



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Facultad de Educación
Programa de Magíster en Educación

**ALTERIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA,
UNA RELACIÓN DE RESPONSABILIDAD PARA RE SIGNIFICAR EL
QUEHACER PEDAGÓGICO**

*Interpretación desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como
discurso pedagógico que se concretiza en el aula*

POR

JOHANNA ELIZABETH CONCHA MEDINA

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado de Magíster en Educación,
mención Currículum Escolar

Profesor Guía: Jacqueline Ximena Sandoval Machuca

Julio, 2015

Santiago, Chile

©2015, Johanna Elizabeth Concha Medina

©2015, Johanna Elizabeth Concha Medina

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

*...En el afán de emocionarme
por lo que cada niño mientras
tanto es....*

Dedicada a mis hijos Martín y
Salvador, a Cristian mi esposo
y a los niños y niñas a quien he
tenido el gusto de acompañar...

AGRADECIMIENTOS

El presente proyecto debe su existencia primeramente a mi madre, por enseñarme que los sueños no pueden encontrar asidero real sin la perseverancia, gracias por mostrarme con hechos que las metas en la vida se logran con esfuerzo.

A mi esposo y a mi hijo Martín por su infinito amor, por su comprensión y por el tiempo que me cedieron para que mis ideas pudiesen concretizarse.

A mi pequeño Salvador por acompañarme desde su vida intrauterina en este paso a mi crecimiento presentándose con su maravillosa otredad que acoger al Otro es posible.

A mis tíos Sonia y Alfonso, mis segundos padres, quienes confiaron en mi regalándome la oportunidad de ser profesionalmente quien soy.

A mis queridos profesores Jacqueline Sandoval y Sergio Riquelme, por permitirme ponerle nombre y explicarme aquellas inquietudes que estremecían mi quehacer cotidiano de Educadora, encontrando en ellos respuesta a mi padecer profesional.

A mis niños y niñas que día tras día me hacen amar esta profesión.

TABLA DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. ANTECEDENTES.....	5
2.1 Planteamiento del problema.....	6
2.2 Interrogantes orientadoras del presente proyecto.....	19
2.3 Objetivos del Estudio.....	20
III. MARCO TEORICO.....	21
3.1 De la perspectiva curricular que subyace a este estudio.....	22
3.2 Abordando la Alteridad.....	26
3.3 Infancia.....	27
3.4 La Educación Parvularia en Chile.....	30
3.5 Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.....	33
3.6 El rol del Educador de Párvulos.....	38
3.7 De la relación educativa y el habitar curricular.....	41
3.8 Identidad y Significado.....	44
IV. ASPECTOS METODOLOGICOS.....	47
4.1 Tipo de investigación y tipo de estudio.....	48
4.2 Etapas del estudio.....	51
4.3 Criterio de rigor científico.....	61
V. DISCUSIONES DEL ESTUDIO.....	62
5.1 La relación de Alteridad como nueva posibilidad de interacción Educativa.....	63
5.2 El vínculo educador-niño desde la interacción pedagógica.....	72

5.3 Construcción de experiencias desde posibles oportunidades.....	83
5.4 Espacios curriculares para la conformación de la identidad en la alteridad.....	100
VI. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	109
VII. PROYECCIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	118
7.1 Proyecciones del estudio.....	119
7.2 Limitaciones del estudio.....	119
VIII. REFERENTES BIBLIOGRAFICOS.....	121
ANEXOS.....	126
Anexo I. Fichas de lectura.....	127
Anexo II. Esquema semántico.....	178
Anexo III. Matriz de análisis de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.....	179

RESUMEN

El presente estudio pretende hacer una reflexión teórica respecto a la noción de alteridad como un acto de responsabilidad que permite re-significar prácticas educativas que son orientadas desde el instrumento curricular que guía la Educación Parvularia. En ese sentido tensiona la noción de infancia, de identidad, de responsabilidad, de sujeto, de rol docente y de habitar curricular desde lo que el instrumento ofrece como orientación para cada uno de ellos, y la Alteridad como acción clave para abrir espacios de reconocimiento del Educador y Educando como seres humanos únicos.

En esta línea, la reflexión trata de tener presente el contexto educativo bajo el prisma de que es en él en donde se concretizan las propuestas educativas, considerando que es el espacio crucial para el despliegue del Educador y Educando como seres humanos y desde el rol que le corresponde a una educación entendida como acompañamiento en el que la infancia debe ser vivida como tal, rescatando de ella la pureza que ofrece en su existencia aún no viciada por contextos sociales que pretenden abordarla con fines prospectivos y que pueden anular lo que el niño y niña es en el presente.

Palabras clave: Alteridad, Infancia, Identidad, Sujeto, Habitar Curricular, Educación Parvularia.

ABSTRACT

The present study aims to make a theoretical reflection on the notion of otherness as an act of responsibility that allows re-signified educational practices that are oriented from the curricular instrument that guides the early-childhood education. In that sense stresses the notion of childhood, of identity, of responsibility, of subject of teacher role and of inhabiting curriculum from what the instrument offers as guidance for each of

these, and otherness as action key to open spaces of recognition of the educator and learner as unique human beings.

In this line, the reflection is kept in mind the educational context through the prism that is on it where will concretize the educational proposals, being the crucial space for the deployment of the educator and learner as human beings and from the role that corresponds to an education understood as an accompaniment in which children must be lived as such rescuing her purity offering in their existence still not tainted by social contexts which attempt to tackle it with prospective purposes and that can override what the child is in the present.

Key words: otherness, childhood, identity, subject, living curriculum, Preschool Education.

I. INTRODUCCION

Desde el rol de la Educadora de Párvulos y las acciones educativas que suceden en el día a día suelen surgir una compleja red de interrogantes que cuestionan las decisiones y el quehacer pedagógico. Muchas de ellas nacen de situaciones administrativas interfiriendo el quehacer educativo ante la necesidad de obtener en un determinado tiempo metas prescritas y junto con ello orientar los objetivos para alcanzar sus respectivos resultados, en tanto otras tienen su origen en la interacción pedagógica educador párvulo que se despliega en el hacer cotidiano. En este sentido, cuando se tiene una propuesta pedagógica que se ofrece al educando acorde a una planeación determinada ésta es interpelada por cada uno de ellos llamando a su ejecución desde sus necesidades emocionales, cognitivas, psicomotoras, sociales y afectivas, así como también acorde a su sentir, a su interés y a sus tiempos, cada uno de estos aspectos es vivido en forma particular según la necesidad de parte de éste de situarse en el mundo y de habitarlo para sentirlo suyo. En esta línea es posible visualizar que más allá de los instrumentos curriculares (en este caso las Bases Curriculares de la Educación Parvularia), en la acción pedagógica entran en relación un educando y un educador los cuales desde la interacción que generan pueden vivir el proceso educativo desde distintas líneas, por un lado se puede encontrar un quehacer cotidiano en el cual pueden ser objetivados a raíz de un marco prescriptivo que funciona como discurso y que se orienta a determinados productos, generando así una realidad que moviliza las habilidades del educador con el fin de reproducir diferentes ideas que lo llevan a un resultado esperado (Grundy, 1991). Por otro, el educador al acoger dicho instrumento curricular y aplicarlo en un contexto determinado transforma el currículum en un lugar el cual desde la interacción que provoca podría generar experiencia, por tanto podría ser vivido (Pinar, 2014) desde lo que cada educando es, desde sus necesidades y en consecuencia desde sus intereses. Es así como las necesidades de los párvulos tensionan las propuestas pedagógicas desde la interacción que se genera en el aula en tanto que interpelan al actuar docente llamando a su escucha y atención.

En esta línea es posible visualizar que más allá de los instrumentos curriculares y las orientaciones que prescriben con un fin, en la acción pedagógica entran en relación un educando y un educador que más que ser objetos de un quehacer, son sujetos que como señala Redón (2006) son capaces de elegir, de romper y de actuar creativamente sobre lo que le rodea, permitiendo así que determinados acontecimientos sucedan y del mismo modo enfrentarse a éstos, junto a ello se permite la constitución de su propia subjetividad la que no puede ser diluida por ningún sistema (Redón, 2006) sino más bien le permite construirse a sí mismo.

Es así como la reflexión se ha situado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) como discurso que orienta la toma de decisiones y por tanto el quehacer pedagógico en este nivel educativo desde interrogantes que invitan a indagar en nuevos campos teóricos desde los cuales mirar el fenómeno curricular: cómo “escuchar” al otro, cómo verdaderamente poder dar respuesta a sus interrogantes, cuál es el rol que cumple el educador, qué hay detrás de la interpelación que realiza el educando, cómo resguardar en el quehacer pedagógico la singularidad propia de cada ¹niño, entre otras, todas estas interrogantes han permitido acercarse a la noción de Alteridad en la intención de encontrar posibles respuestas desde las cuales mirar y reflexionar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Para dar curso a lo anterior y buscar respuestas a las inquietudes que interesan desde las BCEP como un discurso y la Alteridad como idea central del presente proyecto se propone una tesis teórica que pretende indagar en nociones como significado, rol docente, habitar curricular e identidad las que serán consideradas como categorías centrales desde las cuales sea posible hacer un constructo que en línea con la Alteridad permita comprender las inquietudes que dan origen a este proyecto, esto por medio de la hermenéutica crítica como técnica de análisis que favorece la comprensión e interpretación de lo que ofrecen los autores, así como también del instrumento curricular

¹ Niño alude a su uso genérico.

que orienta este nivel educativo. Para ello, primeramente se hará un acercamiento teórico que permita comprender las problemáticas curriculares que surgen desde las inquietudes que movilizan este proyecto en el contexto de la educación parvularia y su instrumento curricular, para posteriormente apoyar dicha contextualización con referentes teóricos desde los cuales comenzar a acercarse al fenómeno. Luego de ello se buscará dar respuesta a los propósitos centrales del proyecto por medio de análisis hermenéuticos que permiten transitar desde y hacia el instrumento curricular y distintos autores que tributan las categorías enunciadas con anterioridad para finalmente emitir conclusiones.

Desde estas líneas el estudio se muestra relevante en tanto posibilita problematizar el quehacer educativo desde las BCEP como marco orientador, perspectivas teóricas pos críticas y la constatación en la problemática pedagógica, de los intereses particulares de cada educando que lo definen como Otro pero que dada su condición de niño la mantienen vulnerable a la intervención, en esa medida permite además reflexionar qué es lo que realmente se puede hacer por él en un contexto educativo orientado por un instrumento curricular que tiene 14 años de vigencia.

II. ANTECEDENTES

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La acción educativa en general y aquella que se concreta en la infancia es lo que llama la atención, principalmente la que nace desde el discurso de un instrumento curricular como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) las que al transformarse en posibles acciones llaman a tensionar las interacciones que pueden suceder en el aula. Este instrumento curricular acorde a los planteamientos de Silva (2001) aborda una ideología que nos permite aceptar una estructura social que recoge creencias que tienden a aceptarse como buenas y esperadas, estas nociones son propagadas por los aparatos ideológicos del estado, principalmente los centros educativos los cuales por medio de su curriculum transmiten los ideales predominantes (Silva, 2001) que en el caso de las BCEP se traducen en una propuesta educativa que detalla “el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los requerimientos formativos más elevados y complejos del presente” (Mineduc, 2005, p. 10). En estas primeras apreciaciones el instrumento en su constitución hace que se muestre como un sustantivo, en el que el curriculum se ofrece como un recorrido ya planeado (Pinar, 2014), por consiguiente desde estas líneas es importante considerar que al final de esta carrera cada uno de los estudiantes y en este caso de los párvulos que forman parte de su concreción, se verán afectados por causa de prácticas educativas que inextricablemente estarán implicadas en lo que son, en lo que se transformarán y en lo que será su identidad (Silva, 2001).

Para dar curso a estas motivaciones es importante situar esta inquietud en determinados aspectos de las BCEP tales como los principios pedagógicos, la noción de párvulo, de educador y la noción de aprendizaje que subyace a él y su vinculación con una perspectiva curricular poscrítica, que en línea con la alteridad se podría traducir en posibles acciones que fomentan la identidad, el significado y el habitar curricular desde la interacción pedagógica educador educando.

Dicho instrumento busca ser un marco orientador para la educación desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la educación básica (Mineduc, 2005) siendo concebido como:

Un apoyo necesario para la articulación de una secuencia formativa de la mejor calidad: respetuosa de las necesidades, intereses y fortalezas de las niñas y niños y, al mismo tiempo, potenciadora de su desarrollo y aprendizaje en una etapa decisiva. (Mineduc, 2005, p.7)

Considerando los propósitos antes mencionados, es de suyo, relevante abordar la génesis y el desarrollo de dicho instrumento curricular: a inicios de los años 90 la educación en nuestro país vivió un proceso de transformaciones en función de buscar intencionadamente una mayor equidad y calidad, esto porque los resultados en “las pruebas de medición de la calidad de la educación (SIMCE) evidenciaban severas desigualdades entre los estudiantes provenientes de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados” (Hermosilla, 1998, p.37). En este contexto las políticas del gobierno de la Concertación declararon a la educación como una prioridad fundamental y estratégica para el desarrollo del país (Hermosilla, 1998) por lo que los aprendizajes en edad temprana fueron vistos como un factor determinante para el futuro escolar de niños y niñas en la medida que permitían reducir los índices de fracaso escolar en los años iniciales, en esta línea la educación permitía “favorecer el desarrollo de sus potencialidades, el incremento de sus competencias creadoras y destrezas, enriquecer su lenguaje, y así, además, asegurar mejores aprendizajes en la escuela” (Hermosilla, 1998, p.38)

Los antecedentes antes mencionados, otorgaron en los años 90 un fuerte impulso en la educación inicial, lo que condujo a que el gobierno de la época introdujera una inversión en un Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Bajo el alero de este programa, en el año 1992, surgieron otras iniciativas,

entre ellas: “Manolo y Margarita Aprenden con sus padres”, “Conozca a su hijo”, “Programa de Mejoramiento a la Infancia”, “Articulación de la Educación Parvularia y la Educación Básica”, que significaron no solo una fuerte inversión de recursos, sino que también mayor incentivo para la participación de las familias, expansión de la cobertura de este nivel, hacia otros contextos educativos no formales como el hogar y la comunidad y el diseño de un programa de articulación entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica.

Estos programas fueron evaluados en el año 1996, en términos de la cobertura que se logró en los quintiles más pobres, a partir de estos datos, emergieron nuevas propuestas como desafíos a abordar.

Los resultados obtenidos, se detallan a continuación:

Grupo Etéreo	% de la Población no cubierta
0-2	80%
2-4	77.7%
4-5	47,2%

Fuente: Hermosilla, B. (1998).

Asimismo, señala Hermosilla (1998) la cobertura en el nivel aumento principalmente en el tramo de edad de 5 a 6 años:

La cobertura de Educación Parvularia aumentó de un 20,9% en 1990 a un 29,8% en 1996, con un incremento de la cobertura del nivel (42,6%), especialmente en el segundo quintil de ingresos, donde el crecimiento fue de 53%, acompañado de un crecimiento del 32% del primer quintil de ingresos económicos. Estos resultados, aunque positivos, evidencian aun una brecha

importante en relación a los niños pertenecientes a las familias de mayores ingresos. (Hermosilla, 1998, p. 121)

Con relación a los programas no formales y comunitarios y en el afán de continuar ampliando la cobertura a niños y niñas de distintas comunidades, Hermosilla (1998) menciona que:

Los resultados de las evaluaciones de impacto realizadas a los programas "Conozca a su Hijo" y "Programa de Mejoramiento a la Infancia" (PMI) - realizadas en 1997- plantean la necesidad de establecer a corto plazo, propuestas de transferencia gradual hacia los municipios y organismos de la sociedad civil ubicados en el espacio local. Como una forma de dar respuesta a esta necesidad, el Ministerio de Educación a través de los equipos técnicos regionales de educación parvularia, ha establecido convenios con diferentes municipalidades: de los 274 grupos del Programa Conozca a su Hijo que se encuentran funcionando (1998), se han establecido 85 convenios. Del mismo modo, de 160 PMI, se han establecido 8 convenios con municipalidades. (Hermosilla, 1998, p. 127)

En este contexto educacional, donde predominan los principios de equidad e igualdad, surge la reforma curricular, la que tiene por propósito garantizar una base cultural común (Mineduc, 2005). Esta reforma, recoge los planes y programas de la Educación Parvularia cuyo origen fue en el año 1974 para segundo nivel transición, 1979 para el nivel sala cuna y el año 1981 para nivel medio y primer nivel transición (Mineduc, 2001), a objeto de someterlos a un proceso de actualización, considerando para ello el contexto de los años 90 y el tránsito efectivo hacia la educación básica, cautelando la progresión entre ambos niveles (Hermosilla, 1998). En este proceso se acogen nuevos referentes teóricos entre los cuales se puede mencionar Paulo Freire, Peralta (2002) señala que este autor aporta una mirada crítica al rol del educador, situando el foco en la

reflexión de su quehacer, así como también al cambio en las relaciones de poder, incentivando para un mejor desarrollo humano, la construcción de un dialogo que considera a los estudiantes y que promueve el empoderamiento de todos en el proceso educativo en un marco de respeto y de valores compartidos (Peralta, 2002), las ideas de Paulo Freire fueron visualizadas como una oportunidad para nutrir este nivel educativo en el afán de generar mayores oportunidades a los niños y niñas, así como también promover la inclusión de todos los párvulos desde un actuar coherente entre el discurso y la práctica (Peralta, 2002).

En este contexto surgen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), las cuales cobran relevancia como el instrumento curricular orientador del quehacer en este nivel educativo aportando los lineamientos generales que benefician el logro de los intereses gubernamentales anteriormente enunciados. Desde su creación, entre los años 1998 y 2001, sus sustentos reflejan criterios generales de calidad y equidad por medio de un marco amplio de objetivos y contenidos que se traducen en tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje: Formación Personal y Social, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural, cada uno de ellos se desglosa en núcleos que refieren a Autonomía, identidad y convivencia en el caso del primero; Lenguaje Verbal y Artístico para Comunicación; Relaciones Lógico Matemáticas, Grupos Humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes y Seres vivos y su entorno para el último ámbito (Mineduc, 2005), cada uno de ellos permite flexibilidad en su aplicación acorde a los intereses y contextos de las distintas instituciones y programas que imparten este nivel educativo, sin embargo entrega una base formativa común importante para los sentidos de nación y comunidad (Mineduc, 2005). Por ello su formulación busca responder a nuevas necesidades de aprendizaje acorde a los requerimientos del país y a los cambios que se dan en la sociedad y la cultura, implicando nuevos requerimientos formativos que consideran como necesario promover el desarrollo afectivo, moral, cognitivo y motor de cada uno de los niños y niñas a beneficio de futuros aprendizajes (Mineduc, 2005).

Las ideas antes mencionadas tienen como sustento valórico la noción de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que cada ser humano es en sí mismo perfecto (Mineduc, 2005). Esta idea de perfección mencionan las BCEP, se despliega en instancias que permiten la autoafirmación personal y de ese modo otorguen espacio a la búsqueda constante de su trascendencia (Mineduc, 2005), es decir, a las posibilidades de ir más allá y de superarse.

Un antecedente sobre los aspectos antes mencionados es el diagnóstico realizado en el año 1994, por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación. Esta evaluación plantea como desafío que la Educación Parvularia debe ofrecer al niño y niña la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades y su capacidad para aprender siendo un rol de la educación el “preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus posibilidades y características personales” (Mineduc, 2005, p. 13) respondiendo a los cambios vertiginosos y a los nuevos escenarios que la sociedad chilena está padeciendo.

Abordando el enunciado anterior es posible evidenciar dos intenciones: la primera de ellas visualiza la educación como una oportunidad altamente relacionada al progreso de sus posibles potencialidades desde las cuales el párvulo pudiese desarrollarse en plenitud, en tanto que una segunda mirada pone dicho aprendizaje al servicio de una participación futura acorde a los requerimientos de determinada sociedad y de los cambios del país, por tanto se muestra desde unos posibles resultados esperados orientados desde lo que debe ser enseñado (Silva, 2001). En este sentido el documento curricular como parte de su discurso evidencia una relación propósito – objetivo que tensiona el actuar del educador de párvulos incitando la premura de su acción pedagógica puesto que llama al uso de los tiempos acorde a las necesidades que las BCEP plantean que se requieren según su desarrollo. Para ello además refiere en su quehacer orientaciones para la labor educativa que van de lo simple a lo complejo, de los

concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo distante, de lo inmediato a lo inmediato y entrega además la posibilidad de flexibilizar en esta estructura en la medida que surgen intereses de parte de los niños y niñas, todo ello en concordancia con la triada desarrollo, enseñanza y aprendizaje propuesta por las BCEP (Mineduc, 2005) en miras al desarrollo de sus potencialidades. Por ello esta idea de aprendizaje al servicio de una participación futura acorde a los requerimientos de determinada sociedad torna los tiempos pedagógicos manipulables organizados en términos educativos en función del logro de los objetivos señalados, ya que es el tiempo con el que se cuenta para llevar a cada uno de los niños y niñas a dicha “preparación para...” esta pequeña distinción invita a detenerse para generar una mayor reflexión.

Si se comienza por el contexto en el cual se da origen a este proceso de reforma la imagen de niño y niña que se intenciona alude a un ser “rico en potencialidades, fuerza, poder, competencia y sobre todo, conectado a los adultos y otros niños” (Peralta, 2002, p. 11), por lo que no busca acelerar aprendizajes, ni anticipar comportamientos, sino más bien, resguardar el delicado “ser del párvulo” a partir de sus potencialidades (Peralta, 2002). Ante estas intenciones de protección surge implícitamente una relación entre el “ser del párvulo” y el momento actual que vive al referir que “no se busca acelerar aprendizajes ni comportamientos”, ante ello es posible señalar que este ser párvulo vive también unos tiempos distintos a los tiempos definidos o cartografiados por su desarrollo, ya que si bien su crecimiento puede ser definido en términos de progresos los cuales se reflejan en el instrumento, también una parte de él es situada desde una idea de tiempo que le entrega una condición de ser único y particular, esta idea refiere a los tiempos del alma, de la experiencia interior, al tiempo subjetivo que permite que cada uno viva algo aparentemente igual, de forma particular, es un tiempo que puede transitar constantemente en la oportunidad y la intensidad y que según nuestra cultura occidental, se denomina Kairos y Aión (Hoyuelos, s.f). Es en estas nociones del tiempo en la cual se puede situar a cada uno de los niños y niñas que interesan a la Educación Parvularia

ubicándolos en consecuencia, en una forma particular de vivir los procesos educativos y en una sensación interna que cada uno de ellos posee respecto de lo que vive.

Es así como en el proceso educativo por causa de estos tiempos, se produce una relación concreta entre el educando y el mundo, en el que el yo (entendido como el educando) se sitúa como estancia en él, morándolo, identificándose y existiendo en él en lo de sí, sosteniéndose por sus propios medios, un espacio en el que todo está en su lugar, a disposición del educando, entendiendo esta relación como un habitar curricular (Lévinas, 2002). He aquí desde donde el curriculum como sustantivo se puede transformar en un verbo, en una experiencia existencial que invita a recorrerlo, a experimentarlo, a vivirlo, traducándose en una acción, en un proceso y una experiencia (Pinar, 2014). Lo anterior genera una relación de Alteridad entendida como un acontecimiento ético que lleva consigo un compromiso con el otro el cual se concretiza como una oportunidad de trascendencia y una responsabilidad que permite que el educando se libere en la búsqueda de su trascendencia, es decir, genere su absoluto despliegue en armonía, en felicidad, en un habitar que surge y se sustenta en él mismo (Lévinas, 2000)

En este contexto cabe preguntarse ¿cómo conciliar ambos tiempos en el quehacer pedagógico? ¿Cómo resguardar el ser del párvulo que surge desde las intenciones de este documento curricular?, las B CEP señalan en el principio de singularidad, que cada niño *aprende* con estilos y ritmos de aprendizaje propios, en tanto corresponde que el adulto conozca, respete y considere sus características particulares en toda situación de aprendizaje (Mineduc, 2005). Esta contextualización a “situaciones de aprendizaje” lleva implícitamente una ubicación a determinados “momentos” que lidian con los propósitos educativos antes expuestos y que bajo la noción del Kairos quedan fuera de los tiempos de la infancia los cuales promueven desde la oportunidad, aquella relación íntima que apenas se evidencia, la complicidad de un objeto en una “eterna finitud”, que promueven un espacio que debe ser trabajado cuidadosamente para obtener la existencialidad del ser

en infancia y que, asimismo, nos muestra una frontera que muchas veces los docentes decidimos no traspasar ni situar, a pesar, de lo hospitalaria que puede llegar a ser.

Desde el límite que envuelve el espacio y tiempo íntimo de la infancia, ésta es vista como un momento del proceso de maduración y constitución de la personalidad de los individuos, y en el contexto socio histórico en el cual surgen las BCEP, esta etapa de la vida es importante para comenzar a promover la equidad y la calidad en relación a las oportunidades de aprendizaje y junto con ello entregar una base formativa común para su sentido de nación y comunidad que permita recuperar la vida democrática del país (Mineduc, 2005). Es así como la base formativa se presenta como propuesta inicial, como una primera invitación para vivir los procesos educativos que se traducen en un tiempo determinado, Kohan (2007) traduce esta relación inicial realizando una analogía, en ella el invitado es el párvulo quien se presenta deseando ser acogido y ante eso el educador es el anfitrión quien debe mostrar hospitalidad por lo que le atiende con respeto y deferencia. En esta relación de hospitalidad Skliar enuncia que primeramente se da asistencia a sus necesidades y posterior a eso se indaga respecto a quién es y cuáles son sus propósitos (Skliar, 2011) otorgándole un lugar en la convivencia desde su misma existencia, en este primer encuentro surge una relación ética que da origen a una relación simétrica en la cual es el docente quien decide si le atiende o no, en tanto que el educando también tiene el poder de anular la invitación que le realizan, suprimiendo la interpelación de su rostro, en ese sentido es necesario destacar que es una relación recíproca y simétrica en la que el educando también puede interpelar al otro haciéndole sentir como un extranjero en su propia tierra (Kohan, 2007).

En complemento a lo anterior, Kohan (2007) inscribe al extranjero y al infante en una lógica de ausencia y negación que deriva de una incapacidad en este caso de comunicarse desde su condición. En esta línea, señala Kohan (2007) la infancia suele ocupar el lugar del extranjero, esto bajo el entendido que posee una condición propia de ser, una condición de ser niño que aún es incapaz de conocer las costumbres de una

sociedad, no conoce la historia que le rodea, ante este panorama su hospitalidad no siempre es acogida en este caso por el educador, sino más bien es el niño/a quien debe sumergirse a estos otros espacios llámense educativos, que pretenden, para hacerlo sentir seguro, considerar aquello que él/ella tiene de particular, lo que en una lógica que niega la hospitalidad, tendría como consecuencia un abandono de su ser actual para que se aprehenda de aquellas habilidades demandadas por el contexto, que le permitirán, condicionantemente, participar y aportar en la sociedad en la que se desenvuelve.

En este escenario, la familia puede llevar a cabo una gran contribución, fomentar las primeras pautas, hábitos, así como también los aprendizajes que le permitan realizar las primeras cooperaciones a su comunidad como un integrante activo acorde a los valores y orientaciones que le subyacen (Mineduc, 2005). En ese sentido la familia se muestra como una estructura de acogida que por medio de su lengua materna le permite organizar y dar sentido a su mundo y si el deseo del niño lleva consigo un llegar a ser, la educación debe tener como propósito entonces ir transformando su identidad (Bárcena, F., Mélich, J., 2000).

En el ámbito educativo, el rol del/la Educador/a de Párvulos también es relevante, ante ello en las B CEP es visto como formador y modelo de referencia para los niños y niñas, además de “diseñador/a, implementador/a y evaluador/a de los currículos dentro de los cuales su papel de seleccionador/a de los procesos de enseñanza y mediador/a de los aprendizajes es crucial” (Mineduc, 2005, p. 14). En este sentido se señala que “los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos, y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo” (Mineduc, 2005, p. 16).

Desde esta perspectiva de sujeto – educando, se puede inferir que el niño/a requiere de la intervención de otro para su desarrollo pleno, en ese sentido, se muestra como un

ser necesitado y se asume que dicha plenitud pudiese estar dada por aquello que ese docente determina que es necesario de saber a partir, como es la “sugerencia”, del instrumento curricular que corresponde a este nivel educativo.

Si bien, dicho instrumento curricular se presenta como flexible en su aplicación, esta noción se lesiona siguiendo el planteamiento de Foucault aludido por Kohan (2007) contener una base formativa común, considerada como importante para los requerimientos del país, vuelve dichos saberes en verdades que encauzarán el quehacer pedagógico, orientando la relación con el otro educando desde aquella referencia entendida como una posibilidad de participación plena en la sociedad, llevando al docente a ejecutar acciones que le permitan además verificar si el otro sabe y piensa como se desea, si aprendió dichos saberes y para mostrarle lo que se puede si no sabe lo que hay que saber (Kohan, 2007) acorde a lo que es necesario.

Estas nociones junto a las ideas de Skliar (2002) el niño/a tal cual infante, va quedando sin voz y va perdiendo su caminar desacompasado ligado a los tiempos del Kairos a la espera de que se le entreguen herramientas para que en algún momento futuro pueda *ser* nuevamente, anulando lo que en el ahora el niño/a es.

En este sentido, retomando la analogía aportada por Kohan (2007) en los espacios educativos se produce un encuentro entre dos mundos, el primero de ellos es el mundo de la infancia cuya “rotación” y “traslación” se produce al compás de tiempos subjetivos, en tanto que el otro es el mundo del docente, quien en el contexto demandado por el instrumento curricular debe funcionar ante tiempos medibles y objetivos, tiempos manipulados que organizan el funcionamiento educativo acorde a lo que se pretende potenciar, a las necesidades básicas que se deben atender, a los requerimientos administrativos ante los que hay que cumplir. Cada uno de estos mundos posee su propia lengua y en este sentido el niño/a en su etapa de infancia, se sitúa ante el docente como un extranjero que no comprende su idioma, por lo que no puede comunicarse y a su vez,

el docente para el niño/a también podría ser visto como un extranjero que no acepta la hospitalidad brindada por él producto de las necesidades impuestas (Kohan, 2007), esto porque el lenguaje de la educación está lleno de saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable, saberes que están muy ajenos a los acontecimientos de la infancia que irrumpen lo planeado y modifican el sentido de lo propuesto, que no aceptan la medida de la casa ofrecida y por tanto no la pueden habitar y en ese sentido no pueden anidar los espacios educativos brindados. Desde esta perspectiva estandarizada se puede aventurar que la experiencia ofrecida en los contextos educativos se limita solo al experimentar ofreciendo un medio para llegar a un fin, por lo que puede ser planificada de modo técnico, puede ser definida y secuenciada hacia un modelo prescriptivo de formación (Skliar, C, Larrosa, J., 2009) que reduce las posibilidades de que sucedan experiencias como acontecimientos que permitan que algo nos pase, que algo se modifique en nosotros, por el contrario, dichas experiencias invitan a consumir lo ofrecido mayormente “como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo” (Skliar, C., Larrosa, J., 2009, p. 24). Ante esta relación de extranjería, desde la mirada del rol docente y de la educación aportada hasta ahora por las BCEP, se puede juzgar que es el niño/a quien cierra su ventana para asomarse al mundo del educador.

Ahora bien, las BCEP desde su visión de sujeto – educando refieren en todo momento al ² “*su*” como el origen del proceso educativo, es decir señalan que todo comienzo de las “*experiencias*” ofrecidas deben tener como soporte las posesiones que el niño y niña tiene: intereses, identidades y necesidades, sin embargo esta nominación puede ser solo discursiva en la medida que reclama la atención del educador para considerar dichos aspectos en su quehacer pedagógico solo con el fin de recibir al educando de formas moralmente esperadas, por ello se le solicita al niño/a que entre en la relación educativa “dejando” su mundo para sumergirse en la heteronomía, en aquello que ya está

² Las comillas son de la autora del presente estudio.

determinado para él para su adecuada intervención en la sociedad a partir de la lengua del otro.

Esta nominación discursiva del “su”, dada la relevancia desde el ser humano como ser singular y en este caso focalizada en el niño, amerita una detención. Es decir el “*su*” puede ir más allá en su significado e interpelar mayor reflexión de parte del docente puesto que se puede interpretar que le otorga al sujeto educando una independencia en su ser y su existir con respecto a los que le rodean, el “su” siempre será de otro ajeno a mi, por lo que nunca puede ser capturado, solo más bien acogido, comprendido, atendido, por ello, en el caso del párvulo como infante le adjudica también su propio idioma de niño/a, sus intereses de complicidad, sus tiempos, sus emociones, sus sensibilidades que le dan su completitud. Desde esta nominación, ¿no debiese ser entonces una invitación?, de la misma manera el docente desde la otredad debiese hacerse cargo de él promoviendo la acogida de ese sujeto a partir de lo que él es. En esta línea el educador, también sujeto y dueño de su propia independencia debe ofrecer bienvenida, atención y hospitalidad a su educando abordándolo en su humanidad, a modo de generar aprendizajes que sacudan su sensibilidad, su memoria y su pensamiento, que le permitan decir lo que aún no sabe, no puede o no quiere decir pero siempre desde su propio lenguaje, permitiéndole transformarlo, hablar por sí mismo, escribir por sí mismo, en primera persona, con sus propias palabras (Skliar, C, Larrosa, J., 2009). Estas ideas de relación rompen con posibles dogmatismos y con esquemas preestablecidos para dar pie desde la perspectiva de la alteridad, a un encuentro entre dos, a un encuentro del que busca y del que ofrece y propone, un encuentro desde la experiencia, de aquello que *me* pasa, que no está previamente capturado, controlado, fabricado, en el cual el educando es re-conocido y acogido en la singularidad de su existencia, dando origen a un proceso educativo que se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento educador/párvulo, generando una experiencia singular e irrepetible a partir de la cual surge algo nuevo que puede siempre volver a comenzar, desde otra mirada, desde otro lugar (Ortega, 2004) por lo que no responde ni a un sistema, ni a una

teoría, ni a un método, ni a un dogma, sino más bien pueden ser espacios abiertos en el que cada uno encuentre su propia inquietud (Skliar, C, Larrosa, J., 2009).

Por tanto, desde una mirada del curriculum como verbo y considerando los argumentos antes desarrollados surgen nociones que desde la perspectiva de la alteridad invitan a reflexionarlo, ya que si bien el objeto de estudio son las BCEP, éstas al concretizarse en el aula representan un lugar, por tanto se transforman en un lugar el cual desde la alteridad genera identidad y promueve en la relación ética, un habitar curricular que nace desde la co-construcción curricular gracias a la relación hospitalaria entre el docente y el educando, todo ello permite una generación de significado importante para el surgimiento de la trascendencia personal y colectiva. En esta línea resulta interesante abordar la concepción de sujeto párvulo y sujeto educador desde la perspectiva del habitar curricular y la noción de alteridad en tanto proceso de significación del quehacer pedagógico desde la co – construcción.

2.- INTERROGANTES ORIENTADORAS DEL PRESENTE PROYECTO

Algunas interrogantes que surgen y permiten abordar este dilema son las siguientes:

- .- ¿De que forma la perspectiva de la alteridad dota la relación pedagógica de nuevas posibilidades de interacción educativa?.
- .- Desde esta relación de alteridad ¿Cómo se vincula el educador con el niño en la interaccion pedagógica?
- .- ¿De qué modo la relación pedagógica concebida desde la alteridad beneficia la construcción de experiencias y oportunidades entre el educador y el párvulo?.

