertenece el niño, ya que esta dimensión se vuelve central para alcanzar aprendizajes de calidad. Es así como el interés por el contexto del niño se define con la pertinencia cultural. Para la educadora, el reconocimiento de esta pertenencia de los niños a una familia o a una cultura determinada sirve de base para iniciar todo proceso educativo: por una parte, se apropia el contexto del niño y, del otro, se recibe el apoyo de la familia

No se puede educar al niño como un ser aparte de su cultura, de su familia. Eso corresponde a su ambiente cercano, ¿cómo vamos a estar promoviendo y fomentando lo que no tienen? A la edad en la que se trabaja eso, se convierte en más sensible, si no tiene el apoyo de la familia no podrá hacerlo progresar, el papel es global...

[Profesor de escuela chilena D]

El niño ideal que pretende el sistema parte de su pertinencia, o sea, hay que ser pertinente a lo que él trae e ir cargándole la mochila con estas cosas nuevas, no puedes perder eso. Si partes desde su esencia y vas construyendo, tú puedes hacerlos crecer. No es negar: es trabajar con... la pertinencia sociocultural de la Reforma...

[Profesor de escuela chilena B]

iii. El interés por la autonomía

En el sistema chileno, la identidad se traduce en tomar conciencia de sus características y sus atributos personales. La toma de conciencia individual se articula en torno a dos ejes: el reconocimiento y la valorización de sí mismo y el reconocimiento y la expresión de sentimientos. El desarrollo personal adquiere un lugar central; el niño debe aprender a valorarse frente a otros y a expresar sin pudor sus sentimientos. El interés es emancipar al niño y crear progresivamente en él las capacidades de pensar, actuar y sentir por sí mismo. Eso permite su independencia progresiva, y el aprendizaje de la capacidad de elegir, expresarse, proponer, decidir y contribuir, y así asumir la responsabilidad de sus actos.

El concepto de autonomía¹⁷ remite a la idea de un niño dotado de razón. El niño es un ser capaz de emitir opiniones, de expresar preferencias, de hacer elecciones, de tomar la iniciativa, de pensar y actuar por sí mismo. Desde esta visión, la autonomía formaría parte integrante de la naturaleza humana, por lo tanto del niño.

Autonomía implica, además, la idea de un ser activo. El sistema parvulario chileno debe incentivar al niño a convertirse en sujeto, por lo tanto a volverse alguien que decide, que elige, que da su opinión, y con una curiosidad permanente que debe aprenderse. Pero,

¹⁷ Fundamento de aprendizaje con autonomía: se refiere a la adquisición de una progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir. La autonomía facilita la toma de iniciativa y su independencia para elegir, decir, proponer, decidir y contribuir, y asumir progresivamente la responsabilidad de sus actos para sí y para otros.

para que ello suceda, debe existir una condición previa: el niño debe disponer de los recursos necesarios para su desarrollo, lo que obliga a los profesores a buscar estrategias para que construyan y se apropien sus aprendizajes.

La educación parvularia quiere niños creativos, autónomos; quiere un niño que sepa socializar, que sepa de tecnología, que respete al otro y al entorno.

[Educatora de escuela chilena B]

Nosotros buscamos estrategias para que el niño pueda aprender. Son ellos los que aprenden, son ellos los protagonistas del aprendizaje, se van haciendo cargo del aprendizaje... qué es lo que saben del cuerpo y qué les gustaría aprender, preguntas que son la base de lo que les vamos a ir enseñado clase a clase... Tenemos, por supuesto, un esquema de contenidos de lo que queremos que ellos aprendan, pero se incluye ahí lo que nos dicen y que a lo mejor se salen (del esquema inicial), pero son importantes. Los invitamos a que busquen información de lo que les interesó, hacemos partícipes a la familia...

[Educatora de escuela chilena D]

iv. Educar a un niño o niña integral

El concepto de integralidad implica considerar al niño como un ser indivisible; es decir, como un individuo que debe asumirse desde todos los ámbitos de su vida, considerando su contexto histórico y social. Es así como, a nivel de las instituciones de educación parvularia, el discurso oficial respecto de los niños incorpora la totalidad de los ámbitos de desarrollo de una persona. Esto significa que el desarrollo sicomotriz, los aspectos cognitivos, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo social, el desarrollo emocional y de la creatividad, son considerados con el mismo grado de importancia y que no hay prioridad de un ámbito sobre otro.

Se concibe al niño como persona en pleno crecimiento, que desarrolla su identidad, que progresa en el descubrimiento de sus emociones y su potencial en una perspectiva integral y holística; que establece vínculos emocionales significativos con sus pares y los

adultos y que expresa sus sentimientos, que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias y sus ideas, y que ve el mundo según su comprensión, aprovechando plenamente y de manera lúdica la edad en la cual se encuentra. Se le considera también como una proyección de sus próximas etapas escolares y su formación a la ciudadanía.

La gran mayoría de los discursos de los profesores entrevistados coincide ampliamente en la idea de considerar al niño y la niña de manera integral. Para ellos el punto base de una buena educación y formación debe partir por considerar al niño como un todo.

Que sea un niño completo, en todas sus áreas; es decir, un niño seguro, que tenga clara su identidad, que tenga seguridad de realizar las cosas, autónomo en un 100%, que desarrolle al máximo sus áreas de relaciones lógica-matemática, lenguaje y relación con el medio, al máximo según sus capacidades y características, (caso de niña con espina bífida: a eso se refiere con características propias, respeto sus característica, pero trabajo de las capacidades individuales de ella), potenciando las habilidades individuales de cada niño...

[Educatora de escuela chilena E]

Es en todos los aspectos que uno tiene que respetar sus ritmos de trabajo, tiene que ver sus características propias tanto social, en forma afectiva, en forma individual... No puedo generalizar para que los niños aprendan... Si él es más lento, darle más tiempo; si él es más rápido, darle más trabajo.

[Educatora de escuela chilena F]

Una vez caracterizado el niño ideal del parvulario chileno como único, integral, activo, curioso y autónomo, se puede considerar que su representación se construye basada en altas expectativas. La representación prioriza la confianza en las capacidades innatas de los niños que el sistema parvulario debe ayudar a desarrollar. Esta representación, corresponde a lo que Dahlgberg, Moss y Pence¹⁸ llamaron *el niño posmoderno*; es decir, un niño activo y flexible que

¹⁸ G. Dahlberg, P. Moss y A. Pence, *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*, Editions Erès, Toulouse, 2012, p. 110.

construye su mundo y sus aprendizajes y cuyo educador debe dejar expresar sus potencialidades.

Según estos autores, la instauración de los sistemas de educación inicial centrados en el niño requiere un proceso de individuación de los sujetos (en ese caso específico, de los niños), justamente lo que intenta hacer el sistema chileno situando al niño en el centro del sistema. Sin embargo, lo que se vuelve desafiante es que la instauración de un proceso de individuación requiere, según los autores indicados, capacidades altamente desarrolladas de aprendizaje, reflexión, lenguaje y comunicación por parte de niño.

Construir y dar forma a su propia comprensión del mundo, del conocimiento, tal como de su identidad y de su estilo de vida, impone a los niños exigencias crecientes. Este proceso de individuación significa que se dispone de un elevado grado de control de sí, y de autonomía en cuanto a sus elecciones y sus acciones, individual y colectivamente. Eso requiere de una confianza en su propia capacidad de hacer elecciones y discutir sus propias opiniones. Y ello significa también que los niños llegan a adquirir una responsabilidad creciente de ellos mismos y de la realización de sus propias posibilidades.¹⁹

FRANCIA: “HACERSE ALUMNO”

La mirada francesa enfatiza la visión de un niño que debe formarse y educarse para modelar sus impulsos originales. Para eso es necesario comenzar por modelar sus emociones y sus comportamientos introduciendo componentes de racionalidad. Quien personifica la preponderancia de la racionalidad de comportamientos en el mundo educativo francés es la figura del *alumno*. Es así como este niño, durante su paso por la *Maternelle*, va a vivir dos importantes

¹⁹ *Ibid.*, p. 110.

procesos: va a transformarse en alumno y va a prepararse para su ingreso a la escuela básica.

Tanto el programa educativo como el discurso de los profesores ilustran un relato que concuerda: en la *Maternelle* el niño comienza a tener un doble estatus: mantiene el de niño e incorpora el de alumno. El paso exitoso por este proceso se convierte en una especie de proyección positiva de la escolaridad futura de cada niño. Este proceso se configura como la representación simbólica del paso desde el ámbito privado de la familia hacia la vida pública, de la incivilidad a la civilidad, y en cierta medida desde la naturaleza del ser (considerado como un espacio-tiempo no racional) hacia la sociedad y la cultura. Este enfoque considera a todos los niños como iguales: sujetos sociales necesarios de educar correctamente para que puedan, en primer lugar, convertirse en receptores del conocimiento y, a continuación, buenos ciudadanos de la República.

El origen: el niño educable

El modelo preescolar francés establece la centralidad de la experiencia del alumno, así como el respeto de sus intereses y sus necesidades, recordando los principios de las pedagogías activas. Sin embargo, hay elementos que causan tensiones al interior del modelo. El reciente giro de la *Maternelle* hacia una finalidad de escolarización recuerda ciertos elementos de una visión pedagógica en torno a la maleabilidad del niño.

El origen de la visión de niño francés posee ciertos rasgos del enfoque sobre maleabilidad. En ella se perfila una concepción de niño ambivalente, es decir salvaje, imperfecto e irracional, pero que se puede redimir por medio de una fuerza exterior (la educación). Es el origen de la idea de educabilidad del niño, que tendrá por consecuen-

cia la representación de un sujeto a transformar y preparar para la vida adulta y que por lo tanto se convierte en un individuo educable.

El enfoque de la maleabilidad aborda al niño desde una perspectiva de una falta; es decir, a partir de lo que no es aún: un individuo autónomo. Es la idea de un niño que en su origen es inmaduro y extremadamente dependiente. Esta mirada considera que es durante la infancia que el niño debe adquirir los conocimientos y los valores culturales que predominan en su sociedad. La infancia se convierte en el comienzo de una trayectoria hacia la realización, partiendo desde la incompletitud y la dependencia de la condición humana hacia la racionalidad y madurez adulta. De ese modo, el niño es un adulto en devenir, pero, para llegar a serlo, necesita que una fuerza exterior lo conduzca a la condición de adulto autónomo. Esta fuerza será la educación.

Según el sociólogo Gilles Brougere, la pedagogía que se establece en los orígenes históricos de los procesos de escolarización destaca la falta de razón en el niño.²⁰ Esta debilidad lo obliga a dejarse conducir. Es así como, asociada a la educación del niño, se impone la idea de maleabilidad, de *tabula rasa*, donde la falta de racionalidad, de autonomía, de obediencia y de límites hacen que se perciba al niño a partir de la condición de adulto: el niño es más débil, más frágil, esto es un adulto en tamaño reducido.

El empirismo incorpora nuevos elementos a esta concepción de niño. Para esta filosofía, en la experiencia y la percepción sensorial están la base del conocimiento. Para uno de sus fundadores, John Locke, lo que determina la manera de ser de un niño es la experiencia del ambiente más que sus características innatas. El desarrollo del niño puede depender enteramente de la educación, puesto que

²⁰ G. Brougere, *Jeu et éducation*, L'Harmattan, París, 1999.

nada es evidente y todo debe pensarse como construido a partir de la experiencia. Al concebirse como un ser maleable, como un *tabula rasa*, el niño se convierte en un ser educable.

Un último aspecto completa la visión del niño maleable. Para Emile Durkheim, el hombre no es ni bueno ni malo: es salvaje e indisciplinado por naturaleza, ya que busca la satisfacción inmediata de sus necesidades y deseos. Se necesita que una fuerza exterior e impersonal sea ejercida sobre el niño para obligarlo a renunciar a sus placeres inmediatos. Durkheim compara la figura del niño al hombre primitivo, y asimila indirectamente al adulto al hombre civilizado, como expresión de una sociedad culturalmente avanzada. Los niños serían el campo de acción de las instituciones sociales que deben evidenciar, a través del proceso educativo, los seres sociales que cada ser humano debe pasar a ser. “El niño, al entrar en la vida, sólo trae consigo su naturaleza de individuo. Cada nueva generación está en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual es necesario construir. Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer se le adicione otro, capaz de llevar una vida moral y social. He aquí la obra de la educación. No se limita sólo a desarrollar al organismo individual en el sentido natural, sino además a volver aparente las potencias ocultas que sólo pedían revelarse. Crea en el hombre un nuevo ser”.²¹

En Durkheim el proceso que lleva al niño a la adultez se compara con la evolución cultural que transformó a la sociedad primitiva en sociedad civilizada. Al hacer la distinción entre ser individual y ser social, Durkheim establece una separación entre naturaleza y civilización, que es la base de sus análisis sociológicos. El proceso de socialización conduce al hombre, con sus estados de consciencia

²¹ E. Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, París, 2006, p. 52.

individuales, hacia la sociedad, independiente del individuo, pero que se impone él, con normas establecidas.

Al igual que el proceso de civilización es el motor del advenimiento de la sociedad moderna, el proceso educativo civiliza al niño; es decir, lo humaniza y lo forma. La educación, a través de la escuela, tiene el papel de institución socializante por excelencia, y ella hace del niño un ser social. La socialización primaria que se desarrolla en ámbito familiar debe ir seguida por un proceso similar de socialización en la escuela, ya que los niños constituyen proyectos pre-sociales, no todavía listos para participar en la sociedad.

La educación escolar tiene por obligación interiorizar en el niño estados físicos, morales e intelectuales de la sociedad permitiendo el aprendizaje de su pertenencia a una colectividad. Las acciones pedagógicas de la escuela ayudan a exceder la naturaleza infantil, confusa, indeterminada y bastante distante de los comportamientos normalizados de los adultos. Así, la educación permite conducir al niño de la naturaleza hacia la cultura humana, de la dependencia hacia autonomía de los adultos, de la individualidad a la ciudadanía.

Camino para convertirse en alumno

En el programa educativo oficial para la escuela *Maternelle* 2008, el ámbito “devenir élève” (hacerse alumno) ocupa la tercera posición, luego de “apropiarse del lenguaje” y de “descubrir lo escrito”.²² La idea de transformarse en alumno está presente hace ya varios años en el espíritu del modelo francés de educación preescolar. A

²² El programa 2008 se estructura en 6 ámbitos temáticos de la siguiente manera: “Apropiarse del lenguaje”; “Descubrir la escritura”; “Hacerse alumno”; “Actuar y expresarse con el cuerpo”; “Descubrir el mundo”; y “Percibir, sentir, imaginar, crear”. En: *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Programme de l'école maternelle 2008-2009*, CNDP, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.

partir de 1989²³ los distintos programas educativos han enfatizado que la *Maternelle* debe estar en continuidad y en un estrecho vínculo curricular con la escuela primaria. El programa 2008 presenta de la siguiente forma el ámbito del devenir eleve (hacerse alumno): “El objetivo consiste en enseñar al niño a reconocer lo que lo distingue de los otros y a hacerse reconocible como persona, a vivir con otros en una colectividad organizada por normas, a entender qué es la escuela y cuál es su lugar en la escuela. Hacerse alumno es un proceso progresivo que pide al profesor a la vez flexibilidad y rigor”.²⁴

¿Entonces, qué es lo que significa *hacerse* alumno? El texto de 2008 hace referencia a un proceso transformativo desde el estatus de niño hacia el estatus de alumno. Son fases que se intercalan; no son sucesivas, sino más bien simultáneas. Estas fases comienzan por la socialización del niño en la vida colectiva, continúa con la evolución que transforma al niño en alumno y termina por la adquisición de las herramientas (competencias) que van a dejarlo preparado para ingresar exitosamente a la escuela primaria.

i. El aprendizaje de la vida en colectividad

En esta etapa, el niño, en primer lugar, es socializado respecto

²³ La Ley de Orientación Jospin, de 1989, organiza la escolaridad en ciclos y crea los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM). La noción de ciclo es definida para reconocer y respetar los ritmos de aprendizaje. Se definen para cada uno de los 3 ciclos las distintas disciplinas de enseñanza, y se indican algunos objetivos específicos en competencias que deben evaluarse. Es la suma de las adquisiciones de competencias que permite declarar un objetivo logrado o no en términos de aprendizaje. Estos objetivos deben lograrse, no al final de un curso escolar, sino al final de ciclo. Los 3 ciclos son:

- Ciclo 1 *de los primeros aprendizajes*, corresponde a la *Maternelle (petite et moyenne section)* para los niños de entre 2 y 5 años.
- Ciclo 2 *de aprendizajes fundamentales* corresponde a la *grande section de Maternelle (NT 2)* y a los dos primeros años de la educación básica, niños entre 5 y 8 años.
- Ciclo 3 *de profundizamiento*, corresponde a los 3 últimos años del primer ciclo de educación básica (3°, 4°, 5° básico), niños entre 8 y 11 años.

²⁴ *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Programme de l'école maternelle 2008-2009*, op. cit.

del reconocimiento de los otros como pares y en la existencia de un ambiente diferente y más complejo respecto a su espacio habitual. A continuación, se intenciona el autorreconocimiento como una persona que posee derechos y deberes en el seno de una colectividad; es decir, de acuerdo con el aprendizaje de las normas y comportamientos socialmente construidos. “Lo que se pide a una parte de los alumnos es una verdadera sacudida de las formas habituales de estar en el mundo: el paso de una socialización a otra. No se nace alumno: uno se hace alumno y es misión de la *Maternelle* permitir a todos los niños hacerse alumnos”.²⁵

Este proceso transformativo comienza a partir del ingreso en la *petit section* (nivel medio mayor) y culmina en *grande section* (NT2) con un niño aprendiz que ya interiorizó la gran mayoría de las expectativas sociales y escolares.

Por lo tanto, durante la primera fase del proceso se intenciona el paso al *niño en tanto ser social*.

La dimensión colectiva del *école maternelle* se constituye en una situación favorable para que los niños y niñas aprendan a dialogar entre ellos, con los adultos y a ponerse en el lugar del otro durante todas las interacciones. Este espacio debe transformarse en la ocasión para que los niños utilicen y apliquen las normas comunes de civilidad y cortesía, como por ejemplo saludar a la educadora al inicio y al final del día, responder a las preguntas planteadas, agradecer a la persona que los ayuda o no interrumpir a quien se expresa.

Para los niños, el proceso de aceptar vivir en colectividad significa someter su individualidad a varias limitaciones: la experiencia de pares, la experiencia de un tiempo regulado (y no únicamente el

²⁵ C. Passerieux (ed.), *La Maternelle. Première école. Premiers apprentissages*, Chronique Sociale, Lyon, 2009, p. 13.

de satisfacción de los deseos), la experiencia de un espacio limitado, la experiencia de los adultos que ayudan a todo el grupo, la experiencia de los derechos/deberes con normas y reglas para la vida en común y el respeto mutuo, la experiencia de compartir (juguetes, adultos, tiempo, espacios, etcétera). Según el modelo francés, la experiencia de la vida en colectividad antecede al de ciudadanía, y se realiza a través del aprendizaje de la cooperación con otros, por medio del juego, de las rondas, o durante la realización de los proyectos comunes.

Según Amigués y Zerbato-Podou, “la *Maternelle* se organiza para procurar que las dificultades impuestas al niño se transformen en recursos para el alumno. En la escuela el niño aprende y se construye como una persona porque integra una organización social, el curso, donde se construye un medio de trabajo para conducir una actividad colectiva de construcción de conocimientos. Hacerse alumno es aprender con otros para construirse uno mismo”.²⁶

ii. Los gestos que transforman en alumno

Después de la fase de socialización inicial respecto de la vida en común se hace necesario transformar al niño en alumno. Esto corresponde a la interiorización de ciertas actitudes, al aprendizaje de normas y algunos gestos que van a constituir el *habitus*²⁷ escolar en cada niño. Este *habitus* permite a cada individuo moverse en el mundo social e interpretarlo, desde sí mismo y desde una mirada

²⁶ R. Amigués y M. Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Editions RETZ, Paris, 2000.

²⁷ *Habitus* es un concepto acuñado por Pierre Bourdieu: son estructuras sociales interiorizadas, incorporadas por los individuos en forma de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción. El *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos.

común, interiorizando códigos, conductas y gestos que permiten actuar sin pensar y que orientan las acciones individuales.

Según el modelo francés existen cuatro componentes del *hacerse alumno*. En primer lugar, aprender a asumirse; eso quiere decir convertirse en autónomo. A continuación, aprender a descentrarse, a sincronizarse, por lo tanto aprender progresivamente a abandonar sus intereses propios para entrar en las actividades colectivas propuestas por el profesor. Tercer elemento: controlar su atención, que significa tener una escucha activa, en el sentido de intentar incluir para actuar. El último componente se refiere a ponerse en proyecto de aprendizaje; es decir, comprender que para saber es necesario aprender, y que para aprender es necesario cruzar un camino con dificultades, errores y limitaciones. Por último, para alcanzar todos estos componentes, es necesario que el niño aprenda a desplazarse en el universo de símbolos y señas del dominio del lenguaje.

Los profesores franceses entrevistados coinciden en que la metamorfosis de un niño en alumno incluye el aprendizaje de un conjunto de comportamientos y actitudes y hacen referencia a una serie de expectativas que definen el comportamiento apropiado de lo que es un alumno ideal en edad preescolar.

