

# Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post - modernidad

Maria Victoria Peralta Espinosa <sup>1</sup>

*“Que la calidad sea histórica, quiere por una parte, decir que no es algo abstracto, atemporal, y por otra, que tiene sentido en una situación concreta y específica, y puede que no tenga sentido en una situación concreta distinta”  
(Juan Casassus, 1999).*

## Resumen

Este artículo plantea la necesidad de abordar el tema de la calidad de la educación infantil, tema de gran preocupación en la sociedad actual. Considera los aportes que entrega la teoría y la investigación, y así evita las visiones simples o reduccionistas, que son las que han alcanzado mayor difusión, y que inciden muchas veces en la toma de decisiones que afectan el trabajo en este ámbito.

En tal sentido se realiza una revisión de la teoría y de la investigación actual, que podría servir de base a comunidades educativas que desean velar porque las propuestas que implementan, tengan condiciones de

---

<sup>1</sup> Directora Instituto Internacional de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad Central. Vicepresidenta Regional de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE). [iiidei@ucentral.cl](mailto:iiidei@ucentral.cl)

calidad: básicas, relevantes y significativas para sus actores. Ello porque en la educación siempre habrá “zonas difusas” donde inciden factores tales como: lo diferente, lo no previsible, lo asombroso y que podrían producir resultados que escapan de un enmarcamiento modernista.

Para ello, se propone avanzar a modelos que se acerquen a enfoques más abiertos, participativos y que acogen la diversidad, que son propios de la post-modernidad, y que entregan una visión más humana en el ámbito de la educación infantil.

## **Abstract**

This article argues about the quality children education, which is an important concern in the society. It is analyzed from the contributions of the theory and the research, in order to prevent simple or reductionist approaches. In spite of the fact that the simple approaches are the most spread, they have become the framework of reference to make decisions for the childhood level.

In that sense, are analyzed the more substantives issues as in theory as in current research. The results could be used by the educational communities, which want to guarantee proposals whose applications have conditions and basic quality criteria. Moreover, this proposal should be relevant and significant for their protagonists. Because in education will always exist “diffuse zones”, where certain factors or combinations of them may influence and provide something different, the unpredictable, the amazing and they sometimes produce results that escape to all kinds of modernist framing.

For this reason, it proposes an advance close to approaches more open, participatory, where the diversity is accepted from the point of view of post-modernity and gives a more human approach in the field of childhood education.

## I. Presentación

Uno de los temas de mayor debate en educación en general, y en educación infantil<sup>2</sup> en particular, es el de la calidad. Debido quizás a la alta inversión que implican los programas de este nivel, unido al bajo conocimiento y valoración de sus significados y aportes más profundos y a su complejidad teórica, operativa y práctica, es que está frecuentemente en la palestra de los debates educacionales, así como en los análisis de las evaluaciones y estudios que en relación a ello se realizan.

Importantes informes sobre educación infantil como el difundido por la “Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo” (O.E.C.D, 2001), explicitan que “después del acceso, aumentar la calidad en educación infantil es la prioridad en las políticas en los países de la O.E.C.D.<sup>3</sup> Muchas investigaciones recientes enfatizan que la calidad es importante en los años preescolares. “Los niños que reciben cuidados y educación de alta calidad en los años tempranos, muestran mejores habilidades cognitivas y de lenguaje que aquellos con bajas condiciones de calidad” (op.cit p. 62). Todo ello ha motivado que sea un tema cada vez de mayor abordaje, cualquiera que sea la motivación que lo induzca.

Esta problemática que para los países desarrollados se plantea como fundamental, a pesar de los mayores recursos y mejores condiciones que tienen respecto a los países en desarrollo, en Latinoamérica adquiere mayor importancia aún. Muchas veces la posibilidad de revertir situaciones desventajosas, tanto de niñas como de niños radica en su capacidad de participar oportunamente en programas de atención integral de calidad, que signifiquen un efectivo avance en su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Sin embargo, la solución a este problema no es fácil ya que “el concepto de calidad difiere entre los países acorde a las prioridades, visiones, y perspectivas de diferentes grupos de decisión: autoridades de gobierno

---

<sup>2</sup> El concepto de educación infantil lo estamos comprendiendo hasta los 8 años aproximadamente: educación inicial o parvularia, y primer ciclo básico o primario.

<sup>3</sup> Organización mundial formada por 30 países, en especial del sector desarrollado. Por Latinoamérica sólo está México, y Chile que participa como observador.