.- ¿Cómo se vinculan las nociones de alteridad y la construcción de identidad?.

3.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general

.- Relacionar los conceptos de Rol docente, identidad, significado y habitar curricular que subyacen a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia con referentes teóricos de alteridad.

Objetivos específicos

.- Distinguir las nociones de Rol docente, identidad, significado y habitar curricular que puedan ser explicitadas en las Bases Curriculares de la Educación Párvularia.

.- Reflexionar las nociones de Rol docente, identidad, significado y habitar curricular desde referentes teoricos ligados a la Alteridad.

.- Elaborar una aproximación teórica a las nociones de Rol docente, identidad, significado y habitar curricular que en línea con la Alteridad permitan aportar nuevos referentes teoricos desde los cuales ampliar la perspectiva curricular.

III. MARCO TEÓRICO

1.- DE LA PERSPECTIVA CURRICULAR QUE SUBYACE A ESTE ESTUDIO

Para abordar la presente propuesta, es necesario transitar primeramente por diferentes perspectivas teóricas que refieren a lo que se entiende por curriculum. Silva (2001) lleva a cabo una reflexión en torno a la noción de teoría, frente a esto señala que una teoría devela aquello que hay de real en un contexto determinado, en esa línea representa una realidad que ya existe por tanto está a la espera de ser descubierta, en este caso particular, una teoría del curriculum pretendería describirlo como un objeto que está allí para ser explicado. Desde una mirada postestructuralista Silva (2001) señala que esta idea de un objeto representado se torna problemática en tanto que tiene efectos en la realidad generando nociones particulares respecto de algo, en esa línea incorpora el concepto de discurso para reflejar la creación de una idea particular sobre algo, en este caso de curriculum, separando así “las aserciones sobre la realidad de las aserciones sobre cómo debería ser esa realidad” (p. 14).

Desde ese enfoque argumenta Silva, las distintas teorías del curriculum no definen lo que es en sí, sino lo que determinadas teorías piensan respecto de lo que es (Silva, 2001). Por tanto muestra una separación entre las teorías llámense tradicionales, de aquellas críticas y poscríticas (Silva, 2001). Grundy en tanto visualiza el curriculum como construcción cultural en la que se organizan “un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1991, p.19), sus ideas se sustentan en Habermas y desde esa concepción realiza una separación entre el interés técnico, el práctico y el emancipador.

En las teorías tradicionales definidas por Silva (2001) se encuentran autores como Bobbitt y Tyler, ambos refieren al curriculum como un campo especializado de estudios desde el cual se muestra un modelo con un carácter técnico. Bobbitt, señala Silva (2001), pretendía que el sistema educativo fuese capaz de especificar los resultados esperados, pudiese establecer los métodos para obtenerlos de forma precisa y además señalara las formas de medición que permitieran evidenciar en forma precisa los logros alcanzados,

en esa línea se propone que la escuela funcione como una empresa comercial o insustituable y el currículum en torno a la idea de organización y desarrollo, por tanto la actividad educativa corresponde al currículum, a la enseñanza e instrucción y a la evaluación los cuales constan de objetivos precisos claramente definidos, detallados y establecidos con sus respectivos patrones de referencia permitiendo así su evaluación (Silva, 2001).

En el contexto de las teorías tradicionales y desde la perspectiva de Grundy (1991) se puede hacer referencia al interés técnico y al práctico. El interés técnico alude a un saber de tipo empírico analítico que apunta al control y la gestión del medio, en este sentido el currículum estructura un conjunto de reglas que acorde a su consecución promoverán el aprendizaje, por tanto el profesor es un reproductor de ideas y en ese sentido el currículum es algo que ya existe (Grundy, 1991). El interés práctico en tanto se sitúa en la comprensión del medio, con el fin de que el sujeto pueda interactuar en él, esta comprensión surge de la necesidad de que el ser humano forme parte del ambiente interactuando con él, en ese sentido le atribuye un significado a partir de una interpretación consensuada alumno profesor, en esa línea el acto educativo genera una acción entre sujetos que abren espacios para la deliberación y la negociación (Grundy, 1991).

Abordando las Teorías Críticas Silva (2001) revela que en sus inicios se presentan como un cuestionamiento al orden social y educativo existente, ellas responsabilizan al statu quo de las desigualdades e injusticias sociales. Asimismo su interés es “definir conceptos que nos permitan comprender lo que el currículum hace” (Silva, 2001, p. 34). Entre sus representantes se encuentran Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Young, Michael Apple, Jean Claude Passeron, entre otros.

Desde los autores antes mencionados, Silva señala que la teoría crítica del currículum posiciona a la escuela en un mecanismo de exclusión. En una primera instancia su funcionamiento refleja las relaciones sociales de la producción capitalista (Silva, 2001).

En sus relatos expone Silva (2001), Bordieu y Passeron utilizan el concepto *capital cultural* señalando que la cultura en si misma funciona como una economía en la medida que la cultura tiene un valor, en esa línea la escuela y junto con ello su curriculum están basados en una cultura dominante, desde su funcionamiento el capital cultural de la clase dominante se ve reconocido y fortalecido, en tanto para la cultura dominada se muestra indescifrable provocando fracasos y disminuyendo toda oportunidad de acceder a grados superiores del sistema educativo.

Grundy (1991) refiere a que las teorías críticas tienen su origen en el interés emancipador, señalando que estas perspectivas “explican como actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (p. 38). En este sentido el interés emancipador se preocupa de la potenciación de individuos y grupos facilitando la autonomía y la responsabilidad para saber teóricamente y en términos de su existencia aquello que es adecuado para sí desde la validación de sus propios significados, es decir la escucha de su propia voz (Grundy, 1991). En esa línea el acto educativo se da en una relación reciproca de enseñanza profesor alumno, por tanto el quehacer pedagógico apunta a unos eidos de liberación (Grundy, 1991).

En complemento a los autores antes señalados se puede citar a William Pinar, él se sitúa en una mirada curricular poscrítica cuyo centro es la experiencia educativa, en ese sentido traslada la idea de un campo centrado en el desarrollo curricular a uno que refiere o apunta a la comprensión del mismo (Pinar, 2014).

Por medio de este movimiento Pinar (2014) realiza una serie de aportes, primeramente sitúa el curriculum como lugar, de esta manera es posible juzgar que un determinado instrumento se concretizará en un espacio destinado para ello y en su aplicación no puede quedar ajena la relación entre un educador y un educando. Por tanto la mirada que el presente estudio propone pretende apreciar en primera instancia el instrumento como posible orientador de un quehacer particular, es decir, se trata de poner una mirada

que trasciende o atraviesa un escrito para posiblemente transformarse en un acto. En otras palabras la visualización del curriculum para este estudio se sitúa en una experiencia que finalmente sucederá en el aula. Pinar (2014) hace un enriquecedor aporte para ello, si se considera la relación de Alteridad que se pretende acoger, la educación puede ser concebida como una oportunidad, en ella el dialogo discursivo es una conversación compleja que permite enseñar, ser enseñado y generar emprendimiento en compañía de otros.

En esta línea currere es el medio para visualizar el curriculum como un verbo, dicha denominación implica vivir y recorrer en este caso el curriculum, siendo entendido entonces como seguir un recorrido o programa, por tanto no puede estar desenlazado a él, a pesar de ello su foco está situado en la acción, en el proceso y en la experiencia promoviendo así un actuar más profundo (Pinar, 2014).

En este recorrido experiencial es donde posiblemente surja el encuentro educador y educando, en él la infancia podría reclamar desde sus tiempos de oportunidad e intensidad mayor interpelación, incitando la hospitalidad del docente para generar su trascendencia desde la experiencia, como señala Lévinas (2002), generar conocimiento desde estructuras nuevas, sin pretensiones de universalidad. En ella la relación de alteridad permite un ir y venir entre el yo y el otro promoviendo junto a ello una co – construcción curricular desde las vivencias que emerjan.

Contextualizándose en Educación Párvularia y considerando que el curriculum es simbólico se hace necesario situarlo histórica y socialmente para su mayor comprensión. En este caso particular comenzando desde la infancia y su abordaje en los procesos educativos.

2.- ABORDANDO LA ALTERIDAD

Para abordar la problemática que interesa desde la Alteridad, se acojera la postura del filósofo francés Emanuel Lévinas quien fue uno de los pensadores más influyentes en estas nociones. Acorde a sus planteamientos hablar de alteridad significa hablar de una relación con otro cargada de bondad y solidaridad, esta relación se da en los términos de justicia y verdad y se hace concreta desde un acto de responsabilidad (Sidekum, 2005), es decir, la alteridad se mantiene vigente en tanto que uno se hace cargo del otro.

Asimismo Lévinas señala que en esta relación hay un fuerte componente ético que critica lo político que regula interiormente la sociedad, este componente se hace manifiesto por medio de la interpelación del rostro, categoría incorporada por el autor la que es concebida como una expresión de su exterioridad, como un significado sin contexto que es solo sentido por lo que es (Lévinas, 2000), en esa línea el rostro no puede ser contenido, porque en la medida que es contenido se anula su alteridad, por tanto su presencia posee tal poder que es capaz de interpelar al otro llamando su atención, conmoviéndolo.

En consecuencia el Otro redactado con mayúscula por la fuerza que interpela su presencia como un absoluto distinto, es representado por su rostro y en su absoluta otredad, rompe con el mundo que puede parecer común, rompe con aquello que se inscribe en la propia naturaleza y que se evidencia en la existencia para instaurar por medio del lenguaje un discurso que solicita al otro por medio de una relación (Lévinas, 2002), esto es porque por medio del discurso se produce la existencia de un ser que se describe por medio de él (Silva, 2001) dado que se vuelve en su esencia pura expresión.

En esa línea el rostro no niega el Mismo, sino más bien mantiene la pluralidad de ambos, se muestra como paz ya que permanece a nivel de quien lo recibe no violentándolo como la opinión o la autoridad, en otras palabras permite la continuidad de la identidad del

mismo (Lévinas, 2002) por medio de una relación simétrica. Es así como el rostro se presenta como un mandamiento, pero así también como alguien desprotegido, en tanto que “es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo” y el que atiende esa llamada es quien halla los recursos para apañar la necesidad del Rostro (Lévinas, 2000, p.75). En ese sentido se genera una relación que nos vuelve absolutamente vulnerables, que cuestiona el orden del poder y el poder de las prácticas desarrolladas desviando todo objetivo, pues permanece inabarcable. En este campo se genera una relación interpersonal en la que el dominio del otro y su pobreza, con la sumisión y la riqueza del que atiende dialogan siendo el presupuesto de todas las relaciones humanas (Lévinas, 2000).

Así también la acogida del Otro permite que se transforme en la primera enseñanza puesto que “introduce en mí lo que no estaba en mí” (Lévinas, 2002, p. 217), en este sentido y contextualizándolo a la relación educativa se propone un ser enseñado de manera no mayéutica desde el cual lo infinito promueve un pensamiento que permite generar conocimiento siempre de estructuras nuevas (Lévinas, 2002).

3.- INFANCIA

La infancia paulatinamente ha comenzado a ser fuente de distintas preocupaciones, así como también de distintas proyecciones, si bien existen variados discursos que la nominan desde lo ético, también existen otros que la explican desde lo científico. Los discursos médicos y psicológicos la contextualizan desde un momento específico del ciclo vital humano, razón por la cual se determinan una serie de afirmaciones específicas que pautan normalidades y patologías, progresos y regresiones, beneficios y perjuicios que pudiesen afectar esta singularidad etaria (Narodowski, 2008). Así también, visualizada la infancia en la actividad escolar, aspectos como la psicología educacional, la psicología del niño, la pedagogía, la psicopedagogía y la didáctica la contextualizan,

la pautan, la explican y predicen en torno al desarrollo de actividades infantiles, en estos contextos, todas ellas permiten su denominación y la determinación de planes y proyectos para su intervención.

Asimismo en la actualidad las instituciones para la primera infancia suelen señalar que adoptan perspectivas desde el niño ³ y centradas en el niño, a modo de ejemplo, dentro de ellas calzan instituciones ligadas a la educación preescolar cuyos quehaceres promueven su rol protagónico en los aprendizajes, además de favorecer su contribución social de acuerdo a su ser, esto a partir de una noción de niño que crece y avanza desarrollando su identidad y descubriendo sus emociones y potencialidades holísticamente (Mineduc, 2005). Si bien estas ideas pueden evidenciar una noción de infancia bastante concreta, en la práctica misma es una noción bastante abstracta puesto que en torno a ella han circundado muchas ideas que se hacen presentes en cada uno de los agentes que están a su lado.

Es así como se puede mencionar que existe una mirada cronológica de la infancia que la circunscribe a una etapa de la vida, en este caso la primera, apuntando así a la fase inicial de la vida humana que es vista como una serie de sucesos consecutivos que parten desde la niñez (Kohan, 2007).

En términos pedagógicos existe un mito de formación política de los que llegan al mundo, este mito dispone de estrategias educativas para transformar la polis, las cuales en forma paulatina se van actualizando en términos de programas de formación ciudadana o de educación para la democracia (Kohan, 2007).

Desde la etimología latina también la infancia es abordada por medio de mitos filosóficos que aluden a la ausencia y a la imperfección. En este caso propiamente tal la palabra infancia viene del latín “infans” que significa el que no habla, esta definición se

³ Niño refiere genéricamente a niño y niña.

basa por un lado en el verbo “for” cuyo significado alude a “hablar”, “decir” y además en el verbo “fari” el cual alude a expresarse en público o de manera inteligible para otros (Kohan, 2007).

También existen nociones de infancia que refieren a una imagen de niño como un ser inocente; como una naturaleza con propiedades universales y capacidades inherentes (Dahlberg, 2005), entre otras que de uno u otro modo han sido tributadas desde la historicidad a partir del aporte de distintas disciplinas (psicología, sociología, pedagogía, psicopedagogía, entre otras), en ese sentido, es una noción que ya ha sido envuelta por saberes, prácticas e instituciones variadas que señalan lo que son, lo que quieren, lo que necesitan, resultando ser una especie de objeto de estudio que amerita atención (Larrosa, 2000).

Considerando lo anterior, todas estas acepciones poseen una infancia que ya ha sido capturada, sin embargo cada una de estas definiciones por sí misma, o bien todas ellas en conjunto, no quieren decir que en rigor sean toda la significación que de infancia puede haber, esto porque existe también una presencia de la infancia como *otro* que se escapa a toda captura, como *otro* que se presenta como un rostro que interpela nuestra atención de manera más bien ética, que se escapa a toda figura relacionada con un momento etario que lo configura física y psicológicamente, siendo más bien, la presencia de una significación sin contexto, es decir que es él por sí mismo sentido (Lévinas, 2000). Desde esa mirada no puede convertirse en un contenido abarcable por el pensamiento de otro, por consiguiente queda fuera de toda absoluta captura, interpelando al dialogo que irrumpe con la tentación normativizada de abordarlo desde la certeza, en este caso, dada muchas veces por los contextos educativos y las propuestas curriculares que se apoyan en discursos provenientes de distintas disciplinas, avalados por una moral heterónoma que tributa a favor de algo entendido como norma y cuya existencia explica la ausencia de un cuestionamiento hacia ellas, tornándose más fuerte considerando las primeras

edades que abarca la educación parvularia, en la que el niño y niña se muestra más vulnerable al actuar de otro llamese en este caso, adulto.

Desde este aspecto no abarcado la infancia se presenta con absoluta heterogeneidad desviando nuestro quehacer predeterminado hacia un continuo pensar “en tanto inquieta lo que sabemos..., en tanto suspende lo que podemos.... Y en tanto pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella” (Larrosa, 2000, p.5).

4.- LA EDUCACION PARVULARIA EN CHILE

Contextualizando la infancia y la educación inicial Rojas (2010) señala que en nuestro país la visibilización de la niñez se produce alrededor del año 1840 por influencia europea, la reflexión de este objeto de estudio se inicia a partir de un concepto de inocencia y desamparo. Situando estas nociones al ámbito educativo, ésta solo pone su énfasis en la instrucción moral. Ya cercanos a 1900, acorde a lo que menciona Rojas (2010) se acentúa la idea de que “los niños deben ser felices” por lo que la atención pública del estado de Chile sitúa su foco en ellos creando las primeras políticas públicas que apuntan a “subvencionar” algunos Kindergartens particulares y posteriormente a crear el primer Kindergarten fiscal. En ese contexto de preocupación incipiente por el bienestar del niño/a y en lo que refiere a educación se toman referentes extranjeros como el pensamiento de Federico Fröebel quien releva el juego en los niños y niñas sosteniendo que es una característica propia de la edad y responde a una actividad de impulsos propios para lo cual el niño/a está dotado (Rojas, 2010). En ese sentido se comienza a enfatizar al juego como un factor de enseñanza adoptando acciones lúdicas y canciones provenientes de esta corriente, diseñadas para inculcar actitudes de cooperación y por medio de éstos transmitir aprendizajes. La relevancia que se le otorga a esta capacidad de jugar, trascenderá hasta hoy en día por medio de la formación docente y los instrumentos curriculares correspondientes a este nivel educativo.

Paulatinamente en el transcurso de los años la concepción que se tiene respecto a los niños y niñas se va complementando, modificando y enriqueciendo, en esos aspectos el estado va asumiendo mayores responsabilidades al respecto, más aún considerando que a la nociones ya existentes se le adosa la mirada del niño y niña como un ser que requiere de protección, en tanto que corresponde al estado proveerle de dichos cuidados (Rojas, 2010).

Por esas razones, las nociones que se tienen de la educación, refieren a un espacio crucial para proporcionar de dichas atenciones por lo que va cobrando mayor relevancia, en este contexto en el año 1928, se genera un movimiento pedagógico de carácter progresista denominado entre otros, como Escuela Nueva. Este movimiento critica la educación tradicional acusándola de autoritaria, de fomentar la competitividad y la mera transmisión de conocimiento mediante la memorización pasiva del estudiante y ajena a sus intereses, contrariamente sitúa su foco en la centralidad del niño, trasladando su rol desde un escuchar hacia un hacer, en ese sentido se promueve la noción de que si el niño/a es activo, la escuela debe ser activa, en ella el niño debe actuar con sus manos, su cuerpo, sus sentidos e inteligencia, por tanto, debe ser considerado en su integridad, es decir, en sus aspectos intelectual, físico, emocional y valórico, por lo que también señala “Una escuela bullente de actividades, movimiento y participación debía desplazar el verticalismo, el inmovilismo y el autoritarismo de la escuela tradicional” (Rojas, 2010, p. 333).

En el contexto de la Educación Parvularia, las nociones del rol activo del niño en el cual debe incorporar la movilización de sus sentidos se comienza a evidenciar en torno a 1909, por esos años Leopoldina Maluschka, educadora contratada para ejercer funciones en el primer kindergarten fiscal y así ayudar el desarrollo educacional del país, le atribuyó a dichas ideas gran importancia puesto que admite que ellas son un puente entre el alma y el mundo exterior, es decir, el actuar llámese puro del niño/a era una forma de comunicar las impresiones que le provocaba el exterior (Peralta, 2002). Por

consiguiente se le otorgaba importancia a la movilidad del párvulo, al fomento de su sentir y experimentar desde lo que se infiere que en esta etapa el alma contiene en sí misma: la esencia del lenguaje del párvulo y a su vez, la impronta que le entrega el contacto con su entorno. Estos planteamientos fueron adoptados desde el método Fröebeliano, el cual fue adaptado al niño y niña chileno, quien desde la perspectiva de Leopoldina es “un prodigio dueño de un oído musical, con voz, sentido rítmico, bondadoso de corazón, amable y sociable; es rico en inventiva, espontaneo y perspicaz” (Peralta, 2006, pp. 42), dichas ideas rescatan la riqueza del niño *per se* y refieren a la importancia de su actuar como una forma de expresar y poder comprender su sentir. Por ello a las educadoras, llamadas en aquel entonces Kindergarterinas, se les invitaba a situarse en la mentalidad del niño pequeño como una forma de relacionarse con él generando un dialogo (Peralta, 2006), es decir, de aventurarse a las tierras de la infancia desde la lengua del otro.

Estos avances en el reconocimiento de la infancia (Rojas, 2010), fomentaron que en el año 1910 comenzara a circular el concepto de derechos del niño, en el año 1927 Chile participa firmando un decálogo alusivo a ellos el cual contiene un conjunto de normas que buscan proteger a los niños y niñas en aspectos físicos (vivienda, vestuario, seguridad económica, alimentación adecuada, condiciones sanitarias), educativos, en su "consideración social" expresado en la igualdad jurídica (eliminación de las diferencias entre legítimos e ilegítimos), así como el derecho a mantener y desarrollar la propia personalidad y canalizar sus energías (lo que implicaba una crítica al modelo tradicional de los asilos y reformatorios), en otros aspectos el texto es ambiguo, ya que plantea el derecho a la alegría, pero poniendo mayor atención al bienestar material, a pesar de ello su carácter es irrenunciable, por lo que sus aspectos no pueden ser desconocidos (Rojas, 2010), no obstante en términos educativos sus necesidades eran casi siempre ignoradas.

En tanto a nivel de la Educación Parvularia se fueron instalando diversos centros de atención a niños y niñas en distintos sectores, incorporando instituciones y autoridades,

ello hace que en 1970 se promulgue la ley 17301 sobre guarderías infantiles y junto con ello la comunidad internacional el mismo año reconoce la educación preescolar como el primer escalón de la educación permanente.

A pesar de que paulatinamente se fueron generando mayores instancias que promovían la protección del niño y niña, entre ellas, una mayor cobertura educativa, aún en 1973 no existe una mayor reflexión respecto a las expectativas que la sociedad chilena tiene respecto a los niños y niñas. Por consiguiente, en una sociedad de mercado, de tiempos políticos afectados por la dictadura, se han visto afectados los límites cronológicos de la infancia ya que los niños y niñas parecen adelantarse y dejar muy pronto de ser y hacer aquello que les corresponde (jugar). En ese sentido se mantiene presente una imagen de infancia amenazada, carente de rasgos propios (juego y fantasía) y que debe ser protegida para recuperar aquellos elementos que le proporcionan felicidad (Rojas, 2010).

5.- LAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

En un marco de descentralización administrativa y pedagógica que permite que los centros educativos cuenten con autonomía para elaborar sus propias propuestas pedagógicas en base a un núcleo de objetivos y contenidos considerados como fundamentales en función de los desafíos del tercer milenio, surge la Reforma Curricular que en el caso de la Educación Parvularia cobra gran interés puesto que entre sus cuestionamientos ha estado presente la inquietud respecto al qué enseñar (Hermosilla, 1998).

Este proceso de reforma curricular se sitúa en un contexto cuyo foco principal estuvo en promover una mayor equidad y calidad de todo el sistema educacional, por ello entre sus definiciones operativas, además de la reforma curricular giraron otros tres ámbitos: mejoramiento de las prácticas docentes, actualización y perfeccionamiento de los

educadores y extensión de la Jornada Escolar. Es así como dentro de las políticas de la reforma curricular en nuestro país la Educación Parvularia se sitúa como un factor importante tanto para favorecer la articulación entre este nivel y la Educación Básica, haciendo más permeable el quehacer en el primer ciclo básico (Hermosilla, 1998), como en la promoción de la comunicación y del trabajo colaborativo, refiriendo que desde este nivel educativo se hace necesaria la experiencia que se organiza tanto para responder al requerimiento societal de integración como por la necesidad más concreta de trabajo en equipo que caracteriza los contextos laborales actuales (Cox, 2001, p.188).

En el marco de estas ideas en el año 1998 se comienza a desarrollar la reforma en este nivel educativo, ante ello se hizo necesario considerar entre otros elementos, la historia de la educación parvularia en nuestro país, enseñanzas de experiencias exitosas, los nuevos planes y programas del primer ciclo básico y la propuesta pedagógica para el segundo nivel de transición, por ello se generó como desafío recoger los conocimientos provenientes de diversos actores que atienden niños y niñas menores de seis años con el propósito de responder a los requerimientos de los distintos grupos etarios y a las distintas características culturales. Fue así como la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, junto a la participación de familias, instituciones normativas, ejecutoras y gremiales, de investigación y formación de Educadoras de Párvulos y Técnicos comienzan a elaborar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), la cual se apropia de los fundamentos que tradicionalmente se han empleado en este nivel educativo, colocándose en marcha en el año 2005. Este instrumento curricular se presenta en definitiva como un marco referencial flexible que admite su adaptación a distintos contextos y necesidades, por ello plantea objetivos de aprendizaje respecto a lo que se debe favorecer, dejando en libertad la selección de los procesos necesarios para llegar a tales fines (Mineduc, 2005).

Fue así como su formulación surge desde cuatro campos: i) el primero de ellos apunta a los cambios que han sucedido en la sociedad y en la cultura demandando nuevos

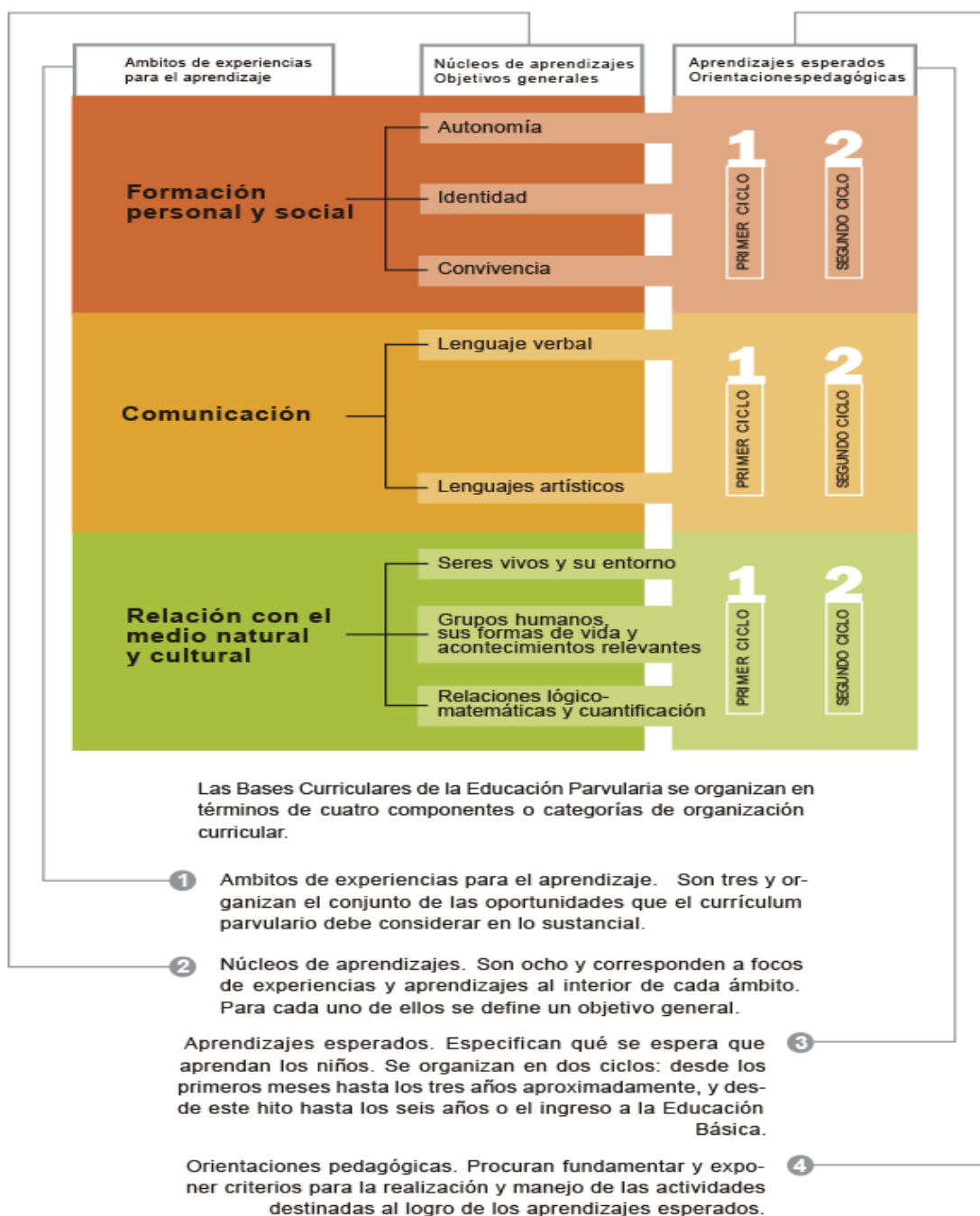
requerimientos formativos; ii) la necesidad de articular los ofrecimientos de este nivel educativo y los requerimientos de los demás niveles del sistema escolar; iii) la compilación en un solo instrumento, de los requerimientos que posee el país para este nivel educativo; iv) y la necesidad de aportar una visión actualizada de los paradigmas y principios de la Educación Parvularia promoviendo prácticas pedagógicas más renovadas (Mineduc, 2005). Cada uno de estos aspectos está ligado a una concepción y un reconocimiento de un ideal de párvulo que alude a “una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos [...] y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones...” (Mineduc, 2005, p. 15), reflejando una visión de niño considerado en sus dimensiones afectivas, motoras, psicológicas y cognitivas las cuales están siempre en movimiento.

Desde esa perspectiva señalan las BCEP, a la educación le corresponde proveer de experiencias educativas que los hagan avanzar más allá de sus posibilidades iniciales de modo tal de generar aprendizaje en aspectos clave como: vínculos afectivos, confianza básica, identidad, autoestima, formación valórica, lenguaje, inteligencia emocional, sensomotricidad, habilidades del pensamiento, entre otras, los que también son considerados con una visión de proyección a sus próximos periodos escolares y a su formación ciudadana (Mineduc, 2005).

Es así como las concepciones antes mencionadas influyen en el panorama que se gesta en la relación sociedad-infancia, en tanto que las comunidades tienen presente por un lado, los cambios y las nuevas necesidades de la sociedad, así como también, las aspiraciones del colectivo en torno a un ideal de educación. De ese modo perfilan el tipo de relación que se espera desarrollar con la infancia, determinando propósitos para ella, así como también, en la relación de los centros educativos, su organización, sus objetivos y sus fines para con cada uno de los niños, niñas y sus familias,

predisponiendo propósitos, actitudes, acciones, condiciones de acogida, entre otros que determinarán el tipo de relación que suceda finalmente.

Es así como el instrumento presenta una estructura compuesta primeramente de sus Fundamentos, posterior a ello presenta su organización curricular con los objetivos generales y los componentes estructurales de las Bases Curriculares, luego de lo anterior el documento refiere al detalle de los ámbitos de experiencias para el aprendizaje los que se componen de tres aspectos: Formación Personal, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural, cada uno de ellos se desglosa en núcleos y sus respectivos aprendizajes esperados los que pueden ser entendidos como objetivos de aprendizaje los que incorporan además orientaciones pedagógicas (Mineduc, 2005) como se detalla a continuación:



4

⁴ Fuente: http://4.bp.blogspot.com/-l0kaatwOyEs/Uayui1y46MI/AAAAAAAAAC4/hB7HVnzy_Uk/s1600/componente+base+curricular.png

Por último el instrumento incorpora sugerencias para los contextos del aprendizaje con sus respectivos criterios y orientaciones. En ella aborda aspectos de la planificación, el funcionamiento de la comunidades educativas, el espacio educativo, la organización del tiempo y la evaluación (Mineduc, 2005)

En su propuesta detalla además que cada uno de los ámbitos para el aprendizaje se encuentran interrelacionados permitiendo y entregando una flexibilidad para abordarlos integrada, inclusiva y relacionalmente (Mineduc, 2005).

6.- EL ROL DEL EDUCADOR DE PARVULOS

Desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se puede evidenciar la importancia que se le asigna al rol que desempeña el Educador de Párvulos, esto porque en dicho documento curricular se aprecian cuatro propósitos que requieren orientación para su efectiva ejecución en un marco, que si bien se presenta flexible, necesita garantizar el desarrollo de los mismos. Ellos refieren a i) responder a requerimientos formativos elevados y complejos; ii) buscar continuidad, coherencia y progresión con las propuestas curriculares de otros niveles; iii) considerar e incorporar los intereses, necesidades, características y fortalezas de niños y niñas; iv) y desarrollar intenciones educativas que reflejen además intereses de la sociedad; por ello para su desarrollo se hace necesario desde este documento, un profesional cuyo actuar suponga el diseño, la implementación y la evaluación de los currícula, además de ser concebido como un constante investigador y dinamizador de comunidades educativas organizándolas en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos (Mineduc, 2005).

En el contexto de lo anterior, dicho instrumento curricular rescata desde los orígenes de la Educación Parvularia principios orientadores del quehacer pedagógico que apuntan a la actividad del niño y niña, su singularidad, relación, unidad y juego como elementos a

tener presente por el/la educador/a en la intervención educativa, además de los principios de bienestar, potenciación y significado los cuales aluden a la oportunidad y pertinencia con que la situación educativa debe plantearse ante ellos, junto con dichos principios este instrumento posee objetivos de aprendizaje y desarrollo a favorecer y lograr (Mineduc, 2005). En esta relación curricular, niños/as-principios-objetivos el educador es situado en el rol de formador, modelo de referencia, seleccionador de los procesos de enseñanza y mediador de los aprendizajes (Mineduc, 2005) es decir, el educador debe dar forma a partir del fin propuesto y debe ser un patrón a seguir. Esta visión ofrece un orden estable y predeterminado que no otorga espacio a la incertidumbre, por tanto supone que el docente pretenda proyectar, planificar y diseñar situaciones educativas a fin de seguir una continuidad, reconduciendo las condiciones ya existentes y particulares de cada niño y niña para hacerlas deducibles a experiencias que ya se tienen pensadas de forma continua y lineal (Larrosa, 2000).

Esta relación en su concreción, expone las prácticas educativas a ciertas situaciones de riesgo, por un lado el planteamiento de los principios pedagógicos hace un llamado implícito al cuidado de parte del Educador para con el educando frente a lo que como niño/a es, en tanto que desde la práctica lineal y estable se corre el riesgo de dejar de actuar con ese cuidado. Respecto a esto se puede referir la mirada de Donatella Savio (2014) quien enuncia que la noción de cuidado involucra tres aspectos, el primero de ellos alude a un interés atento y constante por una cosa o por alguien, esto implica una actitud psicológica activa con la que alguien se dirige a una persona o un objeto la cual se mantiene en el tiempo; el segundo aspecto admite compromiso y atención en el hacer, por consiguiente se puede relacionar con lo operativo de llevar a cabo algo, en tanto que la atención supone una actitud psicológica de compromiso ante lo que se desarrolla con cuidado, sin estos factores el cuidado no existe. Es así como estas primeras cualidades elevan la importancia de quien proporciona el cuidado, en este caso del educador, ya que implica una acción de responsabilidad y una actitud psicológica positiva y comprometida.

En una tercera definición de cuidado (Savio, 2014) se hace referencia a la intervención que se realiza sobre un cuerpo que se considera biológico en su corporeidad, no obstante dicha intervención solo viene desde afuera sin darse una reciproca interacción, sino más bien el cuerpo solo es receptor de lo que se le entrega. En esa línea se puede señalar que puede perfectamente referirse a un cuerpo, por tanto objeto sin alma, por lo que no incluye necesariamente la incorporación de una actitud psicológica. En consecuencia supone que es posible cuidar de, sin cuidar de... o sea, cuidar sin la actitud psicológica, como por ejemplo, cuando se da atención médica. En ese sentido cuando se cuida sin cuidar, se toma distancia emocionalmente y se evita una implicación afectiva fuerte (Savio, 2014).