Para ellos, hacerse alumno significa la adopción de ciertos comportamientos llamados escolares, ya que implican un adiestramiento corporal: levantar el dedo para tomar la palabra o para hablar cuando el profesor hace una pregunta, interesarse por lo que pasa, estar tranquilo para trabajar, quedarse sentado cuando se le pide, limitar sus desplazamientos, hacer lo que dice la profesora, escuchar a otros, esperar su turno, quedarse tranquilo y silencioso y escuchar lo que dice el profesor y, por fin, plegarse a un ritmo colectivo. Comportamientos y distintas prescripciones que modelan las posturas,

los movimientos, la expresividad del cuerpo de los niños. Este proceso es objeto de socialización intensiva de un esfuerzo sostenido a partir de los primeros años para que los niños interioricen las normas y las formas del trabajo escolar.

La contención corporal es una de las exigencias nombradas por los profesores para la adquisición de los aprendizajes. Según ellos, para que el niño pueda apropiarse del conocimiento es necesario un esfuerzo de atención, se enseña una concentración sobre lo que se enseña.

Para hacerse alumno hay que saludar, hay que decir gracias, hay que ser educado, esto es lo mínimo, es el vivir en comunidad, todos juntos: aprender las reglas de civilidad y los principios de comportamientos conforme a la moral.

[Profesora de école maternelle G]

Es eso hacerse alumno, es esperar su turno, y comprender que la maestra no puede estar por todas partes al mismo tiempo y que todo el mundo debe ser respetado. Es eso también hacerse alumno, es respetar la diferencia y la diferencia en los aprendizajes, ser tolerante.

[Profesora de école maternelle H]

Para algunos autores este proceso de asimilación de gestos, códigos y técnicas corporales posee elementos distintivos de un adiestramiento. Siguiendo el análisis hecho por Jacqueline Chobaux, se pueden reconocer algunos aspectos del *ecole maternelle* actual. Para la autora, una de las características de la escuela francesa es que uniforma y controla por medio de la gestión del tiempo, el espacio y el cuerpo. Respecto a la educación del cuerpo indica: “El control meticuloso del cuerpo se convierte en una medida de disciplina y normalización desde los primeros años en la *Maternelle*. Los niños van a ser entrenados/adiestrados para controlar sus cuerpos (no moverse) y sobre todo para aprender de que es necesario ocupar siempre su tiempo en cosas útiles (educativas a esta edad).²⁸

²⁸ J. Chobaux, *Les corps clandestins. L'école, l'enfant et le quotidien*, Desclée de Brouwer, París, 1993.

El oficio de alumno es algo estructurado. No es hacer cualquier cosa ni en cualquier momento: es estar sentado, escuchar cuando la educadora habla, cuando se discute, levantar el dedo, son las reglas de vida en colectividad.

[Profesora de école maternelle I]

iii. Prepararse para comprender qué es la escuela

Prepararse para ir a la escuela primaria es un acontecimiento central en la vida de un niño francés. Entrar a la escuela significa pasar a *cosas en serio*. Por lo tanto, el paso por la *Maternelle* se vuelve indispensable, ya que enseña a los niños lo que es la escuela. En este nuevo universo tiempo-espacio hay cosas cruciales: el respeto de la vida en colectividad, la importancia del cumplimiento de reglas en el proceso de aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios que no tienen otras funciones que la inculcación de las normas. Para explicar eso se hará referencia al concepto de “forma escolar”.

Vincent, Lahire y Thin identifican el *hacerse alumno* con el predominio de lo que identifican como el aprendizaje de la *forma escolar*. Esto implica la existencia de un método de socialización específico a la escuela (incluida la *Maternelle*, puesto que es una escuela), caracterizado por la constitución de un universo separado de la infancia, con normas que aprender y con una organización racional del tiempo y el espacio.

El programa de la *Maternelle* del año 2008 se orienta en que los niños se familiaricen y se adapten al ritmo escolar y a las diferentes normas de la institución. Esto supone que son los niños los que deben ajustarse a la escuela y no la escuela la que se adapta a los niños.

Para que los niños pueden entrar en los aprendizajes es necesario aplicar ciertos límites. Deben aprender a obedecer instrucciones, saber descifrar/decodificar los mensajes, realizar las tareas de la ma-

nera solicitada. Es decir, el aprendizaje de la *forma escolar* refiere a la internalización de un *habitus* entendido como métodos escolares de socialización. Según el programa 2008: “Se prestará una atención especial a los fundamentos morales de estas normas de comportamientos, como el respeto de la persona y los bienes de otros, a la obligación de atenerse a las normas dictadas por los adultos o también al respeto de la palabra otorgada por el niño (...). Los niños deben comprender progresivamente las normas de la comunidad escolar (...). Progresivamente aceptan el ritmo colectivo de las actividades y saben diferir las satisfacciones de sus intereses particulares. Incluyen el valor de las consignas colectivas. Aprenden a plantear cuestiones o a solicitar ayuda para salir bien en lo que se les pide”.²⁹

Los profesores entrevistados confirman el carácter propedéutico de la *Maternelle*. Para ellos, lo más importante en la preparación a la escuela es que el niño comprenda los desafíos que implica la *Escuela*. Es necesario que el niño comprenda que en esta institución específica hay límites a no sobrepasar, comportamientos que deben seguirse y, sobre todo, saber que es necesario responder a las expectativas de los profesores. Muchos de ellos señalan que un verdadero alumno es aquel que logra percibir todo lo que se pone en juego en la escuela.

Porque si tú visualizas el futuro escolar de un alumno, hacer una buena Maternelle quiere decir estar listo y preparado para entrar en los aprendizajes; es decir, listo para quedarse sentado, tomar la palabra cuando se debe, aprender a concentrarse. Si tú lo visualizas desde la perspectiva de su bienestar, no es necesariamente ser escolar.

[Profesora de école maternelle G]

Es necesario que desarrolle autonomía de trabajo, que haya integrado las normas de vida colectiva y que toman placer en los aprendizajes: he aquí los tres criterios.

[Profesora de école maternelle J]

²⁹ *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Programme de l'école maternelle 2008-2009*, op. cit.

De una manera simbólica, el proceso que se acaba de describir es el camino que debiera recorrer un niño desde el espacio privado (familia) hacia el ámbito público. Es la representación de un niño que al principio es inmaduro y dependiente y que luego se va a transformar en alumno por una fuerza exterior: la educación, que comienza en la *Maternelle*. Durante su paso por la *Maternelle* este niño debe adquirir los conocimientos necesarios para la escuela (*savoir faire*), sus códigos y sus normas, para luego convertirse en ciudadano. Es el principio de una trayectoria hacia una realización, partiendo desde la incompletitud del niño hacia la adquisición de un nuevo estatus: el de alumno, más racional y más riguroso.

Los discursos de los profesores franceses sobre el niño coinciden con estos postulados. Nos hablan de niños que llegan a la *Maternelle* sin límites, agitados, indisciplinados, sin control. Una ausencia de normas que concibe la idea de un niño simbólicamente “salvaje” al que hay que normalizar. La escuela va a actuar sobre el niño para hacerlo pasar a ser quien no es naturalmente. La *Maternelle* integra al niño del mundo de los adultos sometiéndolos a nuevas normas de vida en colectividad.

Se espera que se transformen en alumnos. Se les pide adaptarse a algunas limitaciones para poder convertirse en alumno y pasar a formar parte del sistema primario, que es un sistema vinculante, de normas rígidas. Algunos niños ya tienen las competencias.

[Profesora de école maternelle K]

Saber porqué están aquí, saber que viene a la Maternelle para aprender, que no se viene a jugar. Para aprender para más tarde, para la escuela, para la primaria...

[Profesora de école maternelle J]

Para mí lo importante es el “vivir juntos” y “hacerse alumnos”; es decir, darle sentido a lo que se viene a hacer a la Maternelle. Es un niño que acepta aprender con los demás, en grupo, que sale de su individualismo, que acepta a los otros a su alrededor, en el grupo. **[Profesora de école maternelle L]**

Son aquellos niños que entienden lo que uno espera de ellos, aquellos que adaptan su comportamiento a la situación, a nuestras expectativas.

[Profesora de école maternelle M]

¿Cómo se construye un niño que se convierte en alumno? En primer lugar: autonomía, aprender a equiparse. Aprender a escuchar, sentarse, tomar su turno. Y aprender a hacer todo esto enseña a vivir en grupo, no es una vida similar que en la casa. No es sólo el aprendizaje de la socialización lo que lo transforma en alumno, no: esto es también aceptar a hacer algo que no se sabe y de saber que se puede reintentar... Se les acompaña y, además, trabajan imitando a sus compañeros. Los niños siguen a alguien. Eso vale sobre todo con los pequeños.

[Profesora de école maternelle N]

CONCLUSIONES

El sistema parvulario chileno y el sistema preescolar francés son dos sistemas de educación inicial, con sus respectivas representaciones de la figura del niño, fruto de los contextos de cada país. Desde un punto de vista de las representaciones sociales, no hay un modelo educativo mejor o peor que el otro, así como tampoco hay una mejor forma de concebir la educación de los niños y niñas. Es por ello que resulta un ejercicio interesante realizar una última lectura comparativa a través de distintos ejes explicativos connaturales a cada uno de estos modelos de educación inicial.

Para Chile, la misión del sistema parvulario es garantizar el bienestar del niño, respetando sus necesidades y sus intereses y sus contextos. Las acciones educativas y sus ambientes deben adaptarse al niño, para que éste pueda desarrollar todas sus potencialidades. Francia optó por otro planteamiento: el de la preparación a la escuela primaria, centrada en el desarrollo del lenguaje vinculado a los desafíos que plantea la escuela, el camino hacia el éxito escolar y la formación del ciudadano.

Los dos modelos están en una dirección paradójica: continuidad y ruptura. El nivel parvulario chileno, para concretar su misión, se concibe como un sistema en complementariedad con las lógicas de crianza y educativas de la familia. Así, el paso del mundo familiar hacia el mundo parvulario es complejo, constituyéndose la misión institucional en continuidad con los valores, los métodos de socialización y los roles familiares.

Por el contrario, en Francia se puede utilizar la palabra ruptura. La entrada en la *Maternelle* genera una ruptura con el mundo de la familia. Este corte es necesario para el proceso de transformación que va a vivir el niño dentro de la institución. El alumno/niño debe entonces aprehender nuevos métodos de socialización que lo van orientando hacia la adquisición de un *habitus* escolar o de la forma escolar.

¿Lugar de vida o de transmisión del saber?

En Chile, las instituciones de educación parvularia son percibidas como lugares con finalidades múltiples, que superan la función puramente educativa, ya que se asocia a ámbitos del bienestar integral del niños en se han establecido: de preparación a la vida, de preparación para la escuela elemental, para complemetar la labor educativa de las familias y para crear y consolidar vínculos con la comunidad. “La educación parvularia chilena tiene carácter multifuncional (función educativa y función de cuidado mientras madres/padres trabajan) que responde a criterios de racionalidad distintos, que incide en los grados/niveles de vinculación al sistema. (...) Cuando la expectativa de la política pública es producir efectos –funciones– múltiples que responden a criterios de racionalidad dis-

tinto, por mucho que puedan entenderse como complementarios, las posibilidades de vinculación disminuyen, ya que el resultado neto del esfuerzo público-estatal es una complejidad desorganizada –o inestructurada– desde el punto de vista de las poblaciones que responden a ella”.³⁰

Para Chile, kinder o pre-kinder se consideran como espacios cercanos a los estilos de crianza y educativos de la familia, como lugares de vida más que un espacio de transmisión. Lo que prima no es el corpus del conocimiento a adquirir, sino que hacerse cargo del niño en todas sus dimensiones. Este espíritu integrador se expresa en la idea de que el parvulario se convierte en un segundo hogar, donde se ama al niño como en su familia, con una educadora que se convierte en una segunda madre. Espacio familiar también, donde el jardín infantil se convierte en un espacio muy diferente de la escuela, ya que considera todos los aspectos de la vida del niño y no solamente los aspectos cognitivos. Por lo tanto, la educación de los niños tiene una finalidad holística. Promueve el autoaprendizaje, la exploración y la interacción entre niños, por medio del juego, para adquirir por sí mismos de las competencias lingüísticas y sociales. Es decir, es la institución parvularia la que se adapta al niño en vez de adaptar al niño a la institución.

En Francia, se considera a la *Maternelle* como el inicio y parte integrante de toda trayectoria escolar. A pesar de que se distingue del nivel primario, se encuentra en estrecho vínculo con el primer ciclo de los aprendizajes llamados “fundamentales”. Más que un lugar de vida, se entiende a la *Maternelle* como un lugar aparte, en el sentido que separa a los niños de sus contextos familiares para orientar su

³⁰ Dimas Santibáñez y et al., “Determinantes por la demanda de Educación Parvularia”, Ministerio de Educación/Universidad de Chile/BID, Santiago, 2008.

educación sobre los aspectos escolares del aprendizaje. La idea es que el niño debe adaptarse a la escuela y no al revés.

El acento puesto en Francia sobre los aprendizajes preparatorios para el nivel básico (lectura, escritura y cálculo) se justifica por razones de equidad y prevención del fracaso escolar. Existe un interés político de beneficiar a todos los niños, desde el inicio de su trayectoria escolar, para limitar las consecuencias escolares de las desigualdades sociales de origen. Esto es especialmente en el caso de la sociedad francesa, con mucha población de origen extranjero, donde la *Maternelle* pone atención en las competencias lingüísticas, como una manera de compensar las diferencias de origen.³¹ Diversos estudios muestran que para la realidad francesa la influencia de la *Maternelle* es mayor para aquellos niños cuya cultura familiar se encuentra alejada de la cultura escolar. Así, el dominio del lenguaje se constituye en un factor clave de integración social y de igualdad de oportunidades. Es en una perspectiva de justicia social, de restablecimiento de la equidad, que pesan sobre la *Maternelle* las exigencias de prevención del fracaso escolar.

La figura del niño

Los elementos más características de la representación del niño en el parvulario chileno y el preescolar francés son muy diferentes. El niño chileno es comprendido (representado) en un doble sentido: globalmente, de manera integral, es decir, todos los ámbitos de la vida de un niño deben considerarse (cuidado, socialización y edu-

³¹ Distintos estudios han demostrado que poblaciones más desfavorecidas, que pasan por una preescolaridad más larga y orientada hacia el alumno, tienen una mayor oportunidad de desarrollar una escolaridad exitosa. Ver: Agnes Florin, *La scolarisation a deux ans et autres modes d'accueil des jeunes enfants*, INRP, París, 2000.

cación); pero también él es único, por lo tanto deben comprenderle y respetarle en toda su especificidad (incluidos sus orígenes socio-culturales).

En el jardín infantil chileno el niño debe formar en primer lugar su identidad como persona-individuo (formación personal y social es el primer eje del programa). En este proceso, debe estimularse al niño para maximizar sus potencialidades y favorecer sus experiencias. Esta idea constituye la justificación central del sistema chileno: se forma a una pequeña persona globalmente (integral) para hacer frente a la vida. Se favorecen sus aprendizajes a partir de sus propias experiencias teniendo en cuenta sus deseos, sus intereses y sus necesidades, y recurriendo lo menos posible a limitaciones de su expresión. Se considera a los niños como participantes activos de su propio desarrollo y a sus aprendizajes. La figura del niño que resulta es la del **niño creativo**.

Desde la mirada francesa, se percibe al niño preescolar francés a partir de una dualidad: niño/alumno. Se considera al niño como una persona que debe formarse según el contenido de los programas educativos adaptados a su desarrollo cognitivo. Se orienta sobre los aspectos cognitivos, ya que la *Maternelle* se convierte en el principio de la trayectoria escolar. Se favorecen así los contenidos fundamentales, en particular aquellos que preparan el aprendizaje del lenguaje, la lectura, la escritura y el cálculo.

En la *Maternelle* el niño se transforma en alumno y se prepara para su ingreso a la primaria. Transformarse en alumno significa la adopción de actitudes, el aprendizaje de los códigos y de ciertos comportamientos que van a crear en él una clase de hábito escolar. Prepararse significa orientar sus esfuerzos hacia el ingreso a la escuela. Por lo tanto, la *Maternelle* va a permitir al niño definirse como

individuo, vivir en colectividad, y saber y entender y comprender qué es la escuela.

La concepción transmisiva del aprendizaje afirma que para aprender el alumno debe estar atento, escuchar, seguir, imitar, repetir y aplicarse. En las palabras de Bourdieu, hay un *habitus* escolar que adquirir. Eso se manifiesta por un control corporal (el mantenimiento del cuerpo), pero también por una organización meticulosa del tiempo y el espacio. La *Maternelle* no es un lugar de libertad: es un lugar para conocer las limitaciones que impone la sociedad. Así, los valores que deben distinguirse se convierten en el esfuerzo, la disciplina y, por ello, se promueve la autonomía e independencia en las actividades. La figura que resulta es la del **niño razonable**.

Tal como se dijo, la frase “el futuro de los niños es siempre hoy” ilustra muy bien el sentir de la orientación de la educación parvularia chilena hacia el presente de los niños y niñas. En oposición, la *Maternelle* francesa se orienta hacia el futuro, a partir del objetivo de preparación a la escuela primaria. El niño francés debe convertirse en alumno, por lo tanto se considera como un *proyecto* de un futuro ciudadano, y entonces debe aprender a adaptarse a la vida en colectividad para garantizar el vínculo social.



Francisco Bley. Circa 1935. [Archivo Cenfoto-UDP]

Un niño participa, probablemente, del juego de su padre. De pie en una silla, inseguro, espera que se tome la fotografía que fija el día de los bombachos, que lo acompañarían hasta la adolescencia.

LOS NUEVOS BÁRBAROS

[Institucionalidad y Estado; niñez y derechos]

Oswaldo Torres

En noviembre de 2014 el conocimiento científico-técnico acumulado por la Humanidad logró que –a 500 millones de kilómetros de la Tierra, luego de 10 años de viaje y a una velocidad de 66 mil kilómetros por hora– el robot Philae se posara en un cometa de no más de 4 kilómetros de diámetro que orbita entre Júpiter y Marte y comenzará a mandar datos relevantes sobre lo que allí encontró. Es decir, con los conocimientos y tecnologías de hace diez años se ha sido capaz de esta hazaña. Este suceso expresa de forma concentrada el nivel de conocimientos complejos, capacidades y voluntad que tiene el ser humano, pero también nos sitúa en el nuevo mundo que vivimos y en el que potencialmente vivirán las nuevas generaciones por venir.

Sería por tanto absurdo analizar la “cuestión de la niñez” actual sólo desde una perspectiva tradicional; hacer esto con los ojos de “cuando nosotros fuimos niños” –tendencia muy propia de padres y madres–, porque las nociones del tiempo y el espacio están cambiando de manera radical y las formas de cómo nos relacionamos también. Hay una ampliación del horizonte y los límites de lo que conocemos tanto a nivel macro como en lo micro y esto afecta a nuestras concepciones del mundo en que vivimos y nuestro sentido de vivir en él.

Es por esto que para reflexionar sobre la niñez y las instituciones estatales se hace necesario vincular las transformaciones que

estamos viviendo a nivel global y personal, la discusión que se abre sobre el Estado y su papel y cuáles son algunas cuestiones sobre la política pública hacia la niñez que hay que considerar.

Resultan inspiradoras para interpretar los cambios actuales las palabras del escritor, filósofo, dramaturgo y músico Alessandro Baricco, quien, en su extraordinario libro *Los bárbaros*, señala que como Humanidad estamos en presencia de una mutación en gran escala, similar a lo que implicó la Ilustración respecto del medioevo, lo que implica otra forma de comprender *el significado de la experiencia*, y una ubicación distinta del *sentido* en la complejidad de la vida.¹ Esto sucede porque están en juego nuevas formas de vivir la experiencia, de recibir el conocimiento y de cargar de significados lo vivido. En otras palabras, lo que está ocurriendo no es que se tenga mayor capacidad de control sobre los puntos estratégicos de un mapa del saber o de la geopolítica, sino que nos están cambiando el mapa mismo, y quienes lo hacen son otro tipo de sujetos, con otros modos de vivir la experiencia y encontrar el sentido a sus vidas. Estamos ante una *nueva generación* que no reproduce las formas de socialización clásicas en las que nosotros aprendimos a movernos, ni tampoco la entiende como un proceso unidireccional de los adultos sobre y hacia los “menores”.

Por supuesto que este proceso se desarrolla más en los países con una modernidad hiper radicalizada, que antaño construyeron el pensamiento moderno occidental hegemónico, y que influye fuertemente en nuestras sociedades periféricas, involucrando las formas de crear conocimiento y el conocer mismo.

El modelo de adquirir experiencia a través del contacto con las cosas, de la profundidad con que se penetra en éstas, del análisis al

¹ Alessandro Baricco, *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2008.

que se le somete por la especialidad de un saber erudito, ha trocado a otra forma; a una forma de experiencia que valora el movimiento, la velocidad de las conexiones de sentido, la superficie de las cosas que se van interconectando, por la capacidad de ser multitareas: es un *googlear* o hacer zapping de manera constante para encontrar el sentido en ese hacer. Y en esto, dice Baricco, todos somos mutantes, unos más que otros, pero nadie está a salvo: puede que algunos lo sepan y otros estén ignorantes, pero la vida nos la están cambiando y también la estamos cambiando.