Aportes al  
avance de la  
calidad  
en la  
Educación  
Infantil  
en una  
perspectiva  
de  
post-  
modernidad

nacional y locales, padres, niños, empleadores y sostenedores” (Ibíd. p.63). Por ello, las respuestas a ¿qué es calidad? no es un tema de fácil abordaje. Por lo contrario, es de alta complejidad e inciden muchos factores, no siempre de clara identificación, control y de rápido, como efectivo cambio. Influyen: las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los niños; las condiciones laborales y las personales de los educadores y de los alumnos; los currículos y orientaciones técnicas; las características físicas y medios de los espacios de aprendizajes, la calidad y tipo de interacciones que se establecen, las teorías y creencias implícitas de los educadores, los recursos y redes con que se cuenta, y en especial, el apoyo de las familias, que es crucial en la educación de los niños pequeños. Por ello las respuestas simples a este tema son peligrosas. Muchos planificadores, administradores y sostenedores piensan -a veces- que basta con dotar los programas de vistosos materiales para desarrollar una oferta de calidad, o que es suficiente contar con una rica infraestructura.

La calidad entendida como “cualidad” es neutra e inherente a todo hecho educativo, pero como requiere un calificativo que le de contenido y orientación, es a la vez tan dinámica y compleja como lo es la educación en sí, por lo que debería convocar los análisis más profundos sobre el tema. ¿Calidad para qué? debería ser la reflexión básica de todos quienes abordan esta temática. ¿Para controlar?, ¿para orientar qué?, ¿para mejorar?, ¿en base a qué parámetros?, ¿para transformar a los actores de la educación infantil en verdaderos partícipes de sus resultados? Estas últimas interrogantes nos llevan a tener que pensar también, sobre la aproximación teórica de la calidad, la que es escasamente tratada, y que a lo menos conlleva a cuestionarse sobre su enfoque: en una concepción histórico-social moderna o post-moderna.

Acorde a lo expresado, en este artículo, se hace una revisión de este tema en algunos de sus aspectos más sustantivos tanto en la teoría como en la investigación actual, que podrían servir de base a comunidades educativas que deseen velar para que las propuestas que implementen, tengan condiciones y criterios de calidad básicos, y que a la vez sean relevantes e impacten en todo lo posible de preveer. Ello porque en la educación siempre habrá “zonas difusas” donde inciden factores o combinaciones de ellos que entregan lo diferente, lo no previsible, lo



asombroso, y que producen a veces resultados que escapan a todo enmarcamiento modernista.

En todo caso, una “pedagogía de las oportunidades” debe velar por instalar ciertas condiciones de calidad relevantes, flexibles y dinámicas; de otra manera sólo se reproducen inequidades que distancian más las brechas existentes. Calidad para las niñas y niños latinoamericanos es un desafío crucial a implementar en este siglo XXI, condición que es posible desarrollar, ya que actualmente se tiene un mayor conocimiento, más experiencia y mejores situaciones sociales y culturales para hacerlo. A ello, pretende aportar este documento, a través de una perspectiva más cercana a la post-modernidad.

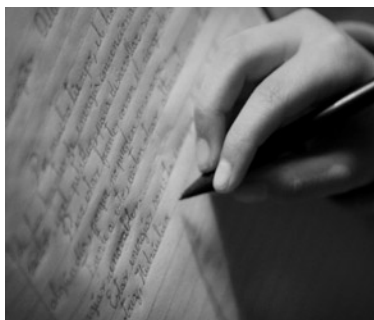
## II. Abordando la calidad desde lo conceptual e histórico

El concepto de calidad, surge inicialmente en el ámbito de la educación con parámetros extra-educacionales<sup>4</sup>, que enfocaron el tema con simpleza y con una equívoca generalización de ciertos parámetros a todo contexto y situación. Paulatinamente, diversos autores como (I. Agüerrondo,1993); (V. Peralta, 1996); (Martín Woodhead, 1996), (J. Casassus, 1999), (P. Moss, 2000) y (V. Didonet, 2000) han señalado la importancia de ir abordándolo desde una perspectiva educacional, lo que implica asumir toda su complejidad y diversidad en su operacionalización. De esta manera, los principales especialistas en la materia, han avanzado a un conjunto de criterios a tener presente, que se sintetizan en los siguientes puntos:

- a. Que la calidad hace referencia a un conjunto de propiedades o cualidades, que requieren calificarse en función del concepto de educación al que se aspira, adquiriendo así su complejidad inicial al ser ésta un proceso histórico, cultural y multifactorial.

---

<sup>4</sup> Para mayores antecedentes, consultar de: Peralta, V. y R. Salazar (comp.). (2000) Calidad y modalidades alternativas en educación inicial. CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia.



b. Que la calidad involucra un juicio valorativo que se construye socialmente y donde interviene la subjetividad y las particularidades, por lo que es relativa (Woodhead) 1996, Cano (1998), Casassus (1999) y Didonet (2000), lo que no implica necesariamente que sea totalmente arbitraria, por lo que hay posibilidades de negociación, de encuentros y de consensos en la medida en que haya diálogo, participación y construcción.

c. Que involucra de una u otra forma una perspectiva normativa que puede variar en cuanto a su enfoque y amplitud según sea la concepción educativa que se tenga, los actores y el contexto en que se desarrolle, pero que pretende siempre orientar sobre lo importante. Esta orientación normativa, en la actualidad en cuanto a los aprendizajes está siendo generalmente definida mediante estándares de contenidos vinculados a los referentes curriculares nacionales, y de desempeño que delimitan el nivel en que éstos deben ser alcanzados.

d. Que algunas de estas propiedades serían más generalizables a toda experiencia, aunque también habrían otras propias de lo distintivo de las situaciones en que se produce el proceso educativo, y de la diversidad de actores e intereses que están involucrados en dicho proceso de definición de la calidad.

e. Que la calidad se expresa a través de criterios más generales que se detectan en toda la propuesta educativa, como también a través de otros más específicos que responden a los diversos factores y énfasis a través de los cuales se operacionaliza.

f. Que la calidad tiene que visualizarse en una perspectiva dinámica o “en desarrollo” de permanente evolución y mejoramiento, como es todo proceso social.