Por consiguiente cuando en el contexto educativo se genera una relación entre el educando y la linealidad predeterminada con que puede suceder el currículo, se corre el riesgo de que el niño y niña sea visto como un depositario o receptor de saberes, de identidad y de cultura, generando la posibilidad de que en estos procesos educativos, se desarrope al educando y se promueva la acción de cuidar sin cuidar, y el niño/a acabe con una sensación de abatimiento al sentirse desatendido y no reconocido como persona. Esto porque en dichos contextos entendidos como educativos, existe la posibilidad de caer en una mecanización de las acciones desarrolladas (fomentada aún más por esta relación de verdad entre el instrumento curricular y el educando) afectando la actitud de cuidado de parte del educador, dejando así de lado el interés auténtico, constante, atento y/o comprometido que permitiría acogerlo como Otro. En el caso de los niños y niñas, aquel no cuidado, cobra más relevancia en tanto que son un cuerpo “todavía incomprensiblemente atravesado por emociones sin nombre, fantasías inexpressables, intuiciones de pensamiento; es un cuerpo altamente impregnado de significados, y por esto altamente simbólico. Significados inaccesibles para el niño, de los cuales se siente invadido de manera concreta y caótica sin tener instrumentos para decodificarlos, y que solo en la relación con el adulto aprende a traducir en un sentido reconocible” (Savio, 2014, p. 11).

Por ello a partir de la visión en torno al rol del Educador y la posible relación que se pueda generar con el párvulo, se puede señalar que desde dicho instrumento curricular se establece una relación de verdad con el Educando, en tanto que funciona como un texto que más que nada se presenta, en tanto que se asume, como una relación de verdad hecha para saber lo que no es sabido y para transmitir lo que se piensa o desea para el otro (Kohan, 2007).

7.- DE LA RELACION EDUCATIVA Y EL HABITAR CURRICULAR

En el ámbito de la Educación Parvularia, las BCEP señalan que en la relación educativa el docente debe ser mediador de los aprendizajes (Mineduc, 2005), en este sentido el educador podría ser visto como un tercero que busca facilitar la comunicación entre el educando y su entorno, un tercero imparcial en el sentido de que sus juicios, prejuicios y su moral heterónoma pudiesen entrar en suspensión para promover una verdadera acogida, para actuar con una responsabilidad ética ante la radical alteridad que se presenta, respondiendo con una hospitalidad tal que permite un dar y recibir y que fomenta la percepción del ser persona en un contexto de reconocimiento.

En consecuencia, en la relación educativa el docente, no debiese ser un mero administrador de las distintas situaciones ofrecidas, sino más bien debiese recibir aquello ante lo cual ha decidido hacerse responsable, haciendo sitio, abriendo espacios para que el Otro educando habite el contexto ofrecido organizándolo acorde a sus necesidades, a sus intereses, a sus complicidades, sin que el adulto pretenda reducirlo a la lógica que rige la prescripción (Larrosa, 2000).

En este sentido, desde la mirada de Ortega (2010), el rol del educador debe iniciarse desde la voluntad de responderle al educando, acogiéndolo gratuita y desinteresadamente de modo de sentirse reconocido en su singularidad personal

liberándolo de la conformación de un pensamiento único para dar respuesta a una persona concreta y particular. Por ello en la acción educativa el educando formula sus preguntas desde situaciones personales, que demandan también respuestas particulares, dicha relación permite que cada hombre habite su mundo y construya humanamente su espacio y su tiempo (Ortega, 2010). Estas situaciones singulares están dadas por su niñez - extranjería, por su lengua que muchas veces no se escucha, que los adultos se proponen no entender y que, en el contexto educativo, ubica a los educadores y su rol en la tierra del saber y del poder levantando preguntas que no interrogan y omitiendo aquellas cuya respuesta desconocen con el afán de escuchar otras que los dejan bien parados en esta tierra aparentemente firme de lo que se cree saber para así escucharse a si mismos (Kohan, 2007).

Dichos supuestos exaltan la idea de que la enseñanza debe poseer un valor en el presente, en el aquí, en el ahora, en cada situación educativa y con cada educando, esto porque el niño/a es un origen absoluto, es algo que no pertenece a nadie, que no merece su captura, que suspende la certeza que tienen los adultos otorgadas por las distintas disciplinas y organizaciones respecto a lo que se desea, proyecta y planifica para la infancia (Larrosa, 2000), por lo que el docente debiese abrir espacios a la experiencia una y otra vez, mediante actitudes que inviten, que llamen, que muestren, que convoquen movimiento, que generen camino, extendiendo así los límites de la vida, lanzándolos a la conquista de lo infinito (Rattero, 2007), de aquello que no puede estar enmarcado por otro.

En este contexto el educador debiese situarse frente al otro con la voluntad de responderle en un acto de aceptación mutua y de reconocimiento de ambos, generando una experiencia singular e irrepetible que permite el nacimiento de algo nuevo (Ortega, 2004). En ese acto, en el cual existe un yo y otro, no se pretende una relación tranquila, idílica, de empatía en el cual se utilice al otro para definir que nuestro yo está en el lugar de lo correcto, sino más bien, acontece que ese otro con su humanidad nos

inquiete, nos irrumpa, nos cuestione para que ahí verdaderamente el educador se haga cargo de la integralidad de su educando y no lo haga desaparecer en su humanidad (Skliar, C., Tellez, M., 2008).

Por consiguiente, el educador formador aludido en las BCEP debe dar “forma” a su educando, pero no forma relacionada con una especie de “metamorfosis que lo transforma en otra distinta de los que es a partir de operaciones prácticas que todavía caben en la palabra educación” (Antelo, 2010, p. 19), sino acorde a los intereses particulares del educando realzando la conformación de su identidad y anulando así, cualquier espacio para la existencia de un modelo de referencia que incite a la alienación por causa de una relación jerárquica en el acto educativo.

Frente a ello en línea con la alteridad la relación pedagógica puede ser entendida como aquel acto en el que el Otro se siente reconocido por lo que es y en todo lo que es, significa confianza, acompañamiento, también aceptar ser enseñado por “el otro” (Ortega, 2004), para Lévinas (1987) es “recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo;.....Pero eso significa también ser enseñado” (p. 75), es negarse a repetirse para que el otro tenga su propia identidad (Ortega, 2004).

Esta instancia de encuentro se muestra favorecedora para que surja la experiencia la que puede ser entendida como aquello que se da en un tiempo y un espacio particular, limitado, contingente la cual ante la mirada de la alteridad se re-significa en contra de los espacios educativos habituales que se vuelven cada vez más prescriptivos, haciendo que el otro viva la experiencia educativa a partir de su deseo, para desde allí coger la energía de aquel disfrute y acompañarle más allá, en beneficio de su aprendizaje (Pérez, 2009).

Dichos espacios de relación invitan a romper con el subjetivismo, con la solitaria omnipotencia del “yo pienso”, y en el caso de la Educación Parvularia, con las experiencias predeterminadas por el profesional, para en contraposición, dar pie a una relación en la cual la subjetividad “tuya y mía” actúan objetivando un “mundo” a partir de las interacciones que emergen (Giannini, 2007). En ese contexto la educación acontece como un encuentro del que se sabe responsable del otro, obligándolo a darle una respuesta en su situación de radical alteridad, es decir, una relación ética (Ortega, 2004) que invita a habitar el currículo desde la alteridad y la otredad, dando espacios al lenguaje de los niños/as, aprendiendo de sus palabras, volviéndose extranjeros para sí mismos, situación en la que el Educador tiene la oportunidad de dejar de situar siempre a los otros en la otra tierra para salirse de su cómodo lugar y quizás, transformar también lo que es (Kohan, 2007).

8.- IDENTIDAD Y SIGNIFICADO

En línea con la relación de Alteridad por medio de la cual el Otro encuentra su trascendencia es importante abordar la identidad. Bruguès (2007) refiere a ella señalando que la alteridad como Alter surge de la identidad, en ese sentido refiere que el sujeto no es el comienzo de la propia vida, sino más bien representa el eslabón de una cadena que continuará por medio de él:

“Encontrarás en nosotros las claves de tu propia identidad aún cuando debes invetar tu vida”. Así, en lo más profundo de mi memoria, me recibía a mi mismo como otro...ese ser que descubría poco a poco a lo largo de toda mi existencia... no era inicialmente obra mía (Bruguès, 2007, p.672)

Por consiguiente desde la perspectiva del autor el rostro se conforma con historicidad, se construye accediendo a la propia memoria la cual surge con lo que el otro también le aporta entregando en ese sentido, una identidad (Bruguès, 2007).

Como una serie de estratos superpuestos, traía los rasgos de los hechos y gestos de mis antepasados... sin esos rostros infinitos de los desconocidos de donde provengo, jamás habría tenido mi propio rostro. (Bruguès, 2007, p. 672)

Por tanto no se puede Ser sin acoger al otro ya que en definitiva son ellos los que aportan para que el sujeto exista, por tanto serán cruciales los espacios brindados por los que le rodean para que pueda conformarse en su existencia plena (Bruguès, 2007).

Asimismo Redón (2006) señala que esta idea de identidad requiere de la construcción de un sujeto que posee la capacidad de simbolizar lo que le rodea, de comprender el mundo, el decir y el hacer permitiendo igualmente el nacimiento de un sujeto configurador de su entorno, esta perspectiva es la que le permite dar significado a lo que le rodea, intervenirlo y construirlo (Redón, 2006).

En el contexto educativo estas nociones suponen que el actuar de cada sujeto responde a un entorno particular del educando en el que vivencia junto a otros aspectos relacionales, emocionales, socio-históricos y culturales, por tanto un espacio educativo que no da cabida a esta singularidad no deja espacio para la construcción de la identidad y de la alteridad (Redón, 2006). En esa línea las BCEP refieren a la identidad como un proceso gradual en el que cada niño y niña toma conciencia de sus características y atributos personales, ello le permite:

Identificarse como personas únicas, por tanto valiosas, con características e intereses propios, reconociéndose como miembros activos de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenecen. (Mineduc, 2005, p.45)

En ese sentido tiene por objetivo que la educación parvularia desarrolle

[...] progresivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás, basada en el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo aceptan como es, y que lo apoyan y potencian en la conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses singulares, a partir de los cuales puede contribuir con los demás (Mineduc, 2005, p.45).

Por tanto en concordancia con la identidad se hace necesario promover una dimensión íntima del yo, en la que el sujeto queda libre de toda sujeción, función y sumisión para hacerse y construirse a sí mismo (Perez de Lara, 2001) desde la alteridad y su capacidad simbolizadora que le permite significar lo que le rodea. Estas ideas suponen que la cultura del centro educativo rompa con las certezas, con los absolutos para re – conocer al otro acogiendo “la dignidad del rostro en la escucha de la huella del “otro”” (Redón, 2006, p.255).

IV. ASPECTOS METODOLOGICOS

1.- TIPO DE INVESTIGACION Y TIPO DE ESTUDIO

En coherencia con los propósitos planteados el presente proyecto se presenta como un estudio teórico que se adscribe a un paradigma de investigación cualitativa (Sandin, 2003). Su objeto de análisis son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) en tanto constituye un “corpus discursivo” que orienta el quehacer en este nivel educativo.

En esa línea el instrumento curricular será analizado en profundidad desde un enfoque hermenéutico, el fundamento de dicha perspectiva radica en la intención de comprender dicho texto desde nociones ligadas a la Identidad, al significado, al rol docente y al habitar curricular, todas ellas estudiadas desde referentes relacionados a la Alteridad.

La existencia de categorías previas se presentan como primera expectativa para orientar el diálogo con el escrito guiando la interpretación hacia un primer sentido (Gadamer, 1992), en efecto en el contexto de la hermenéutica, la construcción de significado desde la comprensión se rige desde una expectativa de sentido que nace desde un contexto anterior (Gadamer, 1992) situando en consecuencia a dichas nociones en un escenario previo para aventurarse en la interpretación. De esta manera en el marco de una investigación cualitativa, desde el investigador se promueve una reflexión que no queda ajena a sus propias representaciones y sentidos subjetivos los cuales además representan un interés teórico particular, el cual en este caso radica principalmente en la Alteridad.

Por consiguiente, en este estudio, se pretende establecer posibles relaciones o descripciones de cualidades entre dicho documento curricular y las conceptualizaciones antes mencionadas, por medio de la comprensión de textos; como señala Gadamer (2002), el trabajo teórico posee una atracción especial desde el cual no tan solo se mira, sino también se observa y se contempla, a partir de ello, surgen nuevas apreciaciones

que capturan la atención invitando nuevamente a sumergirse en los escritos disolviéndose en ellos y conjugando lo que se trae con lo que se encuentra.

En este estudio, la perspectiva hermenéutica será abordada desde Gadamer quien desde una corriente filosófica, se muestra como uno de sus principales exponentes. Weiss (1983), en referencia a Gadamer, señala que la hermenéutica crítica, es el arte de interpretar textos, para ello uno de sus conceptos clave es la comprensión la que se hace posible en la medida de que el sentido de algo solo resulta comprensible, valga la redundancia, en el contexto de un patrón mayor, a la vez que el sentido de ese contexto mayor se tiene que reconstruir a partir de sus partes, eso es lo llamado “círculo hermenéutico”. Esta noción refleja una relación en la cual el movimiento de la comprensión discurre del todo a la parte y de nuevo al todo, desde esta perspectiva la tarea es ampliar concéntricamente la unidad del sentido comprendido y así, la confluencia de todos los detalles en el todo será el criterio para la rectitud de la comprensión, así se comprenderá el texto desde sí mismo (Gadamer, 1992).

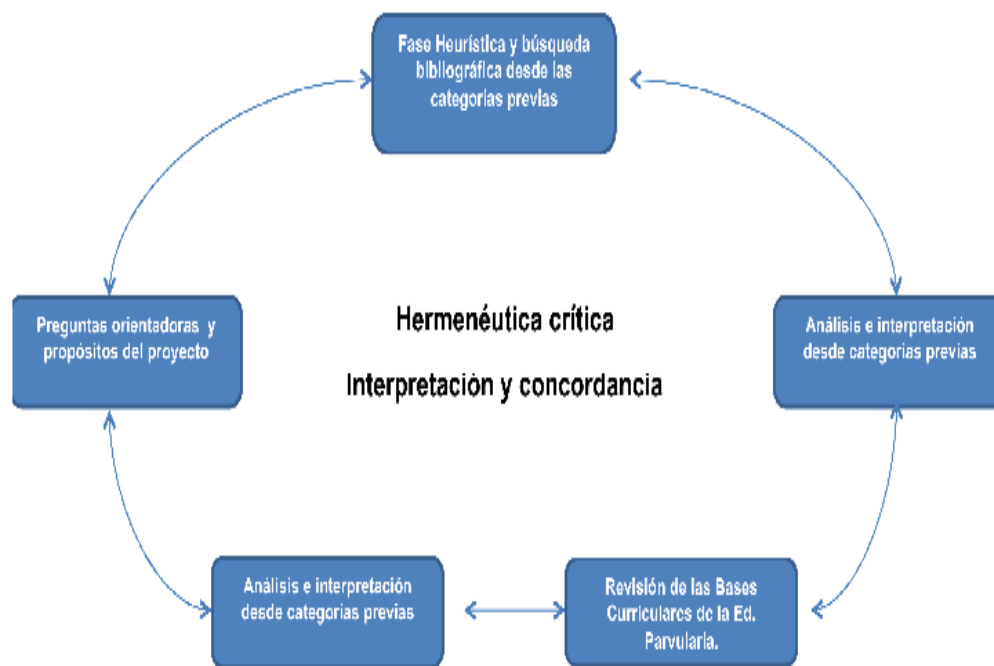
Igualmente en el proceso hermenéutico se genera una interacción dialéctica la que según Gadamer (1992) se produce entre las expectativas de quien interpreta y el significado del texto, en ese sentido señala que “la tarea hermenéutica se convierte en un planteamiento objetivo y aparece connotada siempre por éste... el que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo...pero tal receptividad no supone la “neutralidad” ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios” (p. 66). En lo que interesa del presente objeto de estudio, dicha mirada cobra importancia ya que implica visualizar las BCEP y junto con ello el contexto de la Educación Parvularia, a partir de lo que develan los conceptos de Identidad, significado, rol docente y el habitar curricular en línea con la Alteridad. En ese sentido, Gadamer citado por Weiss (1983) señala que lo fundamental es el diálogo conversacional por medio del cual se llegue a un consenso respecto a determinado asunto, de ese modo la relación del intérprete con el texto es visualizada como un

dialogo entre el presente y el pasado, es así como la hermenéutica conlleva reconocer las tradiciones las cuales al dialogar con el presente nos proporcionan los significados que nos permiten comprender. Desde esa mirada los pre-juicios contribuyen al proceso de interpretación ya “que siempre se realizan a partir de cierto horizonte de vida, a su vez que se busca comprender el horizonte del otro y de esta manera ampliar el horizonte propio” (p. 4).

En consecuencia este tipo de investigación otorga la oportunidad de buscar diversas fuentes de documentación que permitan indagar respecto a la noción de alteridad contextualizada en la infancia obteniendo antecedentes para profundizar en la temática de modo tal que posteriormente se puedan comprender las BCEP desde lo que ellas ofrecen en su discurso como instrumento curricular.

Considerando entonces el tipo de investigación, su objeto de estudio y las preguntas orientadoras es que el presente proyecto fue desarrollado por medio de dos fases paralelas:

- i) por un lado la revisión, análisis e interpretación de textos referentes a alteridad e infancia.
- ii) la lectura, análisis e interpretación de las BCEP, desde categorías previas ligadas a Identidad, al significado, al rol docente y al habitar curricular.



- *Esquema creación propia*

2.- ETAPAS DEL ESTUDIO

La propuesta metodológica fue llevada a cabo en forma sucesiva entre una etapa heurística y otra herméutica. Por medio de la fase heurística se realizó la búsqueda bibliográfica que permitiese respaldar primeramente el planteamiento del problema, desde él se levantaron las cuatro categorías previas con el fin de configurar un primer contexto desde el cual interpretar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP). Asimismo esta fase heurística permitió seleccionar referentes para respaldar el marco metodológico y la posterior discusión del estudio, escogiendo los que serían de apoyo para el mismo. La fase herméutica comprendió la lectura de los textos desde las categorías establecidas permitiendo situarse posteriormente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia desde la cual nace una matriz de análisis que permitió

orientar la interpretación desde las respectivas categorías, presentándose este escenario como un contexto particular desde el cual comprender el instrumento para posteriormente crear el texto final.

A.- Descripción de la fase heurística:

Esta fase fue realizada con el fin de buscar material bibliográfico, dicha búsqueda comenzó con lecturas de familiarización ligadas a Alteridad, Infancia, Hospitalidad y Habitar curricular, asimismo se hicieron lecturas respecto a lo que se entiende por aprendizaje, educación, la idea de sujeto, identidad y curriculum. Su selección comenzó con la búsqueda en bases de datos, desde ellos se obtuvo resúmenes que permitieron conocer el abordaje de cada autor respecto a los temas que interesan como asimismo proporcionar actualizaciones respecto al tema.

Criterios de selección del corpus teórico (Villandre, s.f):

La selección de la muestra para desarrollar la presente propuesta consideró criterios internos y externos, a éste último se le otorgó mayor relevancia con el fin de obtener más objetividad en la selección.

Criterios Internos:

- Tema: Como se mencionó con anterioridad se consideraron textos relacionados a ciencias sociales y filosofía cuyo foco fuese alusivo a la temática de interés (infancia, alteridad, hospitalidad, sujeto, identidad, aprendizaje, educación en la primera infancia y curriculum), además las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP). El fin de esta lectura inicial fue generar nuevos espacios de

motivación e interpretación en torno a la temática por medio del conocimiento de su contexto y su campo.

Criterios Externos:

- Cronología: Se propuso una fecha de elaboración que no exediera a los últimos 8 años y vinculado directamente con Infancia, alteridad, hospitalidad, habitar curricular, sujeto, aprendizaje y educación, identidad y currículo. Sin embargo para algunas nociones hubo que ampliar el rango cronológico, principalmente para algunos referentes ligados a Alteridad.
- Objetivo: Se consideraron textos cuya motivación era dar a conocer la temática en sí misma, así como también su relación con el contexto educativo. Por ello su público objetivo son adultos.
- Medio de Publicación: Se consideraron textos de difusión escrita como libros y publicaciones periódicas, así como también textos electrónicos y discursos provenientes de bases de datos ISI y textos electrónicos de primer nivel.

Es así como para la parte primera del proyecto, es decir, la problematización, se utilizaron referentes emanados desde el Ministerio de Educación con el objeto de situar el planteamiento del problema, junto con ello se acudió a María Victoria Peralta (2002) quien ha escrito respecto a la educación parvularia en Chile complementando la contextualización de la reforma en este nivel educativo, y a Hermosilla (1998) quien describe igualmente el proceso de reforma llevado a cabo detallando las intervenciones que a nivel gubernamental se desarrollaron. Una vez situado el problema en el nivel educativo que interesa se puso el foco en autores como Silva (2001) y Pinar (2014) teóricos curriculares que permiten comprender la perspectiva desde la cual se abordará el problema.

Respecto a la relación educativa infante – educador se acogieron autores ligados a la filosofía como Kohan (2007), Skliar (2002), Bárcena, F., Mélich, J (2000) y Hoyuelos (s.f) y se retoma la percepción que existe de infancia en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, cada uno de ellos permitió por un lado comprender una conceptualización de infancia distinta a las tributadas desde la historicidad y por otro desde las B CEP detallar la noción que subyace a este instrumento y junto con ello la relación educativa que se propone.

Con el fin de profundizar en el problema abordado desde perspectivas pos críticas del currículum se hicieron lecturas respecto a las nociones de Alteridad, Hospitalidad, Habitar y junto con ello la experiencia, primeramente se acogió a Lévinas (2002) y (2000) para abordar la alteridad y en lo consecutivo con Ortega (2004), Skliar (2011), Kohan (2007), Bárcena, F., Mélich, J (2000), Skliar (2002), Skliar, C., Larrosa, C., (2009), cada uno de ellos en línea con la Alteridad visualizan el contexto educativo actual y sus posibles implicancias en los educandos.

Para desarrollar el marco teórico se conceptualizaron las nociones previas que permitieron el primer encuentro con el fenómeno que interesa y junto con ello las nociones de currículum, alteridad, infancia, la educación parvularia en Chile y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Es así como los autores escogidos para desarrollar la noción de Currículum fueron Silva (2001), Grundy (1991) y Pinar (2014), dichos autores se sitúan desde miradas críticas y poscríticas del currículum el primero genera una reflexión desde la noción de teoría y discurso y su conceptualización ante las entendidas como tradicionales, críticas y poscríticas del currículum y junto con ello los conceptos a los que hacen incapié (Silva, 2001), en tanto que Grundy desarrolla desde una mirada curricular los intereses técnicos, prácticos y emancipadores, Pinar en tanto entrega la noción de currere invitando a transformarlo en un verbo y junto con ello otorga una mirada del currículum como lugar, en esa línea le experiencia subjetiva cobra relevancia y asimismo la reflexión ante el desarrollo curricular (Pinar, 2014).

Respecto a la relación de alteridad se acogieron nuevamente autores como Lévinas (2002), (2000) y Sidekum (2005), ambos filósofos. Lévinas en esta relación reflexiona la idea del Rostro que interpela al yo, el cual proviene del Otro quien por medio de él se manifiesta en su absoluta otredad, Sidekum en tanto realiza una definición de la noción de Alteridad desde un contexto histórico y conceptual.

Para abordar la noción de infancia se acogieron autores que permitieran por un lado, conceptualizarla y comprenderla desde lo que el sistema educativo, en este caso la educación parvularia aborda de ella y por otro, se buscaron autores que en línea con la noción de Alteridad y junto con ello la idea de Otro, permitieran abordarlo desde una convicción que permite concebirlo como un ser único, perfecto que está en el mundo en completitud. En esa línea se acogieron autores como Narodowski (2008), Mineduc (2005), Kohan (2007), Dahlberg, G., Moss., P., Pence, A., (2005) y Larrosa (2000).

Con el fin de contextualizar la educación parvularia en Chile y las Bases Curriculares del nivel se acogieron autores como Rojas (2010) quien realiza un estudio de la idea de infancia desde los años 1810 hasta el 2010 relatando los acontecimientos que le afectan a nivel gubernamental abordando también temáticas de educación; junto con ello se considera a Cox (2001) quien relata los procesos de reforma, además de Peralta (2002), (2006) y Hermosilla (1998) quienes lo sitúan a este nivel educativo, por último se acoge el instrumento curricular (Mineduc, 2005) quien es el objeto de estudio de este proyecto.

Las lecturas en torno al rol de la Educadora de Párvulos, la relación educativa y el habitar curricular giraron primeramente desde lo que el instrumento curricular sugiere (Mineduc, 2005), posterior a ello se indagaron en autores que abrieron la perspectiva de la relación educativa acorde a una mirada de relación de responsabilidad y por tanto, que permitiesen acoger el currículum como verbo y experiencia, en esa línea y en el acto de alteridad, la idea de habitar curricular (Larrosa, 2000; Savio, 2014; Kohan, 2007; Ortega,

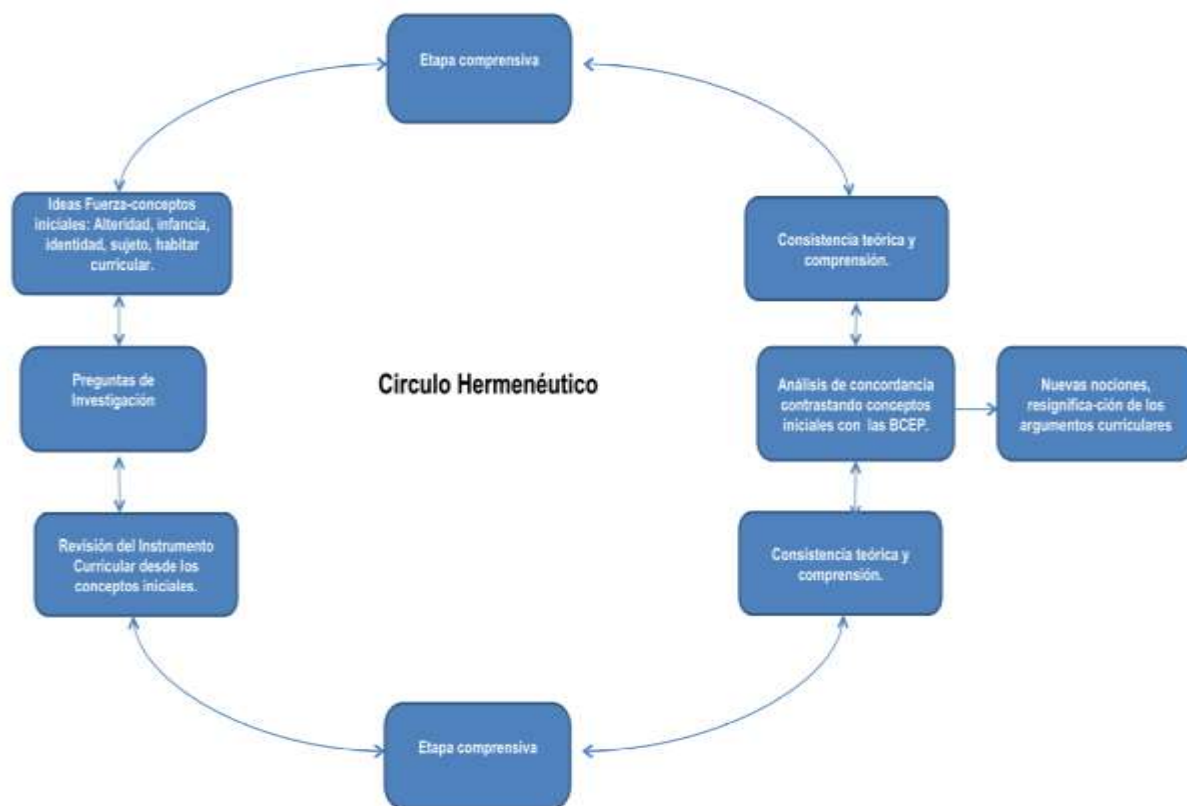
2004, 2010; Rattero, 2007; Skliar, C., Tellez, M., 2008; Antelo, E., Redondo, P., Zanelli, M., 2010; Pérez, 2009, Giannini, 2007).

Por último las nociones de Identidad y Significado fueron conceptualizadas primeramente desde el instrumento curricular y luego de ello se indagaron en lecturas que permitiesen abordarlas desde la mirada de la Alteridad y desde el reconocimiento del Otro como un único, para ello los autores acogidos fueron Mineduc (2005), Bruguès (2007), Redón (2006) y Pérez de Lara (2001).

B.- Descripción de la fase hermenéutica:

Esta etapa comprendió la lectura en profundidad respecto a los referentes que aluden a las categorías determinadas y junto con ello y en forma paralela, las BCEP. Posterior a ello se elaboró una matriz de análisis del instrumento curricular creando categorías desde las nociones de educador, aprendizaje, noción de párvulo y los principios pedagógicos.

El proceso hermenéutico permitió generar una aproximación a lo que los distintos autores han querido transmitir por medio del discurso escrito y junto con ello permitió interrogar el instrumento curricular en el sentido de texto configurador de la realidad misma.



- *Esquema creación propia.*

Considerando el cuadro anterior el proceso de análisis fue desarrollado en forma paralela entre las BCEP y los escritos que abordaron las concepciones previas respecto a infancia, alteridad, Identidad, significado, rol docente y el habitar curricular. Desde cada uno de los autores acogidos se elaboraron fichas de lectura que permitieran conceptualizar y problematizar los distintos temas que interesan al estudio facilitando así el registro y la organización de las mismas. Junto con ello se creó una matriz de análisis de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en el afán primeramente de organizar los componentes principales que acoge el instrumento y a su vez que permitieran recoger interpretaciones desde los conceptos de identidad, significado, rol docente y habitar curricular.

Es así como se genera la discusión del estudio la cual fue organizada desde nociones desprendidas de las interrogantes orientadoras de este escrito abriendo espacios para un involucramiento teórico que invitase a la comprensión del discurso y a develar nociones desde el instrumento curricular para posteriormente realizar un análisis de concordancia que permitiera buscar posibles relaciones o resignificados en el instrumento y junto con ello la saturación de los códigos.

A modo de ejemplo, para la intención de dilucidar el vínculo que se puede generar entre el educador y el niño en la interacción pedagógica desde la Alteridad, el código N.A-8 señala lo siguiente:

N.A- 8 “No toda experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños avanzar más allá de sus posibilidades iniciales” (Mineduc, 2005, p.16)

Respecto a ello los autores acogidos mencionan:

a.- Desde la Perspectiva curricular Pinar (2014) refiere a la idea de aprendizaje señalando que se encuentra relacionado a la evaluación y la enseñanza, en ese sentido el desarrollo permite generar estrategias efectivas para su logro desde el punto de vista del educador, por tanto la relación educador-educando se muestra interesada en el afán en este caso, de motivar la participación de los párvulos para el logro de los objetivos propuestos.

b.- Situándolo en la relación de alteridad Lévinas (2002) alude a ella señalando lo siguiente: “La relación con el Otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la instaura al integrar en ella al Yo y al Otro. La situación del cara – a –

cara no presupone además la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el Yo y el Otro entren en una relación de comunión. Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos” (Lévinas, 2002, p. 262).

En ese contexto para el mencionado autor la relación que se genera con el Otro no permite reducirlo a un tema, tampoco a un conocimiento deseado o ya poseído, ni alguien necesitado del conocimiento del yo, por el contrario, una forma de preservarlo y en consecuencia, de permitir su verdadera existencia, es anulando toda posibilidad de enmarcarlo como un objeto de conocimiento, o bien, de experimentarlo desde una posición egológica (Lévinas, 2000).

c.- Desde la mirada de infancia y su relación con otro Skliar (2008) señala que existe una posición más cómoda al respecto, una posición que enmarca al otro en un tema por tanto la relación que se genera, si es posible llamarla de ese modo, permite una serie de acciones carentes de ética y llenas de superficialidad que al no ser sentidas generan inmunidad en el otro, es decir, no les afecta y causalmente tampoco nada les provoca.

d.- Desde la perspectiva de la autora de este escrito y dialogando con cada uno de los autores acogidos se van creando textos reflexivos que engloban la discusión desde el código enunciado y las miradas que interesan en este estudio, continuando con el ejemplo: ...esta posición cómoda podría ir de la mano con la defensa del lugar en que el docente ha sido situado, su rol de conocedor le entrega superioridad permitiéndole ser parte de un nosotros, en cierto modo, esta noción se muestra egoísta puesto que ineludiblemente deja fuera a un otros al salvaguardar su posición de conocedores. Así entonces, en la relación curricular desde los autores aludidos el docente es situado en un lado, dejando a los otros quizás en otro ajeno, es así como este pronombre establece un límite que encauza la labor docente, los lleva por el camino “de lo correcto” del ideal, de

lo que el otro necesita, del conocimiento, de la proyección, en el extremo de llevar ese caminar con una especie de antiojeras que no permite percibir el rostro del otro, en esa medida nos volvemos inmunes a su hablar. Estas reflexiones permiten juzgar la presencia de un sentir basado en el egoísmo producto de que el saber y el poder han sido situados en el educador generando relaciones asimétricas y de dominación.

Para Lévinas (2000), en la relación de Alteridad, se ven involucrados un yo, un otro y su rostro, esta relación interpersonal da origen a un nosotros, relación que además abarca un tercero que condiciona y regula el encuentro, permitiendo el nacimiento de la justicia. En esa línea, señala Lévinas (2002), el yo se construye desde el encuentro con el otro y su realización da origen a su propia subjetividad, la que le permite su trascendencia, sin embargo, solo será posible en la medida del reconocimiento, de la socialidad, de la relación de Alteridad, de este modo, abre la subjetividad hacia la exterioridad y el educador otorga también la acogida del otro como huésped desde quien depende también su propia constitución.

Asimismo, para Lévinas (2000) la responsabilidad es crucial, para él es “la estructura esencial, primera, fundamental, de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética, aquí, no viene a modo de suplemento de una base existencial previa, es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anula el nudo mismo de lo subjetivo. Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamene me concierne es abordado por mí, como rostro” (Lévinas, 2000, p. 79), por ello, al poseer un carácter ético la responsabilidad no puede ser dejada de lado, humanamente no se puede rechazar, no puede ser omitida y es lo que concatena el lazo con el otro, tal como señala el autor el yo es “responsable del otro sin esperar la reciproca” (Lévinas, 2000, p. 82).

De la misma manera, en el contexto educativo, surgen continuas relaciones que se movilizan en un ir y venir reflejando nuestra condición de seres sociales, más aún en el contexto de la Educación Parvularia, en el cual el niño y niña se presenta en ella con total apertura, con total disposición, con absoluto ofrecimiento convirtiendo el poder del adulto como un absoluto, en esta relación desigual la responsabilidad no puede ser omitida, sin embargo corre todo el riesgo de quedar subsumida a dicha relación de poder en un contexto en que el curriculum se transforma en un medio para llegar a un fin, por tanto la interacción es llevada a cabo de forma interesada.

