

Incompatibilidades estructurales y paradojas en el sistema educacional chileno. La contradictoria inclusión de la educación de párvuos.

Dimas Santibáñez, Milenko Lasnibat., María José Torrejón. y Cynthia Meersohn.

Cita:

Dimas Santibáñez, Milenko Lasnibat., María José Torrejón. y Cynthia Meersohn (2009). *Incompatibilidades estructurales y paradojas en el sistema educacional chileno. La contradictoria inclusión de la educación de párvuos. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2085>

Incompatibilidades estructurales y paradojas en el sistema educacional chileno

La contradictoria inclusión de la educación de párvuos¹

Dimas Santibáñez

Milenko Lasnibat

María José Torrejón

Cynthia Meersohn *

*Centro Multidisciplinario de Investigación
Social y Cultural PULSO, Facultad
de Ciencias Sociales, Universidad Chile*

1. Introducción

1.1 La educación preescolar como medio para superar la desigualdad en Chile.

Durante las tres últimas décadas hemos sido testigos de importantes reformas en el ámbito de la educación chilena, cuyos efectos han dado lugar a transformaciones de carácter global para el conjunto del sistema educativo. En los últimos años se han implementado políticas tendientes a incrementar los niveles de calidad y a producir condiciones de equidad educativa y social. La progresiva inclusión de la educación parvularia dentro de la estructura del sistema educacional constituye un paso más en este proceso de transformación. En el presente existe “un consenso de tipo transversal en torno a la importancia de la educación inicial y su carácter de “máxima prioridad” para el país” (Bitar, 2005).

Los principios y orientaciones que guían las intervenciones en educación a este nivel subrayan su contribución al desempeño escolar posterior del niño, a su capacidad para otorgar mejores

¹ En Chile se ha optado y adoptado el concepto de educación parvularia, por sobre la noción preescolar, como una forma de subrayar el carácter específico de esta etapa educativa.

* Dimas Santibáñez (Dr. Teoría Social, Universidad Complutense), Milenko Lasnibat (Antropología social, Universidad de Chile), María José Torrejón (Mg. Antropología y desarrollo, Universidad de Chile), Cynthia Meersohn (Mg. Antropología y desarrollo, Universidad de Chile), (Contacto: matorrej@uchile.cl).

oportunidades en el acceso, permanencia y aprendizaje en la escuela, a la vez que permiten disminuir las desventajas iniciales que enfrentan las niñas y niños de bajos recursos (Bitar, 2005). Como se afirma reiteradamente, la inversión durante las primeras etapas de la vida significa un retorno futuro que fluctúa entre los 8 y 17 dólares por cada dólar invertido. Por ello, para el caso de los niños y niñas que se encuentran en condiciones económicas y sociales de mayor vulnerabilidad, los nuevos objetivos contemplan también mejorar los niveles nutricionales e involucrar a las familias en los procesos de estimulación temprana.

En función de tales definiciones, en Chile los últimos gobiernos han venido implementado una serie de políticas públicas tendientes a producir un aumento significativo en el acceso a la educación parvularia, así como reformas orientadas a mejorar la calidad de su quehacer pedagógico e iniciativas encaminadas a producir una mayor integración al proceso educativo general. En ese sentido, destacan la construcción de nuevas salas cunas y jardines infantiles, lo cual significa un aumento importante de la oferta en educación parvularia; la implementación de una política orientada a entregar mejores herramientas al proceso educativo (Bases Curriculares, innovación metodológica, perfeccionamiento docente, distribución de material educativo); la implementación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) a NT1 y NT2², lo que se traduce en una asignación focalizada de recursos a los niños, que en este grupo de edad se encuentran en condiciones más vulnerables, e implica garantía de acceso a este nivel educativo (Arenas, 2008).

Tales avances, sin embargo, no están libres de tensiones y conflictos. Entre ellos, y como tema central del presente trabajo, se advierten resistencias y dificultades para una adecuada integración y participación de las educadoras/es de párvulos en la gestión escolar y los procesos de toma de decisiones al interior de los establecimientos escolares.