Juan Casassus expresa: “que la noción de calidad varía en el tiempo de acuerdo a la relación de la educación con su tiempo histórico”; por tanto, hay un cierto consenso en reconocer el cambio como un factor esencial en materia de calidad, existiendo como en todo proceso social, factores que influyen tanto de tipo externos como internos:

Figura 1

Factores asociados a la calidad educativa



g. Que la definición de estas propiedades debe ser dialogada, en lo que cabe reconocer el aporte especializado del saber pedagógico y de otras ciencias, a lo que debería incluirse otros criterios - de otros actores- tanto extrínsecos como intrínsecos a la educación. Ello implica que se debe escuchar a sus diferentes usuarios y asumir la negociación como parte del proceso de construcción, en una línea de distribución del poder de decisión, sin desmerecer los aportes técnicos y de la investigación.

h. Que la calidad es un proceso que se construye a diferentes niveles (macro a micro), debiendo haber niveles de concordancia importantes entre ellos para una mutua retroalimentación.

i. Que su operacionalización podría hacerse a través de criterios generales y ciertos estándares que se establezcan, que deben ser lo suficientemente orientadores, pero a la vez, flexibles y dinámicos, para adaptarse a las diversas situaciones y ser resignificados por las comunidades.

Sin embargo, para llegar a una definición de calidad educacional es fundamental considerar también la perspectiva histórico-social. La concepción de educación y de calidad por tanto, es diferente en una mirada desde la modernidad que desde la post modernidad, como se plantea a continuación:

Figura 2

Implicaciones histórico-sociales a la educación y a la calidad

Modernidad <sup>5</sup>	Post Modernidad
<p>Homogeneización social y cultural, deriva propuestas pedagógicas comunes para todos los contextos. Hay una “pedagogía universal”, y propuestas curriculares que se traspasan indistintamente de un contexto a otro.</p>	<p>Globalización y tecnologías reducen y acercan tiempos y espacios. Se conoce y reconocen las diversidades, lo plural, se establecen propuestas educativas más flexibles.</p>
<p>A partir de una racionalidad positivista, se establecen “grandes relatos” o “verdades”, que supuestamente ofrecen objetividad, significados, certezas y patrones estables de actuación en todos los campos, la pedagogía entre ellos, los que por su carácter, no se cuestionan mayormente.</p>	<p>Se cuestionan y revisan las “verdades”. Se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas, que generan oportunidades e incertidumbres a la vez. Los significados sólo existen en relación con otros, los que están social e históricamente localizados en varios discursos, por lo que existen diversas verdades.</p>
<p>Se esencializa el sujeto histórico como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones educacionales planificables unilateralmente y medibles universalmente.</p>	<p>Se plantea que se es un “sujeto-nómada” con diferentes identidades que se reconstruyen permanentemente, en lo cual, se destacan las diversidades en sus experiencias históricas. Hay una mayor relativismo en los conceptos de calidad educacional y de construcción curricular, asumiéndose que la definición de “ser humano” se construye a partir de los discursos de diferentes grupos sociales: género, clase social, grupo étnico, profesiones, etc.</p>

<sup>5</sup> La modernidad se enfoca desde una de sus perspectivas mas consideradas en el ámbito educacional, la instrumentalista, a pesar que existen otras posiciones mas abiertas.



Modernidad	Post Modernidad
<p>La calidad educacional se visualiza con indicadores estandarizados y universales, comunes para todas las experiencias, independiente de los contextos. Estos criterios son establecidos por “expertos”. La intención de aplicar estos “estándares” va mas que nada a controlar o “certificar” su existencia.</p>	<p>La calidad se relativiza, ya que se considera que es una construcción histórico-social. Por ello, los diferentes actores participan en su definición, negociando las tensiones, y buscando sentidos que sean válidos para todos. La intención de la definición de estos criterios, es movilizar a las comunidades educativas a avanzar en la calidad de sus propuestas educacionales, y de revisarlas periódicamente, según los avances que se vayan alcanzando.</p>

Este conjunto de consideraciones, permiten llegar a una propuesta de concepto de calidad educacional, tratando de responder inicialmente a una posición teórica de tipo “integradora” y “post-moderna”, en los siguientes términos:

La **calidad educacional**, comprendería un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que se reconstruyen histórica y socialmente, las que permiten valorar y normar lo deseado, tanto en lo general de la propuesta educativa, como en lo específico al operacionalizarse en ciertos criterios orientadores. Al ser construidas, desde una visión postmoderna, con participación relevante de los diferentes actores involucrados, asumiendo los contextos diversos, adquieren una dimensión de sentidos compartidos, y de mayor particularidad y flexibilidad. Ello permite, al ser contrastadas con otras experiencias, analizar ciertos aspectos comunes para toda propuesta educativa, pero también incluir los propios.