3.- CRITERIO DE RIGOR CIENTIFICO:

Para el desarrollo de la propuesta se consideró como criterio de rigor científico la densidad, ella fue abordada desde la mirada de Krause (1995). Este criterio permitió que por medio del análisis de cada categoría y junto con ello la mirada que se acogio desde distintos referentes teóricos, fuese posible una inclusión detallada, de significados y de intenciones. Asimismo para la etapa de recolección de información, cuyo procedimiento de selección, lectura y reflexión permitió rescatar posibles significados pertinentes para el estudio.

V. DISCUSION DEL ESTUDIO

1.- La relación de alteridad como nueva posibilidad de interacción educativa

Para dar inicio a la reflexión, es necesario abordar el instrumento curricular de la Educación Parvularia, como un discurso que orienta el quehacer del educador de párvulos y junto a ello sitúa el actuar docente en un espacio. La perspectiva curricular, que se asume en esta investigación, es más cercana a la declarada por Pinar (2014), quien concibe la idea de curriculum como una experiencia, por tanto, se transforma en un lugar que invita a ser vivido.

En el contexto educativo, interactúa un educador y un educando, ambos dan “vida”, a las declaraciones curriculares, transformándolas en continuas posibilidades. Más allá de lo que el discurso curricular puede señalar, en este espacio, entendido como curricular, se encuentran un yo y otro, los cuales desde la Alteridad, generan una relación que no puede ser conceptualizada, en tanto, reduciría al Otro a lo mismo, despojándolo de su unicidad, de esta manera en la relación, el Otro interpela al yo obligando a responderle, Lévinas (2002), asimismo, reconoce al lenguaje como la posibilidad de generar dialogo, posibilitando éste una relación generosa en la que el otro anula toda posibilidad de totalización. Lévinas, agrega que la relación de Alteridad es asimétrica, que transita entre el necesitado y el rico o Altísimo, por tanto, es un acontecimiento inesperado que se presenta siempre a distinto nivel.

Considerando los aspectos anteriores, vale la pena problematizar, al tipo de interacción al que aluden las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En las B CEP, se consignan, ciertos aspectos socioeducativos en la educación de los párvulos, los cuales se sitúan en un momento sociocultural determinado, lo que da cuenta de los requerimientos culturales, pedagógicos, sociales que se espera lograr en este nivel; un análisis más detallado, permite adentrarse en la idea de ser humano, de sociedad, de educación, ello interpela al contexto educativo, en cuanto espacio de posibilidades pedagógicas.

Una primera aproximación a lo dicho, se muestra en el siguiente párrafo:

N.A-2 “El desarrollo económico del país demanda una Educación Parvularia que en su currículo responda a la necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes” (Mineduc, 2005, p.8)

N.A-4 “La educación debe responder en forma dinámica a estos nuevos escenarios y preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus posibilidades y características personales” (Mineduc, 2005, p. 13).

Se puede inferir que la elaboración del instrumento curricular reconoce y se sitúa en un contexto de cambios a nivel país. Asimismo, es posible afirmar, que existe una noción de ser humano, el cual es visto desde cuatro aspectos que pueden ser relacionados con su movimiento, su pensamiento, sus sentimientos y la “normativa social”, a ellos se le refiere como una forma de estar en sociedad, cada una de ellas, postula el instrumento, debiesen actuar conjuntamente teniendo como foco favorecer la etapa de aprendizaje siguiente. En ese sentido desde el análisis se puede señalar que el contexto sociocultural funciona como un marco prospectivo a favor de lo que desea en un futuro próximo, vélgase en este sentido mencionar, tal cual el instrumento educativo lo enuncia, considerando el desarrollo económico del país.

Junto a lo anterior, se evidencian dos intenciones: “responder a....” Y “preparar a....” Estos verbos señalan que la educación está al servicio de Otro ajeno al niño/a, pero la educación ¿es realmente un “servicio”? en este nivel educativo, ¿dónde está el equilibrio entre los intereses educativos y la respuesta que se entrega al ser párvulo?, Narodowski (2008), señala que la infancia es el objeto central de la pedagogía, ella se muestra como un relato, que se conecta con una idea de infancia deseada en una

sociedad deseada; este autor, visibiliza que en ella está la clave para intervenir la formación de los seres humanos y de los grupos sociales, así como también su inserción en un futuro acorde a lo vivido en su edad temprana. Por tanto, para que la pedagogía pueda desplegarse acorde a sus intereses, requiere primeramente conocer de cerca la infancia, es decir, conceptualizarla y recrearla en la práctica, en una constante dialéctica teoría/práctica, ya que, sin la presencia de ambas, el transcurso de su camino no tendría razón de ser.

Acogiendo el planteamiento anterior, el currículum describe el conocimiento legitimado que se espera que aprendan los niños y niñas, Silva, refiere a esta descripción como teorías tradicionales, sostiene que “en las teorías de currículum, sin embargo, la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra pregunta. “¿Qué es lo que ellas o ellos deben ser?” o mejor, ¿”en qué deben transformarse?”” (Silva, 2001, p.16). En este sentido Pinar (2014), señala que la educación no es un servicio que se presta a determinados consumidores, sino más bien, debe ser una oportunidad que se le entrega a los estudiantes, por tanto, oportunidad refiere a tiempo, desde la perspectiva curricular que se acoge esta discusión y que es representada por Pinar, es un tiempo que es de él, es decir, un tiempo particular del párvulo, distinto del tiempo de otro.

Siguiendo con este análisis, las Bases Curriculares, mencionan respecto de la organización, lo siguiente:

N.A-13 “Responde a las características de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, ofrece una referencia que orienta sobre determinados aprendizajes [...] A su vez, facilita la selección de los objetivos en cada etapa y la organización de qué y cuándo aprenden los niños en un currículum” (Mineduc, 2005, p. 29)

Ahora bien, el instrumento curricular, releva las etapas del desarrollo como una posibilidad de abordaje educativo, consiguientemente, se connotan también criterios

biológicos y psicológicos, configurando éstos, los marcos basales que contribuirán a que el párvulo tenga mayores posibilidades para permearse en torno a las necesidades contextuales que a su vez, son las que influyen en el quehacer de las/los Educadoras de Párvulos en este nivel educativo. Estas posibilidades de abordar al educando desde estas líneas conceptualizadas, en conjunto con los requerimientos contextuales conformarían el qué y el cuándo, determinando por consiguiente, el conocimiento que en este nivel educativo puede ser entendido como valioso. Ahora bien, retomando la perspectiva de Pinar (2014) respecto su noción de curriculum, esta planeación previa puede cerrar los espacios de libertad profesional necesarias para generar reflexiones respecto del quehacer educativo y por tanto, reducir las posibilidades de que el Otro educando pueda morar significativamente el espacio que se le ofrece. Entonces el qué y el cuándo determinan en cierto modo el conocimiento que en este nivel educativo puede ser entendido como valioso y desde Pinar (2014) puede cerrar los espacios de libertad profesional necesarias para generar reflexiones al respecto.

En efecto, los aspectos antes mencionados, configuran ciertos saberes legitimados sobre la niñez, los que no agotan la amplitud de posibilidades de expansión que posee el sujeto, por tanto no representan todo lo que ella es, ni tampoco son el único punto de partida para estar en el mundo, más bien esta idea de infancia, es un concepto que se puede ver reducido y puede ser instrumentalizado por causa de las prácticas pedagógicas. Larrosa (2000), realiza una interesante reflexión al respecto conceptualizando la infancia desde dos miradas, la primera de ellas es una infancia conceptualizada y la otra es aquella que la muestra como Otro particular en la cual podría radicar su Alteridad, por tanto señala que si bien “la infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger... la infancia es lo otro... como algo otro no es el objeto (o el objetivo) del saber sino lo que escapa a cualquier objetivación y lo que desvía de todo objetivo” (Larrosa, 2000, p. 4,5). Desde esta perspectiva, se puede señalar que la infancia no es algo que se encuentre

agotado en su conocimiento respecto a lo que es, “esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua” (Larrosa, 2000, p. 5), por tanto, no es lo que ya se sabe de ella, ni tampoco se conceptualiza, es lo que aún no se sabe.

Las BCEP, realizan una definición del ser humano que se representa en lo que sigue:

N.P-13 “Se concibe a al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es ya un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente” (Mineduc, 2005, p.15)

Se visualiza en esta afirmación, la noción de un ser que está en constante movimiento desde la totalidad de su ser, asimismo, se muestra vulnerable al contexto, en tanto, se señala como algo que puede ser intervenido por otro y que acorde al desempeño adecuado de la función que se le encomienda, su sistema se verá modificado. Ahora bien, se puede juzgar que la función en este caso debe responder a promover aprendizajes que el currículum propone como adecuados.

El siguiente párrafo, corrobora el conocimiento que se debe tener de los párvulos, acorde a la conceptualización desde las etapas del desarrollo. A su vez, una idea importante nace de ellos, estas afirmaciones reflejan la relación desigual que existe entre el educador y el educando, esto porque en todo momento se refiere a que son ellos los que poseen las herramientas para determinar que es lo adecuado que aprendan, cuáles son los momentos para ello y por medio de qué estrategias:

N.E-5: “La responsabilidad, el conocimiento, la proximidad y la vinculación que los actores de la comunidad tienen con los niños son un aporte insustituible al quehacer profesional que realiza la educadora de Párvulos” (p.95)

Desde estas ideas de conocimiento del otro, surge la certeza de aquello que se entiende como apropiado para la infancia, proponiéndose como alternativas complementarias la elaboración de proyectos para aquella niñez que se cree conquistada y por ende conocida, además de trazar posibles caminos para nuevas conquistas respecto a ella. Compartiendo el planteamiento de Larrosa, respecto a la infancia como algo otro, si bien, existen propuestas desde distintos ámbitos creadas, mejoradas y renovadas para ellos, su enigma sigue estando presente, ya que, se presenta como una absoluta otredad, una absoluta heterogeneidad respecto a cada uno de nosotros y del mundo, por tanto existe la necesidad de mirar, escuchar y acoger ese algo otro no capturado, más aún, en el contexto educativo ante el cual se presenta en absoluta presencia y completitud, lo que lo torna vulnerable al actuar de otro y a la intervención de un contexto, puesto que se muestra con disposición ante cualquier ofrecimiento.

Ahondando aún más en estas ideas, Pinar (2014) rescata el currículum como una conversación compleja, ella se estructura por el compromiso ético con la alteridad, igualmente para Lévinas (2002), la ética se presenta como un cuestionamiento a la espontaneidad del yo por la presencia del Otro y de ese modo su presencia cuestiona la mismidad obligando en este caso al educador a hacerse responsable del Otro. Por consiguiente, desde la perspectiva de la alteridad, la responsabilidad para con el otro, es decir, la responsabilidad del Educador para con el educando es irrenunciable, la manifestación del rostro desde el ser humano se expresa en presencia pura, por tanto la interpelación del educando es vivencial exigiendo éticamente ser escuchado, ahora bien, si se considera que quien demanda el servicio de la educación es una determinada sociedad, la ausencia de su cara a cara y la presencia de un conocimiento puede privar al “ser conocido” de su alteridad al situarse en un término neutro en el que el educador renuncia a la interpelación a favor de un conocimiento general.

Igualmente comprendiendo que la ética trasciende todo lo posiblemente capturado, presentándose inherente a la naturaleza humana, las BCEP refieren a una visión de niño

P.P-5: “Es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje” (Mineduc, 2005, p. 17)

N.A-4: “La educación debe responder en forma dinámica a estos nuevos escenarios [socioculturales] y preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus posibilidades y características personales” (Mineduc, 2005, p.13)

Si bien es cierto, que nociones como “conocer, respetar y considerar” no implican hacerse cargo del otro, la responsabilidad que llama la atención del yo, es parte misma del sujeto, pues el llamado nace desde su Otredad, por tanto, cuando se es responsable con alguien se es para con esa persona y no para otro, por tanto ese sentimiento de responsabilidad solo favorece al sujeto a quien se atiende y no puede funcionar al servicio de otro. Desde esa perspectiva, el ser sujeto y la responsabilidad son acciones claves que configuran y permiten la existencia en potencia de la subjetividad del educador y educando. Considerando estos aspectos, desde la alteridad la idea de la educación como servicio podría recuperar su etimología latina alejándola de miradas fundadas en la economía, ello porque desde la relación de alteridad nace la responsabilidad irrenunciable la cual se da en la recíproca, generando un acto de servir desde uno u otro lado en el afán de que el Otro genere su trascendencia.

Así también Zemelman (1998), plantea una mirada respecto al saber establecido, refiere que éste no agota las formas de pensar, en ese sentido queda un camino que permite abrir posibilidades a nuevas formas de apropiación y de construcción, en estas líneas bien se puede establecer una analogía con la visión de la infancia, ello porque cada uno

de los saberes que ha pretendido conceptualizarla no implican una total captura de lo que el ser humano es en su totalidad, ¿es que acaso no somos esencia también? Esencia que permite que nuestro existir sea único en el universo y tenga sentido. En estas líneas, con el fin de encontrar un resquicio que permita acoger las ideas anteriores, se puede agregar que las BCEP se muestran como un marco flexible señalando:

N.A-13,14: La organización curricular de los objetivos de estas bases, que responde a las características de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, ofrece una referencia que orienta sobre los periodos óptimos para determinados aprendizajes, [...] La edad cronológica, como indicador del desarrollo evolutivo y del potencial de aprendizaje de los niños, debe ser entendida y aplicada con flexibilidad” (Mineduc, 2005, p. 29).

Estas palabras, si bien no eluden la consideración de las etapas del desarrollo, bien pueden presentarse como un espacio de libertad para esto llamado aprendizaje, entendiendo que desde el rol que ejerce el adulto como promotor, seleccionador y organizador de ellos, existe algo que ya se tiene conceptualizado como apropiado de ofrecer a los niños y niñas en el contexto educativo; desde esta perspectiva la “referencia” enmarcada en las etapas del desarrollo solo podrían circunscribirse a lo que son desde la propuesta educativa, sin embargo se apela a la flexibilidad en su entendimiento y aplicación. Este resquicio de libertad levemente evidente, se muestra como oportunidad para aventurarse en este quehacer educativo desde otras vertientes de reflexión, Zemelman sostiene que “retomar el ovillo del conocimiento desde otros hilos... se trata de colocarse en un espacio distinto al que han parametrizado las reglas de racionalidad aceptadas” (Zemelman, 1998, p.33), esta reflexión tensiona aún más, la posibilidad normativa o prescriptiva que pueden asumir las etapas del desarrollo.

N.A- 10: “El aprendizaje activa el desarrollo especialmente si los que se proponen se relaciona con sus experiencias previas. A su vez las posibilidades de

ir más allá en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo” (Mineduc, 2005, p.16).

Si bien el instrumento curricular, releva las etapas del desarrollo como factor clave para el aprendizaje, éstas responden más a una mirada parametrizada del aprendizaje, a pesar de lo anterior, los autores antes enunciados, permiten ampliar la perspectiva educativa trasladando las oportunidades a otro contexto. Asimismo, el escenario en el cual el niño y niña se encuentra inmerso cobra relevancia y junto con él el espacio curricular, ya que, con el solo hecho de estar ahí no puede ser enajenado del impacto que provoca el medio desde aquello que se encuentra programado al igual que lo emergente, por consiguiente la labor educativa desde lo intencionado, lo programado, lo conceptualizado y bajo el entendido que el Otro es también un ser racional no puede limitarse a la organización de contenidos comunicables (Zemelman, 1998) y en el contexto de la Educación Parvularia, ejercitables, sino más bien deben ser un inicio para generar nuevos focos teóricos y prácticos que permitan interpretar nuevas construcciones (Zemelman,1998). Abordando estas ideas el quehacer educativo se puede plantear desde otras aristas promoviendo el ir más allá, lo vivencial, el generar experiencias que permitan dar sentido a cualquier nueva construcción, por lo que en cierto modo, romperían también con aquello que lo captura desde un comienzo, por causa de determinadas disciplinas que visualizan al niño/a en el contexto curricular desde la cognición, el movimiento, la comunicación, la emoción y la relación con otro.

En este contexto señala Zemelman (1998), “el razonamiento debe asegurar la libertad del pensamiento; un pensamiento cuya naturaleza, más que en sus logros o en su mayor amplitud de funciones, se exprese en su renovación incansable” (p. 53) y asimismo “desarrollar la potencia misma para abrirse a la realidad y colocarse en ella antes que entrar por la puerta estrecha de los conceptos claros” (p. 53) si bien estas palabras se circunscriben a la idea de razonamiento, igualmente permiten abrir nuevos espacios de reflexión, por ello cabe preguntarse ¿es posible repensar el quehacer educativo como un

acompañamiento que procure el estar pleno en el mundo?, desde esta perspectiva, se puede agregar que, en el contexto educativo su foco debiese estar situado en dar respuesta al párvulo ante el cual se ofrece, de lo contrario, el hecho de responder a otro ajeno a él causaría la reducción de sus formas de pensamiento, de sus formas de ser y estar en el mundo a favor de los fines esperados por otros, así como también, limitaría su renovación, entendida como crecimiento y transformación que le permite la búsqueda de su trascendencia, limitando además la exploración de nuevos posibles horizontes.

Para cerrar esta discusión y desde los autores enunciados es interesante situar la reflexión en la relación de Alteridad como una oportunidad de trasladar el quehacer educativo a interrelaciones que relevan verdaderamente al educando, en la cual la negociación se sitúa desde la necesidad del párvulo y lo que el educador le puede ofrecer anulando en ese sentido, cualquier relación de poder que someta al otro.

2.- El vínculo educador – niño desde la interacción pedagógica

Uno de los aspectos que interesa relevar en esta discusión, es el vínculo que se puede generar entre el educador y el niño desde la interacción educativa, en este sentido, parece importante acoger nuevamente, la perspectiva teórica, desde la cual se reflexiona el curriculum siendo concebido como un lugar en el que se genera significado desde las relaciones que se viven (Pinar, 2014). Junto a lo anterior, una idea compartida al respecto, se encuentra la noción de que el curriculum reside finalmente en un discurso, existiendo, la posibilidad de que sea un dominio para la conversación y no la conversación en sí misma (Pinar, 2014), abordar la interacción pedagógica, desde estas nociones, implica considerar la alteridad en la experiencia, situándola más allá del discurso curricular.

En este sentido, el discurso curricular que se aloja en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, consigna definiciones de roles, la idea de libertad, el

reconocimiento que se realiza del educado, la visión del curriculum y las relaciones sociales que se promueven desde el niño/a. Estas nominaciones permiten hacer análisis preliminares respecto de ellos.

Es así como las bases curriculares describen las acciones pedagógicas que se espera que cumpla el educador en la mediación pedagógica y en el diseño curricular.

Primeramente, se puede mencionar que en las BCEP cada uno de los actores que interesan, son dispuestos en un rol que contribuyen a transformar el instrumento en acción, las aseveraciones que a continuación se mencionan, permiten aproximarnos a esta presunción:

N.P-1: “Para el desarrollo de los propósitos de la Educación Parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para los niños y niñas” (Mineduc, 2005, p.14)

Si se consideran los párrafos antes descritos, cada uno de ellos otorga un rol respecto al educador y al educando respectivamente, pudiendo evidenciar una posible relación. Primeramente desde el educador de párvulos, se indica que es alguien que debe dar forma al educando, en ese sentido se puede dilucidar que el párvulo es alguien que no se encuentra en un estado esperado pero que se entiende que va camino a..., asimismo se señala que para este proceso el educador es un adecuado referente, además se muestra como alguien que puede y se espera responda a objetivos demandados por el instrumento y que en esa línea su rol puede ser reproductor.

Observando esta primera reflexión respecto a la interacción y situándonos en la noción de Alteridad Lévinas (2000) aporta la idea de relación entre un Yo y un Otro, en sus escritos indica que dicha relación se encuentra mediada por la ética que interpela al Yo

reclamando así una responsabilidad desde él para con el Otro, quien dada las relaciones de poder que imperan en la sociedad, en esta relación es el oprimido. Asimismo en ella el Otro interpela al Yo clamando por su liberación y es en el acto de responsabilidad que no se le puede negar, ni dejar de tomar en cuenta. Cuando el Yo y el Otro se encuentran, surge un ambiente de relación en la exterioridad y es en ella que el Otro se desenvuelve en libertad bajo la condicionante de la voluntad del Yo rompiendo con el propio egoísmo, solo en este contexto se anula la opresión y la ideología (Sidekum, 2005).

Asimismo respecto al lugar en donde se sitúa al niño/a en la interrelación las BCEP señalan

P.P-1: “ Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud” (Mineduc, 2005, p. 17)

Es así como en el otro lado de la relación se sitúa al educando quien en la situación educativa debe encontrar acogida desde una visión de necesidad, no obstante se propone ser el centro del proceso desde lo emocional y de su pensamiento, considerando estas dos aristas ¿será posible encontrar un dialogo?.

Si se toman las reflexiones anteriores es posible juzgar que desde la relación que se propone en las BCEP el educando es situado en una posición inferior al educador, es quien en todo momento debe ser orientado hacia un estado esperado, la responsabilidad puede ser entendida solo desde el educador a partir de un rol que debe cumplir, en ese sentido no es para con el educando, sino más bien es para con la propuesta curricular cuyo fin es el logro de los objetivos propuestos, por tanto la interacción que se produce se da en esos términos. Asimismo en su relato se pretende el desenvolvimiento pleno del educando, es decir su máxima perfección y desarrollo, sin embargo en esta relación

se muestra necesitado, es una relación cuyo ir y venir transita en el reconocimiento y la limitación del absoluto despliegue.

Del mismo modo, si lo que se pretende abrir en discusión es el vínculo que puede generar el educador y el niño en la interacción pedagógica es importante reflexionar ¿en que medida es posible que el Yo realmente permita la interpelación del Otro?. En esta relación de alteridad el Yo clama por su liberación en el afán del despliegue absoluto, abordando esta idea de libertad es importante mencionar que las BCEP refieren a ella del siguiente modo:

N.P- 2: “A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable” (Mineduc, 2005, p.12).

Esta idea de libertad, refiere a un educando situado en un contexto social, un sujeto “sujetado” a un orden esperado desde lo que le compete recibir y hacer, se relaciona la moralidad con la responsabilidad, en ese sentido el educando debe hacerse cargo de aquello entendido socialmente como adecuado a favor de un apropiado funcionamiento, estos atributos son relacionados con la libertad.

Asimismo, las BCEP entregan nociones sobre lo que se promueve como libertad en el ambiente educativo, a continuación un extracto de lo que se señala:

N.E- 3 “Plantea aprendizajes más amplios y ricos que los tradicionalmente ofrecidos y que confía en las oportunidades que puede crear una educadora abierta, sensible, reflexiva, creativa y comprometida con su quehacer profesional, acorde a los desafíos y escenarios actuales” (Mineduc, 2005, p.18)

Estas aseveraciones, reconocen a la educadora como el actor pedagógico que actuará acorde a lo que la sociedad espera, por tanto, las oportunidades educativas siempre vendrán desde ella, en el afán de cumplir los objetivos propuestos.

De esta manera, si bien es cierto que lo prescriptivo siempre existirá, desde los aspectos que movilizan esta reflexión Pinar (2014), alude que el curriculum como sustantivo implica seguir un recorrido o programa, sin embargo en la práctica misma el curriculum también invita a recorrerlo, a experimentarlo y a vivirlo por tanto se transforma en un verbo, en este caso, desde un yo y un otro que interpela permitiendo una configuración de mundos ante la cual la alteridad resulta crucial.

Lévinas (2000) incorpora el concepto de Rostro como la imagen que es capaz de interpelar al yo, dicha interpelación, no se reduce a simples aspectos percibidos desde si mismo, sino más bien, es una significación sin contexto, en el cual la existencia del otro es tan simplemente cierta por el solo hecho de ser, de ser una huella y de ser único, el que no puede ser abarcado por un contenido, y está por sobre y fuera de un saber, por lo demás, si se considera que el yo, el que puede ser entendido en este caso como el educador, se muestra y desenvuelve en el mundo con determinadas concepciones, éstas al proyectarse podrían abarcar inclusive al Otro, no obstante, desde su rostro el Otro no puede ser contextualizado porque es sentido en sí mismo quedando fuera de las proyecciones de los saberes de otros. Desde estas ideas Lévinas (2000) aclara que si bien “la visión es búsqueda de una adecuación; es lo que por excelencia absorbe al ser” (p. 72) alejando al Otro de cualquier forma de estar en el mundo desde su propia existencia, desde su esencialidad, desde esta mirada ontológica que permite determinar las relaciones del ser en cuanto ser.

Por consiguiente se propone que el encuentro educativo trascienda una cotidiana relación social, en ella se generan juicios que regulan el actuar en función del Otro, en ese sentido surge una interacción y un vínculo que trasciende las fronteras de si mismo

abriendo espacios desde la negociacion continua para el existir del otro, de esa forma el educador se hace responsable del educando.

Pero ¿qué implica hacerse responsable del educando? El instrumento curricular alude a que el educador debe contemplar al educando como un ser único, destacando características que deben ser abordadas en el proceso educativo.

El siguiente párrafo da cuenta de lo sostenido en el párrafo anterior:

P.P -5 “cada niño y niña independiente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre es un ser único con características, necesidades, intereses y foralezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje” (Mineduc, 2005, p.17)

Cuando el instrumento alude a conocer dicho verbo es el que permite que el educando sea conceptualizado por el educador, le permite definirlo acorde a lo que se muestra en todo contexto, en tanto que el respeto y la consideración traen consigo un abordaje reflexivo de lo que el otro es. Estas líneas podrían ser una puerta de entrada para generar vínculo, hospitalidad y un habitar del espacio educativo incorporando el foco de la responsabilidad hacia el educando. En esa medida puede ser interpretada como un llamado implícito hacia el Educador de ir más allá en su quehacer pedagógico, de no quedarse tan solo con la promoción de experiencias que procuren que el educando intervenga en un mundo organizado por otro.

Por lo demás desde la relación de Alteridad Lévinas (2000) incorpora la ética y expone que en la relación entre el yo y el otro es el rostro quien habla, desde él surge todo discurso que llama al yo a responder, en ese sentido tiene tal fuerza que permite esta interpelación, en contraposición es tan desprotegido que llama a ser liberado, por tanto dicha relación da cabida a distintas motivaciones que permiten tales o cuales respuestas

que no buscan una equivalencia, para Skliar (2008) la alteridad dará origen a una relación que desborda en todo momento lo que uno u otro quisiera contener, que surge desde la diferencia, por tanto también refiere a todo aquello que no se es ni se será capaz de saber.

Respecto al vínculo educador-educando, el quehacer educativo se transforma en un acto de responsabilidad que permite la acogida y trascendencia del párvulo desde una relación que transita en un diálogo desde un yo y otro, situando alternadamente a cada uno de ellos en un mismo lugar. Sin embargo, en las BCEP, en esta interacción, el educador siempre está situado por sobre el educando, ya que, en el discurso curricular, se propone una idea de aprendizajes, basadas en objetivos, cuyo logro depende principalmente de elementos externos a él:

N.A- 8 “No toda experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños avanzar más allá de sus posibilidades iniciales” (Mineduc, 2005, p.16)

Pinar (2014), refiere a la idea de aprendizaje señalando que se encuentra relacionado a la evaluación y la enseñanza, en ese sentido el desarrollo, permite generar estrategias efectivas para su logro desde el punto de vista del educador, por tanto, la relación educador-educando se muestra interesada en el afán en este caso, de motivar la participación de los párvulos para el logro de los objetivos propuestos. Situándolo en la relación de alteridad, Lévinas, aludiendo a ella, señala lo siguiente: “La relación con el Otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la insta a integrarlo en ella al Yo y al Otro. La situación del cara – a – cara no presupone además la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el Yo y el Otro entren en una relación de comunión.

Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos” (Lévinas, 2002, p. 262).

Para Levinas, la relación que se genera con el Otro, no permite reducirlo a un tema, tampoco a un conocimiento deseado o ya poseído, ni alguien necesitado del conocimiento del yo, por el contrario, una forma de preservarlo y, en consecuencia, de permitir su verdadera existencia, es anulando toda posibilidad de enmarcarlo como un objeto de conocimiento, o bien, de experimentarlo desde una posición egológica (Lévinas, 2000).

En complemento a lo señalado, Skliar y Tellez (2008) sostienen que que existe una posición más cómoda al respecto, una posición que enmarca al otro en un tema, por tanto, la relación que se genera, si es posible llamarla de ese modo, permite una serie de acciones carentes de ética y llenas de superficialidad, que al no ser sentidas, generan inmunidad en el otro, es decir, no les afecta y causalmente tampoco nada les provoca, esta posición cómoda podría ir de la mano con la defensa del lugar en que el docente ha sido situado, su rol de conocedor le entrega superioridad permitiéndole ser parte de un nosotros, en cierto modo, esta noción se muestra egoísta puesto que ineludiblemente deja fuera a un otros al salvaguardar su posición de conocedores. Así entonces, en la relación curricular desde los autores aludidos el docente es situado en un lado, dejando a los otros quizás en otro ajeno, es así como este pronombre establece un límite que encauza la labor docente, los lleva por el camino “de lo correcto”, del ideal, de lo que el otro necesita, del conocimiento, de la proyección, en el extremo de llevar ese caminar con una especie de antiojeras que no permite percibir el rostro del otro, en esa medida nos volvemos inmunes a su hablar. Estas reflexiones permiten juzgar la presencia de un sentir basado en el egoísmo producto de que el saber y el poder han sido situados en el educador generando relaciones asimétricas y de dominación.

Es así como para Lévinas (2000) en la relación de Alteridad se ven involucrados un yo, un otro y su rostro, esta relación interpersonal da origen a un nosotros relación que además abarca un tercero que condiciona y regula el encuentro permitiendo el nacimiento de la justicia. En esa línea señala Lévinas (2002), el yo se construye desde el encuentro con el otro y su realización da origen a su propia subjetividad la que le permite su trascendencia, sin embargo solo será posible en la medida del reconocimiento, de la socialidad, de la relación de Alteridad, de este modo abre la subjetividad hacia la exterioridad y el educador otorga también la acogida del otro como huésped desde quien depende también su propia constitución.

Asimismo para Lévinas (2000) la responsabilidad es crucial, para él es “la estructura esencial, primera, fundamental, de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética, aquí, no viene a modo de suplemento de una base existencial previa, es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anula el nudo mismo de lo subjetivo. Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamene me concierne es abordado por mi, como rostro” (Lévinas, 2000, p. 79), por ello, al poseer un carácter ético la responsabilidad no puede ser dejada de lado, humanamente no se puede rechazar, no puede ser omitida y es lo que concatena el lazo con el otro, tal como señala el autor el yo es “responsable del otro sin esperar la reciproca” (Lévinas, 2000, p. 82).

De la misma manera en el contexto educativo surgen continuas relaciones que se movilizan en un ir y venir reflejando nuestra condición de seres sociales, más aún en el contexto de la Educación Parvularia en el cual el niño y niña se presenta en ella con total apertura, con total disposición, con absoluto ofrecimiento convirtiendo el poder del adulto como un absoluto, en esta relación desigual la responsabilidad no puede ser omitida, sin embargo corre todo el riesgo de quedar subsumida a dicha relación de poder

en un contexto en que el curriculum se transforma en un medio para llegar a un fin, por tanto la interacción es llevada a cabo de forma interesada.

Del mismo modo el instrumento orienta el vinculo con otros pares y adultos reflejando en su discurso el reconocimiento de las interacciones sociales:

P.P-9 “Las situaciones de aprendizaje se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social” (Mineduc, 2005, p.17)

Igualmente se refleja en lo siguiente:

N.E-10 “Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, permite una mejor comunicación con ellos y una mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje” (Mineduc, 2005, p.97)

En ellos se rescata este reconocimiento como un medio que permite igualmente una mayor adaptabilidad y/o sensibilidad ante la propuesta educativa que se ofrece en la medida que invita a los educandos a una relación de asimilación entre él y lo que prima en el contexto social desde una mirada de aceptación. La Alteridad en tanto rescata la relación con otros y lo afectivo siempre desde la acogida, es decir, desde la recepción hospitalaria de la presencia del Otro generando espacios para el vínculo.

Skliar, realiza un aporte a esta interacción destacando la idea de amorosidad, ella señala el autor, va en contra de toda indiferencia, por tanto, implica una absoluta acogida del otro, aspecto distinto al acercamiento interesado que se evidencia en algunos aspectos de las BCEP. En ese sentido, Skliar, señala que en la relación educativa esta amorosidad

no es una posición cómoda, lleva consigo una remoción de pasividades, de actitudes y de disposiciones, por ello “tiene mucho- más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y ante el otro, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo y la memoria del otro” (Skliar, 2008, p. 248).

Así también Skliar y Tellez, argumentan:

“Cuando lo que prevalece es nuestra pregunta acerca del otro, cuando lo único que hay es nuestra pregunta acerca de los otros, cuando de lo que se trata es de imponer nuestras preguntas sobre el otro, entonces decimos que en verdad hay una obsesión y no amorosidad por el otro.

Sería mucho más fácil y mucho más cómodo (pero sin amorosidad) si entendiésemos la experiencia del otro, como una experiencia fútil, banal, superflúa y describible sin más ni más. Así la experiencia del otro puede ser rápidamente comprada a “nuestra” experiencia” (Skliar, C., Tellez, M., 2008, p. 250)

En complemento a lo anterior, Skliar menciona la imagen de hospitalidad, aludiendo que en ella se refleja la amorosidad, la responsabilidad para con el otro, esta noción cobra relevancia en relación a la Alteridad en tanto permite acoger al otro sin otorgar condiciones ni pedir nada a cambio, implica una escucha del rostro y la entrega de una respuesta. Skliar, sostiene, que en el contexto educativo implica “recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad” (Skliar, C., Tellez, M., 2008, p. 251) y desde la mirada del otro el autor reflexiona “¿por qué piensan que la única lengua posible es la de ustedes; por qué afirman que la única ropa posible es la de ustedes; por qué creen que la única religión es la suya. Y por qué quieren hacernos creer que la única música es la que escuchan ustedes?” (Skliar, C., Tellez, M., 2008, p. 251) estas interrogantes ¿no invitan acaso a detenerse en el camino del conocimiento para abrir paso a una nueva subjetividad?, ¿Qué significa entonces una relación

educativa desde la Alteridad?, en ella entran en tensión las exigencias impuestas por el encasillamiento del otro y la verdadera hospitalidad que permite que ingrese siendo él mismo. En el caso de la educación parvularia, el otro, al encontrarse claramente en una situación de poder desigual dada además por su forma de relación con el mundo, sus posibilidades de estar siendo siempre él mismo y las oportunidades de ser realmente escuchado se verán condicionadas fuertemente por las actitudes docentes, por tanto la relación de Alteridad se hace aún más necesaria, llamando al Yo a la escucha, a la responsabilidad ética para con el Otro, al vínculo y a la posibilidad de generar hospitalidad invitando a que el párvulo habite humanamente el curriculum.

Para concluir estas reflexiones, parece adecuado plantearse, las siguientes interrogantes: ¿es posible incluir en la formación inicial docente espacios formativos para comprender al educando y al educador desde nuevas fronteras teórico-prácticas de interacción pedagógica?, ¿de qué modo se puede propiciar en la acción educativa el desenvolvimiento pleno del párvulo y del crecimiento docente?.

3.- Construcción de experiencias desde posibles oportunidades

Si interesa indagar, en relación a las oportunidades de aprendizaje en educación inicial desde la perspectiva de la Alteridad, se hace necesario averiguar, respecto a los aprendizajes que en este nivel educativo se comprometen. Este primer emplazamiento, se fundamenta en la idea de que si lo que se propone el contexto educativo es generar aprendizaje, el proceso para llegar a ellos, transita por distintos actos que se pueden traducir en vivencias que finalmente transforman la existencia, Pinar, expresa críticamente que “el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza” (Pinar, 2014, p.138) por tanto, necesariamente implica actuar guiado por otro, entendido en este caso por el educador.