Este enfoque permite visualizar el tipo de niños y niñas que están realizando sus experiencias y bajo qué códigos están interpretándolas. Baricco señala que el aburrimiento era un aspecto de la experiencia de vida de todos cuando fuimos niños. Era un tiempo en que se nos permitía estar consigo mismo, reflexionar y cuestionarnos en nuestra *mismidad*. Era dejar el tiempo transcurrir sin más. Hoy eso es imposible, pues no puede haber un niño aburrido porque resulta una experiencia intolerable. Y en la medida en que hay un “tiempo vacío” hay desesperación, pues no hay movimiento, no hay intensidad y, por tanto, se pierde el sentido. Lo que llena ese vacío peligroso son los niños *multi-tareas* que realizan varias cosas a la vez sin mucha atención o poca profundidad, pero son sus experiencias las que unen distintos puntos otorgándoles sentido y un saber.

¿Qué se puede inferir de lo anterior? ¿Es nuestra tarea oponerse al movimiento de la mutación descrita o hay que asumirla para orientar la mutación? ¿Hasta qué punto esta transformación no es también una reacción crítica al neopositivismo de las ciencias? ¿Cómo esto que describe el autor es una oportunidad para asumir nuevas formas de conocer?

En América Latina, las mutaciones se van dando tanto como

consecuencia de lo arriba descrito como por la particularidad de los procesos sociales, políticos y culturales que vivimos. A la crisis de una epistemología positivista, se originan nuevos planteamientos (como los de Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Franz Hinkelammert o Silvia Rivera Cusicanqui) que buscan rescatar otros saberes devaluados por la llamada ciencia occidental, que valorizan e integran la forma de producir conocimiento y consolidar saberes de culturas como la hindú, la árabe o de los pueblos originarios de nuestro continente. Es aquí donde debemos esforzarnos por abrir paso a las nuevas formas de argumentación del aporte que hacen los niños y niñas con su participación en la construcción de nuestras culturas y conocimiento.

Para que lo anterior ocurra, se requiere tener consciencia de la actual mutación, de la oportunidad de legitimar nuevas formas de conocer y de provocar cambios en la concepción cultural que tienen nuestras sociedades sobre la niñez. En este sentido, la investigación académica –en una relación distinta con las comunidades y los propios niños– puede ser un aporte sustantivo a la configuración del mapa.

Desde una propuesta convergente surge también la “corriente del pensamiento complejo”, que intenta promover una interpretación científica y filosófica que alerta sobre el peligro de los cambios actuales para la vida –toda forma de vida– en el planeta, producto de una acción humana cada vez más irracional; allí están los escritos y voces de Edgar Morin, Bruno Latour o Jeremy Rifkin, quien alerta de esto en su libro *La civilización empática*, donde insiste en la idea de que sólo un nuevo tipo de relación entre los humanos, y de nosotros con la naturaleza, nos puede salvar del colapso planetario, fundamentando en parte su propuesta en la capacidad innata de los niños como seres con capacidades de empatizar con los demás, ponerse

en el lugar del otro desde las emociones, cuestión que también sería propia de varias especies de mamíferos. Rifkin aboga por cambiar la mirada heredada de la Ilustración, que confunde verdad con realidad y *objetividad* con asepsia mental, y nos invita a valorar los vínculos surgidos de la emoción y el sentimiento, de la solidaridad con los otros, sus luchas y sentimientos.

Un segundo aspecto es que los cambios dibujados más arriba influyen en el Estado, principal responsable de la ejecución de las políticas públicas. Mucho se ha escrito y dicho sobre los efectos de este tipo de globalización en los Estados latinoamericanos, pero me interesa situar la discusión en un punto que estará en la agenda de, al menos, la próxima década.

Para graficar esto me valgo de una nota de prensa, aparecida en el diario *El País* de España el 10 de enero del 2014. La nota periódica, titulada “Nace un observador global”, se refiere a una nueva plataforma digital para que “las ideas lleguen al lector en cualquier parte del mundo”. La iniciativa se llama *TheWorldPost*, realizada junto al Instituto de Gobernanza que dirigen Nicolas Berggruen y de Arianna Huffington, creadora del *The Huffington Post*, uno de los diarios digitales de más audiencia. Se informa que será, esencialmente, “un nuevo altavoz para que las figuras más influyentes del planeta, y también las que no son tan notorias, manifiesten sus opiniones y comentarios”. El nuevo medio se estrenaría en el Foro Económico de Davos. Anunciaba *El País*: “El portal contará con las contribuciones del presidente de EE.UU, Barack Obama, así como de la canciller alemana, Angela Merkel, o del ex primer ministro británico Tony Blair. Los lectores encontrarán también las reflexiones del filántropo y fundador de Microsoft, Bill Gates, del Dalai Lama o de Elon Musk, fundador del fabricante de coches eléctricos

Tesla y de la compañía espacial privada SpaceX”. Se contaría con reflexiones políticas, culturales, científicas y sociales, de parte de la élite mundial, pero compartiendo espacio con figuras menos o poco conocidas: “se trata de hacer hablar a la vez a un jefe de Estado y a un estudiante en Brasil”.

Se lee además en la nota: “‘Occidente ya no tiene el monopolio de las ideas’, dice el director de Instituto de Gobernanza, Nicolás Berggruen. Será una publicación muy activa, explica Berggruen en una conversación telefónica. La filosofía del inversor y filántropo, conocido también por su pasión por el arte, es empezar dando voz a las personas relacionadas con su instituto y, a partir de ahí, se hallarán también opiniones sobre asuntos que afectan a la vida corriente. A continuación señala que la plataforma nace con una visión global porque ‘el mundo de las ideas es multipolar’. Y agrega: ‘Hace 20 años, lo que primaban eran los valores de Occidente. Ahora Occidente puede aprender de otros, ya no tiene el monopolio de las ideas’. Ese principio de no establecer jerarquías en la información es una de las claves del éxito del *The Huffington Post*”.

¿Pero qué piensan en el instituto de Nicolás Berggruen sobre el Estado y la democracia, dos cuestiones clave para el desarrollo de las políticas públicas? ¿Este pensamiento, que influye en la élite mundial, de qué manera puede afectar el futuro de nuestros países y del mundo? En su libro reciente *Gobernanza inteligente para el siglo XXI, una vía intermedia entre Occidente y Oriente*, este multimillonario y filántropo hace un fundamentado planteamiento que se ha considerado como la “nueva trilateral”, esa que delineó el mundo de acercamiento a la Unión Soviética y China, con aporte de Zbigniew Brzezinski, asesor de varios presidentes de EE.UU.

Entre los planteamientos centrales del libro está la idea de que

nos encontramos ante una crisis sistémica de la democracia liberal y de la economía de mercado. También realiza una crítica a la democracia representativa y valoriza el sistema chino del “mandarinato”, que define como una burocracia de sabios, supuestamente meritocrática, que avala la nominación de los gobernantes del Estado central, seleccionados en base a sus conocimientos y probidad.

En el texto se diagnostica que “la democracia electoral de *una persona, un voto*, incrustada en una cultura consumista de la gratificación inmediata, se dirige a la ruina terminal”. Esto ocurre porque la gente votaría por sus intereses particulares y de satisfacción inmediata sin ver el interés general y los del largo plazo, dos cualidades que tendría el sistema autoritario de los “mandarines chinos”. Además, la complejidad de los fenómenos del comercio, las finanzas y la producción internacionalizada exige mayores competencias y conocimientos a niveles de las mega-urbes, la nación y lo supranacional. La receta es “despolitizar la democracia”, propia “de los sistemas electorales *un hombre, un voto*”, evitando la experiencia de California “donde la gobernanza (...) dominada por las iniciativas populares ha demostrado ser ruinosa”. En fin, hay que dar poder a los ciudadanos para que resuelvan los pequeños temas locales en base a mecanismos limitados y dejar los asuntos complejos en manos de expertos, llenos de conocimientos “científicos” que controlarán el diseño y ejecución de las políticas públicas eficientes, superando los corporativismos egoístas de empresarios, sindicatos o consumidores ansiosos.

Este Instituto Berggruen –que opera como centro de pensamiento puente con China– propone la refundación del Estado moderno en un contexto de globalización cuya orientación es *elitizar* las decisiones, reduciendo la democracia liberal a ámbitos locales. El punto

es el siguiente: ¿si ellos debaten sobre nueva institucionalidad del Estado, por qué nosotros no podemos hacerlo? ¿Por qué el Estado, en su dimensión de representación de la voluntad ciudadana, no puede también ser modelado por nosotros? Quizás esta discusión sea muy chilena, pues vivimos aún con las bases de la institucionalidad de la dictadura de Pinochet, mientras en otros países ha habido experiencias constituyentes sin que cayesen en el barranco de la ingobernabilidad (Bolivia crece a 4,8% promedio los últimos tres años y 5,4% para Ecuador en igual periodo, por ejemplo).

En un contexto de profundización de su integración a los mercados mundiales y de concentración del poder financiero internacional, los Estados latinoamericanos se han ido transformando en distintas direcciones, pero sobre todo hacia una mayor ampliación de la democracia, con todas sus imperfecciones. Esto es clave, pues no hay posibilidades de garantizar los derechos de los niños y niñas si no es en un régimen democrático, ya que la lucha por esos derechos está íntimamente vinculada a la ampliación de la democracia hacia ámbitos de decisión como los recursos naturales, las libertades y derechos civiles, así como en la calidad de vida y extendiendo derechos a otros grupos de edad y nacionalidades.

Para el caso chileno en particular, el contexto constitucional se ha mostrado como una limitante para tener una ley de protección integral de los derechos del niño, pues implicaría garantizar los derechos sociales, culturales, individuales y políticos de ellos con un Estado de carácter subsidiario, cuya función constitucional es actuar solamente allí donde el mercado se muestra imposibilitado de hacerlo. Por ello creo que hay un agotamiento de las políticas públicas en general, y en particular hacia los niños, implementadas durante los últimos 24 años, y estamos ante el desafío, no de inventar

nuevas políticas sobre una base constitucional-estructural diseñada para la utopía de la sociedad neoliberal, sino que (por el contrario) se requiere de un nuevo Estado que garantice políticas coherentes consigo mismo. Esto implica construir un régimen de bienestar social pos-neoliberal que pueda garantizar derechos.

Con lo anterior, se puede afirmar que lo realizado en 24 años en materia de políticas públicas ha sido positivo en temas de reducción de pobreza, de socorrer en los casos de inequidades flagrantes como la salud, la educación municipal o las pensiones. Pero esto no da para más. El sociólogo Manuel Antonio Garretón señala que “la reforma del Estado fue la modernización, entendida como flexibilidad, racionalización y eficiencia de la gestión pública y consistente en: a) un manejo orientado a los resultados; b) transparencia en la aplicación de los recursos; c) un servicio público de calidad para la gente (...) por lo que al final se trató de una modernización de la gestión pública y no del Estado, (...) dando continuidad a una lógica estatal funcional al modelo socioeconómico”.²

Con ese diagnóstico, se debe insistir en que el desafío de la institucionalidad es el de la reinención del Estado, de su lugar y tarea, de su relación con la sociedad civil y de las capacidades de ésta para implementar políticas considerando sus saberes particulares y localismos, y no sólo los diseños centralistas y homogéneos, supuestamente despolitizados, pero que eran políticamente convergentes con la concepción de políticas auxiliares a la liberalización de los mercados y a la privatización de los bienes sociales.

Garretón explica que los desafíos chilenos actuales son la cohesión social y la igualdad, en un contexto de “recomposición de las

² Manuel Antonio Garretón, *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile (1990-2010)*, Editorial Arcis/Clacso/Prospal, Santiago, 2012.

relaciones entre el Estado y sociedad en un mundo globalizado”, que demanda la “generación de una nueva matriz sociopolítica o de refundación del Estado nación”.³

Si consideramos este marco conceptual, y leemos el índice de otro libro afín (que coordinaron los economistas Larrañaga y Contreras), nos podemos dar cuenta que su balance contempla los programas del Estado *Chile Solidario*, el *Sistema de Pensiones Solidarias*, *Chile Crece Contigo*, el desafío de la protección social a la infancia y otros como la reforma a la salud, el seguro de desempleo y la *Subvención Escolar Preferencial*, financiando la educación de grupos vulnerables.⁴ Sin embargo, para el caso de la educación, la discusión nacional no pasó por nuevas subvenciones que han tenido bajo impacto, sino por la reforma estructural al sistema, dirigido a modificar al Estado y su función de garantizar un derecho en el ámbito de la educación a todos los niños y niñas y no sólo apoyar con mayores subsidios a los que estudian en colegios municipales. Y, sorpresa, esa discusión se impuso porque los adolescentes y jóvenes –no los profesionales de las políticas públicas–, en tanto estudiantes, se movilizaron, argumentaron que no querían medidas remediales sino soluciones estructurales y generaron alianzas significativas con el resto de la ciudadanía.

Con más matices, algo similar se puede señalar sobre la última reforma previsional que creó la *Pensión Básica Solidaria* y el *Aporte Previsional Solidario*,⁵ que vinieron a suplir lo que el mercado de las Asociaciones de Fondos Previsionales (AFP) no resolvía para aque-

³ *Ibíd.*

⁴ Osvaldo Larrañaga y Dante Contreras (coord.), *Las nuevas políticas de protección social en Chile*, Uqbar Editores, Santiago, 2010.

⁵ Instaurados en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2008-2010).

llos que tenían bajas cotizaciones, empleos precarios o inestables y bajos salarios. Sin embargo, no obligó a la contribución empresarial en la pensión, no reguló a las AFP en sus inversiones con los fondos de los trabajadores ni creó una AFP estatal para aumentar la competencia en el propio sistema, dejándolas como instrumentos fundamentales de acumulación y –a su vez– de financiación de las inversiones de los principales grupos económicos que operan en el país.

Ahora, si leemos otro libro, más reciente, escrito por un conjunto de científicos sociales de diversos partidos de la (ex) Concertación de Partidos por la Democracia y algunos independientes, se dice que al finalizar la dictadura la Concertación decidió no impugnar la totalidad del régimen político institucional impuesto, sino más bien cambiar la institucionalidad desde adentro, *políticamente*, pero ocurrió que los “vencedores (fueron) aquellos con menor hostilidad al modelo neoliberal”.⁶ Más allá de discutir la tesis del libro sobre qué tan nuevo es el modelo que proponen, éste sitúa la discusión en el plano del modelo de desarrollo, es decir en cuáles deberían ser las estrategias articuladas que pueden producir un Chile más justo y más democrático, pues sólo luego de dar respuesta a esa pregunta se pueden delinear las políticas más adecuadas.

Pasemos entonces a la institucionalidad para la niñez en Chile. De lo señalado, ¿puede implementarse una nueva institucionalidad que genere nuevas políticas de garantía de derechos, en este marco estatal? ¿Se resuelve el problema del respeto de los derechos de los niños y niñas en los llamados sistemas de protección del Sename, con un reajuste a las subvenciones y un nuevo tipo de supervisión?

Es probable que aún existan pequeñas reformas por realizar, que

⁶ Fernando Atria, Guillermo Larraín, José Miguel Benavente y Javier Couso y Alfredo Joignant, *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*, Debate, Santiago, 2013.

siempre curarán algún mal o permitirán mejorar la condición de algunos grupos, pero difícilmente el Estado puede garantizar el ejercicio de los derechos a todos los niños y niñas si éste no se transforma de manera radical. En este sentido, la propuesta de una nueva institucionalidad pasa por modificar la actual, para constituir otra que articule la protección de derechos a nivel territorial-comunal, regional y nacional. Pero esto tampoco automáticamente resolverá los problemas, sino que generará las condiciones para ello: siempre dependerá de las cualidades de quienes operarán en estos temas; su apreciación respecto de lo que son los derechos de los niños en particular. Sin un cambio cultural que reubique el lugar y papel de los niños en la sociedad, no lograremos el pleno respeto de sus derechos.

En el proceso de cambios no es fácil compatibilizar los intereses corporativos generados alrededor de la atención de los niños. Debería darse un breve tiempo para la deliberación que permita asentar la legitimidad de la orientación del cambio y luego resolver rápidamente. En esto avanzó mucho la Comisión Asesora Presidencial de Políticas de Infancia que entregó su informe en 2006.

Las bases de una nueva institucionalidad para la niñez deben considerar, primero, que los niños tienen derechos integrales y que las políticas hacia ellos son de carácter universal por cobertura y con calidad, y debe provisionárseles educación, salud, agua potable, vivienda, etcétera, así como acceso a la educación sexual, a materiales pedagógicos, a la prevención ante el maltrato y otras materias de su interés, que son complementadas con aquellas políticas especiales hacia los grupos de niños cuyos derechos son vulnerados.

La organización del Estado debiera tener tres dimensiones respecto de las políticas de infancia: a) una de protección legal con una ley que garantice los derechos y los mecanismos institucionalizados

que permitan su ejercicio y regulen las relaciones entre los niños y el Estado y sus familias y de éstas con el Estado; b) otra área de protección judicial encargada de los procedimientos de familia y los tribunales especializados en infractores; y c) una tercera área debiera ser la de protección social que promueve los derechos, implementa políticas sociales y articula ejecutivamente la institucionalidad gubernamental (a través de una subsecretaría) que está a cargo de las políticas universales. Esto implicará contar con un defensor de la niñez regionalizado, que con autonomía de los poderes públicos pueda monitorear la situación, representar a las autoridades casos individuales o colectivos de vulneración de derechos y tenga iniciativa de representación ante el poder judicial.⁷

Para resumir: no hay respeto a los derechos de los niños sin un Estado democrático en forma; es decir, que exprese la complejidad de la voluntad diversa y multicolor, pluricultural, de la ciudadanía. Esto es condición necesaria, pero no suficiente. Hay más respeto a los derechos en tanto más participativa sea esa democracia, pues equilibra el poder de la burocracia. El Estado, como sabemos, debe garantizar los derechos, pero paradójicamente es el que los viola, por lo que no necesariamente con más estatización de las políticas se resuelve el problema y se mejoran las intervenciones. Aquí tiene un rol clave la sociedad civil, en sus diversas formas de organización—ONGs, universidades, iglesias, asociaciones diversas—, porque es un agente decisivo en la búsqueda de la realización de los derechos

⁷ El 21 de septiembre de 2015, cuando este libro partía a imprimirse, la presidenta Michelle Bachelet firmó el proyecto de ley que crea una Subsecretaría de la Infancia y un Sistema de Garantía de los Derechos de los Niños y Niñas. La ley contempla que la protección de los derechos de la niñez se ejecutará, en lo administrativo, a través del Ministerio de Desarrollo Social y que habrá también una protección judicial, llevada a cabo desde los Tribunales de la Familia. Esta importante iniciativa estatal fue elaborada desde el Consejo Nacional de la Infancia, organismo creado por la Presidenta al asumir su gobierno en 2014. [*Nota de los editores*]

por parte de los niños. El otro agente son los propios niños, que deben ver extendidos sus derechos incluidos los civiles y políticos.

La presencia de una sociedad civil fuerte en el campo de los derechos de los niños y su real valoración puede ser, quizás, la única forma de asegurar que el Estado cumpla su compromiso de garantizar los derechos, se cuente con un monitoreo independiente de los intereses políticos o corporativos (que ponga el interés superior del niño como principio base) y se tengan estudios con criterios más independientes que aquellos que se originan en los centros de pensamiento de la globalización neoliberal.

La ciudadanía parece que ha despertado del sopor producido por la inacabada transición y desde ella se podrá cristalizar en parte el proceso de reformas en pos de garantizar los derechos de niñas y niños.

Llegó la hora de que un nuevo Estado, a través de políticas públicas que consideren la ciudadanía de los niños y niñas, se haga cargo de los *nuevos bárbaros*.



Autor desconocido. Circa 1930. [Archivo Cenfoto-UDP]

Un fotógrafo de plaza o minuterero era común encontrar en Chile, durante la década del 30. Era parte del ritual del paseo a la plaza, parque o playa, tomarse una fotografía que se demoraba un minuto en ser entregada.

EL LARGO CAMINO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA PARA SER RECONOCIDA EN EL SISTEMA NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA¹

Eduardo Castro Silva

1. Sistemas de Educación Pública y enseñanza parvularia

De todos los géneros formales de enseñanza que históricamente se articularon entre sí para construir los Sistemas de la Educación Pública, el que actualmente conocemos como Educación Parvularia es probablemente el que mayores dificultades e indiferencias ha encontrado para que se le reconozca su naturaleza propia, su necesidad de ser y el indiscutible derecho suyo para integrar con propiedad un lugar dentro de la orgánica del sistema, tal como ha ocurrido antes con la enseñanza básica o primaria, con la liceana o secundaria y con la universitaria o superior.

Muchas de dichas dificultades e indiferencias se asocian con el hecho de que recién en las dos primeras décadas del siglo XX los sistemas de educación alcanzan jurídicamente casi en todas partes la articulación orgánica entre los tres tipos de enseñanza ya mencionados. Cada uno de estos con entidad conceptual y metodológica

¹ En este texto se emplea profusamente la expresión “Sistema Nacional de Enseñanza Pública”. Con ello hemos querido significar “una estructura orgánica jurídicamente resuelta, de géneros o niveles educativos de diferente carácter que se articulan entre sí en un orden continuo y progresivo y que, con la participación del Estado y del sector particular orientan y movilizan en la dirección impuesta por los fines constitucionales y cardinales de la enseñanza, el proceso continuo de crecimiento y formación humana de los niños, jóvenes y adultos de nuestro país”.

propia, superpuestos en grados progresivos según la edad de niños y jóvenes a quienes la enseñanza se destina. Alcanzar este desarrollo no fue fácil, particularmente si se toma en cuenta la forma democrática que alcanzó el sistema educativo: fue producto y resultado en el mundo de una ardua y prolongada lucha –ideológica y de facto– entre una clase aristocrática dominante que defiende las prerrogativas en que se sustenta su dominio y una clase baja dominada constituida por obreros, campesinos y trabajadores de oficio. Confrontación y lucha de la cual será parte, en los albores de la revolución industrial, una clase social media emergente constituida por comerciantes enriquecidos, intelectuales y profesionales. Sin embargo, en todo este largo proceso ideológico confrontacional la enseñanza de los niños pequeños no fue tema, ni hubo tampoco sectores que la visualizaran como componente necesario del sistema público de enseñanza que estaba en construcción. La confrontación ideológica se circunscribía al derecho y al acceso a la educación de niños y jóvenes mayores de 7 años de edad; o al rol de los gobiernos en el financiamiento de la enseñanza. Ideas sobre el carácter de una enseñanza para párvulos sí las hubo, pero manteniendo siempre su condición de enseñanza maternal hogareña. A poco andar, la revolución industrial demandó del trabajo de la mujer y sobre esta necesidad los industriales y comerciantes se dieron a la tarea de instalar asilos y guarderías donde la mujer trabajadora pudiese dejar transitoriamente a sus hijos.