### III. La diversidad de criterios y factores para la calidad en educación infantil y su enfoque de desarrollo humano.

Al revisar la bibliografía en la materia de educación infantil, se detecta a través del tiempo, que hay criterios relativamente comunes y otros

diversos ante distintas situaciones. Autores como (Darder,1990), (Pascal,1994), (Penn,1995), (Zabalza,1995) y últimamente los señalados por la (OECD, 2001 y 2006), apuntan a algunos de estos criterios entre los que se señalan aspectos como el contexto, lo cultural y la participación familiar, hasta otros propios de las experiencias educativas y curriculares, y que dicen relación con los procesos o productos. En América Latina, por ejemplo los postulados de (Peralta, 1992), como criterios de actividad, integralidad, participación, pertinencia cultural y relevancia de los aprendizajes han sido recogidos como principios fundantes de la educación parvularia (los tres primeros) en una versión actualizada, y los dos restantes (pertinencia cultural y relevancia), representan los énfasis más propios de Latinoamérica, y se ubicarían como criterios curriculares de proceso.

En todo caso, esa propuesta realizada en función a la calidad de la educación parvularia se ha hecho en términos de “criterios” y “considerandos” que han permitido contextualizarla y relativizarla en función a las diversas y variadas situaciones que se pueden presentar en este nivel, más que señalar estándares o indicadores precisos; todo ello, con el propósito de acercarse a una perspectiva más postmoderna del tema que permita un mayor enriquecimiento de su enfoque.

En efecto, la tendencia que ha tenido el tratamiento de esta problemática en los últimos veinte años, realizada en función a la supuesta objetividad de la modernidad de encasillar la calidad en “estándares racionales y universales, definidos por expertos sobre la base de un conocimiento incuestionable y medido en formas que reducen la complejidad de las instituciones de educación parvularia a criterios estables de racionalidad” (Dahleberg et al 1999, p. 99), con “métodos que han enfatizado y priorizado a expensas de la filosofía el “cómo” por sobre el “qué (op.cit, 1999) debería ir cediendo el paso a una mayor apertura y complejidad sobre el tema, como lo manifiesta la bibliografía mas reciente. Al respecto, (Sylva,1999, p. 178) expresa que *“el comprender la efectividad de la educación inicial requiere investigación basada en una variedad de paradigmas, porque ninguna puede proveer respuestas a todas nuestras interrogantes sobre políticas y prácticas”*



El problema central radica en cómo reconceptualizar la calidad educativa considerando la diversidad, la subjetividad, las múltiples perspectivas de los actores y de los contextos espaciales y temporales, sin desviarse de lo importante. Sobre el particular, algunos autores dan “pistas” en este sentido. Dahleberg señala que la salida estaría en “*buscar los sentidos*.” Ello significa, abordar primero las razones o entendimientos que busca cada institución de educación infantil y sus proyectos con sus respectivos significados. Sobre la base de ello, podrían hacerse “juicios” sobre el trabajo en sus distintas etapas, tratando finalmente de buscar ciertos acuerdos con otros sobre esos juicios. En el fondo, la idea central es “co-construir” con otros los sentidos y juicios sobre el valor de una experiencia educativa para definir su calidad.

Para realizar un proceso de este tipo, estos autores señalan que es fundamental construir con toda la comunidad educativa, y a través de un proceso crítico y reflexivo, la búsqueda de los sentidos básicos de la propuesta educativa que se desea. En la aplicación de las ideas, es fundamental la problematización sobre la base de buena documentación pedagógica, donde el encuentro y el diálogo son fundamentales. También ayuda la participación de facilitadores que apoyen al grupo-base en su camino de búsqueda, análisis y construcción a partir del contexto histórico-espacial de cada experiencia.

Por su parte, (Sánchez, 2001, p. 89) avanza al respecto señalando “*que hacen falta evaluaciones que entren a investigar, a discutir críticamente las prácticas e interpretaciones curriculares dentro y fuera de los centros, así como los procesos educativos que son capaces de generar éstas para la democratización de los escenarios escolares en los cuales se persiga la pluralidad y la lucha contra las exclusiones y las relaciones de dominación.*”

Por tanto, para avanzar a definir y evaluar la orientación de los programas en función a su calidad, se hace necesario asumir un marco de orientación más amplio, complejo, crítico y participativo que el que se ha empleado habitualmente, centrado en ciertos indicadores que han llevado más a la competencia institucional, que a un verdadero desarrollo de los programas y de las personas involucradas. En definitiva, los procedimientos de búsqueda de calidad en los programas, deberían

considerar en primer lugar como propósito central, el desarrollo humano no sólo de los niños, sino de toda la comunidad educativa. De otra forma, será siempre reducida en cuanto a su impacto, por su carácter amenazante y poco constructivo.