Considerando lo descrito, para comenzar la reflexión es importante abordar los fines de la educación parvularia, ello porque permitirá a su vez visualizar el proceso que trae consigo para el logro de sus propósitos. En ese sentido, es posible indicar que primeramente el instrumento curricular, posee un fin que apunta a:

N.A-1 “Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrece a niñas y niños. Estas derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos” (Mineduc, 2005, p.8).

Este instrumento curricular, refiere que la Educación Parvularia, funda su horizonte y quehacer educativo, en una necesidad que nace desde la demanda social -contexto de democracia-.

Junto a lo anterior, indica lo siguiente:

N.A-2: “que en su curriculum responda a la necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes” (Mineduc, 2005, p. 8)

En relación al aprendizaje y a repensar el lugar de la educación, Pinar, hace una relación entre el campo académico y la ingeniería social, en este contexto alude a Thorndike (1922) quien señala “si hicieramos los ajustes necesarios –en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación- éstos nos llevarán a nuestro destino, la tierra prometida de altos puntajes en las pruebas escolares, o para muchos de nosotros, en la izquierda educativa, éstos nos llevarían a una sociedad verdaderamente democrática” (Pinar, 2014, p. 131). Lo referido, implícitamente indica una relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación aludiendo a la idea de ajuste de esta triada que en esta fase se aprecia externa al educando, en tanto, en el proceso educativo persigue un fin que

posiblemente situado en la educación parvularia coloca al educando como objeto del mismo.

Por consiguiente, desde los párrafos anteriores dos son los aspectos principales que se pueden rescatar respecto al aprendizaje, el primero de ellos refiere a dar respuesta a una necesidad contextual y el segundo, a una necesidad de proyección y utilidad para niveles educativos venideros, ambas nociones permiten juzgar que el foco central de este nivel educativo está situado desde una mirada utilitaria que acoge al niño y niña en función de un fin predispuesto por algo externo al *ahora* del contexto educativo y del *estar* curricular, entendiendo que el niño y niña como ser humano lleno de curiosidad, avidez, disposición, recepción, invitación, vive su mismo vivir en un presente, en un tiempo ajeno a los tiempos sincronizados por el reloj y a aquellos que lo han conceptualizado con el fin de abordarlo en los procesos educativos.

Abordando estas reflexiones iniciales el foco de la función docente está situado operativamente en el cómo, respecto a lo necesario para obtener el qué deseado. Si se considera la mirada proyectista de las breves nociones de aprendizaje expuestas en los párrafos anteriores y extraídos de las BCEP es posible comprender la mirada que se le atribuye al rol docente:

N.E-1 “Para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para la niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora y mediadora de los aprendizajes es crucial” (Mineduc, 2005, p.15)

Desde una mirada más crítica Perez de Lara (2014) realiza reflexiones en torno a la formación profesional, en sus escritos señala “se forman así, en nuestras carreras

pedagógicas, profesionales que deben saber en todo momento la “solución a aplicar”, la “respuesta dada” que cierre de raíz toda pregunta. Pertrechados y pertrechadas con todo tipo de técnicas de diagnóstico y tratamiento con la certeza de que cada una puede responder al caso que ante sí se presente” (p. 303)

Considerando los planteamientos expuestos es posible juzgar que dicho docente ya pasó por su proceso de formación, en cierto sentido su desenvolvimiento ideal ya fue proyectado por otros, por tanto ya adquirió la forma deseada y su modo de estar en el mundo debiese responder a los cánones aceptados acorde a su rol, por ello, para los intereses demandados por el contexto social que envuelve el instrumento curricular, se puede presentar como alguien a quien se puede seguir, en ese sentido su función de operar también se encuentra trasada desde el cómo y en su formación se puede juzgar que ya ha recibido todo lo necesario para proveer a otros de aquello que les falta.

N.E 2: El concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (Mineduc, 2005, p. 14)

N.E-3 “Una educadora [...] comprometida con su quehacer profesional, acorde a los desafíos y escenarios actuales” (Mineduc, 2005, p. 18)

Estos párrafos objetivizan el rol del educador desde una perspectiva instrumental. Asimismo ideas como “diseñar, implementar, evaluar, seleccionar y mediar” son acciones absolutamente concretas y racionales limitadas a expresiones de contenidos evidenciables para otros, además de ello se le invita a ser una constante descubridora o bien, se asume que tenga el interés constante de profundizar en el estudio de aquello que interesa y que en este caso, está al servicio de los requerimientos de aprendizaje, en ese sentido, su condición de sujeto educador con facultades para simbolizar lo que le rodea

en su relación con el mundo, quedan situadas por debajo de este rol exigido, como señala Pérez de Lara (2014) “la dimensión pública del yo es la que le permite determinarlo como un “sujeto sujetado” o “sometido a una función social” a saber, la que los demás le reconocen” (p. 234) por tanto esta autora permite relacionar el rol docente en una idea de sujeto “sujetado a...” lo externo, a lo demandado, a lo imperante movilizándolo desde allí su actuar de educador.

Por lo demás, si se acoge una labor desde una perspectiva instrumental, necesariamente se entiende que hay algo que intervenir el cual debe ser abordado desde el conocimiento, en este caso lo que se interviene es la infancia conceptualizada a partir de lo que sus pautas del desarrollo señalan. Asimismo, Zemelman, menciona:

“En ese sentido, lo más importante es organizar el conocimiento desde ciertos desafíos del sujeto como pueden ser el reconocimiento de sus espacios de posibilidades. Parece que el conjunto de conceptos está implicando una predeterminación de los espacios de posibilidades del sujeto; en otras palabras, que nos estamos confrontando con un conocimiento construido de tal modo que autoriza la presencia de un solo tipo de sujeto y, en consecuencia, una limitación de posibilidades de intervención sobre la realidad que los circunda” (Zemelman, 2005, p. 85)

A partir de lo planteado, cabe preguntarse, ¿cuál es el aporte que en la relación educativa el docente le entrega al educando?

En este sentido, las B CEP, afirman primeramente lo siguiente:

N.A-9 “la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo” (Mineduc, 2005, p.16)

Junto a lo anterior Kohan, reflexiona ante la idea de infancia y pedagogía, en sus escritos situa el aprendizaje como algo que siempre puede nacer y por tanto siempre puede encontrar nuevos inicios, en esa línea señala además “Quien enseña ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimientos que merezcan ese nombre y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos: una pregunta, un gesto, una opinión, una lectura, la actitud de quien, por sobre todas las cosas, está siempre aprendiendo junto a otros” (Kohan, 2007, p. 57)

Por consiguiente, este planteamiento, sugiere que el educador, es el encargado de guiar el camino en este proceso de enseñanza, en el cual, cada educando vive y genera sus propios nacimientos, sin embargo, para el instrumento curricular existen como nortes objetivos comunes; desde esta perspectiva las posibilidades que tiene el niño/a de ir allá dónde se espera, necesariamente van a depender de alguien otro que esté junto a ellos el cual en este caso es el docente, en consecuencia, las oportunidades de que el ser humano se despliegue en el contexto educativo buscando su trascendencia quedan reducidas, no obstante desde la mirada de Kohan las posibilidades se enriquecen cuando el docente permite nuevos nacimientos desde distintos lugares y asimismo el rol del educando se releva en el acto educativo adquiriendo protagonismo para si mismo.

Ahora bien, en el instrumento curricular, se menciona una visión de niño/a:

N.P-11 “Una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra” (p. 15)

Estas ideas, aportan atributos al ser párvulo, señalando que es en si mismo movilidad, su forma de estar en el mundo ya tan solo por el hecho de estar, le entrega posibilidades de generar emociones, su propio movimiento permite que en forma paulatina se apropie de su entorno y que por tanto, siempre en el presente es más de lo que fue ayer, en este sentido ese crecimiento por si solo también podría ser una forma de aprendizaje, en tanto que en cada uno de esos momentos, algo de lo que el párvulo ha recibido, ha sido aprehendido por él movilizándolo su forma de habitar el mundo, por lo que, cuál es la relación de dependencia que tiene para con ese otro llámese en este caso educador, para que efectivamente su aprendizaje quede condicionado a dicha relación.

Desde las BCEP, se hace referencia a lo siguiente:

N.A-8 “no toda experiencia o interacción social es promotora de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños le permiten avanzar más allá de sus posibilidades iniciales” (Mineduc, 2005, p. 16).

N.P-15 “En cada niño hay un potencial de desarrollo y aprendizaje que emerge con fuerza en condiciones favorables” (Mineduc, 2005, p.15)

Por consiguiente, desde estas nociones se puede advertir, que el educando es potencia, sin embargo, solo será posible ir más allá en tanto se cuente con un ambiente que invite a que ello suceda, es decir, que se encuentre organizado para la motivación y que se muestre hospitalario con el que llega.

Inclusive en su principio de actividad se devela:

P.P-3,4: 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 que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora” (Mineduc, 2005, p. 17)

No obstante a partir de lo antes expuesto el discurso puede develar una tensión, por un lado se aprecia este reconocimiento que existe al ser párvulo como potencia absoluta la cual por si sola es movimiento, en tanto por otro, se sitúa al docente como dueño del factor necesario para que efectivamente ese potencial se desarrolle (pero siempre a favor de los intereses contextuales de la sociedad) generando una relación de dependencia que moviliza al educador desde la perspectiva del cómo efectivamente puede promover la labor que se le encarga. En él se sitúa el quehacer, es el docente quien según Skliar (2008) piensa en aquello que al educando le falta, en aquello que no tiene, conversa del otro pero sin el otro dejando pocos espacios para que efectivamente converse junto al otro. En este sentido la relación Educador-párvulo que se genera se vuelve poco transparente puesto que el ofrecimiento educativo está ya planeado, Skliar (2011) refiere a este tipo de relación como una propuesta “hecha a la carta” puesto que pretende abordar aquella infancia conceptualizada.

Es así como en el campo curricular, se encuentran dos perspectivas del niño/a, por un lado está definido desde el conocimiento y por otro se muestra en su presencia enigmática y es en esta arista en que se hace presente como un Otro. Larrosa (2000), refleja en sus ideas estas palabras señalando que la infancia es algo que no ha podido ser capturado, si bien existen saberes, prácticas e instituciones que la explican y la nombran con el afán de intervenirla, existe también una parte de ella que no da cabida a esta captura, dicho desconocimiento inquieta la seguridad de los saberes propios y también el

poder de las prácticas generadas para reducir aquello que aún se desconoce de ella (Larrosa, 2000). Desde la noción de Otro absoluto aportada por Lévinas (2002), se puede reflejar que en este espacio aún desconocido del niño y niña se presenta su otredad la cual deja en evidencia su absoluta diferencia y heterogeneidad, la que al no poder ser contenida por la propuesta educativa creada para la infancia deja en suspenso cualquier posibilidad de significación que ese Otro párvulo puede generar, por tanto desde esa otredad el párvulo tal cual otro y singular interpela al Educador de forma inesperada provocando un quiebre ante ese rol de formador y referente con el que se quiere presentar. En efecto, considerando esta reflexión, es posible juzgar que toda posibilidad de significación subyace principalmente en el campo de la diferencia, radicando en cada Otro que vive, en el campo educativo, por tanto, surgirá siempre desde esa otredad ajena a una propuesta educativa dispuesta para un común.

Sin embargo, las B CEP, relevan las estrategias que, para los párvulos, puedan causar impacto. A modo de ejemplo se puede presentar el siguiente párrafo:

N.E-4 “Se hace énfasis en el uso [...] de recursos contextualizados y con sentido para los niños, que permitan que ellos descubran o comprendan el porqué de las situaciones de enseñanza que se les ofrecen, según sea factible” (Mineduc, 2005, p. 31)

Junto con lo anterior se enfatiza

P.P-13 “El carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida del niño y la niña. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (Mineduc, 2005, p.17)

Los párrafos anteriores, denotan como recursos aquellos elementos que puedan resultar atractivos para los niños y niñas, destacando el juego como una característica propia de la infancia que sigue un curso determinado, a medida que le ofrece oportunidades variadas, para ser y estar en un lugar determinado desde sí mismo, es decir, genuinamente, nadie puede imaginar por otro, gozar por otro, crear por otro y ser libre por otro, en estos aspectos puede encontrar espacio su otredad. Sin embargo, se insiste en presentar una forma de estar en el contexto educativo, previamente planeada; comprender el por qué de ellas, es una condicionante para que el niño pueda atribuirles sentido, o más bien dicho, entender el sentido dado por otros.

Es por lo anterior, que el educando por causa de su otredad se presenta como un extranjero ante el sistema educativo el que posee ya un lenguaje común, este lenguaje común se presenta como propuesta que se espera sea comprendida, en esa línea discute Pinar (2014), instrumentalmente el educador exhorta al educando a aventurarse hacia tales y cuales objetivos.

Desde el territorio de la Alteridad señala Skliar (2011), el educador debiese actuar con hospitalidad y como señala el autor “debería surgir con un deseo de acogida por parte del recién llegado, posteriormente a este huésped se le atiende con respeto y deferencia, se le da asistencia a sus necesidades” (Skliar, 2011, p. 156) desde la responsabilidad ética que le convoca al educador, no interesada y cimentada en una falta o carencia del yo (Skliar, 2011). Por tanto, si lo que se busca es que el contexto educativo sea realmente un espacio para construir experiencia, la lógica desarrollo-aprendizaje debe romperse; en el caso de la educación parvularia implícitamente las BCEP pueden ampliar el espacio de reflexión para ello cuando señalan:

N.P – 7 “El nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje pero no necesariamente lo determina ni limita” (Mineduc, 2005, p. 16)

Desde la relación desarrollo-aprendizaje que impera en las BCEP, se entiende que la lógica que rige en ella, es una idea de educación ligada al enseñar y aprender, Kohan refiere al respecto “Se suele pensar que enseñar sería brindarle algo a quien no lo posee, en tanto que aprender sería traer para sí el signo, la señal, que está en quien enseña. Se exige dos fuerzas igualmente actuantes ya que no es posible hacerlo por el otro, pero tampoco sin que el otro ponga algo de sí. Es algo que nunca acaba, siempre están naciendo y encontrando nuevos inicios” (Kohan, 2007, p. 56)

Es así como el territorio en el cual se da esta relación es un espacio curricular que puede abrir una diversidad de formas de relación, sin embargo, como señala Pérez de Lara, predominan en ellas prácticas pedagógicas que deben saber en todo momento cuál es la solución apropiada ante tales o cuales situaciones, como señala la autora “profesionales que deben saber en todo momento la “solución a aplicar”, la “respuesta dada” que cierre de raíz toda pregunta” (Pérez de Lara, 2001, p. 303), en ese sentido, las formas de relación que podrían surgir en dicho espacio curricular tienden a reducir al Otro producto de las certezas que otorga el conocimiento, que guían el quehacer pedagógico y que en el caso de la infancia, pretenden ilusamente ya tenerla capturada, por tanto, abordarla desde allí. De la misma manera, Larrosa (2000) señala en sus escritos que por ello, los cuestionamientos respecto a lo que el Otro provoca ya no suelen formularse, por tanto tampoco se deja que algo nos diga, cerrando los espacios para toda posibilidad de una relación de Alteridad y en ese sentido, otorgando apertura para que un totalitarismo estable pretenda tener todo proyectado, planificado y fabricado en beneficio de un futuro. Por consiguiente, ¿cómo separar la lógica que rige desde la idea de enseñanza – aprendizaje situado sólo en el educador?, en este sentido el párrafo que a continuación se enuncia puede ser decidor:

P.P-12: “Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las

niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica entre otras” (Mineduc, 2005, p.17)

Si bien, se refleja en ellas, un reconocimiento a los intereses, al sentido, a la experiencia previa, el instrumento implícitamente atribuye al sentido lo que tiene que ver con lo lúdico, con el gozo, lo sensorial y lo práctico y en esa línea también separa el sentido para el niño y el sentido para el adulto. Estas ideas pueden abrir espacio para lo que Kohan señala “si no se piensa que enseñar tiene que ver con transmitir un conocimiento ya listo para nuestros alumnos, creemos que no hay nada que transmitir y entonces serían los alumnos los que construirían conocimientos por sí mismos. O bien les damos todo o les damos nada. Les damos las preguntas o soluciones o los dejamos que pregunten sus preguntas y respondan sus respuestas” (Kohan, 2007, p.56) por tanto invita al educador a situarse fuera de la lógica de la transmisión.

Larrosa señala que “la educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades *responden* a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo *recibe* a los que nacen. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige nuestra casa” (Larrosa, 2000, p. 7) estas nociones permiten que la educación reciba a los educandos en su alteridad dejando que su otredad se haga presente y de ese modo, permitir que realmente el educando le otorgue sentido a lo que vive. En consecuencia el espacio curricular es el lugar en el que sucede aquella recepción y el docente desde la interpelación del Otro puede permitir hacer sitio, sin embargo ese sitio solo será habitado en la medida de que si y solo si se construya en él. De esta manera el párvulo recorre el espacio, lo reconoce y lo organiza en función a sus necesidades aceptando igualmente la acogida del docente.

En contraste a lo anterior las BCEP señalan

N.P-24: “El educador debe realizar una labor de diagnóstico de los aprendizajes anteriormente alcanzados y seleccionar los que corresponden a partir del conjunto que se ofrece a cada ámbito con sus respectivos núcleos, considerando el aporte y significado que éstos tengan para cada niña o niño” (Mineduc, 2005, p. 90)

Asimismo:

N.A-28: “Lo esencial es que las planificaciones, junto con definir las principales intenciones que se pretenden, tengan un sentido que haya sido dialogado y enriquecido con los aportes de la familia, del equipo de trabajo y otros miembros de la comunidad educativa, aplicándose así el principio de significación” (Mineduc, 2005, p.90)

Estas palabras, de algún modo, clausuran el espacio para el habitar curricular del párvulo, y reducen las posibilidades de generación de experiencia, bajo estas percepciones se pueden enunciar las palabras de Magendzo, quien refiere “la tendencia generalizada ha sido reducir al Otro a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos en muchos casos en desconocimiento del otro u ocultando las verdaderas intenciones de la relación. Reducir al Otro a mi mismo no es solo violencia sino que dominación, es ejercer sobre el Otro un poder indebido y arbitrario es, en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad” (Magendzo 2005, p.109)

Para la generación de experiencia, el habitar abre espacios de oportunidades, y si bien, un espacio tiene fronteras, estas fronteras, no son las que definen que algo termina, al contrario, señalan desde dónde algo comienza a ser lo que es. Larrosa señala que la experiencia “supone algo que me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a

mí, es decir en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (Larrosa 2009, p.16). Si bien, la experiencia es algo que sucede “en mí”, ésta supone también un acontecimiento por tanto es algo que, en este caso, no depende del “yo”, es algo que en su origen es provocado por un externo, tal como señala, Larrosa, “No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar” (Larrosa, 2009, p. 15). Es así como en el contexto educativo, ese agente externo al educando el que tiene gran poder de provocar el acontecimiento podría ser el educador, ahora bien, los límites de su existencia no reducen todas las posibilidades de experiencias que puede provocar dicho acontecimiento, en tanto señala Larrosa (2009) no es el resultado de las propias representaciones, ni pretende presentar a dónde se ha llegado o se debe llegar, sino más bien ofrece infinitud de posibilidades de acercarse a una circunstancia, por tanto, dada la variabilidad de sujetos que se encuentran en la interacción pedagógica, la llegada a la experiencia es algo singular.

De esta manera desde la Alteridad, en la relación pedagógica interactúan un Yo y Otro, en el cual cada uno depende y se verá influenciado en su existencia del accionar del otro. En este sentido la comunicación que existe entre ambos será crucial, asimismo las BCEP refieren a ella señalando:

N.P-32: “La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales,

acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad” (Mineduc, 2005, p.56)

Estas aseveraciones, atribuyen sentido a la interrelación con otro, reconociendo la importancia de los mensajes que se le entregan al educando. Desde la relación de Alteridad la comunicación va más allá, siendo un factor importante para generar acontecimientos que promuevan la experiencia, esto siempre en el contexto de acogida y hospitalidad en el que la comunicación que se genera permite verdaderamente el despliegue del educando y no lo subsuma a lo mismidad.

Lo anterior, es porque el lugar en que sucede la experiencia, es en el “yo”, afectando al ser en su constitución, en su sentir, en su pensar, en lo que se sabe, en lo que se desea haciendo de ese modo que la experiencia vivida sea única e irrepetible, además de ello, tal cual relación de hospitalidad, es el “yo” el que permite también que algo le pase desde el acontecimiento que el otro le ofrece, desde la alteridad ese acontecimiento no debe buscar la proyección del sí mismo, no acepta la contención de un objetivo previsto, no permite definir y secuenciar el posible y seguro camino a seguir, sino más bien genera un acontecimiento en el que el educando puede por sí mismo encontrar su propia transformación (Larrosa, 2009). Es así como en el contexto de la Educación Parvularia, el niño con su ser aún no capturado, con su inagotable avidez de explorar lo que le rodea, de su ir y venir constante, de buscar complicidad con algún objeto cotidiano, de la significación que permite que adquiera cada objeto, torna la experiencia aún más potente, en la medida en que todo lo que le rodea es igualmente potencia, en este sentido, Zemelman, expone la importancia de enriquecer la relación del hombre con la realidad, si bien su foco está más bien situado en el conocimiento es interesante reflexionar su mirada puesto que ofrece una apertura para con las certezas del conocimiento. Desde esta perspectiva el autor, agrega la importancia de que el sujeto amplíe sus horizontes a partir del ejercicio de sus posibilidades, promoviendo el vivir su vida con fuerza en un momento determinado, permitiendo así su total despliegue, por

consiguiente se hace necesario también no limitar el actuar por causa de las certezas, sino más bien ir más allá movilizado por los propios sueños, haciendo en este caso del educando un verdadero protagonista.

Estas afecciones de la experiencia, no están ajenas al significado, en la medida que el ser párvulo se transforma resguarda en sí antiguas experiencias que no desaparecen, por tanto, para pasar a una transformación siguiente será desde lo que ya es, desde el cómo existe. Además de ello, en todo este ser de párvulo que lo mantiene vivo en su pregunta constante, existe una implicación afectiva, por tanto su constitución emocional no puede permanecer ajena a su estar en el mundo y es que aquello que me pasa, es porque algo provoca que implica su transformación en sentido holístico, es decir, desde la completitud que es el ser humano, desde el todo con el cual se entrega a un acontecimiento.

En la lógica instrumental que refleja el instrumento curricular de las BCEP, las ideas de Pinar, respecto la función estética del curriculum cobran relevancia, en él alude primeramente a Greene, quien señala que “las experiencias estéticas (...) nos comprometen como seres existentes en la búsqueda de significado. Si la singularidad de la estética artística puede ser reafirmada (...) lo viejo puede o no desaparecer” (Pinar 2014, 80).

Asimismo desde Eisner, señala que “la enseñanza, al igual que el arte, a veces alcanza finales no previstos al principio, pero que son deseables, e incluso bienvenidos” (Eisner, 1985, p. 80). Por tanto si el instrumento curricular siempre se presentará con una estructura basada en objetivos, estas ideas ¿no podrían acaso abrir espacios para acoger el aprendizaje desde otras aristas?, por tanto, ¿no podrían invitar a visualizar siempre nuevas oportunidades que permitan nacer nuevos aprendizajes desde nuevos inicios toda vez?

Situándose en una mirada crítica del curriculum, es posible visualizarlo como una construcción social en la medida que es resultado de un proceso de conflictos, en los cuales se validan ciertas formas curriculares que responden a la contingencia social e histórica, de la misma manera estas nociones permiten cuestionar los conocimientos que se consideran válidos para el momento en que se vive, así como también para sus requerimientos (Silva, 2001). Desde estas perspectivas, el niño y niña como sujeto social puede reclamar una forma de participación en este espacio de construcción, en tanto que por medio de él va tomando sentido su propio recorrido. No obstante, si se considera desde este autor que el curriculum es un espacio de poder, lo único que podría salvaguardar estas posibilidades de intervención es, acorde a los autores enunciados, la relación de Alteridad, ya que en la medida que el otro interpela al docente desde su condición de niño/a, con su total existencia enigmática que se muestra como invitación es posible que en dicha construcción pueda participar activamente como otro en la medida que se le acoja como tal. Si se piensa en una relación educativa en la cual el docente tiene la “carta” preparada, la infancia en su esencia, en su forma de estar en el mundo, en su otredad queda disminuida, empequeñecida y tiende a ser vista como un instrumento que contribuirá a cumplir los deseos de otro, por tanto, se anula todo espacio de significación.

Por el contrario, si se abordan las relaciones educativas considerando situarlas en un territorio que es vivido por ambos (párvulo-educador) le convoca al educador generar distintos acontecimientos que invitarán al niño/a, desde su ser particular, a vivirlos desde su enigma, desde su sentir, haciendo suyo ese espacio a través del recorrido constante por medio de infinitas direcciones que no pueden estar trazadas con antelación. En cierto modo, es permitir libertad, pero una libertad que acorde a Lévinas (2002) no es igual a la mía, sino más bien es una que el mismo educando se traza hasta el límite que le genera la interpelación de otro. En ese sentido, el docente es hospitalario, en tanto lo acoge desde su existencia aún no capturada permitiendo ingresar esa interpelación, hacerle oído y recién desde allí responderle generando acontecimiento.

4.- Espacios curriculares para la conformacion de la identidad en la alteridad

Pinar, aporta una noción de curriculum como un lugar que permite vivirlo y transformarlo en experiencia, asimismo es para él un “concepto altamente simbólico, una conversación compleja que enlaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro” (Pinar, 2014, p.38), involucrando la participación de otros. En esta medida el rol del educador es de importancia al momento de abrir los espacios para dicha conversación y en línea con ello, debe escuchar y abrir lugar para las vivencias que cada educando trae consigo, estos aspectos cobran relevancia cuando en línea con la Alteridad se pretenden abrir reflexiones en torno a la identidad.

Si se tiene presente una idea de identidad como algo constituyente del ser humano, es importante visualizar la noción que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia aportan al respecto

NP-1: “Los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva” (Mineduc, 2005, p.12)

En las BCEP, se hace alusión a de un ser humano libre sin referir al tipo de libertad que se hace alusión, sin embargo en el sentido del concepto se infiere que es un ser que no tiene impedimento alguno para desarrollarse y que al igual que otro tiene las mismas posibilidades de ser, además de lo anterior se le otorga a su naturaleza una carencia de defectos que se evidenciará en forma paulatina. Es así como desde ese existir asiente su propia forma de estar en el mundo buscando siempre ir más allá a partir de sus ideas, posibilidades y habilidades, estas condiciones permiten que él se sienta como único desde el comienzo de su vida manifestando un “yo soy”.

Por tanto, si el ser humano es en si mismo perfecto y se reconoce la búsqueda de su trascendencia ¿cuál podría ser el rol de la educación en este nivel educativo?. Si se considera que la trascendencia es algo que surge desde si mismo, desde una forma particular de estar en el mundo la identidad no puede estar ajena a ella bajo el entendido que es aquello que permite identificarnos como otro distinto, por tanto ¿quién puede buscar su trascendencia sino es por lo que se es en si mismo y por sí mismo?. En el contexto de la Educación Parvularia, su instrumento curricular le dedica especial atención a la identidad, entregándole un ítem clave para su estructura curricular, es así como respecto a ella señala

N.A-20 “La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, y mediante el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como una persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás” (Mineduc, 2005, p. 37)

En el instrumento curricular se refiere a que es un proceso paulatino en el que el educando se conoce como ser único, en este contexto ¿qué características podría tener la interrelación curricular para el efectivo despliegue y para la responsabilidad que la identidad convoca?. Considerando estos aspectos corresponde desglosarlos para su mayor comprensión, es así como se desprende la identidad como aquello que nos hace únicos, distintos en esencia de otros, con formas particulares de estar en el mundo y de aprehenderse de lo que nos rodea. Si se toma en cuenta una visión de niño/a que está en permanente desarrollo, por lo cual su vida está definida por etapas que suceden consecutivamente, se podría decir que la noción de lo que es él en el mundo ya se encuentra encapsulada, capturada, concebida, sin embargo, desde la perspectiva de identidad que aportan las B CEP, esta unicidad conceptual que aborda al niño/a no puede ser definida, no puede ser contenida como todo lo posiblemente humano, la visión que aquí se aporta no da cabida para ello por tanto, ¿cómo es posible definir y abordar desde

determinadas conceptualizaciones aquello que se dice que en esencia es distinto?. Cuando se refiere y reconoce una idea de ser humano como ser único y se aborda su Otredad, en la relación educativa toda vez surgiría algo nuevo que no permite su universalidad, por el contrario, se muestra en su presencia tan incapturable que representa aquello que lo define como único y que invita en la relación con otro, a darse los tiempos de conocerse, escucharse, acogerse, comprenderse, mirarse, esta idea de ser humano como ser único permite aventurar en una noción incipiente de lenguaje común. En el caso de la educación parvularia el educando desde sus 84 días de vida se muestra como alguien que evoca sentimientos de protección que van más allá de la conceptualización que de él se tiene, su forma de estar en el mundo abre espacios de la emocionalidad que invitan al otro a actuar para con él, es como si el único lenguaje en común desde el comienzo de los días de la vida fuesen las emociones, siendo estas las que conectan al yo con el Otro, resultando posiblemente poder ser el punto de partida para generar un diálogo de Alteridad. Asimismo, Larrosa reflexiona en torno a la infancia, y señala que es algo que se puede “explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir,..., el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a su demandas” (Larrosa, 2000, p.4). pero asimismo alude que la infancia es una absoluta otredad que radica en una completa heterogeneidad que escapa a cualquier saber y a cualquier poder cuestionando todo lo construido para ella, desde ese punto de vista Lévinas (2002) señala que “el concepto, el universal, despoja de su unicidad, es decir, de su alteridad, al individuo” (Lévinas, 2002, p. 36), por tanto, cualquier intento de captura que anula aquello que pudiese forjar la identidad, anula también la alteridad en este caso del niño y niña, identidad y alteridad no pueden estar separados.

Infancia conceptualizada – infancia no capturada en la que radica la identidad, ¿Dónde encontrar el equilibrio? Aquí es necesario mirar el siguiente código de las BCEP

N.P-17 “Las niñas y niños necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros, descubrirse y conocerse a sí mismos como individuos singulares, valorar y apreciar sus características personales y familiares y afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás” (Mineduc, 2005, p.36)

Larrosa (2000) menciona que desde que el niño nace, si bien surge algo nuevo, su extrema sencillez no coloca ninguna resistencia a lo que el entorno tiene preparado para él, es así como desde su nacimiento surgen desde el mundo proyecciones, expectativas, miedos y dudas que lo sitúan en un tiempo determinado e inicial que lo convertirá en uno más del nosotros con una continuidad tal que será el principio de un proceso, estos aspectos cobran más relevancia en Educación Parvularia, cuyo contexto educativo comienza a influir en él desde los 84 días de vida. Al llegar el niño/a al jardín infantil un mundo se encuentra preparado para él, de ante mano ya existen proyectos diseñados por otros y destinados a un fin, la distribución del espacio, los materiales, el ambiente acoge a un niño/a conceptualizado, temporalmente abordado al cual se le ofrece un “producto” que aspira a un ideal de ser humano, sin embargo ¿cuánto de ello ofrece apertura para que ese niño/a genere su trascendencia?. Considerando estas más pequeñas edades el adulto es aún más relevante e impactante, Joaquín Ferrer (1998) hace una reflexión respecto a la conformación de la persona, ante ello señala que como ser espiritual el hombre no se contruye a partir de la comunidad, sin embargo su perfectividad no es posible si no es con ésta (1998), desde esta mirada el niño/a desde que nace ya es existencia (inclusive desde su gestación) pero su forma de desenvolverse en el mundo solo será en y para con otros. Todas estas facultades son en sí mismas potencias, sin embargo su despliegue requerirá si o si la verbalización de otro que le permita hacerlas visibles y otorgarles sentido (Ferrer, 1998), aquí radica la relevancia del rol que cumple el docente puesto que como señala Ferrer (1998) “la alteridad se concibe como una

apertura del hombre a otras personas” (p.28), por tanto en ese contexto la relación de alteridad se torna fundamental.

En esta línea se puede señalar que el campo curricular se ofrece como morada para una etapa de la vida, la búsqueda de trascendencia y de despliegue del yo solo encuentran emprendimiento en aquella noción de infancia que no está conceptualizada, que no está determinada temporalmente, Kohan (2007) refiere una analogía respecto a la relación con el extranjero y la hospitalidad que se le brinda, desde ella se puede señalar que el docente se ofrece como anfitrión en esta entrada inicial, pero solamente hasta ahí se muestra en ese rol, posteriormente invita a morar ese espacio permitiendo que el educando lo habite en libertad. Es que en la relación de alteridad el niño/a hace un descubrimiento primario de lo humano, en la primera infancia, en la que todo se muestra venidero, todo viene de afuera imprimiendo su huella, es el niño/a como sentir que se sitúa en el mundo y lo humano que se le presenta absolutamente como otro, conformando posteriormente su carácter de yo que le permitirá ver que existen otros yos distintos de sí mismo (Ferrer, 1998). Es por ello que el docente es relevante en su rol, él contiene aspectos claves que le permitirán conformar su propia identidad, en tanto que le permita andar en una libertad de tal amplitud que no puede ser sino provocada por el otro absoluto.

Estos aspectos destacan que el medio es influyente en la conformación de la identidad. Ante ello las BCEP también refieren a la influencia del contexto:

N.P-3,4 “La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales”
“A través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos” (Mineduc, 2005, p. 13)

N.P-7 “Dentro de estos ambientes culturales en los que interactúa la niña y el niño, son fundamentales aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos” (Mineduc, 2005, p.14)

Desde los párrafos anteriores, es posible sostener que el rol que se le otorga al contexto es el de un marco explicativo sobre las posibles formas de estar en el mundo, reconociendo en ellos la contribución que realizan en la conformación de su identidad. Desde la Alteridad la funcionalidad del contexto consiste también en abrir espacios de acogida necesarios para el despliegue, en este caso esta responsabilidad radica en el educador, por tanto en esa línea y desde los aportes que le da el contexto se permite la conformación de su rostro.

A pesar de lo anterior, los párrafos antes enunciados, refieren a pautas y hábitos como primeros aprendizajes para desenvolverse en su entorno, estas ideas delimitan finamente aquello que puede ser entendido como el desenvolverse todos por igual o bien, reconocer en ellas la contribución que realizan para la significación. Para Redón (2006) las normas y los valores sociales pueden presentarse más bien, como una facultad interpretativa del mundo por medio del lenguaje, contribuyendo en perspectivas para simbolizar socialmente lo que le rodea, sin embargo ¿pueden dialogar estas perspectivas simbolizadoras con la radical otredad?, en la misma línea la autora señala que el sujeto está constituido subjetivamente y conforma así su rostro, asimismo posee una capacidad de subjetivar su experiencia la que no es anulada por ninguno de los sistemas que participan de su desarrollo (Redón, 2006), por ello se puede señalar que esta idea de sujeto es construida colectivamente, esta noción no pasa por la idea de dominación de lo que le rodea, sino más bien alude a sus propias capacidades de intervención y construcción, en las que su propio contexto de pertenencia ha influenciado.