La presente ponencia, analiza y discute los efectos de tales procesos señalando las principales paradojas y contradicciones que se observan en el presente, como expresiones de las incompatibilidades estructurales que integra la racionalidad del sistema educativo.

2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

² NT1 y NT2 corresponden a los últimos niveles de la educación preescolar en Chile, los que conciernen a niños de 4 y 5 años respectivamente.

2.1 Situación de las educadoras/es en el interior de los establecimientos educacionales

En marzo del presente año, los autores de este artículo finalizaron una investigación en torno a los requerimientos que las educadoras/es de párvulo venían estructurando en el marco de la implementación de ley de subvención escolar preferencial SEP. La puesta en marcha de este programa obliga a los establecimientos a diseñar e implementar Planes de Mejoramiento de la educación e incremento de sus índices de calidad en el mediano plazo, como requisito básico para suscribir un convenio con el Ministerio de Educación y convertirse en receptor de recursos financieros adicionales.

No sólo se trata de una transferencia focalizada de recursos financieros adicionales, sino que de un esfuerzo integral por garantizar una educación de calidad, a través del mejoramiento de las condiciones de gestión educativa, de tal manera que los recursos dispuestos tengan un efectivo impacto en la calidad del proceso educativo y los aprendizajes de los niños y niñas del país (Bachelet, 2008).

El diseño e implementación de los Planes de Mejoramiento debe incluir participativamente al conjunto de la comunidad educativa. Tal exigencia supone enfrentar el desafío de iniciar un proceso de transformación de las culturas escolares. A ese proceso de cambio deben integrarse y ser integradas las educadoras de párvulos y su misión pedagógica.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia una serie de incompatibilidades, contradicciones y paradojas.

- La creciente importancia que la sociedad chilena le asigna a la educación inicial no es equivalente al estatus atribuido por la cultura escolar a la labor pedagógica de las educadoras/es de párvulos.
- En la medida en que la política pública intenciona un proceso de integración de la educación parvularia al sistema educativo general, los principios educativos que guían la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos se desdibujan.
- La inclusión de la educación de párvulos en el sistema educativo tiene como efecto no esperado la producción de un déficit de sentido en torno a su misión y práctica pedagógica.
- El incremento de expectativas en torno a los resultados que debe entregar la educación parvularia tensiona la posición y validación profesional de las educadoras de párvulos en los

procesos de gestión institucional y pedagógica que llevan adelante los establecimientos educativos.

Por cierto, tales efectos tienen como punto de partida condiciones iniciales negativas. Como lo indican las propias educadoras de párvulos, estos condicionamientos culturales responden a especificaciones de tipo simbólico:

- Invisibilización del quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos.
- Existencia de una imagen inadecuada por parte de los otros actores de los establecimientos educacionales respecto del papel y aporte de la educación preescolar.
- Prejuicios y estigmas que, de manera sistemática, han invalidado y excluido el quehacer y aporte profesional de las educadoras de párvulos en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.

Sin embargo, la creciente inclusión de la educación de párvulos no sólo se enfrenta a los condicionamientos que especifican las culturas escolares de los establecimientos educativos, sino de modo más sustantivo a incompatibilidades estructurales que se hacen evidentes en el marco de los impulsos que ha venido imprimiendo la política pública en los últimos años. Efectivamente, el sistema educativo ha estructurado altas expectativas en torno a los resultados que puede ofrecer la educación de párvulos. Estas son coherentes a la racionalidad del sistema educativo: se deben estructurar bajo la forma de evaluaciones que se traduzcan en resultados legibles (calificaciones) por el propio sistema. Sin embargo, tales expectativas introducen contradicciones en los principios y las metodologías características de la educación de párvulos. Sus efectos específicos se observan en:

- Desequilibrio en el trabajo pedagógico en torno a los núcleos de aprendizaje, afectando el principio de integralidad de la educación parvularia.
- Deslegitimación de los aprendizajes generados por la educación de párvulos, lo cual acaba reforzando los estigmas hacia las educadoras/es.
- Escasa participación en la gestión institucional, lo cual repercute en el tipo de apoyo que cada establecimiento provee a la educación inicial en términos de recursos y condiciones para realizar actividades formativas innovadoras.