Esta forma de enfocar y analizar la calidad de la experiencia educativa plantea la siguiente interrogante ¿se invalida la posibilidad de utilizar ciertos parámetros comunes y tener ciertos referentes comparativos?

Las investigaciones más recientes en este campo indican que salvaguardando estas características de construcción y de análisis de la calidad señaladas, es posible encontrar ciertos parámetros amplios, comunes, como referentes, que deben ser siempre contextualizados. Por ejemplo, el clásico criterio de relación “cantidad de adultos-niños” habitualmente considerado como factor clave de calidad, debe ser “interpretado con los significados de cada país sobre los medios pedagógicos que son adecuados para los niños, junto con la contraparte financiera y organizacional” (O.E.C.D. op. cit.p.65). Es sabido, y lo han recogido investigaciones transculturales de educación inicial, que en algunos países del Oriente, se busca intencionalmente grupos más grandes para facilitar la adaptación a sociedades de alta población, donde los espacios individuales son más excepcionales.

Por tanto, es posible tener presente ciertos parámetros o criterios de calidad, que al respetar los sentidos de cada proyecto, el dinamismo de ellos y la diversidad de actores y opiniones, den cuenta de aspectos centrales e importantes del tema. Al revisarse la investigación mundial al respecto, estos aspectos son de una u otra forma señalados por estos estudios, aunque se interrelacionan criterios de calidad curricular con otros referidos a administración y gestión, lo que es necesario, ya que éstos últimos facilitan o dificultan los primeros. Por ello, es que las investigaciones más actuales al respecto, agrupan los factores en diversas categorías ordenadoras, e indagan el peso que tienen estos factores en los resultados. A continuación se hace una reseña de algunos de los trabajos más recientes en el área.

---

<sup>6</sup> Realizado entre 1998 y el 2001.

## IV. El aporte de la investigación al tema de la calidad

Siendo cada vez mas abundante la investigación en materia de calidad educativa, donde habría que relevar las contribuciones que se señalan en el informe "Starting Strong" (2000), se destacan especialmente los aportes realizados por estudios recientes, que identifican el peso de diferentes factores en los resultados escolares. Al respecto los estudios de (Brunner y Elacqua, 2003) y (Juan Casassus, 2003) quien en este último caso se basa en los resultados del "Estudio Comparativo de Lenguaje y Matemáticas: P.E.I.C." realizado en Latinoamérica <sup>6</sup>, aportan interesantes antecedentes al análisis del tema.

El informe de (Brunner y Elacqua, 2003, p. 35) sobre "Capital Humano en Chile" es particularmente iluminador al respecto. Luego de abordar el complejo tema de la formación en general del "capital humano", profundiza los antecedentes sobre la multiplicidad de factores que condicionan el aprendizaje escolar, destaca la revisión realizada por (Marzano, 2000), donde se concluye que en los países desarrollados, "la varianza en los logros de aprendizaje de los alumnos se debe en un 80% al factor estudiante/familia y a un 20 % al efecto escuela" (op.cit. p 35)<sup>7</sup>. Respecto a los países en desarrollo, señala que la evidencia es más ambigua, y que los estudios son menos en cantidad y calidad, pero que a partir de trabajos como los de (Gerstenfeld, 1995), (Banco Mundial, 2000), (Cohen, 2002) y (Casassus, 2003), se observa que hasta un 60% de la varianza se puede explicar por estas mismas causales.

Entre estos importantes factores que inciden en el aprendizaje escolar y que son producto de la situación familiar, se avanza desde los tradicionales que dicen relación con el ingreso de los padres, destacando todo aquello que se vincula con "clima del hogar", "elementos micro-culturales" (lo que se lee, conversa, accede) y los recursos que se tienen como apoyo al aprendizaje: libros, computadores. A ello se agrega la educación preescolar en sus dimensiones de acceso y calidad.

Entre los factores de la escuela, se señalan: la "cooperación" que se refiere a la comunidad educativa de los docentes, el "clima escolar", el



“monitoreo”, un “currículo bien articulado”, el “tiempo efectivo asignado a enseñanza”, el “involucramiento parental”, el “liderazgo”, la “gestión”, la “presión de logro” y el “nivel de autonomía” del establecimiento. Entre los factores que dependen más de los profesores, aparte de sus características personales, la forma de planificar fijando metas, monitoreando y evaluando, junto con el manejo de la sala de clases, son centrales en su influencia.