Para Lévinas, “El Otro no es un yo calculable por analogía... otra libertad como la mía no es el Otro. No se trata de un espejo en el que se proyectaría y se objetivaría mi propia imagen” (Lévinas, 2002, p. 37), por tanto ese Otro, desde el cual surge su identidad, no puede estar conceptualizado simbólicamente, de ser así, no podría conformarse como otro, sino más bien, necesita de los espacios y la acogida necesaria para recibir lo humano que viene desde afuera, para innovarse una y otra vez, los materiales para actuar en libertad y descubrirse así mismo a los tiempos que se propone, pero no sin antes, llevando consigo los gestos y los hechos que los otros han marcado en él, tal cual impronta y que le permiten conformar su propio rostro, así como también su identidad; para lo cual se hace necesario tener plena conciencia, de que la relación de alteridad es previa a toda posibilidad de que el Otro sea verdaderamente Otro, por ello con la consecutiva formación del yo y su rostro el niño/a podrá responder efectivamente quién es, por el contrario, si esto no es posible, ¿es acaso que todavía es él, o bien, ha dejado de serlo? (Bruguès, 2007).

Por tanto, el rol del educador como promotor de esa acogida se torna crucial, en la medida que es en quien descansa toda posibilidad de que el entorno deje su impronta en el niño y niña para la conformación de su identidad, esto sin desligarse de la relación de alteridad como necesaria para la hospitalidad verdadera.

Desde esta mirada en el contexto curricular, en su espacio de concreción y en el contexto de la alteridad, no es posible universalizar una proyección de sujeto idealizado para otros, sino más bien se debe buscar su desenvolvimiento pleno, un desenvolvimiento que no coharte su trascendencia, sino más bien promueva el total despliegue desde sí mismo. Es así como el docente por tanto tampoco puede idealizar, ni proyectarse en el otro, sino más bien acompañar... ¿cómo desde la interpelación que me provocas puedo estar contigo?, es así como dicha interpelación podría ser entonces el inicio para generar dicho acompañamiento, podría ser el llamado a la escucha, el planteamiento de la necesidad que clama su consideración, su sitio. En dicha relación educativa para

Lévinas, el Otro circula entre el necesitado y el altísimo y viceversa, por tanto es ofrecimiento y clamor, en ese contexto el currículo, puede ser concebido como una instancia de ofrecimiento con dos aristas: por un lado un ambiente que se ofrece organizado a partir de concepciones del ser humano, que pretenden determinar el cómo éste se apropia del mundo y por otro, desde el acompañamiento producto del llamado que se realiza desde y hacia el educando y educador promoviendo en todo momento la negociación producto de la relación que surge entre ambos. Como señala Pinar, la relación que se produce en el contexto curricular invita a una conversación compleja “la conversación es un punto de encuentro donde la expresión de diversas voces conforma el contacto entre los individuos” (Pinar, 2014, p. 38).

A su vez las BCEP aluden a que la construcción de la identidad es un proceso que permite percibir las características que el niño trae consigo, así queda de manifiesto en el siguiente código:

N.P-20 “Durante la construcción de la identidad, los niños van apreciando y asignando valor a sus autodescripciones y evaluando efectivamente el concepto que tienen de sí mismos; de ese modo consolidan su autoestima” (Mineduc, 2005, p. 37).

Esta breve descripción refiere a la autodescripción, es decir es el párvulo el que debe hacerlo por sí mismo, no da cabida a que otro lo haga por él, por tanto implícitamente no son válidas las explicaciones que otro pueda hacer de él. Por consiguiente su identidad solo será constitutivamente efectiva en la medida que se le permita a él tomar conciencia de lo que es, de lo que trae consigo y de la impronta que otros le han dejado.

A modo de cierre, es así que en el contexto curricular, más específicamente en la relación que surge entre el docente y el educando, solo será posible la alteridad en la medida que el Otro sea abordado como el punto de partida de la relación de forma

absoluta, siendo lo no conceptualizado de la infancia lo inicial de esta relación, permitiendo el despliegue absoluto del yo fuera de todo sistema de referencias, teniendo así la identidad como contenido, “el yo no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación” (Lévinas, 2002, p. 60). Por ello surge por medio de los espacios brindados por otros, que favorezcan que el yo se comprenda como un radical distinto del Otro por medio de experiencias singulares, que le permitan morar ese espacio a través de una relación dialógica, que de cabida a su nacimiento continuo desde distintas experiencias permitiendo su identificación en lo que ese espacio es, no a partir de una dependencia, sino más bien desde el medio que ofrece, desde la disposición que permite que surja en libertad (Lévinas, 2002) siendo condición necesaria e importante para su autodescripción, así como también para la apreciación y asignación de valores respecto a si mismo, ambos factores enunciados en las BCEP como últimas condicionantes para la conformación de su identidad.

VI. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Desde el instrumento se evidencia una noción de currículum que va ligada a una mirada técnica respecto de él, en su interior se refleja claramente un qué enseñar a la vez que configura en el docente un cómo. Sin embargo, desde distintas conceptualizaciones consideradas en este estudio, este enfoque técnico es abordado como un discurso que se concretiza en el aula y por tanto orienta el quehacer del educador de párvulos condicionando una posible relación entre el educador y el educando.

Primeramente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia queda develada la necesidad de preparar al niño y niña para la adquisición de futuros aprendizajes y de responder a las demandas contextuales, por lo que se puede juzgar que entre sus fines está el servir a otro que no es el niño. Desde esta mirada y en consonancia con los autores referenciados el rol del educador se muestra objetivado, objetivando también su quehacer en tanto pretende ser un instrumento para lograr propósitos prospectivos que anulan la infancia no capturada que refiere Larrosa. En esa línea desde el instrumento, el educador es invitado a responder con su quehacer a los propósitos que persigue la educación, asimismo se le sugiere una planeación que acorde al instrumento, le ofrece un niño que ha sido conceptualizado desde distintos saberes, en consecuencia inicialmente el currículo se muestra como un espacio predestinado a acoger a aquel niño ya concebido. Junto a lo anterior el educador como profesional es proyectado como conocedor del educando por tanto se le atribuye la capacidad de presentar de manera efectiva los caminos necesarios por las cuales el párvulo puede transitar para el logro de los objetivos prediseñados, en esa medida sus reflexiones en torno a la práctica tienen un fuerte inicio en lo técnico y así como también en los resultados más que en aquel niño/a que Larrosa refiere como no capturado, a su vez acorde a Da Silva, estas miradas técnicas se presentan como neutras ante el otro que se tiene en frente, válgase en este caso el educando, corriendo continuamente el riesgo de invisibilizar al párvulo como ser único.

Es así como desde el instrumento curricular se evidencia una relación pedagógica en la que el educador es situado sobre el educando y a él se le atribuyen las posibilidades de conocer y determinar aquello que se cree que el niño debe y tiene que adquirir, desde esa mirada se da una relación vertical mediada principalmente por los objetivos que las bases curriculares persiguen, por tanto ¿será posible acoger nuevas aristas de interrelación pedagógica?

Igualmente las BCEP otorgan en ciertos aspectos discursivos un reconocimiento del educando, lo sitúan como el centro del quehacer y reconocen en él sus posibilidades de ser y estar en el mundo buscando su trascendencia enunciando que estos aspectos de él deben ser considerados. Por tanto si se alude a la acción misma entre el educador y el educando señalando este reconocimiento hacia su persona, se abren también resquicios de libertad para el actuar docente, generando nuevas aristas desde donde sería posible acoger al párvulo, si bien las BCEP no refieren a ello explícitamente, desde los autores enunciados que acogen la infancia y la alteridad nace aquella circunstancia de interpelación que se provoca por el hecho de encontrarse cara a cara uno y otro sujeto llamando su atención. Estas reflexiones se soportan en la idea de que en el contexto educativo entra en relación esa parte del ser humano que lo distingue como otro distinto, como otro particular, asimismo se destaca desde Lévinas y su mirada en la relación de Alteridad, estos aspectos son tan fuertes que su presencia no puede ser omitida en dicha relación, presentándose también como una entrada a la responsabilidad obligando al educador a hacerse cargo del educando. Ahora bien el niño/a tal cual infante tiene algo característico, con insistencia persiste su estar en el mundo desde eso otro que lo caracteriza, en tanto el adulto tiene el poder de dejarlo en suspensión en la medida que en su actuar prime lo técnico llevándolo a la neutralidad de la relación con el otro. Para Lévinas (2002), aquello que se presenta e interpela es su absoluta otredad, quien por medio del rostro reclama su espacio el cual solo puede encontrar cabida en la relación de Alteridad. En ella el docente, quien tiene el poder por sobre el educando, es el que decide si permite que ella surja o bien por el contrario, anula lo que ese otro educando

es. Skliar aporta igualmente a esta relación la idea de amorosidad presentándola como un elemento clave contra la indiferencia, en ese sentido la amorosidad también tiene que ver con la alteridad, estas ideas de relación no quedan en evidencia en el instrumento curricular, sin embargo si llaman a repensar que la organización curricular que se propone, la definición de roles y funciones desde el educador y el estado esperado desde el niño/a irrumpen con esta relación en la medida que el rol del educador se muestra mas bien con un carácter instrumental.

En síntesis las BCEP no explicitan espacios para pensar su quehacer desde la mirada de la alteridad, sin embargo en ciertos aspectos discursivos puede ofrecer lugar a repensar las prácticas desde estas líneas, ello abriría espacios para reflexionar el quehacer docente significando que toda vez que el educador piensa su labor trae consigo otra cosa que es externa a él, en el caso de la Alteridad, esto externo es el educando, por tanto su pensamiento debiese encontrar un inicio en ese otro que esta en frente, el que surgirá desde él sólo en la medida que decida mirarlo. Es en esa instancia en la que proporcionara un cuidado verdadero con implicancia emocional en la relación, con un involucramiento que lleva el actuar educativo a algo mas allá que la relación cotidiana, y por tanto riesgosa, de estar junto a otro sin verdaderamente estar desde la perspectiva de la alteridad, trasladando el centro del quehacer desde los instrumentos, acciones técnicas y sus efectividades en beneficio de un futuro, hacia el educando como el ser humano que es.

En segundo lugar, el quehacer educativo orientado desde las BCEP pretende aportar a la vida del párvulo una serie de experiencias que le permitan estar en el mundo. El instrumento aborda una infancia que liga principalmente su aprendizaje a las etapas del desarrollo, en ese sentido y desde la perspectiva de la alteridad que es desde donde se sitúa la discusión, los espacios de posibilidades para que cada uno de los párvulos se desarrolle en trascendencia desde lo otro que lo caracteriza quedan reducidos.

Desde las BCEP el aprendizaje es entendido como apropiarse de... y en ese sentido los logros respecto a la adquisición de éstos se le atribuyen al docente en la medida que se espera que él diseñe los pasos necesarios para lograr los objetivos, a su vez se señala la idea del significado aludiendo que toda situación de aprendizaje debe ser significativa para el párvulo en la medida que él entienda el porqué de lo que se le ofrece. Para los autores referenciados el aprendizaje es visto como una serie de oportunidades que solo son significadas por el educando y es desde esas líneas que puede llamarse como tal, al respecto si otro favorece la adquisición de una nueva habilidad, ¿será realmente un aprendizaje en la medida que no es el niño quien se apropia de, sino más bien es algo adquirido por medio quizás de una ejercitación?, si bien desde una mirada técnica del currículum, las experiencias se atribuyen como existencias del proceso educativo en el afán de lograr aprendizaje, éstas generalmente se circunscriben a una idea de ejercitación, por tanto desde estas líneas y en la mirada de alteridad no existiría el significado, esto porque desde los autores señalados en este estudio, la significación subyace en el campo de la diferencia, por consiguiente una propuesta definida a todos por igual no puede generar significado, en otras palabras, cuando el instrumento curricular propone objetivos que se sustentan en una conceptualización neutra de un ser humano, en un ser concebido desde distintas disciplinas, su posibilidad de significar una experiencia desde su ser Otro queda disminuida.

En ese sentido repensar el aprendizaje desde algo ajeno al desarrollo podría ser posible, sin embargo para ello se hace necesaria la apertura o ampliación de miradas en la formación profesional del educador, más aún cuando el instrumento reconoce un ser de infancia que se desea respetar y considerar.

Junto a lo anterior el habitar, llámese en este caso habitar curricular, reclama que sea el niño/a quien determine cuál camino seguir desde un espacio organizado para él, concibiendo que el rol docente no puede ser objetivado a acciones parametrizadas que definen, limitan, contextualizan un andar y que entregan ángulos desde dónde mirar,

sino más bien, como su mismo instrumento curricular lo señala, promotor de un ambiente favorable (Mineduc, 2005) en el que toda la potencia puede surgir en tanto presente apertura para encontrar nuevos horizontes, por tanto desde los autores que inspiran el estudio, el niño/a también reclama un sitio para su experiencia en tanto que sucede en un espacio particular en el que se ven involucradas sensibilidades y existencias que surgen principalmente del Otro pero que en cierta medida, estarán condicionadas por el sitio que abre, en este caso el educador.

Desde esta perspectiva se comprende que la actitud docente para con el educando podría abrir espacios para plantearse ante él con suspensión de su “ser conocimiento”, si bien lo parametrizado siempre existirá, también se puede esperar acoger lo no esperado como nuevas oportunidades de crecimiento, comprendiendo que en la medida que nos situamos en territorio desconocido distintas dimensiones del ser serán afectadas por la transformación, permitiendo que cada una de ellas pueda instalarse también con significado. Es así como hospitalidad, alteridad y significado no pueden estar desenlazadas, por el contrario ¿sería acaso que el significado puede estar ya capturado por el docente en tanto pre-visión y objetivo? Si este espacio enigmático que conserva el niño/a se conmueve en la experiencia, la captura de significados predeterminados, anticipados por un destino trazado ¿podría tener algún asidero?.

Por último, la alteridad es parte constituyente y primera para permitir el despliegue de la identidad, a su vez el instrumento curricular la destaca como parte esencial para reconocerse como un ser único atribuyéndole la cualidad de proceso paulatino de conocimiento. Desde Lévinas la identidad nace desde la conformación de su rostro, es decir de aquello que lo hace único, por tanto abordando las ideas que las B CEP aportan de un párvulo conceptualizado el espacio para permitir la adquisición de la identidad se ve reducido.

A pesar de lo anterior se destaca en las BCEP la importancia del contexto y de la familia en la adquisición de ésta, en concordancia con ello Lévinas y Bruguès señalan que el rostro se construye con historicidad por tanto desde estas palabras el instrumento permite hacer espacio para ello y el quehacer del educador cobra relevancia, por tanto ¿dónde radican las posibilidades de que permita la generación de la identidad si, por un lado, su rol está predeterminado, la infancia se encuentra conceptualizada y por otro se reconoce la importancia del contexto?. Desde Bruguès la conformación del rostro, en este caso del educando va más allá, recién con el surgimiento de éste nace toda posibilidad de Alteridad, en contraste con lo anterior se puede señalar que el docente no ha vivido la experiencia del mismo modo, su condición de sujeto conocedor del otro queda “sujetada” a las voluntades del instrumento por tanto lo sitúa en un plano distinto al esperado para generar identidad. En ese sentido las Bases Curriculares se muestran adversas en su orientación para su verdadero desarrollo ya que su objeto de ser es un párvulo conceptualizado desde distintas disciplinas como lo señala Narodowski y en tanto, desde la perspectiva de la alteridad el yo tiene su verdadero origen y encuentra su despliegue, su cocimiento y reconocimiento en aquello que no esta conceptualizado, de lo contrario ¿cómo alguien puede saberse otro distinto si es abordado por saberes que lo definen con antelación, que predicen lo que puede llegar a ser, lo que puede desear, lo que es apropiado para él? En términos educativos el educando solo encontrará verdaderamente lo que es en la medida que encuentre espacio para ello, al menos así lo evidencia el análisis de lo que significa la trascendencia, el rostro y el yo, el cual dependerá del rol que el adulto lleve a cabo. En consecuencia el educador claramente es relevante en esta relación ya que en él está situado este poder dado el lugar en que el instrumento curricular coloca al educando.

Junto a lo anterior Bruguès señala que la alteridad procede a la identidad, y asimismo acorde a las reflexiones realizadas, se puede juzgar que en el contexto educativo viene a presentarse también como una posibilidad de que el otro genere su identidad, esto se muestra como primario en este espacio y se ve reflejado en un docente que escucha a un

educando, le hace espacio, por tanto se despliega y se conforma a si mismo para generar su propia identidad, como consecuencia el educando genera su rostro el que permite provocar al otro en la alteridad llamándole para que le acoja. En ese sentido, el espacio educativo debe ofrecerse como morada acogiendo al educando y permitiendo así, que en el habitar pueda conformar su rostro, es decir, en un lugar organizado para él los otros dejan su impronta verdadera, aquella a la que él le entrega significado porque el contexto permite generarlo y en consecuencia en esa línea genera su identidad.

Por consiguiente, se puede señalar que nociones de identidad, significado y habitar curricular no pueden ser concebidos desde un punto de vista ajeno a la alteridad, por lo que desde el estudio realizado puede ser posible repensar el quehacer educativo en este nivel desde lo ético y lo afectivo, removiendo el quehacer docente desde líneas de relación que permiten un verdadero reconocimiento y se promuevan desde el acompañamiento del educando, en la que toda vez prime la presencia absoluta del otro y se permita su habitar curricular a raíz de la construcción de su crecimiento, por tanto la generación de su trascendencia.

Por ello considerando que el niño/a aún conserva su condición de ser niño, nada permanece ajeno a él, no se presenta impasible ante lo que le rodea, la complicidad que genera con algún objeto es porque algo le provoca y por tanto su goce no es intrascendente, los acontecimientos ofrecidos reclaman una mediación docente también desde su propia experiencia, es decir, desde la forma en que él se ha abierto camino para su propia transformación, los sentires que ha vivido en aquel proceso, las inquietudes que se le han presentado generando así motivaciones que inviten a seguir creyendo en el potencial que puede ofrecer dicho acontecimiento, para que por medio del recorrer constante agote todas formas de apropiación. Esta motivación genera espacio para que el educando construya su propia transformación, por ello, en cada camino recorrido ya no será el mismo, por un lado el docente construirá-ofrecerá acontecimiento, por el otro

el educando hará suyo el espacio ofrecido a favor de su necesidad de acabar con cada promesa que le entrega el acontecer por medio de la experiencia vivida.

Ante estas reflexiones se presentan como invitación la apertura de espacios que permitan debatir en torno a la educación en este nivel educativo, así como también respecto a la formación inicial de educadores de párvulos y los que ya se encuentran en ejercicio, más aún considerando que hoy en día existen políticas públicas ligadas a la primera infancia. Junto con ello, un instrumento que posee un contexto histórico de 15 años atrás invita a generar lecturas críticas al respecto, a favor de un educando que llama a pensarlo desde lo que es.

VII. PROYECCIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

1.- Proyecciones del Estudio

Considerando que en la actualidad existen políticas públicas que se preocupan de la infancia, es importante indagar respecto a cómo se significa el educando en el proceso educativo, cómo es vivida su condición de sujeto y su período de infancia, de qué modo es abordado, cómo es entendido desde la perspectiva del adulto y en qué lugar es situado. Asimismo nociones como identidad, habitar curricular, responsabilidad son importantes de ser comprendidas en el discurso del Educador, invitando a trasladar su rol, por medio de la reflexión crítica de su quehacer, a nuevos espacios de significación de su labor y en esa línea indagar cómo se re-significa el instrumento curricular en el aula en el posible intento de generar ventanas de oportunidades desde la interacción educativa.

Otro aspecto posible de proyectar desde este estudio es visualizar qué sucede con la formación del/la Educador/a de Párvulos respecto a sus percepciones en torno a la idea del Otro, a las interacciones educativas, a la forma en que su rol es sentido y al diálogo que estos aspectos pueden tener con una determinada idea de currículum.

Por ello considerando que el presente estudio tiene su centro en el educando y educador como sujetos críticos de lo que acontece en su entorno, los intereses antes descritos resultan relevantes de ser abordados desde líneas de investigación cualitativas que permitan interpretar y comprender determinado contexto y discurso.

2.- Limitaciones del estudio

Al finalizar el estudio se puede mencionar que entre sus principales limitaciones se encuentra la dificultad por encontrar una mayor cantidad referentes teóricos que aborden

las nociones de Alteridad e Infancia, más aún perspectivas que aborden estas líneas desde el contexto educativo.

Así también, de los escritos revisados resultó complejo encontrar textos más actualizados en sus fechas de publicación, por lo que hubo que ampliar el rango de selección cronológica del corpus teórico, incorporando para la comprensión de la Alteridad textos cuya data son de 1987 para el caso de Lévinas, saltando luego al año 2000 con autores como Larrosa quienes realizan aportes para dar cabida a los propósitos del presente estudio.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Antelo, E., Redondo, P., Zanelli, M. (2010). Lo que queda de la infancia, recuerdos del jardín. (1º ed). Argentina: HomoSapiens Ediciones.

Bárcena, F., Mélich, J. (2000). La Educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Bruguès, J. (2007). La alteridad procede de la identidad. En *Humanitas N° 48*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cox, C. (2001). Políticas de la Reforma Curricular en Chile. En *Pensamiento Educativo N° 29*, (pp 177-193). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., (2005). Más allá de la calidad en educación infantil, (1º ed.). España: Graó Ediciones.

Ferrer, J. (1998). Metafísica de la relación y de la Alteridad, Persona y relación. España: Ediciones Universidad de Navarra.

Gadamer, H. (2002). Acotaciones hermenéuticas, (1º ed.). Madrid: Trotta Ediciones.

Gadamer, H. (1992). Verdad y Método II. España: Sígueme Ediciones.

Giannini, H. (2007). La Metafísica eres tú, una reflexión ética sobre la intersubjetividad. España: Catalonia ediciones.

Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. España: Morata ediciones.

Hermosilla, B. (1998). La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la Equidad. Chile: Ministerio de Educación.

Hoyuelos A. (s.f). Los tiempos de la infancia. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org..>

Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento Ensayos de filosofía y educación. Argentina: Del Estante ediciones, Argentina.

Krause, M. (1995). La investigación Cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/7061393/Krause-M>.

Ortega, P. (2004.). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. En *Revista Española de Pedagogía* N° 227. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/2007060299/vol.-lxii-2004/nº-227-enero-abril-2004/la-educación-moral-como-pedagogía-de-la-alteridad.html>.

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. En *Revista Edetania* n°37,. Recuperado de <https://www.ucv.es/publicaciones.aspx?ldRevista=1>.

Larrosa, J, (2000). *Pedagogía Profana, Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, (1º ed.) . Argentina: Novedades Educativas Ediciones.

Lévinas, E. (1987). Totalidad e Infinito, Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme Ediciones.

Lévinas, E. (2000). Ética e Infinito (2º ed.) Madrid: Machado Ediciones.

Lévinas, E. (2002). Totalidad e Infinito, Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme Ediciones.

Magendzo, A. (2005). Alteridad y diversidad: componentes para la educación social. En *Pensamiento Educativo*, Vol. 37, 2005. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Narodowski, M. (2008). Infancia y Poder, La conformación de la Pedagogía Moderna, (1º ed.). Argentina: Aique Ediciones.

Mineduc (2001). La educación parvularia en Chile. Chile: Ministerio de Educación.
Recuperado de
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf

Mineduc (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile: Ministerio de Educación.

Peralta, M. (2002). La reforma Curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad. Chile: Ministerio de Educación.

Peralta, M. (2006). Cien años de Educación Parvularia en el sistema público: El primer kindergarten Fiscal 1906-2006. Chile: Lom Ediciones.

Perez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. en *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo sapiens ediciones / FLACSO, 2009

Perez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener la pregunta viva. En *Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la Diferencia*, (1º ed). Barcelona: Laertes ediciones.

Pinar, W. (2014). La teoría del Curriculum. Madrid: Ediciones Narcea.

Rattero, C. (2007). Ser maestro ¿vale la pena?. En *Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE.ER*, año II, N°9, 2009.

Redón, S. (2006). Identidad y Alteridad: Formas de mirarse y re-conocerse en el desconocimiento. En *Boletín de Investigación Educacional*, Vol. 21 N°2. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rojas, J. (2010). Historia de la infancia en el Chile republicano, (1° ed). Chile: Ocho Libros Ediciones.

Sandin, M. (2003) Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y Tradiciones. Recuperado de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf

Savio D., (2014). Cuidado es aprendizaje En *In-fan-cia*, revista de la asociación de maestros Rosa Sensat, n°144. Barcelona.

Sidekum, A. (2005). Alteridad, En *Pensamiento Crítico Latinoamericano Conceptos Fundamentales*, (Vol 1, pp 19-27). Santiago: Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.

Skliar, C. (2008). El cuidado del Otro. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89916/EL000780.pdf?sequence=1>

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, (1° ed.). Argentina: Miño y Dávila ediciones.

Skliar, C., Tellez, M. (2008). *Conmover la Educación*, (1º ed.). Argentina: Noveduc ediciones.

Skliar, C., Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Ediciones Homo Sapiens, Argentina.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura*. Argentina: Ediciones Miño y Dávila.

Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*, (1º ed.). España: Ediciones Octaedro Ediciones.

Villandandre, M. (s.f). *El desarrollo de un Corpus: Diseño y Constitución*. Recuperado de <http://fhyc.unileon.es/Milka/LCII/Corpus5.pdf>.

Weiss, E. (1983). *Hermenéutica crítica. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica*. en <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/O/.../EWeiss/.../EWHermeneutica19832004.pdf>.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. España: Anthropos ediciones.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma critico*, (1º ed.). España: Anthropos ediciones.

ANEXOS

Anexo I.- Fichas de Lectura

.- Texto: “La alteridad procede de la identidad”

.- Autor: Jean-Louis Bruguès

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2007, en Humanitas N° 48, Pontificia .- .- Universidad Católica de Chile, Chile

.- Fecha: marzo 3

Tema/concepto: *Alteridad/ sujeto*

Que dice el autor:

“Era simple el mensaje de ellos: “No eres el primero. No eres el comienzo de tu propia vida. Representas el eslabón de una cadena cuyo origen se encuentra en la noche de los tiempos y que, si realmente lo deseas, continuará a través tuyo. Tú surges de nosotros. Somos tú antes que tú. Encontrarás en nosotros algunas claves de tu propia identidad aún cuando debes inventar tu vida”. Así, en lo más profundo de mi memoria, me recibía a mí mismo como otro. Ese ser que descubría poco a poco a lo largo de toda mi existencia, no sin balbuceos, por lo demás, ni errores, no era inicialmente obra mía. Me llegaba desde el fondo de las edades. Como una serie de estratos superpuestos, traía los rasgos de los hechos y gestos de mis antepasados. Sin esos rostros vislumbramos en las fotos empalidecidas de las comidas familiares, sin esos rostros infinitos de los desconocidos de donde provengo, jamás habría tenido mi propio rostro. Así es, ellos no me eligieron y sin embargo les debía mi capital básico, el material mismo de mi libertad, el espacio de mis repetidas innovaciones. Fue preciso que unos hombres y unas mujeres se amasen para que yo me plasmase en ellos. Nunca seré yo si no empiezo a acogerlos a todos como míos, como los míos.”

Pág. 672

Qué me dice:

El rostro se conforma con historicidad, se construye accediendo a la propia memoria, esta última surge con lo que el otro también aporta, entregando en ese sentido, una identidad.

Creer ser el primero, entrega soberbia a la existencia. Una especie de cierre que no da cabida a la validez del aporte de los otros.

No se puede Ser sin acoger al otro, a esos otros que en definitiva me aportan para que yo exista.

Serán cruciales los espacios brindados por los que me rodean, desde los inicios de mis días, para que yo me pueda conformar en mi existencia plena.

.- Texto: “La alteridad procede de la identidad”

.- Autor: Jean-Louis Bruguès

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2007, en Humanitas N° 48, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

.- Fecha: marzo del 2014

Tema/concepto: Alteridad/ Identidad

Que dice el autor:

“Porque finalmente de eso se trata, de identidad. Apertura hacia los demás, respeto de las diferencias, acogida de la diversidad: esas exhortaciones, que recitamos como letanía bien aprendida – no me atrevo a decir “como retórica inevitable”, si bien muy a menudo así ocurre –en nuestras escuelas, en las tarimas políticas y hasta en los sermones de nuestras iglesias, sólo sonarán debidamente cuando recordemos que la alteridad procede

(anteceder, ir delante) de la identidad, y no en absoluto lo contrario. “¿Quién soy?”: ninguna pregunta es más fundamental. El viejo Talmud de Babilonia ya lo observó: “Si no respondo de mí, ¿quién podrá responder de mí? Pero si no respondo de mí ¿soy todavía yo?”. El yo es la única ventana hacia el otro. Así, plantear la pregunta sobre las raíces de Europa viene a ser interrogarse sobre su identidad.”

“El amnésico ya no sabe quién es; le resulta entonces muy difícil, por no decir imposible, orientarse y conducir su futuro. La memoria es materia de la esperanza; es la condición de todo progreso humano.”

pág. 672

Qué me dice:

Para acoger al otro, primeramente debe existir una conformación de sí mismo, una conciencia de su condición de sujeto, de su historicidad y por ende, de una conformación de su identidad. Esto es necesario para poder escuchar al otro y decidir habitar con él un espacio de construcción colectiva, es decir, organizarlo a beneficio u aporte tuyo y mío.

.- Texto: Identidad y Alteridad: Formas de mirarse y re-conocerse en el desconocimiento

.- Autor: Silvia Redón Pantoja

Editorial, país, año de publicación, edición: Boletín de Investigación educacional, 2006, Vol. 21 N°2 233-260

.- Fecha: marzo del 2014

Tema/concepto: Identidad/Sujeto

Que dice el autor:

“La identidad socio-personal requiere de la construcción de un “sujeto” desde el reconocimiento de la facultad simbolizadora que anida en lo humano. Las perspectivas hermenéuticas han ahondado en las posibilidades de comprensión del decir y el hacer,

fundando un tránsito necesario en los estudios sociales desde la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión, del descubrimiento a la construcción, de la generalización a la particularidad, de la triangulación a la cristalización como formas de relacionarse con el mundo. Desde esta facultad interpretativa del mundo que anida en el lenguaje, es que emerge el sujeto configurador (configurándose) de mundos. Y la hermenéutica viene a debelar los modos y posibilidades de construcción de la realidad.”

Pág. 234

Qué me dice:

El sujeto se conforma desde la comunicación con otros. Su capacidad de configuración sucede desde lo que se le aporta hacia la apropiación del mismo.

Asimismo el sujeto se construye en primera instancia desde su capacidad simbolizadora.

.- Texto: Identidad y Alteridad: Formas de mirarse y re-conocerse en el desconocimiento

.- Autor: Silvia Redón Pantoja

Editorial, país, año de publicación, edición: Boletín de Investigación educacional, 2006, Vol. 21 N°2 233-260

.- Fecha: Marzo del 2014

Tema/concepto: Identidad/Sujeto

Qué dice el autor:

“El sujeto es un sujeto constituido subjetivamente, es un sujeto subjetivado con capacidad de subjetivación de su experiencia, la cual no se diluye en ninguno de los sistemas que participan de su desarrollo. Vale decir, la idea de sujeto no pasa por la idea

de control de este sujeto sobre el mundo, sino por la idea de su capacidad de opción, ruptura y de acción creativa; o sea, por la idea de que su acción actual y sus efectos son constituyentes de su propia subjetividad y no causas que aparecen como elementos externos de la acción. Este constructo teórico, supone una concepción socio-personal, cultural del aprendizaje, la cual establece que la actividad cognitiva del sujeto no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, emocionales, socio-históricos, culturales de clase en el que cada sujeto con otros/as lo vivencia. “Los educadores críticos tienen que poner de relieve la naturaleza social de la mente, la naturaleza ideológica de la percepción y el hecho de que la manera en que aprendemos a pensar y sentir es el producto de los grupos a los que pertenecemos y que valoramos.”

Pág. 235 236

Qué me dice:

La noción de sujeto es construida colectivamente, esta noción no pasa por la idea de que un sujeto puede dominar todo lo que le rodea, sino más bien alude a sus propias capacidades de intervención y construcción. A su vez cada cual tiene la posibilidad de construir su propia noción la que le aporta distintas capacidades de intervención en su entorno.

En ese sentido el actuar de cada sujeto responde a sus percepciones, a sus intereses, a sus puntos de vista que no tienen por qué ser los de otros, sino más bien desde los que su existencia le aporta, desde ahí que sea subjetivo. Sin embargo, el que los otros le otorguen esa atribución obliga a relevar igualmente el rol que cumplen esos otros en el desarrollo de esa función.

Dicha subjetividad es parte de su identidad.

.- Texto: Identidad y Alteridad: Formas de mirarse y re-conocerse en el desconocimiento

.- Autor: Silvia Redón Pantoja

.- Editorial, país, año de publicación, edición: Boletín de Investigación educacional, 2006, Vol. 21 N°2 233-260

.- Fecha: abril del 2014

Tema/concepto: *Sujeto*

Que dice el autor:

“La noción de sujeto pertenece al espacio del “yo” que es disciplinariamente el espacio de la psicología. “Yo” es el acto de ocupación del sitio biográfico o egocéntrico. En psicología, el sujeto es el sujeto de “si mismo”. Decir que el sujeto es el espacio del “yo” implica concebir al “yo” como principio de identidad del sujeto. En el “YO” radicaría la invariancia del sujeto más allá de las dimensiones morfológicas y psicológicas. Desde la psicología el “yo” es el centro del estudio, su foco de atención, entendiendo al contexto, el medio, los “otros/as” como aspectos constitutivos del yo, que es lo central y lo medular de un sujeto individual, singular”

Pág. 236

Qué me dice:

La noción de sujeto es propia de cada uno, se sitúa en aquella percepción consciente que tenemos de nuestras propias capacidades. En ese sentido, en términos educativos, si yo no permito que el estudiante esté consciente de sus propias capacidades y las ejecute, se le está negando su ser sujeto.

Texto: Identidad y Alteridad: Formas de mirarse y re-conocerse en el des-conocimiento

Autor: Silvia Redón Pantoja

Editorial, país, año de publicación, edición: Boletín de Investigación educacional, 2006,
Vol. 21 N°2 233-260

Fecha: abril del 2014

Tema/concepto: Institución Escolar

Que dice el autor:

“Una institución escolar que enseña a “no elegir”, en la que no se permite la singularidad, no se integra al que es distinto/a, no hay espacio para las dudas, para los problemas de la vida, todo está reglado, no le deja espacio a la construcción de identidad personal y alteridad. Todo está normado de antemano: el uniforme, los tiempos, las salas, la distribución del espacio, el lugar de asiento, los horarios, los reglamentos, los contenidos, lo que deben aprender, lo que deben priorizar. Una institución que construye un mundo simbólico, subjetivando a un sujeto sin rostro, en el que este sujeto no alcanza a darse cuenta de todo lo que le ha impuesto la cultura escolar, construyendo una identidad de que “no vale”, en la generalización de valorar la obediencia ciega y castigar la diferencia, no forma ciudadanos para la vida política – democrática.”

Pág. 255

Qué me dice:

El punto de partida para todo proceso educativo debe ser el rostro del otro, no debiese existir un lenguaje uniforme que construya un ideal de mundo, sino más bien ese mundo debe ser construido desde la diversidad de lenguas.