Por otra parte, aún sin lograr elaborar fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la manera en que lo habían hecho los otros géneros de enseñanza para justificar su necesidad y derecho de integrarse a los sistemas, en la valoración pública la enseñanza parvularia se apreció como una institución educativa valiosa, maternal, simpática, lúdica y de un importante corte afectivo, pero desprovista

de las necesidades y urgencias de los géneros relativos a los estados superiores de desarrollo humano o, para decirlo con otros términos, sin la jerarquía suficiente para incorporarse como instancia obligada y sustancial en los sistemas de enseñanza pública de índole fiscal. Tal vez esta apreciación la tuvo presente el señor Francisco Cereceda Cisterna, ministro de Educación del presidente Jorge Alessandri, cuando el año 1960 decidió extirpar y hacer desaparecer del aparato de enseñanza fiscal los establecimientos de enseñanza parvularia, instituciones que en su concepto, además de hacer más compleja su administración, distraía recursos valiosos pero escasos; recursos que podrían ser mejor utilizados en la atención de problemas educativos mucho más importantes. Añadamos que, felizmente, el ministro Cereceda, tuvo que renunciar meses después.

Sea para conceptualizar instituciones escolares de Occidente como de Oriente, ideas para justificar la educación de los niños menores de 6 años de edad abundan a lo largo de la historia. Desde luego que estas ideas difieren unas de otras, según fuere su consistencia y funcionalidad respecto de, por una parte, los parámetros del sistema de estratificación social de que se trate (de castas, esclavista, estamentaria, de clases) y, por otra, del perfil ideológico y cultural inherente al tiempo y espacio en que cada uno de esos conceptos florecieron.

Desde una óptica formal, parece estar claro que un orden social cualquiera puede sobrevivir, y proyectarse a lo largo del tiempo, cuando sus autoridades y *guardadores* evidencian capacidad para disponer con inteligencia y oportunidad acciones tendientes a formar a las generaciones más jóvenes dentro del espíritu, valores y creencias de ese mismo orden. Es decir, la sobrevivencia temporal de ese orden social se asegura relativamente cuando la política (expresa o latente) y la educación (formal o informal) convergen hacia un mis-

mo horizonte de convicciones y valores. Ciertamente es que los lineamientos de ambas funciones sociales se desarrollan por cauces distintos, pero no lo es menos que invariablemente lo hagan subordinándose la educación a los imperativos del poder político. Cabe decir que la función del Estado, cuya misión primera es preservar un determinado orden social y facilitar su progreso dentro de una cierta filosofía, en caso alguno podría ser entendida como una entidad suprapersonal y representante absoluta de las aspiraciones de toda la sociedad. De hecho, su propensión colectivista, su orientación globalizadora, la resuelven un grupo pequeño de personas concretas. En otros términos, sus políticas públicas y programas lo determinan, desde su peculiar ideología, el estrato social económico y político más poderoso. Los filósofos del liberalismo clásico advirtieron que, cuando con gobiernos de carácter electivo, se acuñan frases tales como “Gobierno del pueblo”, “Poder del pueblo sobre sí mismo” o “el Estado es el pueblo”, etcétera, se está procurando ocultar en frases vacías al verdadero gobernante. Reconocía Stuart Mill (1806-1873) que “el pueblo que ejerce el poder no es siempre el mismo pueblo sobre el que se ejerce (...) y la llamada *voluntad popular* no pasa de ser en la práctica sólo la voluntad del partido político más fuerte de la comunidad”.

Toda acción escolar sistemática se formula según conceptos y valoraciones de la clase social más poderosa y, por lo mismo, en una estructura de defensa social. Difícilmente el grupo fuerte podría introducir normas educativas que pudiesen socavar los cimientos del orden social existente, el mismo que le proporciona la situación privilegiada a ese representante de la totalidad del pueblo. En este mismo sentido, el filósofo alemán Lorenz Von Stein (1815-1890) sostenía que “todo orden social crea sus clases y el interés de las cla-

ses comienza a dominar el sistema de educación. Pero, de todas las formas del interés de clase, la clase social alta no sólo adquiere una educación superior, sino que en su degeneración excluye a la clase inferior de la adquisición de los bienes espirituales, en la esperanza de encontrar la seguridad de su dominio en la indigencia de bienes espirituales de parte de los dominados”.

A partir de ello no resulta difícil comprender por qué el acceso de las capas sociales más pobres y desvalidas a las instituciones escolares será un fenómeno tardío en la historia. Añadamos que las instituciones de escolares se fundan para atender exclusivamente las necesidades propias de los estratos superiores de un régimen de vida estamentaria en donde la ley, la religión y la costumbre impiden a los individuos una movilidad social. En estas condiciones la enseñanza escolarizada, de cualquier nivel que se trate, está concebida para el príncipe, el rey, la nobleza, el clero y, algo más tarde, para la naciente burguesía.

En Grecia como en Roma la enseñanza institucionalizada estaba destinada a satisfacer las necesidades particularmente de la juventud. Se complementaba ésta con una educación hogareña provista por nodrizas y esclavos instruidos. Bajo tal convicción Aristóteles se formulaba la pregunta: “¿Es verdad que un ciudadano es una persona que posee el derecho de tomar parte u ocupar un cargo en el gobierno, o también deben ser consideradas como ciudadanas las clases trabajadoras?”. El silogismo de respuesta no le permite titubeos: “Si hay que contar entre los ciudadanos también a aquellas personas que no tienen parte en los desempeños de los cargos del gobierno, no es posible que todo ciudadano tenga la virtud propia del ciudadano, porque el verdadero ciudadano es capaz de gobernar. Si, por otra parte, nadie entre el pueblo trabajador es ciudadano

(...) el Estado mejor ordenado no hará ciudadano a un artesano”.

En Roma los sentimientos de clase estaban tan fuertemente arraigados que el culto y letrado Cicerón se preguntaba en su obra *La República*: “¿No es una contradicción imaginar que un esclavo pueda proporcionar una educación liberal?”. Por ese tiempo en Roma se permitía a los hijos de esclavos recibir su instrucción en una escuela doméstica llamada *Pedagogium*. Claro está que el programa de ésta estaba destinado a las necesidades del servicio: “inculcar buenos modales en niños y adolescentes a fin de prepararlos para afrontar el papel de pajes con que la fastuosidad romana se complacía en rodearse”.

Por lo general, las reflexiones de los filósofos de la época clásica en torno a la política y a la educación tendían a justificar las desigualdades existentes entre la condición de ciudadanos y de aristócratas que le eran propias y la irracionalidad de la conducta juvenil que ponía en tensión la estabilidad del orden. No obstante, a muchos de ellos les inquietaba el precioso tiempo que perdían los niños en sus primeros años de edad. Era corriente que muchas de sus críticas al orden social vigente, y a las posibilidades de avanzar en la concreción de sus utopías, se sustentaran en una apreciación confusa y/o equívoca de los roles maternos. Sin embargo, no era habitual que estos mismos pensadores se pronunciaran a favor de una *periodificación* y caracterización de cada una de las etapas de un proceso de desarrollo educativo y formativo desde el momento en que el niño nace. La excepción la constituye Platón, quien será el primero en delinear teóricamente un sistema de enseñanza popular financiada por el Estado, y subdividido por tramos de edad. Sobre el carácter de este sistema, y para no entrar en confusiones, se debe tener presente que en un diálogo de años antes de explicar este sistema, conocido como *La República*, Platón había tratado el tema de la educación

del gobernante según el ideal de la *paideia* griega. Ahora Platón enriquecerá y profundizará su concepto de educación. En el diálogo llamado *Las Leyes* ofrecerá una *periodificación* de la enseñanza hasta los 6 años. Respecto de la enseñanza para el niño desde que nace hasta los 6 años de edad, Platón le dedica bastante atención a las cuestiones médicas del embarazo –previa al nacimiento– y el proceso del desarrollo intrauterino del ser que está por nacer, de acuerdo a las responsabilidades y cuidados que competen a la madre. Destaca igualmente la importancia que el movimiento y la provocación de sensaciones agradables en el niño tienen en la formación psicológica del carácter. Esta formación deberá despertar, como jugando, en el *alma infantil* el deseo que mañana llegará a desarrollar y llevarse a feliz término en el alma del hombre: la perfecta *areté* (la virtud espiritual), en todo tipo de expresiones, se halla condicionada por el modo en que lo vegetativo crece y se desarrolla en el hombre en toda su perfección biológica y ética. Por esto Werner Jaeger, en su obra *Paideia*, reconocerá a Platón como el creador del primer sistema de enseñanza del desarrollo inicial del párvulo.

Tomado como un intento para justificar la educación parvularia, la concepción que hemos citado no representa novedad alguna. A lo largo de la historia de los sistemas escolares una y otra vez se han hecho planteamientos del mismo tipo. Del conocimiento de todos es que la escuela de párvulos es “una institución enteramente moderna, surgida en la época más sombría de la barbarie industrial, cuando el trabajo de la mujer hizo necesario organizar guarderías que asegurasen a las madres la *libertad* necesaria para afrontar los compromisos de la fábrica”.¹

A pesar del manifiesto carácter de beneficencia con que fueron

¹ Henry-Irenee Marrou, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 1985, p. 190.

creadas las primeras instituciones para la educación de párvulos, no debe creerse que en las familias de los estratos más altos hubiese estado ausente la pregunta en torno a la necesidad de proporcionar una educación especializada a sus hijos menores de 6 años. De muy antiguo, ellas expresaron esa necesidad de múltiples formas. El rasgo común de sus diferentes argumentaciones era que la educación debía ocurrir en el seno del mismo hogar y darse en forma individualizada. Sólo por excepción, y apenas después del siglo XVIII, llegarían algunas familias a aceptar una atención educativa extrahogareña de parte de servicios particulares.

En más de una ocasión hemos sido testigos de voces que con aparente propiedad se alzan para sostener que la preocupación de la sociedad por la educación de los párvulos es un fenómeno de tan reciente data que su origen, a lo sumo, podría remontarse a la fundación de los primeros asilos para niños, es decir, a un momento casi coincidente con la aparición del libro *Emilio*, de Rousseau. Pero se trata de una creencia infundada. Verdad es que hasta hoy no se ha escrito aún una historia que proporcione un esquema claro de la evolución experimentada por las instituciones escolares y principalmente por cada uno de los géneros educativos en particular, pero los escasos documentos conservados entregan una serie de antecedentes que, al ser confrontados con otras manifestaciones de las épocas en que fueron elaborados, pueden perfectamente servir para sostener que la preocupación de la sociedad por la instrucción de los niños más pequeños se confunde con el origen de las instituciones escolares.

Dentro de la comprensión que se tuvo de los problemas humanos, no caben distingos precisos en cuanto a la delimitación de etapas cronológicas de la evolución del hombre. El concepto de “párvulo” para la mentalidad moderna implica un área específica de

edades. De allí que cuando los filósofos, políticos y pedagogos de los siglos XVII y anteriores se referían a la educación del niño pequeño, sin duda, incluían dentro de su conceptualización a algunas de las edades que actualmente asociamos comprensivamente en la palabra “párvulo”.

También resulta notorio que si se acepta como efectiva esta preocupación tradicional, ella no se tradujo en un tipo de organismo encargado de proporcionar la instrucción sino hasta fines del siglo XVII. No obstante, no debe perderse de vista el hecho de que los sistemas educativos comienzan a formarse sólo después de la constitución de los estados nacionales. Si la educación parvularia no forma parte de los sistemas educativos ni siquiera en la época actual es, de seguro, porque casi todos ellos comienzan a organizarse laboriosamente de arriba para abajo: de las escuelas superiores a las secundarias y de éstas a las primarias, que sólo adquieren mayor desarrollo desde el siglo XIX en adelante.

Las consideraciones anteriores nos llevan a suponer que sería erróneo imaginar que si la educación de los párvulos tuvo tradicionalmente un carácter privado y hogareño era porque la sociedad no había tomado conciencia de su necesidad. Al contrario, la sociedad antigua, influenciada por los valores vigentes, vio en la familia el agente mejor para desempeñar una función del más alto significado.

En todo tiempo, filósofos y políticos han manifestado en diversas formas tener conciencia de la necesidad de extender a los párvulos los beneficios de la educación intencionada (lo cual no significa que la sociedad deba tener idéntica conciencia). Lo que ha evolucionado, por ende, no ha sido la necesidad, sino los motivos básicos que la han configurado objetivamente en cada momento. Se argumenta a favor de incorporar la educación de los párvulos al sistema edu-

cativo como forma de atender el problema que suscita la educación de la primera infancia en las familias de ciertos estratos socioeconómicos. Así entonces la educación parvularia se ha convertido en un medio tentativo para abordar cuestiones que no emergen del propio párvulo: deriva ella más bien de situaciones económicas, ocupacionales y culturales que afligen a determinados hogares. Por consiguiente, sería legítimo preguntarse: ¿es posible argumentar en favor de educar a los párvulos en el sistema escolar desde un punto de vista que otorgue una mayor significación al párvulo mismo?, ¿puede fundamentarse la educación parvularia desde necesidades advertidas en su formación como ser humano y no desde problemas presentados a los adultos ya formados?, ¿puede la educación parvularia –entendiéndose bajo este calificativo a un nivel del sistema– tener una finalidad en sí misma que emane del propio párvulo, sin perjuicio de que ella también sea, secundariamente, un medio para alcanzar otros fines?

Nos proponemos intentar una respuesta a las interrogantes anteriores, examinando, en primer lugar, algunos de los grandes propósitos que se han tenido en vista cuando se ha hablado en defensa de la educación de los párvulos.

Conocido es el hecho de que en la Antigüedad el ser humano comenzaba a ser formado, dentro de los ideales del Estado, sólo en el momento de ingresar a alguna de las instituciones que éste poseía para dichos efectos; vale decir, cuando el niño cumplía los 6 ó 7 años. Sin embargo, la educación que proporcionaba la familia antes de que los pequeños alcanzaran esta edad, por sobre su natural libertad y superficialidad, no estaba ajena a esos mismos ideales educativos. La perfecta armonía que se daba entre el pensamiento del hombre libre –el único que tenía acceso a la educación oficial– y

los ideales del Estado hacía posible la continuidad espiritual de la educación proporcionada por la familia y la impartida en los organismos públicos. De esta manera, en su hogar el niño comenzaba a adquirir una cultura en la que prevalecían los usos y costumbres sancionados por la sociedad, tanto como los de su propia familia: aprendizajes vinculados con el lenguaje, con las buenas maneras, la urbanidad, la tradición cultural, el patrimonio y el amor al Estado y a la familia.

Aunque la autoridad paterna era hasta los primeros años de la juventud extremadamente fuerte, el Estado, tratando con ello de asegurar su propio destino, jamás dejaba de impartir recomendaciones a las familias sobre la educación de sus hijos. Como las preocupaciones del padre impedían de ordinario ejercer su magisterio, se encargaba la instrucción a una nodriza, a un esclavo e incluso a la misma madre, como sucedió en la época de esplendor de Roma.

Sin duda que Platón cuando escribía que la condición del párvulo es tal que “no está en estado de discernir lo que es alegórico de lo que no lo es, y todo lo que en esta edad se imprime en el alma deja huellas que después no pueden borrarse ni arrancarse”, no hacía sino expresar un convencimiento bastante generalizado. Consciente de esta responsabilidad, el estoico Crisipo con cierto énfasis advertía los peligros que ocasionaba la enseñanza grosera de algunas ayas que transmitían hábitos idiomáticos viciosos a los párvulos; y el aristócrata Cicerón señalaba (en *La República*) que era “para los más ricos romanos una deplorable grandeza la que les obligaba a entregar a sus hijos, para instruirlos en los estudios más elevados, en las manos de hombres de condición servil comprados a alto precio a causa de su talento”.

La sociedad romana llegó a comprender mucho mejor que la

griega la trascendencia que tenía la educación sistemática de los párvulos, al extremo de institucionalizar jurídicamente la responsabilidad que en ella tenía la familia y, en particular, la mujer: “Desde el principio el hijo de cada uno ha nacido de una casta madre y es educado, no en la celda de una cuidadora pagada, sino en el seno y el pecho de la madre. La mayor gloria de la mujer es dirigir la casa y servir a los niños”. Quintiliano suscribe la crítica de Crisipo y recomienda a los padres contratar nodrizas “prudentes y virtuosas”, de lenguaje irreprochable por cuanto todas las influencias que primero recibe el niño son profundas y permanentes: “Los vasos nuevos conservan el sabor del primer licor que en ellos se ha echado y, después de teñida, la lana no recobra nunca su blancura primitiva”.

A los filósofos les inquietaba el precioso tiempo que perdían los niños en sus primeros años de edad. Muchos de los males que advertían en su crítica a la sociedad los vinculaban con una educación equivocada y confusa del niño en el seno materno. Por ello Platón exigía comenzar la educación oficial a los 6 años, Aristóteles la llevaba a los 5 y Crisipo la requería a los 3. Sin embargo, es claro que estas inquietudes filosóficas no sobrepasaban el plano de las teorizaciones que no alteraban las tradiciones del Estado.

Los pedagogos cristianos primitivos, por su parte, denotaban igualmente preocupación por el tipo de educación que proporcionaba la familia y, procurando corregir los males que percibían, señalaban con toda pulcritud la forma de educar a los niños en los hogares. San Jerónimo fue uno de estos pedagogos, en cuya “Carta a Laeta sobre la educación de su hija Paula”, escrita el año 403, se encuentran prescripciones como estas: “Que Paula no coma en público, es decir que no concurra a los festines que se hacen en familia, por temor a que no desee los manjares que en ellos se sirvan.

Que se acostumbre a no beber vino, porque es la fuente de todas las impurezas. (...) Que se alimente con legumbres y muy pocas veces con pescado, y que coma de tal modo que tenga siempre hambre”.

Hasta casi entrado el siglo X fue una costumbre bastante extendida entre las familias más poderosas encargar a un preceptor la educación de los niños mayores de 3 años. Rabelais señala que la educación del párvulo ocurría del modo indicado cuando cuenta que Gargantúa fue entregado por su padre, el sofista Thubal Holofernes, “que le enseñó la cartilla, y llegó a decirla al derecho y al revés, cuando tenía 5 años y tres meses”. De Montaigne, otro humanista, se sabe que ingresó al colegio a los 6 años, pero desde mucho antes “su padre le había rodeado de criados y preceptores que no le hablaban más que en latín y de ello resultó que a la edad de 6 años estaba tan adelantado en la lengua de Cicerón que los mejores latinistas de la época temían acercárseles”.

La educación que proporcionaban estos preceptores era bastante severa. La palmeta y otros castigos por el estilo hacían de la primera infancia un periodo tan desgraciado que hasta el propio San Agustín, a los 72 años, al recordar la suya exclamaba: “Quien no retrocedería horrorizado y preferiría la muerte si se le propusiera una elección entre la muerte y el retorno a la infancia”.

Puede apreciarse que si bien ni Grecia ni Roma llegaron a configurar establecimientos para párvulos semejantes a las escuelas de música, de oratoria, gimnasios, etcétera, en ningún momento estuvo ausente la reflexión sobre la educación de los párvulos. Al parecer, esta inquietud nacía por ciertas exigencias de mantener un nexo férreo entre la formación familiar y la estatal. En último término, la educación del párvulo se justificaba desde un punto de vista político: el niño debe ser educado con claro sentido desde su hogar para

evitar desajustes irrecuperables con la educación oficial que se le dará posteriormente y que le dejará en condiciones de desempeñar correctamente los roles de ciudadano.

3. De la idea del hombre a la idea del párvulo

En las páginas iniciales de su libro *El puesto del hombre en el cosmos* (de 1928), el filósofo alemán Max Scheler (1874-1929) escribe: “Si le preguntaran a un europeo culto aquello que piensa al oír la palabra hombre, casi siempre empezarán a rivalizar en su cabeza tres círculos de ideas totalmente irreconciliables entre sí”. Y enumera: primero, el círculo de ideas de la tradición judeo-cristiana: creación, caída, redención; segundo, el círculo de ideas de la antigüedad clásica: *logos*, *frónesis*, *ratio*, *politeia*; tercero, el círculo de las ideas forjadas por la ciencia moderna de la naturaleza y la sicología: evolución, especie dominante, pensar reflexivo, persona, herencia genética. Concluye: “Estos tres círculos de ideas carecen entre sí de unidad. (...) Tanto la palabra como el concepto de hombre encierran una *pérfida anfibología* sin aclarar siquiera con la cual se puede acometer la cuestión del singular puesto del hombre en el cosmos, poseemos pues una antropología científica, otra filosófica y otra teológica que no se preocupan una de otra. Pero no poseemos una idea unitaria del hombre. (...) En ninguna época de la historia le ha resultado al hombre tan problemático para sí mismo como en la actualidad. Por eso me he propuesto el ensayo de una nueva antropología filosófica sobre la más amplia base”.