Sobre la educación en los primeros años, señala *“la formación del capital humano se inicia en la familia, antes de que el niño ingrese a la escuela. De allí la creciente importancia que los estudios y las políticas otorgan a la educación preescolar tanto formal como informal”* (ibidem p. 45). A continuación expone algunos de los aportes que sobre el tema hace la O.E.C.D y otras investigaciones sobre los efectos positivos de la educación infantil, haciendo además referencia a estudios desde las neurociencias, como antecedentes para abordar la situación de la educación preescolar en Chile.

El estudio de (Casassus, 2003) concluye que el desempeño escolar resulta de una multiplicidad compleja de efectos combinados, en los cuales el contexto socio-cultural pesa en el desempeño, pero que la escuela incide más, siendo generadora de equidad, mitigando el impacto de la desigualdad social. Se agrega que el ser escuela urbana o rural, pública o privada es relativo en los resultados, ya que lo que influye son los procesos al interior del aula.

Entre los procesos al interior del aula, los más importantes en orden de relevancia son:

- El clima emocional que se genera al interior de la clase, expresado en el ambiente emocional percibido por los alumnos.
- La percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos (altas o bajas expectativas).
- Gestión de las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad, sin segregación, con seguimiento y evaluación permanente.

A lo expresado, se agregan otros antecedentes que caracterizarían a las escuelas eficientes que favorecen aprendizajes:

- Cuentan con infraestructura básica o un diseño arquitectónico, en función a cómo favorecen un adecuado clima emocional en el aula a través del tipo de interacción que se favorece.
- Disponen de materiales didácticos y una cantidad suficiente de libros y recursos en bibliotecas, generando interacciones permanentes de uso.
- Disponen de autonomía en la gestión, para tomar iniciativas respecto a sus recursos y a ejercer liderazgo pedagógico en la comunidad y en el aula.
- Tienen en la sala pocos alumnos por profesor y el coeficiente que obtiene mejores puntajes es el de 15 a 25. Este baja cuando se tiene más o menos que eso.
- Los docentes tienen autonomía profesional y asumen responsabilidad por el éxito o fracaso de sus alumnos.
- Se practica la evaluación de manera sistemática en función de la enseñanza y al aprendizaje, y no al servicio de la gestión central. Se agrega que la evaluación debe ser diversificada.
- No se hace segregación de ningún tipo, fomentándose la diversidad y la aceptación del otro.
- Fomentan la participación de los padres en la escuela en las decisiones del proyecto escolar y en el aula.
- El ambiente emotivo es favorable para el aprendizaje a través del conjunto de acciones que involucra. Este aspecto sería el de más peso.

Lo importante, es que el estudio de (Casassus, 2003) concluye, que todos los factores son posibles de ser intervenidos en función a una mejor educación, lo que hace posible el mejoramiento de la calidad en la Región si se toman en cuenta estos aportes, a lo que debe sumar el modelo de generación de los cambios a implementar, ya que es tan importante como tener presente el qué hacer, el cómo hacerlo.

Los hallazgos de Brunner y Casassus en Latinoamérica, coinciden en algunos aspectos con los de otras investigaciones a nivel mundial como P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment), que ha realizado la O.E.C.D en el año 2000<sup>8</sup>, con un énfasis en la lectura, ciencias y matemáticas, que se le considera uno de los estudios más abarcadores y rigurosos a nivel internacional. Este estudio, concluye que el éxito

estudiantil puede ser reforzado por el hogar y el status socio-económico, y si bien es cierto que un bajo rendimiento no está automáticamente relacionado con un medio desaventajado, es un factor que influye. Se agrega que ello representa un cambio en las políticas públicas, que ofrece oportunidades de aprendizaje iguales para situaciones diversas de “home background”, y que las escuelas mas bien reproducen los “patrones de privilegio” de unos, mas que dar oportunidades en forma más equitativa.

¿Qué puede derivarse de todas estas investigaciones al mejoramiento de la calidad en Latinoamérica y en la educación infantil?

- En relación al peso del hogar, se ratifica la importancia de involucrar a las familias en los proyectos educativos para acentuar o modificar la calidad de la acción educativa tanto en la casa como en el programa al cual están asistiendo los niños.
- Entre los factores que caben fortalecer, están el microclima cultural del hogar, expresado en conversaciones, en la revisión de libros o textos diversos, y en el acceso a lugares de interés: museos, exposiciones, entre otros.
- Se enfatiza que se pueden superar situaciones socio-económico desventajosas de los niños, si la calidad de la oferta educativa cuida una serie de factores entre los cuales, el clima emocional, acompañado de prácticas pedagógicas adecuadas, el monitoreo y evaluación son cruciales.
- Se despeja que los factores físicos, como local, materiales didácticos, no son aspectos que inciden per se, sino que dependen de las interacciones que se derivan de ellos.
- Se ratifica el rol de la escuela como agente transformador, si se intenciona ese propósito a través de un liderazgo pedagógico, y se ponen todos los factores que se han señalado en función a ello.

A la par de estos criterios derivados de la investigación es fundamental el modelo de generación de cambios que se instale, que debe asumir

---

<sup>8</sup> Se efectuó en 28 países de la OECD y en 15 que no pertenecen a ella. Entre los primeros está México, y entre los últimos estaban Argentina, Chile, y Perú.