.- Texto: Identidad y Alteridad: Formas de mirarse y re-conocerse en el desconocimiento

.- Autor: Silvia Redón Pantoja

.- Editorial, país, año de publicación, edición: Boletín de Investigación educacional, 2006, Vol. 21 N°2 233-260

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/concepto: Identidad/alteridad

Que dice el autor:

“Construir una cultura de identidad y alteridad en la escuela, supone ampliar la conciencia para sacudirla de los rótulos, de los encasillamientos, de los supuestos a priori, de las certezas, de los absolutos, del pedestal del que se cree bueno, responsable, importante, “mejor que los demás”, idóneo, certero, para transitar desde identidad a la alteridad re-conociendo al otro/a con la admiración que supone acoger la dignidad del rostro en la escucha de la huella del “otro”.

Pág. 255

Qué me dice:

Muchas veces la cultura escolar, entendida como los procesos y proyectos de aprendizaje, se construye en las certezas del yo sé, yo lo conozco, yo domino aquello que es necesario para ti. Dichas certezas ciegan el dialogo con el otro, la conversación que permite conocer al otro y generar en conjunto la construcción de aprendizajes, en este caso.

- .- Texto: Alteridad y diversidad: Componentes para la educación social
- .- Autor: Abraham Magendzo
- .- Editorial, país, año de publicación, edición: Pensamiento Educativo, Vol 37, 2005, Pontificia Universidad Católica de Chile
- .- Fecha: abril del 2014

Tema/concepto: Alteridad Que dice el autor: “La tendencia generalizada ha sido a reducir al Otro/Otra a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos en muchos casos en desconocimiento del Otro/Otra u ocultando las verdaderas intenciones de la relación. Reducir al Otro/Otra a mí mismo es no sólo violencia sino que dominación, es ejercer sobre el Otro/Otra un poder indebido y arbitrario es, en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad. Para Lévinas la relación directa con el Otro/Otra no significa tematizarlo(a), considerarlo(a) un objeto conocible o alguien a quien le comunico un conocimiento. Si se desea preservar al Otro/Otra no se lo (la) puede reducir a un objeto de conocimiento o ser experimentado desde una posición “egológica”. Pág. 109
Qué me dice: Es importante analizar en los procesos pedagógicos cuáles son los propósitos que existen al finalizar cada proceso educativo, muchas veces deseamos un mismo fin, encaminándonos siempre hacia allá, de ser así en el camino van quedando las particularidades de cada estudiante, quedando desplazada su condición subjetiva de sujeto y por ende, aristas de su identidad.

- .- Texto: Alteridad y diversidad: Componentes para la educación social
- .- Autor: Abraham Magendzo
- .- Editorial, país, año de publicación, edición: Pensamiento Educativo, Vol 37, 2005, Pontificia Universidad Católica de Chile
- .- Fecha: Abril del 2014.

Tema/concepto: Alteridad condición de la diversidad

Que dice el autor:

“La alteridad es condición necesaria, si bien no suficiente, para la relación diversidad. No existe posibilidad alguna de relacionarse con la diversidad si no hay capacidad, en primer lugar, de reconocer al Otro/Otra como un legítimo Otro/Otra y en segundo término si no hay responsabilidad, asunción, aprehensión del Otro/Otra como Rostro. En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del Otro/Otra es impracticable la relación de diversidad. De la misma forma si el Otro/Otra se convierte en un Igual, si se lo subsume a lo Mismo, si se lo analogisa, si se lo instrumentaliza, la relación de diversidad se desvirtúa, se convierte en una relación embustera, carente de posibilidades de desarrollo y crecimiento. Esto sucede por ejemplo, cuando se “folcloriza” lo distinto, cuando no se da la oportunidad para que la diversidad se manifieste en su plenitud; cuando se jerarquiza lo diverso estableciendo niveles de superioridad. Es decir, cuando se dice: acepto la diversidad, pero hay diversos y diversos”

Pág. 112

Qué me dice:

No puede existir acogida de lo diverso, si no se es hospitalario con el otro desde los que es, desde su constitución subjetiva de sujeto.

En muchas oportunidades la noción de que “somos todos iguales” conduce a que nos dirijamos todos hacia lo mismo, porque “todos tenemos el derecho” “por eso te ofrezco lo que tengo para todos a lo cual puedes acceder porque eres igual que todos”, entonces “tu diferencia la hago notar cuando la requiero por alguna situación, tu diferencia está al servicio de mi”.... Todas estas son frases que se me vienen a la mente.

Texto: Voluntad de conocer, El sujeto y su pensamiento en el paradigma critico

Autor: Hugo Zemelman

Editorial, país, año de publicación, edición: 2005, editorial Arthropos, primera edición

Fecha: Abril del 2014.

Tema/concepto: Construcción de conocimiento

Que dice el autor:

“Colocados ante la complejidad de la realidad, se plantea tener que recuperar al sujeto pensante desde el conjunto de sus facultades... Lo dicho concierne a una postura racional que busca desarrollar una capacidad de distanciamiento de éste respecto de sus circunstancias, de sus propias determinaciones, para potenciar su disposición a ubicarse en el momento histórico antes de proceder a descomponerlo en objetos: lo que decimos tiene, entre otras consecuencias, que el sujeto no agote su relación con la externalidad en los contenidos de una explicación. El propósito, por el contrario, es conformar una postura respecto de las circunstancias para ampliar su horizonte de visiones, colocándolo ante una constelación de posibilidades en vez de reducirlo a una constelación de objetos particulares propios de distintas teorizaciones.”

Pág. 82

Qué me dice:

Es importante rescatar de cada uno la particularidad de su ser, de su historia. Contribuir a que sea él el que extraiga cada uno de los elementos que lo conforman ¿qué soy capaz de hacer?, ¿por qué deseo hacerlo de ese modo?, ¿Quiénes o que ha contribuido en mi para que yo pueda hacer, pensar o sentir de tal manera...? etc.

- .- Texto: Identidad, diferencia y diversidad: mantener la pregunta viva.
- .- Autor: Núria Pérez de Lara Ferré
- .- Editorial, país, año de publicación, edición: 2001, en Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la Diferencia, primera Edición, Editorial Laertes, Barcelona
- .- Fecha: Abril del 2014

Tema/concepto: Diferencia

Que dice el autor:

En la Universidad estamos invadidos de saberes y discursos que patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros y una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle ni adivinarle; puesto que en la Universidad, la presencia del otro sobre el que se habla, del otro a quien se estudia y del que algo –que suele confundirse con el todo- se conoce pero del que nada se sabe; puesto que la presencia real del otro es, en la Universidad, prácticamente nula y no podemos acercarnos a él para ver su rostro, escuchar su voz y mirarnos en su mirada, sólo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro, abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su posible presencia. Es decir, reflexionando sobre la ilusión de normalidad que a nosotros nos impide conocernos, reflexionando sobre el hecho de que si miramos afuera, donde el otro no está porque está en mí, nunca lo conoceremos.

Pág. 296

Qué me dice:

En el proceso de formación como Educador o Pedagogo se va configurando la noción de conocedores profundos de aquellos elementos que permiten conservar los lineamientos de “normalidad” ante los educandos (etapas del desarrollo, comportamiento, capacidades propias por edad, etc.), aportando herramientas necesarias para su detección y o tratamiento en los casos que dichos estudiantes se salgan o estén fuera de dichos lineamientos. En ese sentido, el estudiante se vuelve objeto de nuestro quehacer por lo

que implícitamente nuestro actuar va encauzando el “ser” de ese ser con el afán de disminuir aquella diferencia.

.- Texto: Identidad, diferencia y diversidad: mantener la pregunta viva.

.- Autor: Núria Pérez de Lara Ferré

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2001, en Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la Diferencia, primera Edición, Editorial Laertes, Barcelona

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/concepto: Diferencia

Que dice el autor:

Lo que en la Universidad se produce suele ser todo lo contrario: ninguna reflexión sobre uno mismo, ningún saber o sabor acerca de nuestra intimidad y un cúmulo de contenidos sobre el otro que le definen, le identifican y le encierran en un opaco envoltorio tecnista que hace de los demás los especiales, los discapacitados, los diferentes, los extraños, los diversos y de nosotros los obviamente normales, los capacitados, los nativos, los iguales; y, por ello, dos son los tipos de identidad que la Universidad sigue produciendo al transmitir el conocimiento académico, científico y técnico que alude a la diferencia a la diversidad en la educación: la identidad normal y la identidad anormal, es a esa segunda a la que se ha dado en llamar diferente, especial o diversa.

Pág. 297

Qué te dice:

Una vez ya en la práctica pedagógica en sus inicios uno se plasma ante el centro educativo, ante su grupo con la seguridad de que conoce las características de los seres que lo componen, sabe qué esperar de ellos, que habilidades pueden poseer, etc., y las posibles acciones o actitudes que debe tener para enfrentarlas, aquello le otorga un dejo de seguridad. Sin embargo siempre está latente el temor de lo otro, de aquello que no se

puede medir con pautas, de aquello que permite caracterizar al grupo y a cada uno de sus participantes de manera única, aquello que posiblemente irrumpa con lo nuestro planificado, con nuestra certeza de conocimiento, con aquello que queda fuera del dominio de recetas estandarizadas, pruebas, actuare, etc. Es aquello otro que siempre tratamos de disminuir.

.- Texto: Identidad, diferencia y diversidad: mantener la pregunta viva.

.- Autor: Núria Pérez de Lara Ferré

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2001, en Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la Diferencia, primera Edición, Editorial Laertes, Barcelona

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/concepto: Diferencia

Que dice el autor:

“Se forman así, en nuestras carreras pedagógicas, profesionales que deben saber en todo momento la “solución a aplicar”, la “respuesta dada” que cierre de raíz toda pregunta. Pertrechados y pertrechadas con todo tipo de técnicas de diagnóstico y tratamiento y con la certeza de que cada una puede responder al caso que ante sí se presente, no suelen formularse ya aquella pregunta inicial que yo he considerado aquí como fundamental: ¿quién soy yo? ¿Qué produce en mí la presencia del otro? ¿Qué demanda hay en sus ojos, en su gesto, en su grito o en su silencio? ¿Qué me dice a mí su presencia?

Si su presencia no me dice, si sus ojos, su gesto, su grito o su silencio no me reclaman, si en mí nada se produce con todo ello, no puedo más que recurrir a la acertada clasificación de sus conductas –pues a un cúmulo de conductas reduce la técnica pedagógica toda presencia- y acertar con la adecuada aplicación de una técnica o estrategia –parece que la terminología militar ha invadido la educación desde que se

aceptan la críticas a sus relaciones cuarteleras- para que dicha presencia se transforme en conducta adaptada, normal, recta, es decir, en la respuesta correcta”

Pág. 303, 304

Qué me dice:

En los procesos educativos se suele invisibilizar al otro, como otro. Dicha invisibilización proviene de las certezas que otorga el conocimiento, “yo sé cómo tu eres, por lo tanto sé lo que necesitas”

.- Texto: Identidad, diferencia y diversidad: mantener la pregunta viva.

.- Autor: Núria Pérez de Lara Ferré

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2001, en Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la Diferencia, primera Edición, Editorial Laertes, Barcelona

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/concepto: Sujeto

Que dice el autor:

“Como dice José Luis Pardo “la dimensión pública del yo es la que permite determinarlo como un “sujeto sujetado” o “sometido a una función social” (pública o privada) a saber, la que los demás le reconocen, mientras que la dimensión íntima es aquella en la que el yo se libera de toda sujeción, de toda función, y de toda sumisión, para “hacerse a sí mismo””

Pág. 234

Qué me dice:

Los centros educativos son una especie de sujeción determinando en qué medida permiten que cada uno de sus estudiantes libere el yo.

- .- Texto: Conmover la educación
- .- Autor: Carlos Skiliar - Magaldy Téllez
- .- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Editorial Noveduc, Argentina
- .- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Relación educativa

Que dice el autor:

“La “amorosidad”, aquí, se revela contra toda la indiferencia, contra todo el descuido, contra toda la pasividad, contra todo el olvido y todo el abandono en relación al otro. Porque la amorosidad en las prácticas educativas en y más allá de lo escolar tiene mucho más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y ante el otro, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo y la memoria del otro.

Es cierto: sería más fácil, mucho más cómodo y más “adecuado” (pero sin amorosidad) pensar al otro en términos de exterioridad (el otro está fuera de mí, el otro siempre está fuera de mí). Pero hay algo de exterioridad en el otro, sí, algo que entonces altera y, así, provoca alteridad.

La amorosidad hacia el otro no puede ser una definición acerca de la identidad del otro, no es su ropaje, no es su contorno, no es el lápiz con que lo dibujamos, no es la firma con que lo diagnosticamos, no es el nombre que le damos, no es la capacidad o la incapacidad que le asignamos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el heroísmo con que lo ensalzamos, no es su “otra” lengua, su “otra” cultura, su “otro” cuerpo, su “otro” aprendizaje, su “otra” religión.

Pág 248

Qué me dice:

¿Es posible llevar una práctica pedagógica sin amor? ¿Será que este sentimiento es el que inicialmente permite un verdadero acompañamiento?

El cuidado, comprendido también con una actitud psicológica, entonces no puede estar ajeno a este sentir de amorosidad.

Dicho sentimiento no permite enmarcar al Otro desde lo que nosotros pretendemos, sino más bien, es un llamado para dejarlo ser en libertad.

.- Texto: Conmover la educación

.- Autor: Carlos Skiliar - Magaldy Téllez

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Editorial Noveduc, Argentina

.- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Relación Educativa

Que dice el autor:

“Se pasan muchísimos años, demasiados años, escuchando, hablando, informándonos, opinando, leyendo y escribiendo acerca de los otros “específicos” de la educación (los discapacitados, los pobres, la infancia, los que parecen que no aprenden, los extranjeros, los gitanos, los bolivianos, las niñas, los jóvenes, y tantos y tantas otras) como si de eso se tratara toda amorosidad educativa. Sin embargo, tal vez el único recuerdo que nos parece que vale la pena consiste en pensar y sentir cada momento en que fuimos (y en que somos) incapaces de relacionarnos con ellos.

¿Acaso hace falta un discurso sobre la locura para una relación de amorosidad, pedagógica o no, con los “locos”? ¿Es imprescindible saber sobre la sordera para una relación de amorosidad pedagógica con los “sordos”? ¿Se vuelve un prerequisite sine qua non un cierto tipo de dispositivo técnico sobre la deficiencia mental para una relación de amorosidad pedagógica con los “deficientes mentales”? ¿No se podría tener, acaso, una relación de amorosidad pedagógica con la infancia si no sabemos, primero, “absolutamente todo” lo que hay que “saber” sobre ella? ¡He aquí la cuestión!

También es cierto que sería más fácil, más cómodo (pero sin amorosidad) pensar la alteridad en términos de negatividad (el otro es lo que yo no soy; siempre el otro es aquello que nosotros no somos). Pero: ¿sabemos por acaso qué somos “nosotros”? ¿Tenemos alguna idea, por más pequeña que sea, acerca de qué quiere decir “nosotros”? ¿Qué exorcismo, qué olvidos, qué sortilegios, qué masacres, qué amorosidad, qué brujerías realizamos cada vez que pronunciamos ese “nosotros”?

“Nosotros”: el arma de la lengua y del cuerpo que esgrimimos para, sin amorosidad alguna, defendernos de los otros. ¿En defensa propia? De algún modo somos impunes al hablar del otro e inmunes cuando el otro nos habla. ¡Y aquí hablar significa tantas cosas! Tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla.

Desde luego que sería mucho más fácil, mucho más cómodo y mucho más “profesional” (pero sin nada de amorosidad) si comprendiésemos al otro solo como una temática (el otro se convierte en un tema, siempre es un tema: así, por ejemplo, no hay niños ni niñas sino “infancia”; no hay sordos sino “sordera”; no hay pobres sino “pobreza”; “indigencia”; “clases populares”; “clases bajas”; etcétera. Y, de ese modo, podremos siempre, sin obstáculos, sin remordimientos (pero también sin amorosidad) “festejar” el día del indio, el día de la mujer, el día del niño, la semana de la deficiencia: tal vez para ratificar el abandono del otro y la inmunidad al otro.

De lo que se trata es de la educación como un acto de amorosidad ligado a la herencia: ser herederos sin condiciones, para hacer de la herencia algo en movimiento, vivo, vital. Pero ¿por qué parece que todas las relaciones de amorosidad con los otros deben someterse o bien a la lógica del racismo (producir, fabricar y matar al otro), o bien a la lógica de la tolerancia (producir, fabricar y soportar al otro hasta poder matarlo, entonces, un poco después)?”

Pág 249 - 250

Qué me dice:

La amorosidad no proviene de la conceptualización de un sujeto. El tiempo se desvive conceptualizando variadas nociones para volver más “profesionalizante” el rol docente, sin embargo, esta situación soslaya la relación verdadera con el Otro, su sentido de acompañamiento, más bien invisibiliza en una pseudo tolerancia.

.- Texto: Conmover la educación

.- Autor: Carlos Skiliar - Magaldy Téllez

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Editorial Noveduc, Argentina

.- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Relación Educativa

Que dice el autor:

“Habría que evitar por todos los medios esa confusión tan actual entre el lenguaje de la ética y el lenguaje jurídico. Pues hoy parece que todo pensamiento acerca del otro está atravesado por un infinito entramado de leyes, decretos y reglamentaciones. La ética, entonces, está subordinada a los dictámenes. Como si antes de decir “me preocupo amorosamente por ti”, hubiera que pensar “si tengo el derecho o bien la obligación de preocuparme amorosamente por alguien”.

Cuando lo que prevalece es nuestra pregunta acerca del otro, cuando lo único que hay es nuestra pregunta acerca de los otros, cuando de lo que se trata es de imponer nuestras preguntas sobre el otro, entonces decimos que en verdad hay una obsesión y no amorosidad por el otro.

Sería mucho más fácil y mucho más cómodo (pero sin amorosidad) si entendiésemos la experiencia del otro, como una experiencia fútil, banal, superflua y describible sin más ni más. Así, la experiencia del otro puede ser rápidamente comprada a “nuestra” experiencia y, así, reducirla y simplificada, siempre reducirla y simplificada a “nuestra” experiencia.”

Qué me dice:

Lo más profundo del ser humano, aquello que aún nos mantiene vivos en nuestro sentir, aquello a lo que puede interpelar el llamado del Otro, ya también se encuentra sumido, sino conquistado por los dictámenes, los tiempos administrativos, los sistemas ambiciosos y enceguecidos por el deseo de “apropriarse” del Otro, en ese sentido, son pocos los espacios que restan para rescatar la posibilidad de una verdadera acogida, de la existencia de la alteridad.

.- Texto: Conmover la educación

.- Autor: Carlos Skiliar - Magaldy Téllez

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Editorial Noveduc, Argentina

.- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Relación Educativa

Que dice el autor:

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos”. Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica.

Sería más fácil, mucho más cómodo y más “funcional” (pero sin amorosidad) pensar y sentir al otro como aquello que no tiene, como aquello que le falta (el otro es lo que no tiene y le falta, los otros siempre son lo que no tienen y les falta).

¿Pensar “amorosamente” al otro es hacernos, siempre, preguntas acerca del otro, en ausencia del otro?

¿Y qué hacer con las preguntas que son del otro?

Por ejemplo, nuestras preguntas acerca del extranjero son: ¿será que esa lengua que habla es realmente una lengua? ¿Será que esa ropa que viste es efectivamente ropa? ¿Será que esa religión que profesa es de verdad una religión? ¿Será que esa música que escucha es en efecto música? Ese “realmente”, ese “efectivamente”, ese “de verdad”, ese “en efecto” ¿no son marcas de la lengua que consisten en poner en tela de juicio la humanidad del otro? ¿No son marcas que denotan dudas acerca de si el otro es tan humano como creemos ser nosotros mismos?

El extranjero podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija siquiera la palabra) ¿Por qué piensan que la única lengua posible es la de ustedes; por qué afirman que la única ropa posible es la de ustedes; por qué creen que la única religión es la suya. Y por qué quieren hacernos creer que la única música es la que escuchan ustedes?

Pág 251

Qué me dice:

¿Qué significa entonces la relación educativa? , en ella entran en tensión las exigencias impuestas por el encasillamiento del otro y la verdadera hospitalidad que permite que ingrese siendo el mismo. En el caso de la educación parvularia, en tanto el otro, al encontrarse claramente en una situación de poder desigual dada además por su forma de relación con el mundo, sus posibilidades de estar, siendo siempre él mismo se verán condicionadas fuertemente por las actitudes docentes, así como también las oportunidades de ser realmente escuchado.

.- Texto: Conmover la educación

.- Autor: Carlos Skiliar - Magaldy Téllez

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Editorial Noveduc, Argentina

.- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Relación Educativa

Que dice el autor:

“Y tal vez toda posibilidad y toda intensidad de cambio en las relaciones pedagógicas de amorosidad pueda depender, también, de ese acto sincero y honesto que ocniste en comenzar a acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas (que son) del otro.

Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros. Y, sobre todo, nos hemos formado ;siendo altamente incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!

Entonces ¿era eso? ¿Sólo eso? Entonces ¿es que el otro está fuera de mí? ¿Es que el otro es pura negatividad? ¿Es que el otro es aquello que pensamos y decimos que a él le falta? ¿Es que el otro es una temática? ¿Es que el otro es un discurso anterior a una relación? ¿Es que la experiencia del otro es banal si comparada con la nuestra, si asimilada a la nuestra? ¿Ésta es toda la amorosidad que nos queda?

Pág 252

Qué me dice:

La relación cobra sentido como verdadera en tanto conversemos con los otros (y no de los otros) y además permitamos que ellos conversen entre si.

Este tipo de conversación implica una conexión entre “tu y yo”, una conexión en la que nos comprendamos y demos apertura para manifestar el sentir.

.- Texto: Conmover la educación

.- Autor: Carlos Skiliar - Magaldy Téllez

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Editorial Noveduc, Argentina

.- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Relación de Alteridad

Que dice el autor:

“¿Y si la alteridad fuera entonces interioridad? ¿Los otros que nos habitan? Una positividad, en tanto que (nos) produce algo? ¿La imposibilidad absoluta de transformarla en una temática, de tematizar al otro? ¿Una experiencia inasimilable, que no es nuestra sino del otro? ¿Una relación sin un dispositivo de racionalidad que le anteceda?

Una idea algo altisonante, pero inquietante a la vez: la alteridad no es tanto lo que no somos, sino tal vez todo aquello que aún no hemos sido capaces de ser. Y una idea menos rimbombante, pero tal vez algo más audaz: la alteridad no es tanto aquello que no somos, sino más bien todo aquello que no sabemos.

Sin embargo, pensar la alteridad como aquello que no sabemos no significa que algún día lo sabremos. Supone, en cierta medida, seguir no sabiéndolo todo el tiempo.

Por lo tanto, la alteridad es aquello que, amorosamente, no sabremos.

Y tal vez este breve texto de Blanchot sea capaz de revelar la inmensidad y la conciencia de esa ignorancia: “Tenemos que renunciar a conocer a aquellos a quienes nos liga algo esencial; quiero decir que tenemos que acogerlos en la relación con lo desconocido en donde ellos a su vez nos acogen también, en nuestra lejanía”²

Lo que para nosotros tanto “falta” en el otro ¿le hace tanta “falta” al otro?

La desigualdad de términos entre el Yo y el Otro nada tiene que ver con el discurso, cada vez más frecuente, cada vez más persistente, de emparentar toda idea de alteridad con la exclusión, la pobreza, la miseria, el analfabetismo, la desolación, el olvido. No hay equivalencia de términos entre el Yo y el Otro. Desigualdad de términos, entonces: ¡y no desigualdad de condiciones!

Y también este fragmento de Lévinas pueda tener el mismo efecto:

La relación con el Otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la instauro al integrar en ella al Yo y al Otro. La situación del cara – a – cara no presupone además la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el Yo y el Otro entren en una relación de comunión. Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos. 3

Una relación de comunión, de empatía, de armonía, idílica, sólo es posible entre términos equivalentes. Entre el Yo y el Otro, por lo tanto, habrá una relación que siempre desborda, que siempre excede, que siempre se aleja: una relación que difiere cada vez de sí misma, una relación justamente de diferencia. Porque el amor “establece la cadena, la ley de la necesidad. Y el amor también da la noción primera de libertad. Necesidad- libertad son categorías supremas del vivir humano. El amor será mediador entre ellas. En la libertad hará sentir el peso de la necesidad y en la necesidad introducirá la libertad. El amor es siempre trascendente” 4

Y para terminar, un párrafo de Nietzsche que reúne, a la vez, amorosidad, alteridad y verdad:

Nuestro amor por la verdad se conoce más que nada en la manera que tenemos de recibir las “verdades” que “otros” nos ofrecen; entonces dejamos traslucir si realmente amamos la verdad o nos amamos a nosotros mismos. 5”

Pág 252, 253, 254

Qué me dice:

La alteridad se niega a conocer al otro, a apoderarse del otro (en este caso por el saber profesional: “yo no soy nadie para determinar lo que él necesita pues no lo conozco”).

Ni siquiera la mirada del rostro da cabida para que surja algo universal, para aseverar algo existente, es tan radical que debiese siempre dar origen a algo nuevo, en ese sentido ¿puede ser contenida por el contexto educativo?

En la medida en que dejamos entrar otras verdades renunciamos al egocentrismo, a la soberbia, a las certezas, actuamos con amorosidad para con el Otro.

- .- Texto: Infancia y Poder, La conformación de la Pedagogía Moderna
- .- Autor: Mariano Narodowski
- .- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Aique Ediciones, Argentina
- .- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Infancia

Que dice el autor:

La niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones. El despliegue de instrumentos capaces de reconocer el derrotero inicial del discurso pedagógico necesita, antes que nada, observar de cerca ese elemento anterior y fundamental, esa condición sine qua non de la producción pedagógica: la infancia.

[...]

La pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y de los grupos sociales. Para el pedagogo, la infancia es el pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, futuro en que los hombres vivirán, en gran medida, de acuerdo con aquello que ha sido por ellos efectuado años antes, en los de su infancia y, en consecuencia, en los de su educación. Como habrá de verificarse más adelante, la pedagogía se erige como un gran relato en estrecha conexión con la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada. 1

La infancia no es sólo un campo de proyecciones sino, y sobre todo en lo que aquí interesa, fuente de preocupaciones teóricas. La infancia parece haber generado un ancho abanico de discursos que la contextualizan axiológicamente, la perfilan desde lo ético, la explican de un modo científico, la predicen de acuerdo con esos cánones. La infancia es la clase obvia de la existencia de la psicología del niño y de la pediatría: un recorte específico del ciclo vital humano que justifica elaborar un sinnúmero de premisas y de

afirmaciones igualmente específicas, particulares de esa etapa de la vida del hombre, exclusivas de la niñez.

Existen, por supuesto, varias versiones. Algunas de esas afirmaciones y premisas adecuan el discurso médico y el discurso psicológico general a esa singularidad etaria, como la medicina y la psicología en sus versiones más tradicionales. Otras más audaces, a partir de la mencionada singularidad, se posicionan a favor de la comprensión de todo el desarrollo humano –el caso de nuevas corrientes médicas- y hasta del devenir de la sociedad y la cultura, operación efectuada, básicamente por el psicoanálisis freudiano.

Pero a la infancia actual, se la visualiza corrientemente ligada, en tanto infancia culturalmente normal, a la actividad escolar; y de ahí, otros discursos aún más específicos contextualizan, pautan, explican y predicen: los de la psicología del niño escolarmente normal, la psicología educacional, la pedagogía, la psicopedagogía, la didáctica. Hay aquí una reflexión minuciosa y pormenorizada del desarrollo de la actividad infantil en situaciones escolares. Más allá de un sinnúmero de disimilitudes teóricas, todas las corrientes incluidas en las disciplinas recién enumeradas parecen guardar una característica que le es común: pautan normalidades y patologías, progresos y regresiones, beneficios y perjuicios en lo atinente, en primer término, a las acciones emprendidas por los educadores –adultos especializados- en las instituciones escolares y, en segundo término, a las respuestas dadas por los niños a esas acciones.

La pedagogía elabora una analítica de la infancia en situación escolar.

1 Hemos tomado el concepto de gran relato de J. F. Lyotard: La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Buenos Aires: Rei, 1989. Sobre la problemática de la crisis de la pedagogía en tanto parte de la crisis de los grandes relatos, volveremos en el final de este estudio.

Pág 26

Qué me dice:

Se visualiza en la infancia una especie de inversión para la sociedad, originando un espacio que permite un estar adulto más deseado, asimismo todas las instituciones pretenden conceptualizarla, capturarla como si fuese un objeto olvidando así que cada uno de los seres humanos que la componen son ellos mismos en un estado futuro. Pareciera ser que siempre detrás de ello se pretenden buenas intenciones, sin embargo son buenas intenciones para un concepto de infancia, no para quien lleva consigo la connotación de infante esto porque se visualiza una segregación entre esa idea de infancia y el ser humano mismo como completitud y unicidad.

En el contexto educativo estas palabras invitan por tanto a cuestionar el foco: será que su sentido es intervenir aquel espacio de ser infancia que se encuentra definido? Si de antemano nos presentamos ante algo concebido desde esas perspectivas dónde radican las posibilidades de generar dialogo? ¿De generar interrelaciones?

.- Texto: Infancia y Poder, La conformación de la Pedagogía Moderna

.- Autor: Mariano Narodowski

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Aique Ediciones, Argentina

.- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Infancia

Que dice el autor:

“En el pensamiento rousseauiano, tanto el estudio de la infancia como esa acción educativa aplicable a ella pueden efectuarse (deben efectuarse) de acuerdo con su misma naturaleza. La infancia no aparece en la obra como un recorte arbitrario producto de la acción discursiva ni, mucho menos, como la particular característica que toma la cultura en lo que respecta a los seres pequeños. Los límites de la niñez son propios de ella y, por lo tanto, naturales a su ser.

Pág 34

Qué me dice:

La acción educativa debe ser acorde a la naturaleza de la infancia, respetar sus tiempos, los cuales tienen un flujo natural, estos tiempos no son iguales a los de otro entonces en que medida pueden ser acogidos por el acto educativo?

(La infancia se muestra como la expresión pura de la humanidad y en el afán de apoderarse de ella es que se le ha conceptualizado. Este afán surge de la idea de conocer y de presentarse ante el mundo como seres con superioridad, en lo que no hay nada al azar.)

.- Texto: Infancia y Poder, La conformación de la Pedagogía Moderna

.- Autor: Mariano Narodowski

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2008, 1° edición, Aique Ediciones, Argentina

.- Fecha: Mayo del 2014

Tema/concepto: Infancia

Que dice el autor:

“A la luz del discurso de la pedagogía moderna, la infancia se constituye escolarmente, y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado *escuela*. Ejercicio de relaciones de poder en la medida en que la configuración escolar implica un conjunto de reglas intrínsecas a esta, ininteligibles fuera de ella y que trascienden los límites de la explicación de fines que unos de los componentes de la relación (la población adulta, los especialistas) impone y proclama como los únicos reales. Evidentemente, este análisis

tiene no pocos puntos de coincidencia con el concepto foucaultiano de *institución de secuestro*, en la medida en que reconoce la completitud de esta, su totalidad y homogeneidad en términos de normativas. Y considera fundamental el dispositivo de segregación de una parte de la población en tanto *cuerpo infantil*, que lleva a abortar su desarrollo dentro de los cánones tradicionales para modernizarlo dentro de una nueva esfera de relaciones sociales.

De este modo, la distinción entre edad infantil y edad adulta no se establece sólo por el arribo al conocimiento de ciertos saberes por parte de los primeros para transformarse en personas mayores. Si bien esta es una parte inocultable de la distinción, no agota todas las variables que la determinan. El ejercicio del poder conferido a la población adulta (y en una gran medida, avalado por el discurso pedagógico) va a traer de suyo una relación de dependencia de los niños hacia los mayores. Dependencia en el plano jurídico, productivo y familiar. El amor filiar y el vínculo profesor-alumno sólo se constituyen si uno de los polos es débil e inferior y, por lo tanto, dependiente y heterónomo.

Como se expuso en la sección anterior, sabemos desde T. Hobbes que esta heteronomía está basada en una regulación muy claramente estipulada en las sociedades modernas. Como señala Aviram (1991:217), estas garantizan al niño el derecho al bienestar (incluso, a un bienestar mayor que el adulto); pero, basado en argumentos que contienen un extremo paternalismo o cercado por razonamientos inspirados en un consolidado utilitarismo, el derecho a la participación es prácticamente cercenado.

Este sometimiento de los niños a los adultos y la existencia de la institucionalización de aquel –la escuela- no sólo instalan una relación singular entre unos y otros, sino que además garantizan la efectividad de la barrera separadora entre ambos estratos. Es un claro límite, límite dinámico continuamente reconstruido, que garantiza la sobrevivencia de la diferenciación.

[...]

Esta dependencia heterónoma, en gran parte construida en función de la institución escolar, es avalada por la voz del pedagogo que conoce, ausculta, se entromete, *diseciona* las conductas infantiles: desde hace ya varios siglos, la pedagogía moderna

ejerce un poder capaz de construir saberes acerca de la infancia y promover en la infancia determinados saberes. Como puede comprobarse cotidianamente, estas prácticas han arribado a un grado tal que, en la actualidad no pocas veces –igualmente pedagógicas-, se levantan para rechazar dicha injerencia y proclamar la necesidad de resguardar un *derecho al secreto* como inherente al niño en situación escolar (Lurcar, 1982).

Pág 57-58

Qué me dice:

EL contexto educativo ha pretendido intervenir la infancia por tanto la conforma desde aquello que facilita la efectividad de una posible intervención, en este sentido existirá diversidad de intenciones respecto a ellas que de igual modo converjan en una única conceptualización?

El infante ha sido en gran parte objetivado, subsumido a un proyecto de sociedad que lo vuelve débil y necesitado de otro, en este caso, adulto. Esta mirada anula lo que él es y asimismo solapadamente coarta su verdadera participación, asimismo, esta relación de necesidad que se genera y que acogida a su vez, por los sistemas educativos permite mantener la barrera que los separa en la medida que no acoja nuevas líneas de reflexión del otro que se presenta como sujeto.

Será posible que el vínculo profesor – alumno solo se construya desde aquella relación de necesidad e inferioridad?

.- Texto: “Lo dicho, lo escrito, lo ignorado, Ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura”

.- Autor: Carlos Skliar

.- Editorial, país, año de publicación, edición: Miño y Dávila Editores, Argentina, 2011,

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Conmover

“En realidad son dos acciones: una presupone estar frente a alguien, la otra supone desnudarse de saberes..... Conmover no es obligatorio, sino más que esperable”

Se hace necesario encontrar el sentido de la educación en el ahora puesto que este se ha perdido. Existe una crisis educativa que se ve afectada por la falta de conversación, por la inequidad, promesas insulsas hechas a la carta, experiencias sentidas y pensadas.

Por un lado está el mundo el que solicita a la escuela su labor civilizadora, inclusiva, valórica sin embargo, los solicitantes no pueden realizarlo produciéndose entre el mundo y la escuela una batalla ante la cual esta última intenta sobrevivir. Todo ello por la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por ciegos bisturís que aporta el mundo.

Dentro de este contexto es posible pensar aún en la transparencia del gesto educativo el cual se relaciona con la responsabilidad de la vida de cualquier otro otorgando así, dentro de la norma, un espacio para que el otro surja. Es así como conmover es pensar y sentir otras formas posibles de vivir y convivir. (p. 59, 60)

Que me dice:

Implica que algo me pasa y eso que me pasa viene desde afuera, por tanto significa que determinada situación ocasiona movilidad en mí. Esta viene de cualquier circunstancia, por tanto para poder recibirla requiere apertura, permitiendo de ese modo que cualquier situación no se torne impasible ante nuestros ojos.