El problema planteado por Max Scheler de *¿qué es hombre?* es fundamental para la elaboración, comprensión y aplicación de toda teoría de la educación o de la enseñanza. Es fundamental porque

—como pedagogos— si no tenemos claridad acerca de aquello que es el ser humano desde un punto de vista de su naturaleza propia tampoco tendremos claridad sobre cuáles serán las finalidades que orientarán las formas de enseñanza. Del hombre sabemos con cierta certeza el hecho de ser educable. Pero ¿hasta dónde es educable? Y si lo sabemos, ¿cuáles serán las finalidades que orientarían el proceso de su formación? La ciencia pedagógica nos ha enseñado que todo proceso de enseñanza formal implica resolver previamente tres problemas: el primero: ¿qué es en realidad el alumno que será atendido?; el segundo: el problema teleológico de los fines que orientan el proceso de su formación o, para decirlo en otros términos, el problema de cuál será el *hombre ideal* que tendré como referente en su formación; y el tercero: el problema metodológico derivado de lo que haya comprendido respecto del hombre como realidad y del hombre como ser ideal. Este tercer problema es de índole didáctico, relativo a la ejecución de la enseñanza propiamente tal.

De los tres círculos de ideas que responden a la interpelación de Scheler, estimamos más importante concentrarnos con mayor extensión y profundidad en la antropología religiosa de índole judeo-cristiana.

Esta antropología, construida sobre la base de un cuerpo de convicciones y dogmas acerca de la naturaleza del hombre y su destino, no sólo ha mostrado sabiduría, poder y experiencia para resolver de un modo coherente los tres problemas fundamentales de toda teoría pedagógica, sino que también, desde los inicios del siglo III, ha demostrado poseer fuerza y capacidad de estar permanentemente junto o cerca del poder que le brinda el necesario sustento.

En sus rasgos esenciales, la antropología religiosa judeo-cristiana se desprende de los conceptos, verdades, hechos y situaciones relatados en los testamentos judíos y cristianos. En el Antiguo Testa-

mento lo relativo a la *Creación* del hombre y la *Caída* expresada en el *Pecado original* y el castigo de Adán. La *Redención* en la posibilidad que entrega Cristo, el Dios encarnado cuya vida es un ejemplo testimonial del camino de la salvación. El esquema representativo de los tres problemas de la teoría cristiana pedagógica, sería el siguiente:



En toda teoría educativa la enseñanza de la niñez, juventud y madurez depende de la imagen que posee la sociedad del *Hombre ideal*, pero la posibilidad de alcanzar la *Perfección* dependerá del carácter, condición y la naturaleza que posee el hombre que será objeto de la educación.

En el caso del *Hombre perfecto* idealizado en la concepción cristiana, la perfección incluye todas las virtudes: bondadoso, piadoso, amante de la verdad, virtuoso, etcétera.

En cuanto al niño, afectado por el *Pecado original*, tiende a ser reconocido como caprichoso, mentiroso, desobediente... De aquí la

necesidad de la disciplina severa y el castigo como correctivo por ejemplo, se registra en algunos párrafos del texto bíblico *proverbios* del Antiguo Testamento, lo siguiente: “Quien detiene la vara odia a su hijo, mas el que lo ama lo corrige con empeño” (XIII-24); “No niegues al niño la corrección, pues si lo castigas con la vara no morirá. Castígalo y librarás su alma del sepulcro” (XXIII-18); “Castiga a tu hijo mientras haya esperanza, pero no te dejes arrastrar hasta matarlo” (XIX-18).

Teniendo claro el problema antropológico (alumno real) y el problema teleológico (ser ideal), resueltos desde la sabiduría bíblica, queda ahora decir algo sobre el problema derivado de los dos anteriores: el problema metodológico de llevar al niño desde su naturaleza corrompida a su ser santo redimido. En esta praxis el papel que debe desempeñar el maestro es decisivo.

Sin duda que dentro de la concepción patrístico-escolástica de la función docente las responsabilidades del maestro resultaban bastante sencillas, si las comparamos con las que corresponden a un profesor de nuestros días. Si el alumno no conquistaba la *Verdad Primera* o las *verdades segundas* (para emplear la terminología tomista), la deficiencia no estaba en el maestro sino principalmente en el alumno, cuya vida, alejada de las prescripciones morales cristianas, impedía captar el signo que estimularía la voz de su *Maestro interior*. Más que el mismo maestro *terreno*, eran las obras pías del alumno y su condición de siervo humilde y fervoroso las que le permitían obtener el don de la iluminación de su entendimiento. También el método didáctico eximía de cualquier responsabilidad al maestro en los resultados del aprendizaje, puesto que partía de la base de que el alumno, como toda la humanidad, eran de naturaleza pecaminosa (la naturaleza del maestro, es decir del sacerdote, tenía un tono

distinto debido a que, con una vida de grandes esfuerzos, ya había borrado de sí todo vestigio de pecado).

En una de sus obras importantes (*De Magistro*), San Agustín sostenía que el método didáctico constaba de dos partes: la **coercitio** y la **instructio**. En el primer paso, el profesor realizaba ejercicios destinados a provocar en el alumno la conciencia de su condición corrompida y, en el temor a Dios, los transformaba en siervos anhelosos de salvar sus almas; con el segundo paso, les enseñaba o mostraba los signos que les permitirían elevarse hasta la *Verdad-Dios*, amándolo fervorosamente. Primero el temor, después el amor: “el mismo Dios ha dado la regla de estos dos medios como disciplina en los dos Testamentos: en el Viejo prevalece el temor, en el Nuevo el amor; a lo que en primero se llama **servitus**, en el segundo se llama **libertas**”.

La posición de la Iglesia católica respecto de la doble naturaleza (*Caída-Redención*) no ha variado sustancialmente hasta nuestros días. En efecto, se sostiene que todos los seres humanos sufren los efectos del *Pecado original*. En la tarea de la educación, y como consecuencia de lo anterior, cabe reconocer a lo menos tres efectos en una comprensión correcta de la verdadera naturaleza del niño:

- una inteligencia menos capacitada para alcanzar la *Verdad*;
- una voluntad menos capacitada para distinguir el *Bien*;
- una naturaleza más inclinada para el *Mal*.

La Iglesia católica enseña que gracias a los sacramentos, en particular al bautismo, la huella que dejan en nuestra alma se debilita y hace menos fuerte la presencia del *Pecado original*, y son los efectos más débiles que permanecen en el niño los que deben ser vencidos, alumbrando la inteligencia y fortaleciendo la voluntad con la disciplina y la buena educación. Dentro de este orden de ideas, el Papa

Pío XI expresaba su pensamiento el año 1936: “La locura se halla dentro del corazón del niño y la vara del castigo debe expulsarla de allí. Hay que corregir, pues, las inclinaciones desordenadas, estimular y regular las buenas tendencias desde la más tierna infancia y sobre todo hay que iluminar la mente y fortalecer la voluntad por la verdad sobrenatural y por medio de la *Gracia*, sin la que es imposible controlar los impulsos depravados y lograr una perfección educativa amplia y completa, tal como lo entiende la Iglesia, a la que Cristo ha enriquecido con la doctrina divina y los sacramentos medios eficaces de *Gracia*”.²

Para la concepción cristiana de la educación, tanto el párvulo como el niño deben ser comprendidos e interpretados de acuerdo a su verdadera “naturaleza total”, como Dios los creó. Es el ser compuesto de cuerpo y alma en una unión sustancial el que se desarrolla dotado de la fuerza natural de la educabilidad. A lo largo de su desarrollo debe lograr conciencia de ser el cuerpo un instrumento del alma; comprender que ese cuerpo es el “el Templo del Espíritu Santo que mora en él”. Como consecuencia del *Pecado original* que debilitó y ocultó la fuerza del bien, el párvulo y el niño tienen ciertas debilidades, limitaciones e imperfecciones que corresponden a la enseñanza corregir y superar. Esto es posible en buena parte por la instrucción y la disciplina.

Para el catolicismo, la condición de niño no constituye una etapa del desarrollo que provea a la enseñanza de finalidades y acciones que le sean propias y exclusivas. La enseñanza es básicamente un proceso de crecimiento y desarrollo interior. “En cada escalón del desarrollo interno educacional debe el niño progresar hacia las formas de perfección que ya sea capaz de comprender. En cada nuevo

² Encíclica *The Christian Education of Youth*, The American Press, 1936, pp. 19-20.

grado debe aprender a distinguir, cada vez con mayor claridad, la verdad del error, el bien del mal, la belleza de la fealdad, la forma del contenido, la imagen de la sustancia. En pocas palabras, debe mostrarse de cómo cultivar el juicio y adquirir el discernimiento”.³

Como bien puede advertirse, en sus orígenes el magisterio es una función del patrimonio exclusivo del clero y de todas aquellas personas que alguna responsabilidad más o menos directa tienen en los santos oficios. En virtud de esta vinculación inicial de la docencia con la ortodoxia, el magisterio fue también considerado como un sacerdocio, como una “vocación” para dedicarse a la cual se requería del auxilio del *Maestro* por antonomasia. Al respecto, escribe Dante Morando: “El maestro se convertía, en cierto modo, en el representante de Dios en la Tierra, el hermano mayor que tiene el derecho de enseñar porque por definición *sabe*; de suerte que no parecía muy irrazonable jurar sobre la verdad de sus palabras. Pero, en un reino donde todos son discípulos, ¿quién puede realmente llamarse maestro? Cristo había dicho a sus apóstoles: ‘No queráis ser maestros’. *Unus sit Magister, Christus*”.⁴ De allí que para Santo Tomás de Aquino el nombre de “maestro” corresponde únicamente otorgárselo a Dios. Por consiguiente, si el clero constituye el estrato de los representantes de Dios sobre la Tierra, en el propio sacerdocio ha sido delegado a la función magisterial.

Aun cuando más adelante el magisterio se secularizó, no por ello perdió su carácter original de “vocación” y hasta hace muy poco la sociedad continuaba exigiendo de parte de quienes aspiraban a la docencia demostrar tener, además de la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarla, una personalidad “ejemplarizado-

³ Redden y Ryan, *Filosofía católica de la educación*, Morata, Madrid, 1967, p. 97.

⁴ Dante Morando, *Historia crítica del problema educativo*, Luis Miracle Ed., Barcelona, 1972.

ra”, plasmada en virtudes como la fe, la esperanza y la caridad.

San Agustín primero, y Santo Tomás de Aquino más tarde, se esforzaron por demostrar que la función de los maestros terrenales consistía solamente en estimular a sus alumnos para que hablase al maestro interior de cada uno. “Las palabras del maestro –escribe Sciacca comentando el *De Magistro* de San Agustín– no enseñan la verdad al discípulo; son signos, y el signo no se entiende cuando se conoce la cosa y no viceversa, es decir, el signo se comprende cuando se conoce el objeto del que es expresión. La verdad, por lo tanto, está dentro de nosotros y las palabras externas del maestro no son más que estímulos para que hable en nosotros el *maestro interior*, es decir, el *verbo divino* que ilumina nuestra alma”.⁵

Dicho de manera simple: la Iglesia católica se concibe a sí misma como una institución creada por orden de Cristo y cuya misión esencial es trabajar por la redención del *hombre caído*; en todas las formas de educación, en todos los géneros educativos, encontramos siempre la presencia de la infancia.

La mayor parte de las instituciones que, en su desarrollo, irán dando formas separadas de los tipos de enseñanza (que posteriormente se irían relacionando para constituir los sistemas escolares) fueron obra de la Iglesia católica en la época en que ella alcanza su mayor preeminencia y poder. La universidad aparece en el siglo XII como resultado de la transformación que sufre la escuela episcopal dependiente de la catedral de Notre Dame, razón por la cual su primer director y los profesores fueron sacerdotes, como clérigos fueron sus alumnos.

La escuela primaria, en su significado más primitivo de *Escuela de clase* –más que una creación de una burguesía naciente–, fue conse-

⁵ Michele Federico Sciacca, *L'interiorità oggettiva*, Marzorati, Milano, 1967.

cuencia de las exhortaciones de escuelas cristianas para la instrucción de los pobres, que en 1668 dirige el sacerdote Charles Dénia a los comerciantes de la ciudad de Lyon.⁶

La enseñanza profesional, en el significado que hoy tiene para nosotros, no se encuentra de ningún modo vinculada a los gremios y corporaciones de oficio, sino más bien al colegio que en el siglo XVIII funda el sacerdote La Salle en Saint-Yon (Rouen) para enseñar “todo lo que un joven puede aprender con excepción del latín”.⁷ Por último, los gérmenes de nuestra educación media humanista se encuentran en las escuelas latinas medievales, en la red de colegios mantenidos por los jesuitas en los siglos XVI y XVII, y más principalmente en los colegios de la Facultad de Artes de las universidades de los siglos XIII y XIV.

En su tiempo, la tarea didáctica se entendía exclusivamente como un apostolado, como una vocación. Por lo mismo, formar profesores carecía de importancia: lo importante era el ejercicio sacerdotal, por ser la actividad pastoral de cuidar las ovejas descarriadas. Formar profesores con jóvenes provenientes del mundo laico carecía de sentido y por lo mismo demandaba oposición.

Para esta comprensión, carecía de todo sentido enfrentarse con la necesidad de preparar profesionalmente a los maestros. Para el desempeño de las tareas docentes resultaba suficiente que el instructor dominara tanta materia de enseñanza como aquella que debe ser transmitida en cada uno de los cursos. “Allí donde existió organización, una jerarquía (como en los Hermanos de las Escuelas Cristianas o colegios jesuitas), no se fijaba ningún límite a la ad-

⁶ Charles Dénia fue el sacerdote y pedagogo francés que creó la congregación Hermanas de San Carlos de Lyon. Es precursor de otros pedagogos de la época.

⁷ Jean Baptiste de La Salle fundó la Congregación de Escuelas Cristianas, dedicado a la educación de hijos de artesanos pobres.

quisición del saber por parte de los maestros y la discriminación se hacía por sí misma: a los que sabían poco se les confiaban los niños más pequeños que sólo tienen que aprender poco; los que sabían más, sea porque habían aprendido más antes de dedicarse a enseñar, sea porque seguían perfeccionándose mediante el estudio mientras enseñaban, se encargaban de los mayores”.⁸

El valor inferior ligado a la idea de formación traía consigo la supremacía de los dones naturales, de la aptitud y amor para enseñar, en una palabra: de la vocación. Más importante todavía resultaba este concepto por el carácter ético-religioso de la enseñanza. La ligazón secular entre la Iglesia y la Escuela llevaba a la convicción de que la educación toda es sólo un medio para la realización del hombre en un mundo trascendental: “El espíritu cristiano del maestro ve en los niños almas inmortales que salvar; no sólo ciudadanos que preparar para la patria sino ángeles que educar para el cielo”.⁹

De tal suerte, la tarea que tenía por delante el maestro era preparar un hombre “que lleva grabada la verdad en el entendimiento, y fija la virtud en el corazón”. Una responsabilidad de tanta importancia de parte del profesor revelaba que el magisterio no podía ser concebido “como un simple oficio. Como un empleo más o menos lucrativo, sino como un sacerdocio, como un apostolado”.¹⁰

En este mismo plano vocacional y sacerdotal de la profesión se encuentran situados también algunos pedagogos laicos, como sucede, por ejemplo, con el argentino Carlos Octavio Bunge: “La profesión de enseñar es un sacerdocio. Es el sacerdocio por excelencia de los modernos tiempos. Más que ninguna otra, exige vocación y

⁸ Redden y Ryan, op. cit.

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ *Ibíd.*

hasta sacrificio. Se basa en el amor a la juventud y a la patria. Absorbe todos los ideales y todos los momentos de la vida. Y, en recompensa de tanta abnegación, reporta escaso provecho y muy limitada gratitud”.¹¹ O como señala el alemán Jonas Cohn: “Evidentemente no todo el mundo es apto en igual grado para adoptar y sostener la actitud educadora. Por mucho que pueda alcanzarse mediante la autoeducación, han de existir ciertas condiciones previas para que sea posible y llegue a un resultado satisfactorio. Educar es en todo caso una auténtica vocación”.¹²

De la vocación para enseñar es precisamente de lo que han carecido “los mercenarios y asalariados que enseñan en los centros del Estado: nunca pensaron más que en cobrar buenas nóminas y en trabajar lo menos posible; siempre lo han mirado como un *modus vivendi*, un medio para pasar menos mal esta pícara vida... sin que jamás les haya pasado por la imaginación el tratar de mejorar las almas de los alumnos”. En este terreno, prosigue Cohn, “hay honrosas aunque raras excepciones”.¹³

Cuando se trata de definir el contenido de la vocación, esta tesis llega a entenderla como un conjunto de cualidades personales entre las que sobresalen, en primer lugar, el desinterés pecuniario (“sacrificarse de continuo, total y gratuitamente, sin vacaciones, ni fiestas, ni demás”); amor por la niñez (“el profesor en la escuela ocupa el lugar de padre y madre”); y, en tercer término, la vida virtuosa (“dar siempre y en todo lugar buen ejemplo sin jamás soltar la rienda a mil antojuelos de la naturaleza que no se pueden seguir sin ofender las miradas de los niños”). A estas tres disposiciones básicas se fue-

¹¹ Carlos Octavio Bunge, *El espíritu de la educación*, Buenos Aires, 1901.

¹² Jonas Cohn, *Pedagogía fundamental*, Losada, Buenos Aires, 1952.

¹³ *Ibíd.*

ron agregando más tarde otras como la inteligencia general, don de mando, facilidad de expresión, etcétera. Al analizar históricamente la formación del educador, Roger Cousinet se refiere a un texto de pedagogía, bastante utilizado en el siglo XIX, que “consagra todo un capítulo a las cualidades del maestro que se relacionan directamente con su persona (bondad, pureza de costumbres, etcétera) y a las que no se relacionan más que indirectamente con su persona (cortesía, modestia, desinterés, etcétera)”. El mismo autor advierte que “un maestro con unas cuantas cualidades como las señaladas se convierte en su vida personal en un individuo aislado, apartado del resto de la comunidad, moralmente ejemplar y espectacular para que sea así, aún más ejemplar”.¹⁴

A partir del momento en que el culto primitivo de la religión cristiana fue autorizado por Roma, su constitución y desarrollo no fue fácil. Entre los padres de la Iglesia y el sacerdocio superior se plantearon diferencias en la interpretación de, por ejemplo, la existencia metafísica del *mal* en un mundo creado por el *bien* o, la contradicción implícita, en el dogma de la Santísima Trinidad. También, hubo mucha crítica interna por la gran preocupación por dedicar su labor pastoral a los estratos sociales altos y a la nobleza. Mucho de esto se puede comprender por las dificultades de comunicación de esos tiempos. El difícil acceso al pensamiento escrito (no existía todavía la imprenta), o el empleo del latín, limitan las posibilidades de difusión de las Sagradas Escrituras en tanto visión oficial de la Iglesia. A ello debe sumarse la tendencia de una vida licenciosa de parte de un sector del sacerdocio. Se entiende así la crítica de Martín Lutero particularmente a la resistencia del clero superior a imprimir

¹⁴ Pedagogo francés que promovió, en los años 20 del siglo pasado, el trabajo escolar en grupo como metodología de aprendizaje.

la Biblia y enseñar a leer al campesino y la servidumbre. Las controversias internas aumentan por la diversidad de interpretaciones de los evangelios. Se llega a un punto en que la posibilidad de entendimiento entre las partes se ha perdido; es el *cisma*: la Iglesia se ha dividido tanto por razones espirituales como por razones mundanas.

En lo que importa a nuestro trabajo, la Reforma de Lutero incluirá una diferente manera de interpretar la naturaleza del hombre. La Iglesia católica pondrá el acento en la *redención*: redimido el niño por la *gracia* “no tiene todavía inclinación hacia ningún objeto; sus instintos no necesitan combatirse y sólo hay que dirigirlos”. Se justifica, pues, educar al párvulo por la necesidad religiosa de *recuperar al hombre de la Caída*. Para las vertientes luterana y calvinista, en cambio, el acento está puesto en el *Pecado original*. En la vida del hombre nada puede borrar la huella del *Pecado original*: ni una vida piadosa, fiel, cumplidora del camino enseñado por Cristo, ni una vida meritoria adherida con fuerza a las enseñanzas de la Iglesia constituyen de por sí méritos para la *redención*. Será la voluntad de Dios, aunque el tránsito mundano del hombre hubiese sido pecaminoso, quien resuelve quiénes irán al *Cielo*. Se entiende que para el luteranismo y calvinismo, como para otras iglesias protestantes, el párvulo es corrompido en su esencia; no tiene otras inclinaciones como no sean las del *mal*; es un ser colérico forzoso de castigar severamente.