<sup>9</sup> Antecedentes del hogar.



un rol crítico-constructivo empoderador de las comunidades educativas. En ello, el modelo que se está instalando en la Reforma Curricular de la Educación en Chile (Mineduc, UNICEF, 2002), tiene elementos interesantes de considerar, los que en función a los primeros resultados, parecieran aportar al tema de generar cambios sustanciales, que permitan a la vez el crecimiento de toda la comunidad educativa.

- Que debe iniciarse el proceso a partir de la valorización y resignificación de la propuesta educativa a instalar, debatiendo el tipo de niño/niña que se desea favorecer, el país que se quiere construir, y las oportunidades que se tienen.
- Que debe haber contextualización histórica-social y cultural del proyecto, de manera que sea “situado” y responda efectivamente a la situación que se quiere atender.
- Que debe asumirse la implementación como un proceso que evoluciona en el tiempo, que se desarrolla en diferentes etapas, con propósitos específicos para cada una de ellas, en función a los propósitos más terminales que se pretenden.
- Que debe tener como principales protagonistas a sus actores más relevantes: es decir en este caso, las educadoras de párvulos y los técnicos, las familias, los supervisores y directivos , quienes deben apropiarse de los sentidos y motivos de los cambios propuestos, acorde a su experiencia, realidades y proyectos.
- Que debe ponerse en juego un conjunto de factores en forma sistémica y con viabilidad de manera que se fortalezcan y potencien unos con otros generando sinergia: perfeccionamiento, redes de apoyo, material didáctico, asesoría permanente diversificada, pasantías, sin generar situaciones que hagan irreplicables los logros.
- Que debe tenerse niveles de flexibilidad con alternativas durante todo el proceso, de manera de responder en forma diferenciada a los requerimientos que surjan.
- Que es esencial dar tiempo para la apropiación de los sentidos más profundos de la propuesta curricular, antes de abordar los aspectos formales a través de los cuales se expresa.
- Que los mejores recursos que favorecen el cambio de prácticas pedagógicas, son el automirarse y el resignificar las propias

teorías educativas, el aporte de los pares, la factibilidad de logros, y la posibilidad de contar con una asesoría que acompañe y apoye cuando se le requiere.

- Que el monitoreo a través de bitácoras y otros medios de sistematización y evaluación es fundamental para constatar los avances, los aspectos a enfatizar, y develar el currículo oculto.

Las lecciones que dejó esta primera experiencia que se recogieron en un estudio cualitativo (op. cit. 2002), ratificó en general este modelo y el desarrollo actual de estos centros iniciados a fines del 2001, evidencian que es posible sin enormes inversiones, poder instalar una educación infantil con criterios de calidad relevantes, sin que medien enormes inversiones que son difíciles de ser asumidas por los países de la Región.

Todos estos aportes tanto de la teoría como de la investigación, permiten visualizar mayores posibilidades para la educación infantil en Latinoamérica, criterios que sintetizamos a continuación.

## V. Integrando la Teoría y Práctica

En función a operacionalizar los diferentes aportes analizados, se sugieren a continuación un conjunto de acciones a considerar para el mejoramiento de la calidad en la educación infantil, en el marco de un enfoque de desarrollo humano para todos los miembros de la comunidad que la componen.

- Definición de los sentidos y líneas básicas del proyecto educativo que se plantea, que sirva como marco orientador para revisar su aplicación y definir los focos de la evaluación. En ello, es básico el diálogo, y el establecimiento de ciertos consensos sobre qué es lo mejor para cada grupo de niñas y niños, definiendo propósitos básicos y criterios de calidad curricular.
- Definición de aspectos de gestión básicos, que permitan una administración democrática en función al proyecto pedagógico, y que provea los recursos necesarios que le den sustentabilidad a la propuesta, generando la flexibilidad necesaria para hacer las decisiones y readecuaciones del caso.
- Definición, socialización y explicitación de los aprendizajes más relevantes que se plantean para el grupo y para cada niña o niño



en particular a través de formas de planificaciones focalizadas y pertinentes. Asumir con claridad los aspectos que se ocultan o anulan curricularmente, y las razones para ello.

- Definición de criterios vinculados al contexto y al proceso de implementación tales como: forma y frecuencia de participación de la familia, tipo y calidad de interacciones de los adultos con los niños; estrategias pedagógicas a emplear; tipo de respuestas de los adultos frente a determinadas situaciones.
- Definición coherente de ciertos aspectos estructurales con relación al proyecto educativo (forma de organizar los grupos, adultos que participan, espacios internos y externos), que se van a utilizar y su estructuración; organización y buen aprovechamiento del tiempo diario, formas de encuentro del equipo y perfeccionamiento, etc.)
- Definición coherente de ciertos aspectos funcionales en relación al proyecto educativo: tipos de objetivos, actividades y estrategias a emplear. (pertinencia, diversificación, etc.)
- Formación y mantención de redes de apoyo profesionales, comunitarias, regionales y nacionales en función al proyecto educativo que se pretende desarrollar.
- Definición e implementación de un sistema de seguimiento y documentación de la aplicación, coherente, factible y aportador, que permita revisar y evaluar permanentemente el proyecto y los aprendizajes deseados, para su mejoramiento o emancipación, donde los actores, tengan un rol prioritario.