Desde la perspectiva de los análisis elaborados en el marco de la investigación desarrollada, la reproducción de tales efectos no es sino la expresión de una dinámica cuyo núcleo central es el

reforzamiento de un déficit de unidad de sentido en torno a la misión y práctica pedagógica de la educación de párvulos. Se trata de una tensión estructural entre los principios de integralidad de la propuesta pedagógica de la educación de párvulos³, y la progresiva tendencia a asimilar la educación inicial a la educación primaria, en relación con los logros de aprendizaje y las prácticas metodológicas -tendencia escolarizante-.

2.2 Sistema educativo y racionalidad sistémica.

Los márgenes de autonomía del sistema educativo en la sociedad tradicional eran estrechos. La educación tendía a organizarse en función de factores externos: una concepción sobre el bien o una noción de perfección determinaban los alcances del sistema. Lo que se impartía en las instancias dependía de criterios morales, y no de elementos estrictamente educacionales: la educación aun no se diferenciaba de la religión⁴. Del mismo modo, el carácter estratificado de la sociedad tradicional ampliaba los márgenes para el condicionamiento comunicativo de las aristocracias o las altas burguesías, lo cual no significa sostener que en el presente tales condicionamientos no persistan.

En el contexto de la sociedad industrial el derecho a la educación se va haciendo, progresivamente, extensivo al conjunto de la población. La selección social y la distribución de las posiciones sociales valoradas quedan, en principio, reguladas por el proceso educativo (Luhmann, 2007). Tal movimiento estructural es acompañado por una nueva versión semántica de la educación. La educación (hasta el día de hoy) se concibe como aquel espacio que posibilita la eliminación (o cuando menos la atenuación) de las diferencias sociales heredadas entre los individuos. En las sociedades complejas, las prestaciones de la educación refieren a la selección social de los individuos a través de calificaciones y certificaciones (Luhmann, 2007). Ya que en la sociedad moderna (semanticamente) son todos iguales, la educación no puede asumir diferencias entre individuos, se produce lo que se conoce como homogeneización desde el comienzo.

A pesar de lo anterior, la racionalidad sistémica produce su propia paradoja: a la educación todos “ingresan” iguales, pero “egresan” diferentes. En términos teóricos, lo anterior significa que las diferencias producidas entre quienes ingresan al sistema son producidas únicamente por el propio

³ También constituye un principio orientador de la política pública orientada a la creación de un sistema de protección social para la primera infancia. El Programa Chile Crece Contigo, se basa en enfoque integral para el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños y niñas del país. Ministerio de Planificación y Cooperación. Gobierno de Chile.

⁴ Lo que se sostiene no se debe entender como es que a la educación no le importa hacer “buenos niños” o “buenas personas”, sino que para su operar lo que interesa es la respuesta correcta o incorrecta del estudiante, y, en consecuencia, si aprueba o desaprueba la asignatura.

sistema. Desde un punto de vista pedagógico, esto implica una atribución de igualdad entre quienes participan del proceso enseñanza-aprendizaje. La clase siempre es una, la misma para los menos aventajados como para los más capaces. Una vez que se asume esta igualación entre los estudiantes, el educador está en condiciones de aplicar la racionalidad del sistema educativo, es decir, puede distinguir entre alumnos aprobados y reprobados. A partir de programas específicos que señalan cuando una respuesta es suficiente (aprobada) o cuando es deficiente (reprobada) el sistema continúa sus operaciones⁵. Los estudiantes, iguales al comienzo, al final del proceso resultan diferenciados.

2.3 Teoría del sistema educativo y situación de la educación inicial

La homogeneización desde el comienzo opera en todos los niveles del sistema educacional. Los profesores de secundaria asumen que sus alumnos tienen las mismas capacidades, utilizando como respaldo lo que debieran saber todos los niños que terminan primaria. Cada nivel utiliza los contenidos del período anterior, sobre estos se da inicio a un nuevo comienzo. La homogeneización, sin duda, no es efectiva en la práctica, pero cada nivel educacional cuenta con un parámetro institucional que le dice donde comenzar.