Lutero decía: “No se gana el infierno más fácilmente que en sus propios hijos. Por esto, nada de falsos mimos. Quien ahorra la palmeta odia a su propio hijo, pero quien ama a su hijo le fustiga repetidas veces”.¹⁵

De esta idea se desprendió un tipo de pensamiento pedagógico puritano que dominó un buen tiempo en la educación colonial nor-

¹⁵ Martín Lutero (1483-1546), en *Las 95 tesis*.

teamericana. Uno de los pedagogos de esta corriente fue el ministro de Boston, John Cotton, que escribió, en 1642, un breve catecismo para los más pequeños titulado *Leche espiritual para los niños americanos tomada de los pechos de ambos testamentos para la alimentación de sus almas*. Según este catecismo, lectura comentada obligatoria en las antiguas escuelas norteamericanas, “los niños aprendían que habían sido concebidos en el pecado y nacidos en la iniquidad, que su naturaleza corrupta los empujaba al pecado y a la transgresión con los mandamientos de Dios, y que el castigo del pecado era la muerte y la condenación”. La salvación podía llegar al niño solamente a través del sacrificio de Cristo, la palabra de Dios contenida en la Biblia, la adhesión a la ley de Dios, la fe en el evangelio, la oración, el arrepentimiento, la obediencia a la Iglesia y la observancia de los preceptos del bautismo y de la Última Cena.

Poco después, en 1662, Michel Wigglesworth, ministro y profesor de Harvard, publicó un extenso poema titulado *El día del destino*. Allí se narraba como unos pequeñuelos, muertos en edad de niños, comparecían ante un severo juez que los juzgaba por pecadores. Los niños alegaban su inocencia diciendo que su tránsito mundano había sido tan breve que ni siquiera habían tenido oportunidad de pecar. El juez les replicaba diciendo que sus naturalezas eran corrompidas por ser ellos consecuencia del pecado de Adán y que, por lo mismo, a los ojos de Dios eran tan pecadores como éste. Además, les decía el juez, de haber estado ellos –los niños– en el lugar de Adán no habrían obrado mucho mejor.

La obra maestra de estos pedagogos fue un folleto publicado en 1699 por Cotton Marther (nieto de John Cotton), bajo el nombre de *Una familia bien ordenada*, que sirvió de inspirador material y espiritual a la *Cartilla de Nueva Inglaterra*, el texto escolar más difundido

en Norteamérica, del cual se calcula se vendieron unos 3.000.000 de ejemplares entre los años 1700 y 1850. El folleto de Cotton Mather se divide en dos partes: la primera destinada a los padres y la otra a los niños. En la segunda parte, señala a los niños los deberes que tienen para con sus progenitores y mayores: terribles consecuencias caerían sobre el niño que no cumpliera con sus deberes. “El curso vengativo de la voluntad de Dios los llevará a pecado; peor aún, hará que todos sus planes y esfuerzos salgan mal, lo que terminará en horribles muertes prematuras de ahorcamiento, de suicidios, serán comidos por monstruos y después de la muerte caerán en eterno castigo en las terribles oscuridades del infierno”.

Con ideas semejantes por trasfondo, San Ignacio de Loyola se refería a sus alumnos de la manera siguiente: “Yo quiero que todos sobresalgan por su verdadera y plena obediencia, por su renuncia al juicio y a la voluntad”. Únicamente con la entrega absoluta de la voluntad del discípulo era posible salvarlo del castigo eterno. En una carta escrita al rey Felipe II, en 1555, el fundador de la orden jesuita daba a entender que mientras menor fuese la edad del educando mayor serían las posibilidades de convertirlo en un ser favorable al bien de la cristiandad y la sociedad: la niñez “blanda como la cera, recibe la impresión de la forma que se quiere”, dice. Y en la misma misiva, agrega con humildad poco cristiana: “Pero como para procurársela –la forma– se encuentran muy pocos maestros virtuosos y letrados que unan el ejemplo con la doctrina, la misma Compañía (de Jesús), con el celo que Cristo nuestro Redentor le ha inspirado, se rebajó a asumir esa parte menos honorable, pero no menos fructuosa, de la instrucción de los niños y los jóvenes”.¹⁶

¹⁶ Ver: Dominique Bertrand, *La política de San Ignacio de Loyola: el análisis social*, Ediciones Mensajero-Sal Terrae, Bilbao, 2003.

Quizás por qué específicas razones –aunque no es difícil suponer intenciones– la Compañía de Jesús no se dedicó a educar párvulos; solamente en casos excepcionales las oficiaron de preceptores privados de los pequeños hijos de nobles. El mayor énfasis de tan poco honorable labor lo pusieron en la educación de los jóvenes, edad menos “blanda” para imprimir “formas” respecto de la primera infancia.

Sin renunciar a su doctrina esencial y a parte de sus usos litúrgicos, la *Teoría Educativa Cristiana* ha experimentado desarrollos notables con respecto de la educación del párvulo, del niño y del adolescente en especial en lo que toca a la función del profesor, la disciplina y los contenidos programáticos. Estimo que buen ejemplo de esto es el documento titulado *Guía del Maestro para uso de los Hermanos Maristas de la Enseñanza* (redactada según las reglas y enseñanzas de su fundador). El prólogo de su primera edición es una carta que el *reverendo hermano* Francisco, superior general de la orden, enviara en julio de 1853, al presentarla impresa a los miembros del Instituto Marista: “Huelga deciros que en la redacción de este Tratado hemos seguido fielmente las normas y enseñanzas que nuestro piadoso Fundador (Marcelino Champagnant, 1789-1840) nos legó acerca de la educación de la juventud. Por espacio de largos años atrás nuestro bondadoso padre se consagró a formarnos en la enseñanza, en instruirnos en el modo de hacer la catequesis y a inculcarnos los invariables principios de la buena educación. Los que tuvieron la suerte de oírle recordarán, sin duda, que el tratar esos asuntos descendía a darnos prolijas enseñanzas a los varios aspectos de la educación del niño. (...) ¿Qué no nos dijo, por ejemplo, acerca de **la clase de párvulos**, cuya importancia, a su juicio, era superior a las demás clases? (...) ¿Qué de los cuidados que los Hermanos que la dirigen deben a esos tiernos niños a quienes él llamaba a boca llena

angelitos a causa de su inocencia? (...) ¿Qué de los medios adecuados para grabar en ellos las primeras verdades de la religión, para infundirles la piedad, para allanarles las dificultades de la lectura? Lleno del espíritu de Dios y de compasivo amor a los niños, descubrió las necesidades de la edad y los medios de aliviarlas, los secretos que guardan sus corazones y encausarlos al bien de hacerles amar la piedad”.

En la edición de la *Guía...* de 1942 se advierte que “el Capítulo General de 1907 decidió la revisión de la *Guía del Maestro*, teniendo en cuenta el crecimiento y propagación del Instituto, cuyas casas se hallan actualmente diseminadas por el mundo entero”.

La *Guía...* define el fin de la educación de la siguiente manera: “Educación es el arte de formar o modelar a los niños o, en otros términos, es el conjunto de metódicos esfuerzos por los que se rige el desenvolvimiento de todas sus facultades. Para que este desenvolvimiento sea completo, debe abarcar tanto la vida física como la intelectual y moral del niño. Este fin es facilitar al niño los medios de conseguir su destino natural en este mundo y el sobrenatural en el otro a saber, la salvación del Mal”.

Considero que esta *Guía...* es un excelente documento que puede servir para muchas de las necesidades del profesor hoy, en lo que se refiere a la enseñanza de las materias básicas de un programa, pero igualmente el extenso y profundo estudio que se hace en torno a la disciplina.

Sobre los castigos reservados cuya ejecución le corresponde al *Hermano Director* (del establecimiento), la *Guía...*, versión de 1942, dice lo siguiente: “Tocante a los castigos denominados **aflictivos** o corporales, que consisten en pegar a los niños de cualquier manera que sea, deben estar proscritos, pues todos esos modos de corrección a los niños desdican de la caridad y suavidad religiosa. (...) Nuestro Venerable Fundador hizo cuanto estuvo en sus manos para

desterrar de las escuelas semejantes procedimientos (...) y precisamente en un país y en una época en que todavía se **admitían** reaccionando así contra la corriente general de su tiempo. Es éste un timbre de Gloria que debemos mantener en el subtítulo en cualquier país del mundo en que nos hallemos y sean cuales fueren los usos y costumbres que allí rijan. El Venerable Marcelino juzgaba tan grave el uso de los castigos corporales que decía que el Hermano duro, violento y que con facilidad permite pegar a los niños o maltratarlos de palabra, no conviene al magisterio”.

4. Hitos del Sistema Educacional y Educación Parvularia chilenos

Hace algunos años, en una investigación que me fuera encargada por Unesco sobre la formación docente en América Latina, señalaba que decisiones en torno de la necesidad de capacitar, mediante estudios especializados, a las personas encargadas de impartir enseñanza pública se adoptan casi en todos los países latinoamericanos en los albores del proceso de constitución de los sistemas nacionales de enseñanza. Sin embargo, muchos años antes que escuelas, liceos y universidades logaran coordinarse entre sí en una estructura orgánica para compartir responsabilidades en la ejecución de un proceso global, unitario y graduado a la enseñanza, en América Latina ya estaban en funcionamiento institutos formadores de maestros (en Uruguay, Brasil y Chile). Respecto de la educación de párvulos vale lo que sostuve entonces. La historia de los sistemas escolares muestra que la mayor parte de las instituciones que ellos crean para resolver demandas que la sociedad les plantea son lo suficientemente estables como para sobrevivir al desaparecimiento de las condiciones socioculturales que en algún instante justificaron y legitimaron

dichas demandas.

Las transformaciones que van experimentando los fines de la educación y la renovación constante de las ideas pedagógicas repercuten en el estado de las instituciones escolares y las obligan a modificarse de tiempo en tiempo; pero difícilmente estos cambios de apariencia tocan sus respectivas existencias. De esta manera la evaluación de los sistemas escolares proyecta en el tiempo el peso muerto de conceptos y prácticas fosilizadas que le restan flexibilidad a los aparatos escolares para renovarse en la dirección que llevan los procesos históricos. En este sentido, ni la organización estructural de los sistemas escolares ni las características gruesas de los esquemas de formación de profesores han logrado eludir definitivamente el peso inercial de resabios y remanentes carentes de legitimidad histórica.

Al igual que en Europa, los sistemas latinoamericanos de enseñanza pública se gestan a partir de la institución educativa y cultural llamada universidad, una vez que ésta en su evolución ha logrado consolidar sus funciones básicas y un cierto estilo de organización. En América, las universidades se fundan en el siglo XVI; cuatro siglos después de que sus similares europeas ya habían hecho emerger un nivel inferior de estudios subordinados, de carácter humanista preparatorio y colegial o liceano.

En Chile la primera es la Universidad Real de San Felipe, fundada en Santiago en 1738. Antes de esa fecha existían instituciones privadas que proveían de enseñanza humanista o liceana. Los graduados en estas instituciones debían ir a la universidad en Perú u otros lugares a culminar sus estudios superiores. La raíz hispano-francesa de las universidades latinoamericanas explica las tendencias humanista y academicista, enciclopedista y verbalista que irán

gradualmente afianzándose en el conjunto del sistema de estudios potenciado desde allí. Nuestro sistema escolar comienza a estructurarse, pues, en una suerte de movimiento descendente que va añadiendo, bajo niveles o especies de enseñanza ya constituidos, ciclos o géneros subordinados que –en lo concerniente a la graduación continua del proceso escolar– constituyen el soporte de los niveles superiores.¹⁷ En este movimiento, hacia finales del siglo XVIII el crecimiento experimentado por el saber había obligado a la mayoría de las universidades latinoamericanas a instalar una estructura de enseñanza de tipo colegial, en donde los jóvenes pudiesen prepararse para cursar más tarde los estudios propiamente universitarios.

Cuando, más adelante, el avance de los conocimientos, las exigencias de una incipiente industrialización, la complejidad adquirida por la cultura y las nuevas necesidades sociales demandaron la prolongación del tiempo de estudios, la educación preparatoria humanista respondió extendiendo “hacia abajo” la línea de estudios. Surgió, entonces, un nuevo nivel de base, un género de enseñanza elemental, programáticamente rudimentario que –con justa razón– transportó hacia sí el calificativo de “preparatorias”.

Desde una perspectiva deductiva, universidad, humanidades y preparatorias fueron desde entonces los denominativos corrientes para aludir a una organización de estudios de tres tiempos, unitaria, coherente, continua, coordinada... y sin embargo abierta sólo para una ínfima minoría. Este proceso de vertebración descendente discurría dentro de un modo de vida estamentario, cerrado por muchos conceptos y en el cual los derechos políticos y garantías personales estaban muy desigualmente reconocidos. El sistema escolar hasta ese punto construido era, por consiguiente, selectivo y socialmente

¹⁷ Eduardo Castro, *La formación docente en América Latina: desafío que requiere respuesta*, Unesco, Santiago, 1991.

discriminatorio: respondía nada más que a las necesidades de los sectores a quienes se les reconocía el derecho de recibir educación.

La disolución del régimen de convivencia estamentario y la irrupción en la sociedad (por un lado) y la complejidad que iban adquiriendo los procesos de la producción y el trabajo (por otro) obligaron luego a los estados a incorporar una enseñanza elemental y popular al sistema escolar constituido hasta ese momento. Empero, la tradición selectiva del sistema escolar de tres tiempos impedía unir ésta a la base ya conformada. En estas condiciones, emergió una escuela primaria pública y popular paralela a la escuela humanista, preparatoria y selectiva existente. Sin filiación alguna con los géneros y niveles educativos ya constituidos, la escuela primaria popular fue de hecho (cuando no de derecho) un extraño injerto que no conducía al niño a parte alguna, como fuera obviamente a la calle y al mundo del trabajo.

La consagración legal de la educación primaria resquebrajó la organicidad y armonía de que había estado dotado el sistema hasta ese momento. Su base se había bifurcado, haciendo coexistir dos tipos de enseñanza diferente y sin conexiones entre sí. Más se agudizó esta situación cuando los sectores beneficiados por la enseñanza elemental terminal presionaron para abrir vías de acceso a estudios más elevados. En tanto vestíbulo de la universidad, la enseñanza humanista colegial (de nivel medio) no constituía solución para las necesidades y posibilidades de los sectores populares. Siendo así, el Estado no tuvo otro camino que el de comenzar a formar escuelas laborales terminales de segundo nivel: artesanos, de oficios, técnicas, etcétera.

En suma, el desarrollo de las formas democráticas de vida, si bien no logró deshacer el sistema escolar construido “de arriba ha-

cia abajo”, rearticuló su organización vertebrando una nueva línea de estudios “de abajo hacia arriba”. La consecuencia lógica de estos procesos paralelos fue la configuración del esquema de estudios que aún prevalece en donde, por detrás de la aparente modernidad de sus propósitos y declaraciones, laten resabios y prejuicios que de hecho dan vida a dos “circuitos paralelos” y descoordinados de enseñanza pública.

A partir de entonces, al fundamentar las razones que justificasen la dictación de un *Reglamento para Maestros de Primeras Letras*, el 18 de junio de 1813, la Junta de Gobierno chilena se hacía cargo diciendo: “Recuperada nuestra libertad, el primer cuidado del Gobierno ha sido la **educación pública**, que debe empezar a formar, porque nada halló principiando en el antiguo sistema y convencido de que el acierto en la elección de maestros para la enseñanza de las primeras letras pende el dar la mejor instrucción a la infancia, formar buenas inclinaciones y costumbres y hacer ciudadanos útiles y virtuosos”.¹⁸

Esta situación comenzó a cambiar en paralelo al proceso de constitución del Estado nacional, es decir, cuando los nuevos grupos dirigentes cobraron conciencia de que las posibilidades de consolidar la República dependían decisivamente de fundar una clase de enseñanza popular que contribuyera a construir identidad nacional, a legitimar los derechos políticos de la emergente burguesía y a alfabetizar a la masa trabajadora. Parece innecesario añadir en este punto que esta enseñanza popular nada tenía que ver con el concepto de una educación de base del sistema escolar, de carácter general, común, universal y democrático, equivalente a la idea posterior de Educación Primaria común o Educación General Básica.

¹⁸ El reglamento fue firmado, en 1813, por los miembros de la Junta: Francisco. Antonio Pérez, José Miguel Infante, Agustín Eyzaguirre y Mariano Egaña, como secretario.

La concepción “clasisista” del sistema escolar queda bien graficada por Ignacio Domeyko al elaborar su *Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la Instrucción Pública de Chile* (que sirve de inspiración al Decreto Supremo de 1843 que reforma la segunda enseñanza). Escribe Domeyko: “Habiendo en Chile, como en todas las naciones del mundo, dos clases sociales (no hablo de clases privilegiadas porque aquí no las hay y ni las debe haber), que son: 1° la clase pobre, que vive del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo ni el retiro en que vive, ni sus hábitos ni sus costumbres y ocupaciones, le permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos, aunque la Constitución le diese facultad para eso; 2° la clase que desde la infancia se destina para el cuerpo gubernativo de la República y que por esto influye directamente en todo lo que pueda suceder de bueno o malo a la Nación. La Instrucción Pública debe también dividirse en dos ramas que son: Instrucción Primaria para la primera, Instrucción Secundaria para la segunda”.¹⁹

Las condiciones propias de un régimen de vida estamentario y casi feudal había determinado que el sistema escolar se fuera construyendo de “arriba hacia abajo”. El paso a una sociedad de clase, abierta e industrial, evidentemente que no deshacía el sistema que ya había sido construido, pero la presión popular y el reconocimiento de derechos posibilitaba ahora el desarrollo de un sistema paralelo al tradicional, esta vez de “abajo hacia arriba”, y cuyos soportes filosóficos e ideológicos podrían descubrirse en conceptos del todo nuevos, tales como los de educación común, derecho universal a la educación, igualdad de oportunidades, obligatoriedad y gratuidad escolar y otros del mismo estilo.

Pero el desarrollo del sistema no era fácil. Aunque la fundación

¹⁹ Publicado en *El Semanario de Santiago*, N° 27, Santiago, 5 de enero de 1843, p. 218.

de una enseñanza primaria popular respondía a un derecho constitucionalmente consagrado, todavía a finales del siglo XIX había quienes se oponían a que las clases bajas recibieran una educación como la de aquellas que por “condición natural” les correspondía recibir. Así, por ejemplo, con ocasión de incorporarse a la Facultad de Humanidades, el académico monseñor Joaquín Larraín Gandarillas, refiriéndose a la posibilidad de ampliar la enseñanza humanística, decía: “No las haría más accesible a las clases bajas de la sociedad. ¿Qué gana el país con que los hijos de los campesinos y de los artesanos abandonen la condición en que los ha colocado la Providencia para convertirlos, las más veces, en ociosos pedantes que se avergüenzan de sus padres, que aborrecen su honesto trabajo y que, colocados en una posición falsa, terminan por aborrecer a la sociedad?”²⁰

La consagración legal de la educación primaria obligatoria, en la década de 1920, resquebrajó aún más la armonía de que estaba dotado el sistema construido de “arriba hacia abajo”. Su base se había bifurcado y coexistían allí dos tipos diferentes de enseñanza y sin relación alguna entre sí. Había una escuela primaria pública y popular, que estérilmente intentaba ponerse a la altura de la escuela preparatoria y selectiva ya existente. Sin filiación alguna con los géneros educativos ya construidos, esta escuela popular era de hecho un extraño injerto que no conducía al niño a parte alguna, como no fuese desde luego a la calle y al mundo laboral. Es en este contexto que Darío Salas escribe, en 1917: “Hoy, el liceo tiene escuelas preparatorias propias y mira sólo a la universidad; la escuela primaria no mira hacia el liceo ni hacia ninguna otra institución, y cada una de las ramas nuevas pretende formar sistema aparte (...) sin tomar en

²⁰ Joaquín Larraín Gandarillas fue obispo, diputado conservador y el primer rector de la Universidad Católica de Chile y quien ideó su proyecto educativo. Ver: Eduardo Solar Correa, *La muerte del humanismo*, Santiago, 1934.

cuenta el conjunto social ni tratar de establecer el debido engranaje con la enseñanza general. (...) Así como es contrario a los principios democráticos que la enseñanza general de cualquier grado no forma una línea recta y única, así es también contrario a los principios democráticos que ciertos niños reciban instrucción elemental en instituciones especialmente distintas de la escuela pública común, en que la mayoría de los niños la recibe”.²¹

Bajo la inspiración de ideales republicanos y democráticos, la Reforma Educacional de 1928 procurará, sin mucho éxito, superar esta situación. En la nueva organización que se implanta, y a diferencia de lo que sucede en las escuelas primarias comunes, las escuelas primarias anexas a los liceos (“escuelas preparatorias”) pasaron a depender de la Dirección de Educación Secundaria. Cuando se trata de establecer una correlación lógica entre los estudios de 6° año entre uno y otro tipo de escuela, la comisión encargada de proponer la solución reconoce que la cuestión va mucho más allá de establecer una mera correlación de materias entre una y otra clase de programas. La verdadera dificultad para establecer equivalencias residía “en la modalidad de aprendizaje que debe exigirse a los alumnos, ya que la calidad francamente sistemática y razonada que predomina en los aprendizajes secundarios (hacia los cuales apunta la escuela preparatoria), es muy diferentes de los aprendizajes empíricos que caracterizan los estudios primarios”.²²

A decir verdad, desde finales del siglo XIX los sectores beneficiados con la enseñanza popular venían presionando a favor de estudios de continuación más elevados. Como vestíbulo de la universidad, la educación humanística liceana estaba fuera de las posibilidades y de

²¹ Darío Salas, *El Problema Nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, 1917.