## VI. Conclusión

En síntesis, acorde a los antecedentes expuestos derivados de la teoría y de la práctica, se trata de abordar el tema del mejoramiento de la calidad educacional como un proceso complejo, multifactorial y social de construcción permanente, que debe centrarse en lo fundamental, tanto en lo administrativo como en lo curricular del proyecto pedagógico. El propósito es buscar la coherencia y los sentidos compartidos que permitan el avance progresivo de proyecto, un buen clima emocional y las mejores prácticas en función a favorecer mejores aprendizajes para las niñas y niños.

Para ello, es fundamental un análisis crítico pero humanista de la materia, que permita emancipar a la educación infantil de la mirada tecnocrática, masificadora, simple e ingenua con que muchas veces se le enfoca, para avanzar a una efectiva transformación de la experiencias de las niñas y niños, donde los primeros actores de la búsqueda de la calidad, sean las propias comunidades educativas que resignifican sus desafíos educacionales y sus compromisos de trabajo, en función al desarrollo humano que aspiramos para América Latina.

Una verdadera época post-moderna, se vive en la cotidianeidad y en la reflexión permanente, donde la educación es construida por todos sus actores - incluyendo los niños y niñas- orientada por los grandes sentidos de la época, grupales y personales, y donde la calidad, se pone verdaderamente al servicio del mejoramiento de las propuestas educacionales.

## Bibliografía

Aguerrondo, Inés.(1993) La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, en "La Educación" N° 116. O.E.A.

Brunner, J.J. y Elacqua. (2003) Informe de Capital Humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

Cano, Elena. (1998) Evaluación de la Calidad Educativa. La Muralla, Madrid.

Casassus, Juan.(1999) Lenguaje, poder y calidad. Boletín OREALC/ UNESCO N° 50, pág. 47 a 65.

Casassus, Juan. (2003) La escuela y la (des)igualdad. LOM, Santiago.

CEPAL/UNESCO/OREALC.(1992) Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. N.U., Santiago.

Dahleberg, G. et al. (1999) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Falmer Press. London.

Didonet, Vital. (1994) Criterios de calidad de la participación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño. Ponencia presentada en II Simposio Latinoamericano. OEA/Ministerio de Educación. Perú, Noviembre.

Fujimoto, Gaby.(1994) Factores que inciden en la calidad de la educación. Ponencia presentada en Curso Regional de Gestión Social organizado por O.E.A., Buenos Aires.

- García Hoz, Víctor. (1982) *Calidad de Educación, trabajo y libertad*. Ed. Dossat., Madrid.
- Mineduc/UNICEF.(2002) *Centros-Piloto "Primera experiencia de implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia"*. Santiago.
- Moss, Peter. (2001) *Beyond Childhood Education and Care*. Conferencia en O.E.C.D, Estocolmo, Junio.
- O.E.C.D. (2001) (2006) "Starting Strong. Early Childhood Education and Care I y II", Francia.
- O.E.C.D./UNESCO "P.I.S.A 2000". Página WEB.2003.
- Peralta, Victoria (1992) *Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana*. Documento mimeografiado JUNJI, Santiago.
- Peralta, Victoria (1992) *El currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico*. Ed. Andrés Bello, Santiago.
- Peralta, Victoria. (1994) *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Ed. Andrés Bello, Santiago.
- Peralta, V. y Gaby Fujimoto. (1998) *La atención integral de la primera infancia en América Latina*. O.E.A., Santiago.
- Peralta, V. y Roxana Salazar. (2000) (comp.) "Calidad y modalidades alternativas en educación inicial. CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia.
- Peralta, Victoria (2002) *Una pedagogía de las oportunidades* Editorial Andrés Bello, Santiago, 2002.
- Peralta, Victoria.(2005) *La calidad en educación parvularia: su conceptualización y expresión en un modelo de análisis*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
- Sánchez, Concha. (2001) *De la educación infantil y su crítica*. MCEP, Sevilla.
- Schmelkes, Sylvia. (1994) *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*. Cuadernillos de Educación N° 1, Instituto estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca.
- Sylva, K. (1999) (Research Explaining the past and shaping the future, en : Abott y Moylett ( Ed.):*Early Education Transformed*. Falmer Press, London.
- UNESCO. (1990) *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago.
- Woodhead, Martin. (1996) *In search of the rainbow. Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. Early Childhood Development: Practice and reflections. Number 10. Bernard Van Leer Foundation, Holanda.
- Zabalza, Miguel.(1996) *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea, Madrid.