En este punto, vale la pena recordar que la práctica pedagógica se lleva a cabo sobre personas (Luhmann, 1996). Como ya se sabe, las condiciones iniciales que presentan los estudiantes a su entrada en el sistema educacional, determinan, en gran medida, el proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados posteriores. En consecuencia, el sistema educacional queda acoplado de manera estricta –sobre-integrado–, a su entorno sociocultural y socioeconómico, pues es allí donde se establecen condicionamientos iniciales desiguales en cada niño o niña, en relación con sus potencialidades cognitivas, físicas y sociales. El espacio crítico y a la vez estratégico en el que ello se hace evidente y se materializa es en el contexto de la educación de párvulos. Dos condiciones se advierten aquí:

- Condiciones de entrada: el sistema educacional no proporciona información de carácter evaluativa ni certificación formal respecto del cumplimiento de determinados objetivos de aprendizaje preestablecidos. Por el contrario, la educación de párvulos se enfrenta a condiciones de desarrollo heterogéneas, estructuradas en los contextos socio-culturales de las familias de

⁵ Este código (aprobado/reprobado) resulta suficientemente abstracto para ser aplicado a la totalidad de las ramas de la educación (matemáticas, arte, lenguaje, filosofía etc.), gracias a él es posible la autorreferencia del sistema educativo

origen y determinadas por las condiciones económicas de éstas. La educación de párvulos no pueden excluir ni discriminar, no impone barreras de entrada frente al derecho a la educación que le asiste a cada niño y niña.

- Condiciones de salida: como ha sido indicado el sistema educativo estructura altas expectativas respecto de los resultados de aprendizaje que se pueden obtener en el contexto de la educación de párvulos. Se espera que cada niño y niña alcance un determinado conjunto de destrezas y competencias que los habiliten para enfrentar los objetivos de aprendizaje establecidos para los niveles básicos de la educación chilena. Por cierto, la educación de párvulos no opera con sistemas de evaluación y calificación bajo la lógica de la aprobación/reprobación. En términos generales la promoción opera de modo automático y continuo.

En el marco de los actuales procesos de reforma y fortalecimiento de la educación parvularia, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile, elaboradas por el Ministerio de Educación, buscan establecer un marco y unas orientaciones pedagógicas comunes para este nivel de enseñanza. En el núcleo de sus fundamentos educativos, establecen que la educación parvularia es un sistema que apoya la labor de la familia, y los procesos de aprendizaje se realizan en los entornos comunitarios de cada niño y niña, con el objeto de fortalecer su identidad en tanto miembro de una cultura.

Los principios pedagógicos que orientan las bases curriculares tienen como imagen objetivo que los niños se sientan considerados en sus necesidades, participen activamente en sus procesos de aprendizaje, les sean reconocidas sus capacidades individuales y reciban los elementos para potenciarlas. Bajo el concepto de una educación de carácter integral se entiende que los niños participan completa e indivisiblemente en este proceso, en el que aprenden mediante sus relaciones con otras personas y en un entorno educativo coherente y con significado para ellos. El soporte metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje y la aproximación al conocimiento es a través del juego⁶.

En síntesis es posible sostener que el objetivo de la educación parvularia se orienta en la perspectiva de garantizar el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas, para convertirlos en

⁶ Las bases curriculares de la educación parvularia en Chile se inspiran en los fundamentos teóricos y conceptuales contemporáneos relativos a los procesos de desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas. Sus definiciones curriculares y metodológicas están orientadas a garantizar un desarrollo integral que incluya, en lo posible, su entorno familiar y comunitario. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerios de Educación. Gobierno de Chile, Santiago de Chile, 2005.

sujetos de derechos integrados a sus entornos sociales y culturales. Hasta cierto punto ello es coincidente con el ethos tradicional de la educación de párvulos que define como desafío el convertir a cada niño y niña en una persona cultivada en los hábitos y valores que la sociedad ha definido como correctos y necesarios. Sin embargo, las bases curriculares intencionan el desarrollo de competencias y habilidades de aprendizaje específicos conducentes a desarrollar las capacidades cognitivas que se utilizaran en el proceso educativo futuro, sin que se establezcan mecanismos estandarizados y formales de evolución o medición.