²² Anexo al Decreto 1.178 de 20/3/1930.

los intereses de las clases populares. En estas condiciones, sin plan ni orden, el Estado se había visto tempranamente forzado a instalar una diversidad de establecimientos distintos del liceo, pero que coincidían entre sí en la finalidad de proporcionar adiestramiento laboral a los escasos egresados de las escuelas primarias completas: escuela de artesanos, vocacionales, agrícolas, comerciales, técnicas femeninas, etcétera.

La Reforma de 1879, que organizó la enseñanza secundaria superior, denominó “enseñanza especial” a la enseñanza que preparaba el ejercicio del comercio, la agricultura, la minería, las industrias y los oficios femeninos. Sin embargo, las pocas escuelas que impartían esta clase de enseñanza “llevaban una vida completamente extraña, cuando no hostil, a los liceos”.²³ Escribe Luis Galdames, refiriéndose a esta situación: “Por circunstancias de todos conocidas, determinantes de una acentuada jerarquización social, en Chile se organizó primero la educación de las clases más elevadas, por la cultura y para la cultura, y las otras ramas de la educación, destinadas a levantar el nivel de las clases inferiores y adiestradas mejor para la lucha económica, fueron surgiendo lentamente al lado de aquella, como cooperadora a veces, y con más frecuencia como rival”.²⁴

La fallida reforma de la educación secundaria en 1928 trató de superar el concepto de una educación media orientada según las necesidades opuestas de una sociedad dividida en dos clases. En el renovado concepto que con escaso éxito se pretendió introducir, teniendo como horizonte el fin del desarrollo integral del individuo, la organización de la enseñanza media debía proporcionar iguales

²³ Eduardo Castro Silva, “Reforma de la Educación Media; un paso significativo en la democratización del sistema escolar”, en revista *Avances*, Santiago, junio de 1997.

²⁴ Luis Galdames, *Dos estudios educacionales*, Universidad de Chile, Santiago, 1932.

oportunidades a los jóvenes sin excepción alguna. Ninguno debía encontrar cerrado el paso a mayores posibilidades. Su distribución en las diferentes opciones del segundo nivel debía ser “el fruto natural” de un proceso selectivo amplio y democrático, de libre concurrencia de capacidades hereditarias y aptitudes especializadas. Bajo la inspiración de este principio de “unidad genética de la educación secundaria”, el gran inspirador de esta reforma, Luis Galdames, argumentaba: “Lógico era entonces que, si tomábamos al niño como sujeto de educación, si debíamos procurar el máximo de aprovechamiento de sus capacidades y aptitudes, si habíamos de propender a ejercitarlo para la vida social y nacional, y si no distinguíamos clases ni jerarquías en el desarrollo del proceso educador, lógico era entonces, decimos que, del mismo modo que la educación primaria era una sola, la secundaria lo fuera también, como correspondiente a la segunda etapa en el desenvolvimiento natural del individuo”.²⁵

A pesar de los esfuerzos de los reformadores, hasta mediados del siglo XX el desarrollo de la democracia social no había logrado deshacer el sistema escolar construido de “arriba hacia abajo”, pero había tenido un relativo éxito al rearticular su organización vertebrando poco a poco una línea de estudios continuos “de abajo hacia arriba”. Este movimiento ascendente de fundación de estructuras escolares paralelas, dinamizado por las luchas a favor de la igualdad de derechos, conducirá a la larga a la conformación de la estructura de estudios medios que aún prevalece y en donde, tras una aparente modernidad de propósitos, laten dos circuitos paralelos y descoordinados de enseñanza que encuentran expresión en una línea de estudios preparatorios de carácter propedéutico y otra línea de estudios terminales o de carácter técnico laboral.

²⁵ *Ibíd.*

La Reforma Educativa emprendida en 1965 por presidente Eduardo Frei Montalva constituyó un paso notable en la democratización de la estructura del sistema escolar, en cuanto a la fundación de una Enseñanza General Básica de carácter humanista **común, obligatoria** y de 8 años de extensión, que hizo desaparecer a los dos tipos de enseñanza que desde antiguo coexistían en el primer nivel del sistema discriminando socialmente a los niños (atendidos en enseñanza primaria terminal v/s enseñanza preparatoria para cursar el segundo nivel).

El ímpetu democratizador se extendió con la índole común y humanista que se proyectaron a los dos primeros años de una enseñanza media de cuatro años. Además, la reforma de Frei Montalva incluyó un hecho inédito en la historia de la educación nacional: por primera vez la estructura legal del sistema de Enseñanza Nacional incluyó el nivel de Educación Parvularia.

En efecto, la Ley 27.952, del 7 de diciembre de 1965, señala en sus primeros artículos:

Artículo 1: A contar del año 1966 se aplicará en forma gradual en los establecimientos del Ministerio de Educación Pública y los de Educación Particular, de acuerdo con las normas vigentes, que corresponderá a los siguientes niveles:

- a) Educación Parvularia
- b) Educación General Básica
- c) Educación Media Humanista-Científica y Técnico-Profesional
- d) Educación Superior

Artículo 2: La Educación Parvularia se ofrecerá a niños en edad preescolar y tendrá como objetivo fundamental el desarrollo integral de la personalidad del niño y su adaptación inteligente al medio social y natural.

La ley de Frei Montalva se hacía eco de una aspiración sentida por muchos años y por mucha gente; particularmente por aquellas familias cuyos hijos, independiente de su condición social, habían

recibido los beneficios de la Educación Parvularia. A decir verdad, a una buena cantidad de personas este hecho fundacional las sorprendió, pero no porque se dijera que la enseñanza de párvulos se había incluido en el sistema. La sorpresa fue plantearse la interrogante: ¿acaso la Educación Parvularia estaba incluida como estructura del sistema desde hace años?

Había razones para que este hecho se prestara para equívocos. Más de una vez he tenido la oportunidad de leer estudios sobre historia de la Enseñanza Preescolar que reconocen como un éxito que antes de la Reforma de Frei ya estaba ella incluida dentro de la estructura del sistema, en una división de Enseñanza Normal y Enseñanza Preescolar, o en una Sección de Enseñanza Primaria y Parvularia. La realidad es otra: formando parte de los servicios del Ministerio de Educación, dentro de escuelas y liceos existían *kindergarten*, cursos de transición, incluso salas cuna. Era una necesidad que a estos servicios se les hiciera depender de alguna unidad que atendiera desde una óptica administrativa y técnica, entidades que estaban bajo la tuición del ministerio. Cuando usted revisa la estructura de la Enseñanza Pública que existió hasta 1965, advertirá que a la Educación Preescolar, más allá de la importancia de sus méritos y valores proclamados por los discursos, se la arrinconó dentro de un departamento que incluía a cinco secciones de los más diversos tipos de enseñanza, y además formando parte de un dueto. En efecto el Decreto con Fuerza de Ley N° 11.151, de 1953, entregó facultades extraordinarias al presidente Carlos Ibáñez del Campo en materias económicas y administrativas para reestructurar todos los ministerios. La reestructuración del Ministerio de Educación fue efecto del Decreto con Fuerza de Ley DFL 246, también de 1953, y se mantuvo vigente con una gran variedad de cambios menores

hasta septiembre 1973.

En lo que aquí importa (la parte medular de la articulación de los géneros educativos) la nueva estructura dio origen a tres direcciones de Educación: de Educación Primaria y Normal; de Educación Secundaria; y de Educación Profesional. En lo que respecta a la Dirección de Educación Primaria y Normal, se establecen a tres departamentos: Administrativo, Pedagógico y de Enseñanza Normal y Perfeccionamiento. El Departamento Pedagógico, a su vez, se dividió en cinco secciones: de Educación Experimental y Parvularia; de Educación de Adultos; de Educación Vocacional; de Educación Rural; y de Planes y Programas.

5. Escuela de Educadoras de Párvulos y desarrollo educativo

Me resulta difícil hablar de la evolución de la Educación Parvularia de nuestro país sin referirme al papel que la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile tuvo en su desarrollo. Creo que no es exagerado decir que la enseñanza parvularia en Chile se divide en un antes y un después de fundarse esta escuela, especialmente dedicada a formar personal técnico para atender la educación de niños menores de 6 años de edad.

En el *antes* se advierte que la fundación de las primeras escuelas para atender párvulos en su mayor proporción marchan en paralelo con la constitución y desarrollo del Sistema Nacional de Enseñanza Pública y, por lo mismo, directamente ligada con las iniciativas y apoyos del Estado. De aquí el sesgo escolarizado y asistencial que, con el correr de los años, fue adquiriendo esta clase de enseñanza, más allá de la adhesión fröebeliana o montessoriana con que se pretendía fundamentarla.

En estas condiciones no llama la atención que el programa de la escuela para párvulos que funciona en Santiago bajo la dirección de las Hermanas de la Caridad en 1886 enseñe “lectura y catecismo”; o que la Escuela de Juegos para niños de ambos sexos de 3 a 6 años, fundada por Anna Mulssow y Withelmina Rube, sea un anexo de la Deutsche Volksschule; o que al comenzar el siglo XX el Estado subvencionara algunos jardines infantiles particulares; o que el Santiago College mantuviera un kindergarten para niños pobres. Como quiera que fuese, el punto es que la fundación de cursos y de jardines infantiles se efectuaba ligada a conceptos de prácticas propias de los niveles superiores del sistema escolar. Así, el primer curso de formación de Maestras Kindergarterianas se instala en la Escuela Normal N° 1 de Mujeres de Santiago el año 1906, bajo un programa no muy diferente del que se aplica para formar maestras de enseñanza primaria.

A eso cabe añadir iniciativas estatales adoptadas tanto para comenzar, fundar y atender bajo la iniciativa y control de jardines infantiles, salas cunas, guarderías como extensiones dependientes de las escuelas básicas y medias fundadas por el Estado. Deben añadirse las necesidades de personal técnico requerido por la atención de las necesidades integrales del párvulo, requerida por cambios que se producían en otros ministerios o servicios: Patronato de la Infancia (1901), Consejo de Defensa del Niño (1938), Sección Madre y Niño del Servicio de Seguro Social (1930), Fundación de Viviendas y Asistencia Social en el Ministerio de la Vivienda (1948), Asesoría Técnica en Educación Parvularia en el Ministerio de Educación (1944).

El *después* se inicia a partir del acto en que el rector de la Universidad de Chile, Juvenal Hernández, crea el 1° de septiembre de 1944 la Escuela de Educadoras de Párvulos, con un cierto carácter

experimental y dependiente directamente de la rectoría. Su primera directora fue la profesora de Estado Amanda Labarca, quien era asesorada por la sicopedagoga Matilde Huici Navas. Al año siguiente ésta reemplazó a Amanda Labarca.

Cuando se analiza la organización inicial de esta escuela, sus estilos de ingreso de alumnos y de administración institucional, la forma de entender la naturaleza propia del párvulo y de su primera formación, no resulta difícil entenderla como una “especie rara” dentro de la racionalidad subyacente en la organización administrativa y académica de la Universidad de Chile de ese entonces. Veamos esto.

El Plan de Estudios era de una extensión de 2 años y no de 4, como los que con menor extensión entregaba la universidad. Al primer ingreso de alumnos se le exigió estudios previos de Enseñanza Media de 5 años (y no los 6 años de Enseñanza Media completa, como sucedía con el resto de las carreras universitarias) y sin exigencia de Bachillerato, aunque al tercer año de funcionamiento a las postulantes se les exigió educación media completa.

El examen de ingreso tenía como su mayor exigencia una entrevista que la dirección efectuaba a la familia de las postulantes. A las profesoras se les pagaba con un régimen de horas técnicas, de un valor inferior al que tenían las llamadas horas universitarias. Sus profesores, además, no formaban parte de los jerarquizados claustros académicos de pares que determinaban la vida de la universidad (eran, por tanto, más libres para decidir el carácter de sus programas de trabajo). Una dimensión importante del proceso formativo era la asignatura de Ética, encargada no sólo de facilitar una comprensión significativa de la naturaleza de los valores éticos y su proyección en la conducta moral del niño, sino también las experiencias adquiridas en el trabajo de esta asignatura contribuían a fortalecer las

actitudes ético-valóricas de las propias alumnas.

Si nos detenemos en la forma doctrinal que esta escuela concibe la educación del párvulo, y reparamos en el significado de tres principios (más que fines) que orientan y determinan el carácter de la enseñanza del párvulo, sólo nos cabe decir que se trataba de un estilo de trabajo que en ese entonces correspondería a lo que hoy reconocemos como propio de un “paradigma posmoderno” de filosofía educativa...

Tres principios que 50 años más tarde fueron incorporados a la cultura profesional básica de una educadora de párvulos formada en las universidades chilenas: “Educar es hacer crecer desde adentro hacia afuera”; “No puede formar quien a su vez no está formado”; “Educar es formar integralmente la personalidad del niño”.

Si, por otra parte, nos detenemos en la forma que la escuela tiene de concebir doctrinariamente la educación del párvulo, y reparar en los tres principios que desde el comienzo trasuntan su filosofía educacional, es imposible no percibir los nexos que tiene la *nueva* Escuela de Educadoras con el actual paradigma “emergente”. ¿Con qué paradigma educativo si no es con el “emergente” se asocian unos principios que más tarde pasarían a formar parte de la filosofía de la educación parvularia del país: “Educar es hacer crecer de adentro hacia afuera”; “No puede formar quien, a su vez, no está formado”; “Educar es formar integralmente la personalidad del niño”?

Desde su fundación, y por casi 20 años, la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile tuvo mucho de “posmoderna” y, claro está, poco del estilo “moderno” con que habían venido desarrollándose las instituciones educativas del país. Un cambio importante para mejorar esta debilidad se producirá el año 1962 con motivo de la reorganización que ordena efectuar la universidad

luego de que la directora Matilde Huici abandona el cargo obligada por una irrecuperable enfermedad.

La reorganización (1962-1965), ordenada por la rectoría, será conducida por Aída Parada, profesora de los programas de Posgrado del Instituto Pedagógico, quebrará el aislamiento institucional de la Escuela de Educadoras de Párvulos y la racionalizará, convirtiéndola en “sección” del mencionado instituto. Sin embargo, el cambio orgánico no modificará la razón de ser que se le atribuía a la Educación Parvularia. Se limitará a dotar a la escuela de la racionalidad universitaria que hasta ese momento no la había tocado suficientemente. Además de transportarla a su espacio natural (el Instituto Pedagógico), se adecúan sus planes de estudio tanto al estado alcanzado por la ciencias pedagógicas como por las nuevas responsabilidades que el Estado asume en la atención educativa de los niños pequeños; y se liga más fuertemente la responsabilidad profesional de la educadora con las variadas necesidades de la enseñanza pública y masificada. Las futuras educadoras, por primera vez, empiezan a recibir clases en el campus del Instituto Pedagógico, lo que beneficia relaciones con los futuros profesores de otros ramos del sistema; y el ingreso se integra al sistema de ingreso general de la universidad.

Estimo que para los destinos futuros de la formación de las educadoras de párvulos la participación de la escuela en el proceso de la Reforma Universitaria (1967-1968) fue algo de alta importancia.

La inserción de esta escuela como nueva sección del Instituto Pedagógico, en 1962, obedeció a una medida administrativa de rectoría y no a una resolución del Claustro Académico de la Facultad de Filosofía y Educación. Destaco este detalle porque, a decir verdad, gran parte de los académicos consideraban en ese entonces que la educación preescolar constituía un tipo de educación un tanto lúdi-

ca y asistencial, de bajo o insuficiente perfil académico como para justificarla en una estructura administrativa-académica propia y homologable, por ejemplo, con una Escuela de Periodismo, un Departamento de Matemática, una Escuela de Psicología o un Departamento de Filosofía. Se decía: la facultad puede formar educadoras de párvulos, pero para hacerlo no necesita instalar un departamento, dado que éste constituye una estructura de alta excelencia desde el punto de vista de las funciones inherentes a la universidad. Basta para hacerlo –se concluía– con instalar dentro del Instituto Pedagógico “una coordinación de carrera” que podía depender de un departamento de Enseñanza Básica, por ejemplo. Desde la escuela se veían en esta clase de expresiones prejuicios e ignorancia total en torno al sentido, importancia, fundamentos científicos y filosóficos y proyecciones socioculturales que venía alcanzando este tipo de educación en el mundo y en nuestro país. El problema residía para la escuela en que la Reforma Universitaria tenía como una de sus grandes motivaciones la racionalización de la organización académica de la universidad bajo la idea de que el “departamento” debía constituir el eje y soporte de las actividades de jerarquía académica en los dominios integrados de la investigación (en primer lugar), de la docencia y de la extensión. Pero quien, al final de cuentas, decidiría cuáles serían las estructuras académicas existentes que tenían *pedigree* como para que se les reconociera como entes de excelencia académica era el *Consejo de Facultad Reformado*, constituido por 25 directores de escuelas y departamentos (incluyendo transitoriamente a la sección Educadoras de Párvulos).

Para decirlo en breve: cuando llegó el momento, no fue fácil convencer a los integrantes del Consejo de la Facultad que la vieja escuela tenía méritos más que suficientes para que se le reconociera el

estatus de Departamento de Educación Preescolar. En este sentido, la labor realizada por el cuerpo de profesores y el centro de alumnos de la escuela fue decisiva. El contacto cotidiano entre ellos y con los restantes profesores de la facultad facilitó tanto una inteligencia generalizada de la importancia que tenía la educación preescolar (vista bajo la óptica social, cultural y personal) como el reconocimiento del alto nivel académico en que la escuela realizaba sus tareas. La obtención de la categoría de departamento académico fue vista por los profesores y alumnos de la escuela, no como una victoria frente a la incompreensión, sino que como un reconocimiento expreso de la responsabilidad que el recién creado departamento asumía frente al deber de generar mejores condiciones para el desarrollo educacional del país y de sus habitantes.

Por otra parte, el carácter nacional de la Universidad de Chile facilitaba la reproducción de este mismo pensamiento en cada una de las sedes donde, bajo iguales principios e ideas, se fundaban departamentos equivalentes (y en donde era determinante la acción de las ex alumnas de la escuela).

6. Vaivenes de la Educación Preescolar durante el gobierno militar

Un estudio sobre evolución de las políticas del gobierno militar (desde 1973 a 1987) distingue en este proceso tres etapas. Esta periodificación fue sugerida por la forma de cómo esas tendencias se hacían presentes y se entrecruzaban a lo largo del tiempo.

Sin perjuicio de que los elementos del universo neoliberal apreciaran expresados –más en términos doctrinarios que operativos– desde los inicios del régimen militar, en una primera fase las tendencias dominantes serían “reactiva o política-militar” y “desa-

rollista”. Hacia fines de 1975, o comienzos de 1976, empiezan a desdibujarse y cobraría terreno la corriente “tecnocrática-liberal”. Con la dictación de las *Directivas Presidenciales* de 1979 se entra a una tercera etapa, de predominio de la tendencia “economicista-liberal”, de abandono de las expresiones de planificación desarrollista y de reubicación de las políticas de control y seguridad.

Al dirigirse a la nación con motivo de la entrega de estas *Directivas*, el general Augusto Pinochet señalaba que el gobierno militar “adoptó una serie de medidas adecuadas a sanear el sistema de educación, ordenadas en tres líneas: 1º, eliminar la orientación marxista a que se había dado a una parte importante de la enseñanza; 2º, aliviar la excesiva centralización, mediante una primera reorganización administrativa; y 3º, llevar a cabo un estudio diagnóstico detallado de los problemas del sistema de educación, a fin de disponer medidas de más largo alcance”.²⁶

En el caso del sistema educacional, junto con la ocupación física de numerosos locales educacionales, especialmente de enseñanza superior, y de la revisión material o allanamiento de otros, se procedió a cambiar a todos los mandos superiores y medios, desde ministro, directores generales y rectores universitarios hasta la mayoría de los directores de escuelas en todo el país. En muchos de estos cargos se designaron militares en servicio activo o en retiro. En otros, a educadores o administradores de confianza del nuevo régimen.

A la inversa, basándose en la legislación ad hoc propia de un Estado de facto, fueron despedidos miles de profesores y funcionarios. Más aún, se modificaron radicalmente los mecanismos y prácticas de gobierno de la educación, en un sentido de concentración de poderes, jerarquización y verticalidad de mando. Así, por el Decreto

²⁶ “Directiva Presidencial sobre educación nacional”, marzo de 1979.

Ley N° 403 se disolvió el Consejo Nacional de Educación, se puso término al mandato de sus integrantes y las funciones y atribuciones que la legislación otorgaba a este cuerpo colegiado fueron transferidas al nuevo superintendente de Educación Pública. Otros decretos-leyes suprimieron los consejos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógicas y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y sus facultades también fueron concentradas en la persona del respectivo jefe de servicio.

Al finalizar el periodo 1973-1975, ya existía una abundancia de formulaciones de política educacional. En la línea de expresiones formales, se consideraron 6 documentos de donde cabe extraer la orientación que imprimió el gobierno militar a su proyecto. Al respecto, me parece importante destacar la concepción antropológica de la naturaleza humana y de las finalidades de la educación que aparece en la *Declaración de Principios de la Junta de Gobierno de Chile*,²⁷ que proporcionó un marco de referencia que integraba vertientes cristiano-traditionalistas y nacionalistas. (Sobre esta base se formularon más tarde los “principios rectores” de las políticas educacionales del gobierno).

A partir de una idea del hombre de inspiración “humanista-cristiano-occidental”, que postulaba su trascendencia y le otorgaba primacía sobre todo lo creado, se definió al Estado como *subsidiario*, y se enfatizó la doble tarea histórica de lograr la unidad nacional y “de amar, conocer y dominar el territorio chileno mediante el esfuerzo del trabajo”.

La educación fue valorizada como inherente a la condición humana y como requisito para desenvolver las potencialidades del

²⁷ Esta declaración se dio a conocer el 11 de marzo de 1974.

hombre. Por lo tanto, “es misión de la sociedad en la cual el hombre se desarrolla proveer los medios para que sus miembros adquieran plenitud como personas”. En este sentido, “la sociedad entera orienta, enseña, modela, educa o deseduca a sus miembros”. No obstante, decía esta *Declaración de Principios*, era preciso que la sociedad enseñe lo mejor y de manera más eficiente, para lo cual –y teniendo en vista el bien común– los entes culturales más influyentes debían ser parte de un Sistema Nacional de Educación. En verdad, este concepto fue repetidamente aludido en los textos del periodo. Está presente en el primer “considerando” del Decreto 1.892, que lo visualiza “integrado por todos los establecimientos fiscales y particulares de enseñanza”.

En enero de 1974 el ministro de Educación presentó una *Directiva para la Educación*. Respecto de la Educación Parvularia, ésta reconoce una separación entre dos periodos: para niños de 0 a 4 años, la enseñanza debía estar centrada prioritariamente en salud y nutrición; entre 4 y 6 años, que los niños pudieran tener la oportunidad de obtener una “educación científicamente guiada” en los jardines de párvulos. La misma *directiva* formuló la necesidad de diagnosticar todo el sistema de educación a objeto de planificar sobre bases reales. Con este propósito, a nivel preescolar se crea la llamada “Comisión 17”, convocada por la Superintendencia de Educación. En el documento *Políticas educacionales del gobierno de Chile* (de 1974) se recogen los resultados del diagnóstico y consulta efectuada, reconociendo la preocupación por reducir la marginalidad, dando atención a los más desposeídos y mejorando las condiciones de los niños con programas que refuercen el cuidado familiar. Esta acción debía hacerse de manera coordinada entre los ministerios de Salud, Vivienda y Educación.

Con el fin de acelerar sus planes en torno de la Educación Parvularia, en 1974 la dictadura creó la “Comisión consultiva coordinadora de las actividades relacionadas con la atención parvularia y jardines infantiles”. Se trató de una comisión asesora del gobierno, presidida por Lucía Hiriart de Pinochet. Su tarea era coordinar y elaborar las políticas, planes y programas de la Educación Parvularia, en especial las que se ejecutaban a través de jardines infantiles. La integraban representantes de los ministerios de Salud, Vivienda e Interior, universidades, JUNJI, Comité de Jardines Infantiles y Navidad y dos especialistas: un médico y un psicólogo. No había en ella ningún educador.

La *Directiva Presidencial sobre Educación Nacional*, en lo que a Educación Parvularia se refiere, recogió lo ya esbozado en los discursos anteriores, llevando a cabo las siguientes medidas:

- Se incrementó “la cobertura hasta por lo menos llegar a generalizarla como opción de los padres para el año inmediatamente anterior al primero básico”, dando prioridad a los niños de extrema pobreza.
- Se introducen y generalizan “sistemas objetivos que permitan, durante el curso de la enseñanza, detectar problemas de educación diferencial”
- Se “complementará la formulación de los programas en todos los niveles y se fijarán para todos los establecimientos, fiscales o particulares, normas mínimas de lo técnico-pedagógico”.
- Se “mantendrá la dependencia en lo asistencial del Ministerio del Interior, y en lo educacional del Ministerio de Educación”. Continuaría, además, la acción de la “Comisión consultiva” como asesor y coordinador de las actividades de la Educación Parvularia.

Se enfatiza en esta *directiva* el apoyo que necesariamente debía dar la comunidad para concretar estas iniciativas. En este sentido, dice: se “reforzará la orientación y formación de los padres a objeto de que tomen conciencia del papel primordial que les corresponde en la educación de sus hijos”, acciones que se llevarán a cabo a través de los medios de comunicación de masas, Secretaría Nacional de la Mujer, CEMA-Chile y otros.

Otra medida tiene relación con los establecimientos particulares: según el Decreto 2.635 (de mayo de 1981) se podrá reconocer a los establecimientos particulares de Educación Parvularia de Nivel Medio y de Transición cuando estos solicitasen ser declarados “cooperadores de la función educacional del Estado”. Esta medida permitiría e incentivaría al área privada a “colaborar” con el Estado en la función educacional, logrando en un plazo no muy lejano que en general se curse, por lo menos, el año anterior al primero básico.

Al analizar cronológicamente los acontecimientos que afectaron a la Educación Parvularia desde 1973 en adelante llaman la atención los vaivenes, cambios y contracambios que se produjeron en su organización ministerial y su relación con la Junta Nacional de Jardines Infantiles. En efecto, la ley que crea en abril de 1970 la JUNJI, corporación autónoma de servicio público, establece que debe *relacionarse con el gobierno a través del Ministerio de Educación*. Cosa que hace desde su fundación, dado que uno de sus objetivos era reunir en una sola dirección a todos los jardines del país, además de coordinar y orientar a las instituciones que prestaran este tipo de servicio. El año 1976, mediante Decreto Ley 1.624, se ordena a la JUNJI que debe relacionarse con el gobierno *a través del Ministerio del Interior*. Esta situación se prolonga hasta 1981 cuando, con el Decreto 1.618, se resuelve que debe volver a su situación primitiva, y relacionarse

con los poderes públicos a través del Ministerio de Educación. ¿Qué justifica este ir y venir? Nunca se dieron razones claras.

Una vez retornada al Ministerio de Educación, tampoco estaba claro cuál sería la política para la JUNJI en relación al traspaso de los establecimientos educacionales a las municipalidades. Se anunció que los jardines infantiles de la JUNJI serían municipalizados. Para hacerse efectivo esto, se esperaba la resolución del gobierno acerca de la subvención que se otorgaría para los niños de sala cuna y nivel medio. Se anticipó que esta subvención sería sólo para niños de extrema pobreza, lo cual obligaría a establecer métodos adecuados de selección, asegurando su condición. Entonces, la función de la JUNJI a partir del momento del traspaso no tendría razón de ser. A título de hipótesis, creo que se pensaba en su desaparición o en que su equipo técnico se convirtiera en el equipo, a nivel del ministerio, encargado de elaborar las normas y ejecutar la supervisión.

Por otra parte, la existencia de la Fundación de Ayuda a la Comunidad (Funaco), con la creación de centros abiertos, y el Comité Nacional de Jardines Infantiles y Navidad aparecían introduciéndose en un campo que era del dominio de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Además, cabe la pregunta acerca del poder atribuido a la llamada “Comisión consultiva coordinadora de las actividades relacionadas con la atención parvularia y jardines infantiles”, que se relacionaba directamente con el gobierno a través de su presidenta, la esposa de Pinochet.

Pero apareció otro hecho que afectaría muy gravemente la condición de profesional de la educadora de párvulos. Nos referimos a tres decretos con fuerza de ley (números 1, 5 y 24, de 1980 y 1981): se trata de un conjunto de disposiciones legales que proveen la estructura de un Sistema de Educación Superior, constituido por tres

tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica:

- **Las universidades** podían otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos, en especial de licenciados, magíster y doctores... Correspondía exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales, según la ley, se requería haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras.
- **Los institutos profesionales (IP)** sólo podían otorgar títulos profesionales de aquellos que no requerían de licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los anteriores.
- **Los centros de formación técnica (CFT)** sólo podían otorgar títulos de técnico de nivel superior.

Originalmente en los decretos 1 y 5 de 1981 se establecían 12 títulos profesionales universitarios, que requerían de manera previa haber obtenido el grado académico correspondiente. Los estudios profesionales que se ofrecían en ese momento y no estaban en la lista de los 12 fueron objeto de reclamos y objeciones públicas de parte de quienes disponían ya de esos títulos y de los jóvenes alumnos que los estaban cursando. En 1990, la Ley 18.962 (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE) aumentó a 15 las carreras: se agregaron tres títulos profesionales de profesor que requerían del grado de licenciado en educación: profesor de Educación Básica, profesor de Educación Media en asignaturas científico-humanista y profesor de Educación Diferencial. En la LOCE de 1990, entre las 15 carreras profesionales no aparece la de Educación Parvularia Este hecho abrió posibilidades para que egresados de Enseñanza Media pudieran cursar una carrera de Educación de Párvulos, con una extensión de tres años, en un instituto profesional. Entonces,

de inmediato empezaron a crearse en los institutos las carreras de Educación de Párvulos. El punto fue que había educadoras que se formaban en la universidad, ya que la carrera se había creado años antes que se formulara la LOCE, y había también ahora alumnas formadas en institutos profesionales que cursaban en sólo tres años esta misma carrera. Además, las que se formaban en las universidades debían rendir obligatoriamente la Prueba de Aptitud Académica para ingresar y a las que ingresaban a un instituto no se les exigía esta prueba de admisión.

El hecho originó un gran debate en la opinión pública y un debilitamiento o pérdida de la identidad profesional de las educadoras de párvulos. La consecuencia fue que proliferaron ofertas institutanas con planes de estudio de las más diversas orientaciones y niveles. Este problema de desigualdad hasta hoy no ha sido resuelto.

7. Corolario

“El acceso a la Educación Parvularia es un derecho constitucional y legalmente protegido”. Me he permitido cerrar este estudio con esta afirmación categórica y significativa, extraída del proyecto de ley iniciado en Mensaje 130-362 de la Presidenta de la República, que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia, y modifica diversos cuerpos legales.²⁸ Al hacerlo así no puedo dejar de reconocer que en tan breve frase presidencial se transfigura no sólo un pasado de luchas y esfuerzos por democratizar el Sistema Nacional de Educación, sino que también los esfuerzos permanentes realizados por autoridades, profesores,

²⁸ Proyecto presentado por la presidenta Michelle Bachelet el 19 de mayo de 2014, en el marco de la Reforma Educacional.

educadores y científicos destinados a convencer de que la Educación Parvularia es la base ineludible del proceso continuo, gradual y no regresivo, de formación y desarrollo del ser humano.

En esa frase se reconoce universalmente que la Educación Parvularia, además de lo que implica con la selección de contenidos y aperturas de experiencias infantiles, posee connotaciones éticas y políticas profundas. A diferencia de hace 50 años, se reconoce hoy que el niño es sujeto de derechos que, como se planteó en la Convención de Derechos del Niño, son inalienables, irrenunciables, imprescriptibles e intransferibles. Si la Educación Parvularia asume dicha comprensión de los derechos infantiles, se torna un ámbito educativo de alta complejidad en cuanto debe asumir al niño no sólo desde la óptica de la enseñanza, sino que debe hacerlo en toda su integridad existencial. Deberá, por tanto, trabajar en la dirección de la supervivencia, en cuanto responde a las exigencias de garantizar la subsistencia vital del niño; en la dirección de su desarrollo, en cuanto debe cubrir la necesidad y el sentimiento permanente de autorrealización; en la dirección de la participación, en cuanto estimula la necesidad de participación e iniciativa grupal; y la necesidad de protección, en cuanto es correlato de la exigencia fundamental de seguridad y protección.

Reconocemos que, sobre el cumplimiento del principio democrático de igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Parvularia, en la tradición la postura del Estado ha sido en Chile –al igual que en casi todos los países latinoamericanos– reduccionista. Veamos: cuando se notificó que ni la Constitución (de 1980) ni la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (de 1990) incluyeron a la Educación Parvularia como parte constitutiva del sistema educacional del país, los sectores comprometidos con este tipo de enseñanza

iniciaron solicitudes ante autoridades ministeriales y parlamentarias en orden de reparar el error que se había cometido. Algo se logró. En 1999 se introdujo una enmienda al Numeral 10° del Artículo 19° de la Constitución, con una frase brevísima: “El Estado promoverá la Educación Parvularia”. Este cambio constitucional se expresó en una modificación de la LOCE de la siguiente manera:

Artículo 6° bis. La educación parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. La educación parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni permite establecer diferencias arbitrarias.

Estas son las últimas leyes que han regido para normar la Educación Parvularia:

- **Ley General de Educación N° 20.370** (de 2009, modificación del 2 julio 2010):

Artículo 17. La educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior; y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas.

Artículo 18. La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.

Artículo 26. La Educación Parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella ni constituye antecedentes obligatorios para ingresar a la educación básica.

- **Ley N° 20.710:** Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del 2° nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el segundo nivel menor.

- **Ley 20.370:** Reemplaza el párrafo cuarto del numeral 10° del Artículo 19° por el siguiente:

Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a este y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica.

Reemplázase la disposición vigésima primera transitoria por la siguiente:

Vigésima primera. La reforma introducida en el numeral 10° del artículo 19° que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y el deber del Estado de financiar un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores, entrará en vigencia gradualmente, en la forma que lo disponga la ley.

Antes de 1965, hubo una gran cantidad de documentos ministeriales donde aparece la expresión *Educación Parvularia* o algún concepto equivalente. En su mayor parte, se trata de menciones de índole tangencial; o bien se trata de referencias que el ministerio hace respecto de instituciones específicas tales como jardines infantiles, cursos parvularios, salas cunas, etcétera, que han sido creadas y las financia el ministerio u otro servicio público en tanto parte de algún programa de atención. Destacamos este hecho debido a que en ocasiones se induce la idea equivocada de que la Educación Parvularia constituía un tramo destacado en las articulaciones de los géneros educativos de la Organización Nacional de la Enseñanza Pública. Al respecto, la Ley 11.151 (del 2 de febrero de 1953) dividía la estructura técnica de la enseñanza sólo en tres *direcciones*, excluyendo a la Educación Parvularia.

Con el cristianismo primitivo –posición que representa el referido San Jerónimo-, y especialmente con el protestantismo, la educación del párvulo se justificará expresándola como una forma de satisfacer la necesidad religiosa de recuperar al hombre de la *Caída*. Según ello, hay dos categorías de cristianos: unos consideran sobre toda la culpa original y los otros se apegan de preferencia al dogma de la *Redención*. Para los primeros, el niño está corrompido por esencia: no tiene inclinaciones más que para el mal y es un ser colérico forzoso de castigar duramente. Para los segundos, redimido el niño por la *Gracia*, “no tiene todavía inclinación hacia ningún objeto” y sus instintos no necesitan combatirse y sólo hay que dirigirlos.

Cualquiera hayan sido las consecuencias prácticas de las convicciones del cristianismo primitivo y del protestantismo, lo importante para nuestro análisis es que en ambos la educación de párvulos aparece como un modo de satisfacer la necesidad de salvar las almas infantiles. Podemos decir, entonces, que así aparece por primera vez la educación del párvulo concebida como un proceso que se justifica por la misma condición natural del niño y no como un medio para otra cosa, como había sucedido en la Antigüedad y durante la Revolución Industrial.

La educación de párvulos como una actividad que se fundamente en sí misma también estará en el espíritu de los escritos de Montaigne. Pero su punto de partida será radicalmente diferente al del cristianismo primitivo: serán razones de orden psicológico, y no religioso, las que exigen su educación con claros propósitos. En el ensayo *De la educación de los hijos*, Montaigne decía a la condesa Diana

de Foix: “Entiendo yo, señora, que la mayor y principal dificultad de la humana ciencia reside en la acertada dirección y educación de los niños, del propio modo que en la agricultura las labores que preceden a la plantación son sencillas y no tiene dificultad; mas luego que la planta ha arraigado, para que crezca hay diversidad de procedimientos, que son difíciles. Lo propio acontece con los hombres: darles vida no es difícil, mas luego que la tiene vienen los diversos cuidados y trabajos que exigen su educación y dirección. La apariencia de sus inclinaciones es tan indecisa en la primera infancia y tan ciertas y falsas las promesas que de aquellas pueden deducirse, que no es viable fundamentar por ellas ningún juicio atinado. Cimon y Temístocles fueron bien distintos de lo que por su infancia hubiera podido adivinarse. Los pequeñuelos de los osos y los perrillos muestran desde luego su inclinación natural, más los hombres impedidos por costumbres, leyes y opiniones los disfrazan fácilmente pues es bien difícil forzar las tendencias o propensiones naturales”.²⁹

Pero Montaigne sólo intuye la estructura psicológica peculiar del párvulo; la vehemencia con que trata de definir la cultura vital con que debe ser formado el hombre requerido por su época le oculta lo que pudo en otras condiciones convertirse en un importante descubrimiento. Los párvulos tendrán que esperar hasta 1657 al primer pensador que comprende su psicología. Será Comenius (1592-1670) quien hará una avanzada descripción del desenvolvimiento del niño hasta los 6 años. La primera etapa de 6 años del proceso educativo (proceso que comprende otras tres etapas de igual duración) estará, según el autor de la *Didáctica Magna*, bajo la responsabilidad de las madres. Para ellas, escribe la *Schola maternigremii*, en donde,

²⁹ Michel de Montaigne, *La educación de los hijos*, Veintisiete Letras, Madrid, 2010. La edición original de los *Ensayos* es de 1580.

al mismo tiempo de entregar un detalle minucioso de la evolución del niño, incluye instrucciones para prepararlos mediante el juego a objeto de facilitar, más tarde, su incorporación a la escuela de la segunda fase de la enseñanza (la que correspondería a la escuela primaria actual).

Después de Montaigne y Comenius, la ruta queda abierta. Rousseau primero, luego Pestalozzi, en seguida Froebel y la doctora Montessori, finalmente, cada uno recogiendo lo mejor de sus antecesores y con la contribución mayor de su propio genio, van conformando una teoría específica de la educación de los párvulos. Sus sistemas, si bien superados en sus bases teóricas –como resulta natural por el enriquecimiento acaecido en la información sobre el hombre y la sociedad– mantienen todavía hoy vigencia a través de sus repercusiones metodológicas. No obstante, el mérito personal de cada uno lo convierte en un hito de la historia del menos tradicional de los géneros educativos: Rousseau, por su crítica a las falsas preconcepciones que la sociedad tiene sobre el niño y por mostrar las influencias negativas que de ella se desprenden; Pestalozzi, por la aplicación de una enseñanza gradual e intuitiva vinculada al funcionamiento del cerebro infantil; Froebel, por ser el creador de la primera institución escolar para los párvulos, sacando así su formación de manos de la familia; Montessori, por el método fundado en el principio de libertad expresiva del párvulo.

Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Montessori constituyen el grupo pionero de una corriente progresista la que (antes que nadie) parte de bases y supuestos verdaderamente científicos para argumentar a favor de la educación de los párvulos. Basta, por ejemplo, leer el párrafo inicial del Libro Primero de *Emilio* (de Rousseau) o la Carta XIV de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (de

Pestalozzi), o la Introducción de *La educación del hombre* (de Froebel) o las Consideraciones Críticas de *El método de la pedagogía científica* (de Montessori) para advertir que tanto Rousseau como Montessori parten de un punto fundamentalmente religioso y que Pestalozzi como Froebel parten desde un punto, más que religioso, místico.

LOS AUTORES

Jorge Álvarez Chuart

Sociólogo, experto en temas de infancia. Es jefe del Área de Estudios de del Consejo Nacional de la Infancia.

Catalina Ruiz

Socióloga y licenciada en Historia, es doctora en Educación por la Université Bordeaux II. Experta en temas de educación preescolar y primera infancia, trabaja en el Departamento Técnico-Pedagógico de la JUNJI.

Jorge Rojas Flores

Historiador, y doctor en Estudios Americanos, dedicado al estudio de la infancia, el movimiento sindical y la cultura de masas. Académico de la Universidad Católica. Autor, entre otros libros, de *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010* (JUNJI, 2010).

Oswaldo Torres

Antropólogo social, magister en Historia de Chile y doctor en Estudios Latinoamericanos, es decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central. Fue director ejecutivo de la Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas (Achnu) y de la Asociación Chilena Pro-Derechos del Niño (Proden).

Esteban Cabezas

Periodista, cronista gastronómico y escritor de literatura infantil. *La fantasmal aventura del niño casi huérfano*, *Las descabelladas aventuras de Julito Cabello* y *El horroroso monstruo lindo* son algunos de sus libros.

Eduardo Castro Silva

Fundador y primer director del colegio William Kirkpatrick. Profesor de Educación Básica y de Filosofía, fue decano de la Facultad de Educación de la Universidad Técnica del Estado y vicerrector académico de la Universidad de Chile.

Este libro se terminó de imprimir
en noviembre de 2015
en los talleres de Andros.

Se utilizó la tipografía Cabin para títulos y
subtítulos y la tipografía Calisto para textos.
El interior se imprimió en papel bond
ahuesado de 80 grs., con 2 tintas,
y para las tapas papel couché de 350 grs.
impreso a 4 tintas.



Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla
Producción Pilar Araya

Ediciones de la Junji es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

¿Qué es la infancia? ¿Qué era antes? ¿Qué es lo que hace niño al niño? ¿Cuándo la idea de infancia como la entendemos ahora comenzó a ser tomada en cuenta? ¿Cuándo y cómo se estimó que los niños y párvulos también eran sujetos con derecho a ser educados, e incluso a ser ciudadanos? Se trata de preguntas cuyas respuestas y distintas interpretaciones a lo largo de la historia reciente han condicionado el concepto de educación inicial fundante de toda enseñanza.

Evidenciar ese nexo (entre qué se entiende y se ha entendido por infancia y los sistemas de enseñanza que ha habido) es el propósito de este libro, que reúne voces provenientes de diferentes mundos, todas unidas en relación a qué es, qué necesita y merece el niño y la niña.

Del buen salvaje al ciudadano mantendrá atento a un lector interesado en educación y que dé valor a las conversaciones que se generen en torno a ella.



colección
de ideas