En función de lo anterior, se observa que las tensiones y sobrecargas de expectativas que enfrenta la educación de párvulos no sólo retroalimentan el déficit de unidad de sentido ya señalado, sino que introduce contradicciones y paradojas concretas en el quehacer pedagógico que las educadoras de párvulos desarrollan cotidianamente. Como primer eslabón de la “cadena educativa”, la educación de párvulos se ve sometida a los trasposos de responsabilidades de los niveles superiores, y en consecuencia los resultados negativos del sistema en su conjunto se endosan a este nivel de enseñanza, ya que se cree que en la base se encuentran las deficiencias que se enfrentan más arriba.

En este escenario, no sólo se reproducen las dinámicas aquí indicadas –déficit de unidad de sentido e invalidación del quehacer pedagógico de la educación de párvulos–, sino también se introducen requerimientos y exigencias específicas a nivel de gestión pedagógica que no empalman adecuadamente con las definiciones tradicionales y presentes de la misión educativa que en este nivel se busca desarrollar. Este desacoplamiento tiene un efecto negativo en la práctica pedagógica de la educación de párvulos que se ve sometida a incorporar estrategias y metodologías propias de los niveles superiores desequilibrando el modelo de la integralidad que la inspira. Sin embargo, tal y como se ha intentado sostener a lo largo de este trabajo, ello responde a una inadecuación de tipo estructural –incompatibilidad– del sistema educativo y su dinámica de transformaciones.

3. CONCLUSIÓN

3.1 ¿Qué hacer con la educación inicial?

Como ha sido indicado, la progresiva inclusión de la educación de párvulos en el sistema educativo introduce una sobrecarga de expectativas en el imaginario de la planificación y gestión institucional y pedagógica.

Las políticas públicas y los sistemas de medición introducen presiones adicionales para fortalecer el rol de la educación de párvulos. El efecto de tales procesos se deja sentir en el quehacer pedagógico cotidiano de las educadoras/es de párvulos bajo la forma de un debilitamiento de misión educativa.

La inserción de la educación preescolar en la praxis de las unidades educativas, más que ser una entrada real al sistema educativo acaba siendo una inserción ficticia en este. La educación parvularia es incapaz de adecuarse a las dinámicas de los niveles superiores precisamente por que se encuentra acoplada de manera estricta con los entornos familiares y las condiciones de origen de las niñas y niños del país. Tal situación transforma a la educación preescolar en el chivo expiatorio perfecto para validar las incapacidades propias de los niveles superiores.

Por ello resulta necesario fortalecer y promover su función de contacto con el entorno. Es decir, corresponde abogar por la mantención de aquella orientación integral que permita formar personas en la perspectiva de reducir las desigualdades iniciales. Sin duda la educación inicial es el área más capacitada para dicho objetivo, pero para ello debe abocarse únicamente a esta tarea, lo cual al parecer solo es posible en espacios autónomos donde las presiones por el dominio de competencias específicas y la orientación por resultados no violente sus fundamentos, principios y metodologías específicas.

Bibliografía

- o Arenas, Alberto. 2008. Educación Parvularia: Una inversión donde se conjugan todas las rentabilidades. Presentación PPT de la Dirección de Presupuestos (Dipres) del Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.
- o Bitar, Sergio. 2005. Educación nuestra riqueza: Chile educa para el siglo XXI. Aguilar. Santiago. Chile.
- o Discurso de la Presidenta de la República Dra. Michelle Bachelet. Ley Subvención Escolar Preferencial. 25 de enero de 2008.
- o Luhmann, Niklas. La sociedad de la sociedad. Editorial Herder, 2007: 861. México.
- o Luhmann Niklas. 1996. Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós. Barcelona. España.