.- Texto: “Lo dicho, lo escrito, lo ignorado, Ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura”

.- Autor: Carlos Skliar

.- Editorial, país, año de publicación, edición: Miño y Dávila Editores, Argentina, 2011,

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Hospitalidad

“Debería surgir con un deseo de acogida por parte del recién llegado, posteriormente a este huésped se le atiende con respeto y deferencia, se le da asistencia a sus necesidades. Solo luego de eso se le pregunta quien es y cuáles son sus propósitos. La hospitalidad implica alteridad, lo que es otro del otro ¿cómo requerir del otro su lugar en la convivencia si ha sido deslocalizado, desestabilizado en su propia intimidad y en su misma existencia? La ley de la hospitalidad es incondicional, le sigue un silencio ético porque es el otro el que decide si vendrá o no.

La hospitalidad y las relaciones de alteridad se inscriben en una responsabilidad ética, en una relación no interesada y no cimentada en una falta, en una carencia del yo: “la relación de alteridad no expresa ninguna necesidad del sujeto, porque si no fuese así, la relación con el otro sería una relación interesada” p. 156, 157

Que me dice:

En esta actitud se requiere necesariamente de la relación entre dos, siempre nace desde las posibilidades que nos da el otro de ser posiblemente atendido, ahora bien me pregunto ¿este deseo de acogida es consciente de parte del recién llegado? ¿No es esperable que siempre exista, es decir que sea innato de su condición de huésped?

Desde la alteridad claramente que es algo innato, propio de, por tanto se lleva en lo de si y requiere respeto hacia el otro en la medida que debe sentirse estable en su ser.

.- Texto: “Lo dicho, lo escrito, lo ignorado, Ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura”

.- Autor: Carlos Skliar

.- Editorial, país, año de publicación, edición: Miño y Dávila Editores, Argentina, 2011,

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Diverso

Enemigo de la idea de igualdad o de normalidad aunque no sea lo mismo. Alejado del sendero por el que todos transitamos.

Da la sensación de que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia “otros extraños”, en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así “ellos” son los diversos, ellos poseen los atributos que hay que remarcar y denotar como diversidad. Si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el nosotros del ellos, estaría yendo entonces en la dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un extraño y peligroso exceso de alteridad, de alteridad fuera de la alteridad, o bien de alteridad todavía más allá de la alteridad.

Se ha producido un descuido o silencio cómplice acerca del sentido del nosotros mismos frente a la idea de diversidad. Si los otros son los diversos y si la diversidad está familiarizada con la desigualdad, la formula se cierra perfectamente sobre los demás. Pero y nosotros ¿no somos, acaso diversidad?, ¿no vivimos, no pensamos, no estamos allí, en esa experiencia de la diversidad?

Que me dice:

Es una conceptualización que generalmente se sitúa en el otro, por tanto corre el serio peligro, al estar reconociendo solo en los otros la diferencia, la unicidad, su condición de otro, de dejarla fuera de la verdadera alteridad en la que también nos encontramos nosotros.

- .- Texto: Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.
- .- Autor: Hugo Zemelman
- .- Editorial, país, año de publicación, edición: 2005, Editorial Arthropos, 1º edición
- .- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Construcción de conocimiento

“Resulta importante no quedarse en certezas protegidas por los límites establecidos, sin no más bien embestirlas desde la búsqueda de utopías que respalden una plena realización del hombre y fortalezcan su conciencia protagónica. Avanzando enriqueciendo su relación con la realidad. El momento histórico debe ofrecer lectura, ser un lugar abierto a muchos futuros”. p.23

“El sujeto debe reconocer espacios que le permitan ser capaz con su propio accionar, de reaccionar frente a sus circunstancias” p.31

“El cuestionamiento de los límites de las disciplinas científicas en parte del problema. La proposición de una teoría del error tan valiosa como una teoría de la verdad, es parte de la misma problemática. Probablemente nos estamos acercando a un límite mucho más analítico, a un límite del paradigma cartesiano, esto es, al paradigma de las determinaciones. Es allí donde la postura crítica tiene mucho que decir. La pregunta es: ¿nos estamos acercando a un límite de racionalidad, a un límite de lo que hemos considerado como lo cierto, como lo correcto, en el plano de la construcción del conocimiento? Creemos que lo que puede dar respuesta clara a lo que señalamos es precisamente lo que estamos rescatando como postura crítica, que ha tenido su génesis en la dialéctica de inspiración hegeliana y en su desarrollo posterior en Marx, aunque no necesariamente en sus epígonos.” P. 34

Desde una mirada epistémica metodológica se hace necesario rescatar el sujeto a partir de formas de razonamiento que permitan su despliegue en la totalidad de sus facultades. La idea es, desde una postura racional, ampliar sus horizontes enfrentándolo a una serie de posibilidades, potenciando su ubicación en un momento histórico más que ante una serie de objetos, para que así no agote su relación con la externalidad en los contenidos

de una explicación, sino mas bien se estimule su voluntad de conocer, generando relaciones de conocimiento sin que queden encerrados en una serie de atributos.

En vez de ponerle nombre a las cosas, cabría preguntarse ¿Cuántos nombres puede tener? P.82

“si el conocimiento se reduce a las formas de objetos, esto es, a la identificación de contenidos, enfrenta la tarea de tener que abrirse a los horizontes que cumplan la función de contornos en los que poder abrirse su propia transformación, de manera de resolver la cuestión de la identidad de los contenidos en el movimiento de apertura hacia lo no incluido o acotado.”

“En este sentido, lo más importante es organizar el conocimiento desde ciertos desafíos del sujeto como pueden ser el reconocimiento de sus espacios de posibilidades. Parece que el conjunto de conceptos está implicando una predeterminación de los espacios de posibilidades del sujeto; en otras palabras, que nos estamos confrontando con un conocimiento construido de tal modo que autoriza la presencia de un solo tipo de sujeto y, en consecuencia, una limitación en las posibilidades de intervención sobre la realidad que los circunda. ¿el conocimiento dominante, en efecto, ofrece espacios de posibilidades a todos los sujetos? Si se construye conocimiento sobre una realidad de exigencias conceptuales particulares se está construyendo conocimiento que permiten el despliegue solamente de determinados sujetos. P-85

Desde una perspectiva de una relación inclusiva de funciones, cuando se habla de pensamiento este se entiende como una postura que cada persona es capaz de construir desde si misma frente a lo que quiere conocer. ¿cómo se coloca frente aquello que desea conocer? P.86

Para construir conocimiento se debe atrever a estar en el desasosiego, a perder la calma o la paz interior, promoviendo la efectiva autonomía. Aquí es importante la historicidad puesto que obliga a rastrear la especificidad de los fenómenos alertando sobre cualquier cierre de significados p.88

La articulabilidad permite desde lo particular y lo fragmentario, otorgar posibilidades de

construcción por los sujetos, esto porque genera nuevos y ricos horizontes por medio de distintas relaciones que exceden los límites de una situación definida.

Qué me dice:

En la construcción de aprendizaje siempre es necesario invitar a ir más allá, posibilitar la adquisición de herramientas que promuevan el propio actuar y el reaccionar permitiendo la reconstrucción de su circunstancia. Sin embargo el conocimiento científico está cobrando fuerza, anulando toda posibilidad que quede ajena a la certeza, en tanto lo que interesa es no agotar todas las posibilidades de desenvolvimiento que puede tener el sujeto. Esta idea podría entenderse a que su denominación de sujeto no implique que esté sujeto a lo que otros determinen, sino a lo que él considera como apropiado para su despliegue.

.- Texto: Sujeto, existencia y potencia.

.- Autor: Hugo Zemelman

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 1998, Editorial Arthropos,

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Construcción de conocimiento

El saber establecido, al no agotar las formas de pensar, se abre a nuevos mecanismos de apropiación y de construcción. La libertad respecto a normas significa retomar el ovillo del conocimiento desde otros hilos, pues se trata de colocarse en un espacio distinto al que han parametrizado las reglas de racionalidad aceptadas. P.33

La actividad racional no puede limitarse a la organización de contenidos comunicables, en razón de que en el marco de la relación de conocimiento la actividad racional es fundante de ángulos de lectura para interpretar cualquier constructo, según las

exigencias de apertura. P.44

El razonamiento debe asegurar la libertad del pensamiento; un pensamiento cuya naturaleza, más que en sus logros o en su mayor amplitud de funciones, se exprese en su renovación incansable. Renovación que concibe al pensamiento como un permanente ejercicio de apertura que no se refiere a la organización de contenidos sino que a las posibilidades de horizontes. Hacer de la utopía una modalidad de conocimiento; afianzar una capacidad de vastedad que no acomode lo nuevo a lo viejo; desarrollar la potencia misma para abrirse a la realidad y colocarse en ella antes que entrar por la puerta estrecha de los conceptos claros, muchas veces obstáculos insuperables para ver “aquello a lo que no llegan” y así alcanzar lo todavía oscuro y huido, pero que hace a nuestras circunstancias tanto como la propia verdad que se esgrime como símbolo de fuerza y avance. P.53

Qué me dice:

El autor refiere a una idea de libertad, la que atribuye a las posibilidades de tener conocimientos y desde ellos permitir la construcción de la propia vida, a la ampliación de los horizontes y de las posibilidades que el sujeto tiene o podría tener de resignificar acorde a sí mismo las vivencias, transformándolas quizás en experiencia.

A su vez lo utópico puede ser tan variable como diversidad de sujetos existen, por tanto desde la potencia que anida en cada sujeto puede ser posible acogerlas como nuevas posibilidades de conocimiento.

El contexto de las BCEP por su naturaleza, claramente podría permitir acoger el “conocimiento desde otros hilos”, junto con ello el contenido comunicable podría trasladarse a situaciones vivenciales que permitan la experiencia.

- .- Texto: Alteridad y Diversidad: Componentes para la educación social.
- .- Autor: Abraham Magendzo
- .- Editorial, país, año de publicación, edición: 2005, en Pensamiento Educativo, Vol 37
- .- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Alteridad

Bajo la idea de Emmanuel Lévinas e puede mencionar que reconocer al otro/otra como legitimo Otro/Otra es una postura ética y no ontológica, puesto que dicha preocupación aborda la relación del ser con el Otro, con la responsabilidad con el Otro/Otra, al encuentro con el Otro.

La responsabilidad en Levinas es: “la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética, aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa, es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo”, ... “La responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mio o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro”.

La responsabilidad para con el otro es irrenunciable, es parte de la esencia del sujeto, es decir, el yo es rehén del Otro. Para Levinas, a pesar de lo que suceda uno es responsable del Otro. Pero quién es ese otro, para Hans Georg Gadamer, el filósofo de la hermenéutica moderna, el conocimiento del Otro, remite al Otro no como instrumento, como alguien que se pueda utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisibilizarse arbitrariamente. El otro tampoco es el analogon al que se considera como distinto pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo. Para Gadamer el conocimiento del Otro es el de apertura, cuando uno se deja hablar por el Otro. Implica “el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí”.

La tendencia generalizada ha sido a reducir al Otro a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos en muchos casos en desconocimiento del Otro u ocultando las

verdaderas intenciones de la relación. Reducir al Otro a mí mismo es no solo violencia sino que dominación, es ejercer sobre el Otro un poder indebido y arbitrario es, en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad.

Para Levinas la relación directa con el Otro no significa tematizarlo, considerarlo un objeto conocible o alguien a quien le comunico un conocimiento. Si se desea preservar al Otro no se lo puede reducir a un objeto de conocimiento o ser experimentado desde una posición egológica.

Levinas identifica al otro con el rostro... El rostro (visage) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara, es la huella del Otro. El rostro no remite a nada, es la “presencia viva” del Otro, pura significación y significación sin contexto. Por lo general, el sentido de algo depende en su relación de otra cosa. Aquí por el contrario, el rostro es él sólo sentido. Tú eres tú. Por esta razón el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del o de la que no posee voz; la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice “no matarás”. El no matarás es la primera palabra del rostro. Es una orden. Hay en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del Otro esta desprotegido, es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo le debo. (Emanuel Lévinas, 2002, *Ética e Infinito*; Abraham Magendzo, 2005, *Educación en Derechos Humanos*; Agustín Squella, 2000, *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad Actual*; Hans Georg Gadamer, 1976, *El círculo Hermenéutico y el problema de los prejuicios*)

Qué me dice:

El Otro como reconocimiento no puede ser abordado como instrumento, no puede ser objetivado, tampoco abarcado por conceptualizaciones, ni ser el foco de conocimiento, su presencia requiere de tal apertura para recibirlo en su absoluta alteridad.

Por tanto, en la lógica de reconocimiento deben existir espacios para esta mirada del

Otro, para el recibimiento de su Alteridad. Desde esta línea la educación puede ser más que un servicio al ser responsabilidad, al no esperar nada a cambio, además el servicio es unilateral “yo te doy aquello que necesitas” por tanto la relación es interesada.

En el contexto de la educ. parvularia podría ser relevante rescatar este tipo de relación, en la intención de reconocer al educando como el niño que es?

.- Texto: Metafísica de la relación y de la alteridad, persona y relación.

.- Autor: Joaquín Ferrer Arellano

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 1998, Ediciones Universidad de Navarra.

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Alteridad

El yo humano está creado para el tú, es constitutivamente comunitario, la existencia humana es constitutivamente coexistencia, p.28

En el caso de la alteridad se concibe como una apertura del hombre a las otras personas, para ello se proponen tres planos de investigación: fenomenológico, metafísico y psico-ético.

El ser espiritual del hombre no se construye a partir de la comunidad, sin embargo no es posible el desarrollo perfectivo del hombre sin ésta. Es así como el hombre es persona anterior a cualquier comunidad, sin embargo es personalidad (persona plenamente desarrollada) solo en y por la comunidad.

“Las facultades espirituales, adviértase, yacen en el hombre como posibilidades en potencia. Para actualizarlas es indispensable la lengua, la palabra cargada de sentido pronunciada por otro espíritu. La inteligencia y la imaginación, los sentimientos y la voluntad se liberan solamente en contacto con la comunidad humana. Aún el hombre culturalmente desarrollado precisa de ella para poder incrementar sus valores

adquiridos”

“Sin ella no es posible que cobre tan siquiera conciencia de sí, ni por ende conciencia moral y libertad responsable. Con frecuencia se ha señalado..... que lo primario es el descubrimiento del otro, es decir, de tú, en el que se manifiesta la persona y que hace caer en la cuenta de mi como *alter tú*, forma primaria de verme como yo

Es más, el primer descubrimiento de un niño, no es el de un tu como alter ego, (Un álter ego (del latín *alter ego*, "el otro yo") es un segundo yo, que se cree es distinto de la personalidad normal u original de una persona) sino el de un mundo humano que le viene de fuera. La parte primera y radical de esto que llamamos “los demás”, está incluso en la vida de los primeros pasos del niño en forma de venida: es lo humano que me viene de fuera que va imprimiendo su impronta en él. Es un fenómeno estrictamente psicológico: los demás van imprimiendo en mí la impronta de su modo de ser. Las reacciones de poco afecto o de antipatía van imprimiendo y decantando huellas profundas en el niño, que luego traerán consecuencias incalculables..... El dato primario de lo social, según Zubiri, no son pues las mónadas (yo, el otro) sino “lo humano”. El ego y el alter emergen de una ulterior y progresiva “monadización” de “lo humano”.

El hombre se encuentra, pues, noéticamente (rama de la filosofía que estudia el pensamiento, especialmente, el objetivo e inteligible) no con los demás hombres en su alteridad, sino –primariamente- con lo humano, que de una manera extrínseca ha venido modulando su vida de múltiples maneras.

“Los demás hombres no comienzan primariamente a funcionar dentro de la vida tanto que otros, sino que justamente al revés, en tanto que míos. Solamente después adquiere el niño su carácter de ego, con lo cual los demás hombres le aparecen como otros egos, realidades que tienen un yo como el suyo; y solamente por un esfuerzo más tardío aparece el otro yo no como yo, sino distinto que yo, opuesto, y que reposa sobre sí mismo. En este momento el hombre no es que adquiera su ego, sino el carácter modal de que el ego es ego de cada cual. Es la alteridad radical”*

El amor al yo del niño libera de su encierro su personalidad, que es estructuralmente dialogal. Sólo provocando así la libre y recíproca donación del amor al tú puede encenderse al chispa del yo en la llama de la personalidad” p.32.

*Cfr. X ZUBIRI, sobre el hombre, Madrid 1986 ¿En que se funda la alteridad?. La alteridad tiene que inscribirse sobre el fenómeno que acabamos de describir; sobre un descubrimiento primario de lo humano. Es innegable que juega un papel esencial la vinculación primaria que el niño tiene con su madre o con quién haga sus veces. En esta primera vinculación, más o menos ampliada, el niño percibe a una, en la situación en que lo humano va configurando su vida, unos objetos que representan los agentes de esa humanidad en su vida, que no son alter ego, sino otros en su plenitud del vocablo. Tan no son otros, que son mi padre, mi madre, otros que no son míos: es el mínimo de alteridad. El niño no tiene en este punto el otro del yo, sino el otro del mí.

“El amor, antes que una relación consecutiva a dos personas, es la creación originaria de un ámbito efusivo dentro del cual y sólo dentro del cual puede darse el otro como otro. Este es el sentido de toda posible comunidad de hombres” p.34

Que me dice:

Es interesante esta mirada de hombre que, por un lado, le reconoce su unicidad, pero a su vez, para su existencia le reconoce como necesaria la relación con otro. Es decir el hombre solo se configura en presencia del otro. Así encuentra su trascendencia.

En el caso de la relación educativa el docente puede ver al niño en su alteridad y no a la inversa.

Del mismo modo en el nivel de educación parvularia la educación está al servicio de...;

el curriculum responde a un cómo y un por qué, en este caso fuertemente marcado por los estadios del desarrollo; en línea con la alteridad nace la conciencia de la interpelación provocando un dialogo mediado, según el autor, por el amor, el que solo por él permitirá que el Otro surja como tal.

.- Texto: Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad.

.- Autor: Emanuel Lévinas

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 1987, Salamanca, Ediciones Sígueme.

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Alteridad

“La metafísica parte, en su constitución negativa, de esta experiencia de la insatisfacción absoluta para pasar a una descripción positiva como fenomenología de la experiencia del cara a cara y de la relación sin violencia que en ella se instaura como lenguaje. Esta descripción positiva descubre o escucha al Otro como necesitado, como “el extranjero, la viuda y el huérfano” que exige justicia y, al mismo tiempo, muestra la excelencia sin límites de lo altísimo como moralidad” p.26

Para Lévinas el sujeto es un sujeto de necesidades, es un para sí, un egoísmo que se mantiene a pesar de la distancia entre la voluntad y la obra. Su conciencia primera como sujeto es el gozo de la vida, anterior a la conciencia teórica y que envuelve todos los actos del sujeto, la inquietud por el porvenir surge desde este gozo y en contraste da surgimiento a toda tragicidad. La necesidad como carencia o falta le adviene a este sujeto gozoso e irresponsable que se baña en la existencia, como algo que puede ser superado. Por ello el trabajo productor de obras en su sentido ontológico libera la existencia anónima y aplaza la muerte.

“Sin embargo, esta posibilidad de aplazamiento sigue en la fragilidad de la no anulación definitiva y su sombra inquieta la subjetividad dichosa. Esta cuña de inquietud abre en el Mismo el deseo de una alteridad no apresable, de una trascendencia. A partir de aquí nace el deseo del Otro y también de aquí partirá la experiencia del cara a cara que es el objeto de la metafísica. La superación de lo meramente ontológico es condición así de la moralidad. La descripción del sujeto que sólo busca su felicidad se ensambla, de este modo, con una ética fundada en la alteridad que exige para su constitución un sujeto independiente y feliz cuestionado por el hambre del Otro. Un sujeto que sea capaz de sentir vergüenza por la arbitrariedad de su libertad” p. 27

El otro: El otro no es un yo calculable por analogía. Por esto, Lévinas, elude el término libertad, para referirse al Otro. Otra libertad como la mía no es el Otro. No se trata de un espejo en el que se proyectaría y se objetivaría mi propia imagen. El Otro como otra libertad semejante a la mía sólo puede ser mi enemigo mortal como lo ha desarrollado Hegel.... La relación con el Otro se sitúa en una relación asimétrica, o usando otra imagen, hablará de la curvatura del espacio ético. El Otro no es un yo situado en la otra orilla, sino que se presenta siempre a distinto nivel, nunca hay similitud en la posición, la relación no parte del sujeto hacia el Otro, decidida desde mi libertad, sino que siempre viene inicialmente hacia mí. En este sentido, saca de su reducto a la filosofía de la subjetividad, que parte siempre de un “yo puedo” o de un “yo pienso”, para situarla en la pasividad de quien sufre un acontecimiento inesperado.

Este yo puedo se desarrolla desde la perspectiva del Mismo más acá de la alteridad. Este yo puedo desencadenaría una violencia que sería inevitable. Esta pasividad originaria del Bien que no da lugar a la elección. La discriminación entre el bien y el mal ya entraría en el campo de la libertad y de la ambigüedad. Es como si la coyuntura del cara a cara se describiese en la situación límite en la que el sujeto sólo puede responder dando su vida por el Otro, garantizando su bondad y despojándose al mismo tiempo de todo el poder: al salirse de la historia. En ese sentido la relación del yo y el otro no violenta, más explícitamente desarrollada es la del lenguaje, es esencialmente no violento, la puesta en común que efectúa, lo configura como generosidad y donación

anterior a la lucha. P.38

Que me dice:

El autor plantea el sujeto, como sujeto de necesidades presentando como interés primero el gozo de la vida. Esta idea ¿podría situarse en el caso de la infancia relacionandose con su forma de estar en el mundo?

El otro se muestra como algo absolutamente distinto, cualquier posibilidad de semejanza anula al yo, por tanto el contexto educativo ¿podría hacerse cargo de promover esa diferencia? ¿que implicancias tendría? ¿cómo tendría que ser concebida?

.- Texto: Infancia, Política y Pensamiento. Ensayos de filosofía y educación.

.- Autor: Walter Kohan

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2007, Argentina, Ediciones del estante.

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Relación educativa o infancia

Mitologías de la infancia: mito pedagógico de la formación política de los que llegan al mundo; Mito antropológico como primera etapa de la vida humana, bajo la lógica de tiempo cronológico, sucesivo, consecutivo y en progresión hacia lo mejor; mito filosófico de las ausencias, negatividades o imperfecciones que se esconden desde lo etimológico, en términos como infancia, extranjero, ignorancia, extraño, otro, el que no habita nuestro mundo. P.7 -8.

Se hace la analogía entre infancia y extranjería, en ese sentido se señala que dichas nociones se construyen desde la ausencia, la negación, la impotencia o la imposibilidad. Se define también infancia desde su etimología latina: *infans* es la falta; su prefijo privativo *in* y el verbo *fari*, hablar de modo que literalmente *infantia* significa ausencia

de habla. Por eso etimológicamente hace referencia a la falta infaltable del lenguaje, y en sus usos primeros, otra falta no menos infaltable, la de la vida política.

“Así como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven” p.10

Para Derrida la hospitalidad está sometida a una antonimia indisoluble, o se vuelve un axioma incuestionado, exigencia radical sin condiciones bajo el riesgo de la esterilidad o se transforma en condicionamiento oblicuo que pone en cuestión su propia razón de ser. Por ello paradójicamente la hospitalidad al extranjero puede excluir y discriminar en nombre de la acogida y del reconocimiento.

Por otro lado también se señala que es el extranjero quien tiene el poder de liberar el poder del dueño de casa, es el quien invita al otro a incitarlo y así el anfitrión reclama saber la verdad sobre el extranjero y suele acompañar este saber bajo una pretendida ignorancia del extranjero: yo te conozco, yo te sé, yo te nombro, yo te revelo, yo te doy mi propia conciencia, es el riesgo más tentador de la hospitalidad.

“En el caso de la infancia es el riesgo de la paternidad, el de cierta forma dominante de la pedagogía: el riesgo de un saber que no permite que el otro sepa otro saber, en última instancia, que no permite que el otro sepa sino aquello “que tiene que saber” p.15

Es así como la extranjería es una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber y, sobre todo, con el otro. En ese sentido también puede situarse al extranjero en la exterioridad, la privación, la ausencia, la impotencia, la negación o bien, resituarse en la presencia, afirmación, interioridad, potencia.....

Por ello un profesor podría desconocerse a sí mismo, desconfiar de sus propios saberes sobre sí y sobre los otros, sería más bien un “conócete tus otros”, invéntate otro cada

vez, debería ir allí donde la propia lengua no hace eco (es decir, no hay otros que repliquen lo mismo, aquello para lo que están instruidos), donde se habla otra lengua, la lengua del otro.

Se señala a Foucault, el cual distingue dos tipos de relaciones que se establecen con la escritura: una relación de verdad o una relación de experiencia. En el primer caso se escribe para pasar lo que se sabe o se lee para saber lo o sabido, transmitir lo que ya se piensa o enterarse de lo pensado por otro; en el segundo caso funciona como un dispositivo para cuestionar las verdades. Por ello la primera relación legitima un saber y la segunda lo problematiza.

Educar quiere decir básicamente enseñar y aprender. Se suele pensar que enseñar sería brindarle algo a quien no lo posee, en tanto que aprender sería traer para sí el signo, la señal, que está en quien enseña. Se exige dos fuerzas igualmente actuantes ya que no es posible hacerlo por el otro, pero tampoco sin que el otro ponga algo de sí. Es algo que nunca acaba, siempre están naciendo y encontrando nuevos inicios.

Sin embargo “cuando se sale de la lógica de la transmisión se suele ir hasta su negación. Si no se piensa que enseñar tiene que ver con transmitir un conocimiento ya listo para nuestros alumnos, creemos que no hay nada que transmitir y entonces serían los alumnos los que construirían los conocimientos por sí mismos. O bien les damos todo o les damos nada. Les damos las preguntas y las soluciones o los dejamos que pregunten sus preguntas y respondan sus respuestas. Pensamos por ellos o los dejamos que piensen lo que quieran pensar. Les pasamos nuestros valores o dejamos que valoren lo que se les ocurra valorar.

La imagen de dioses que nacen un mundo que necesita seguir naciendo inspira otra educación frente a estas alternativas. Inspira una acción educadora que nace saberes que no dejan de nacer en cada uno de los que participan de esa acción. Inspira una

educación que no da, o para decirlo mejor, que no nace, todo o nada. Nace, tal vez, una de las bases de la potencia de toda creación: lo que puede cualquier ser humano cuando se considera capaz de continuar naciendo sus nacimientos; aquello que puede alguien que recibe de quien enseña la atención, el cuidado y la hospitalidad que necesita para nunca dejar de aprender junto a él. Quién enseña ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimientos que merezcan ese nombre y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos: una pregunta, un gesto, una opinión, una lectura, la actitud de quien, por sobre todas las cosas, está siempre aprendiendo junto a otros”. P. 56-57

“Dar espacio a esa lengua, aprender esa palabra, atender ese pensamiento puede ser una oportunidad no sólo de dar un lugar digno, primordial y apasionado a esa palabra infantil, sino también de volvernos extranjeros para nosotros mismos, la oportunidad de dejar de situar siempre a los otros en la otra tierra, en el extranjero, para poder alguna vez salirnos un poco de nuestro cómodo lugar y, quien sabe, transformar lo que somos. Esa parece ser la fuerza de la infancia: la de una nueva lengua, de un nuevo, otro, lugar para ser y para pensar” p. 78

Que me dice:

Desde la lectura es posible preguntarse ¿cuál sería la condición de hospitalidad que se le entrega al niño?, porque como señala el autor, si el extranjero o el niño ya hablara nuestra lengua, ¿sería el infante aún un infante y se podría hablar de asilo y hospitalidad? Por ello la hospitalidad exige saber el nombre y la identidad del otro o, al contrario, la hospitalidad se da al otro sin nombre, sin identidad, sin palabra?

Por otro lado también se señala que es el extranjero quien tiene el poder de liberar el poder del dueño de casa en ese sentido ¿es el educando quien hace al educador? Esto ya que es él quien invita al otro a incitarlo y así el anfitrión reclama saber la verdad sobre el extranjero y suele acompañar este saber bajo una pretendida ignorancia del

extranjero: yo te conozco, yo te sé, yo te nombro, yo te revelo, yo te doy mi propia conciencia, es el riesgo más tentador de la hospitalidad, señala el autor, por tanto también podría ser el riesgo de caer en la mismidad. En el espacio en el que se suspenden las certezas el docente permite la ausencia de la replica, dejando de lado aquello para lo que generalmente están instruidos.

En esta idea de la educación concebida como un viaje, el educador se encuentra con el educando siempre y cuando se interrumpa la certeza de lo que se piensa. En ese sentido la infancia es una invitación para el docente, ante ello nos situamos en la naturalidad de nuestra tierra adulta, en el espacio de todos los días o bien, al contrario, no debemos perder en otras lenguas, habitar otros territorios, inventarlos para poder pensar en serio, así en educ. parvularia, quién habita a quién?

.- Texto: Experiencia y alteridad en educación.

.- Autor: Carlos Skliar; Jorge Larrosa

.- Editorial, país, año de publicación, edición: 2009, Argentina, Ediciones Homo Sapiens.

.- Fecha: Abril del 2014

Tema/ concepto: Relación educativa y experiencia

La experiencia suena a finitud, tiempo y espacio particular, limitado, contingente, finito; suena también a cuerpo, sensibilidad, a tacto y a piel.... Y suena sobre todo a vida, a su mismo vivir.

Reclamar la experiencia sea también reclamar un modo de estar en el mundo, de habitar el mundo, un modo de habitar esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles llamados tiempos y espacios educativos...

“El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizá nos falte una lengua para la experiencia” p. 43.

La experiencia es aquello que permite que nazca un saber sin pretensiones de universalidad, y es el único saber que guarda dentro de sí la unidad de las cosas de la vida.

En el caso de la pedagogía el Otro, desde su modo de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas. Sin embargo, no es así cómo ha sido mirada hasta hoy esta cuestión. Antes al contrario, la Pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógica .

Los saberes nacen de la relación existente entre el educador y el educando, una relación que debe ser guiada por el deseo, deseo que no debe reducirse a satisfacer necesidades, sino el deseo de despertar, de hacer vivir en el otro su propio deseo. Esto no significa quedarse solo en aquello que le gusta, en la consecución de lo inmediato, sino a partir de él acompañarle más allá... significa también hacer posible que ese deseo se ponga en relación con el de los y las demás y encuentre en esa relación medida y palanca, límite y horizonte.

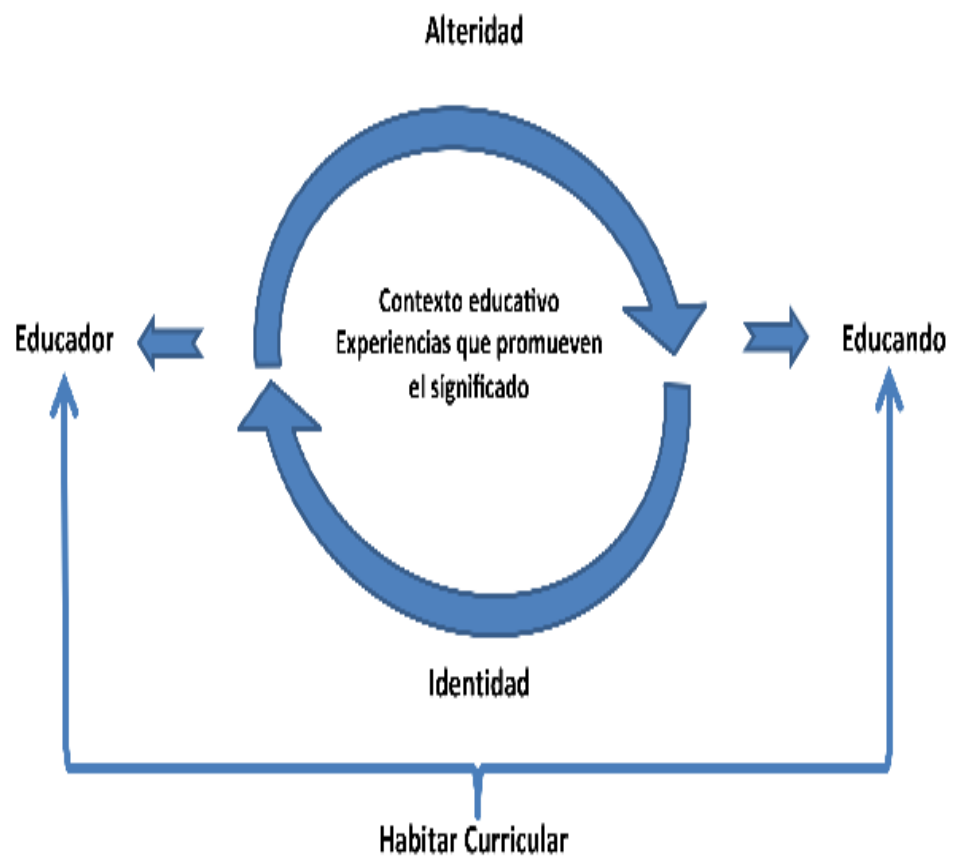
La escucha del deseo permite el renacimiento, la vida, manifestándose por medio de experiencias singulares tantas como los que hay en el aula.

Que me dice:

La idea de experiencia permite rescatar el sentido de la educación, revitaliza el quehacer y significa la idea de juego para el fin mismo que podría tener la educación en el caso de la educación parvularia. Ello porque si el juego es el medio por el cual el niño está en el mundo, por tanto es una forma particular de estar en él y algo le provoca, el juego sería la forma per se de generar experiencia.

Esta mirada además invita a generar acompañamiento para que el educando viva el proceso educativo desde si mismo.

Anexo II.- Esquema Semántico



Anexo III.- Matriz de Análisis de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Código: P.P	NOCIÓN DE PÁRVULO Código: N.P	NOCIÓN DE EDUCADOR Código: N.E	NOCIÓN DE APRENDIZAJE Código: N.A
Capítulo 1: <u>Fundamentos:</u> Orientaciones valóricas; La familia y el Medio; La Educación Parvularia y el rol de la Educadora; Desarrollo, aprendizaje y enseñanza; Principios pedagógicos; Énfasis Curriculares. Capítulo 2: <u>Organización Curricular:</u>	1.- “Principio de Bienestar: Toda situación Educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. 3.- Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas	1.- “Los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva”p.12 2.- “A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de	1.- “Para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia, para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora y mediadora de los	1.- “Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrece a niñas y niños. Estas derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos” p. 8 2.- “El desarrollo económico del país demanda una educación parvularia que en su curriculum responda a la necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes” p.8

Educación Parvularia: fin y objetivos generales; Componentes estructurales de las Bases Curriculares: Ámbitos de experiencias para el aprendizaje; Núcleos de aprendizaje; Aprendizajes esperados; Orientaciones pedagógicas.	situaciones que les permitan sentirse integralmente bien y en su colaboración en ellas”. P.17	derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable.”p.12	aprendizajes es crucial” p. 14 2.- “El concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional” p.14	
---	--	---	---	--

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
Capítulo 3: <u>Ámbitos de experiencia para el aprendizaje:</u> Ámbito 1: Formación Personal y social Núcleo de Autonomía. Núcleo de Identidad. Núcleo de Convivencia <u>Ámbito 2: Comunicación</u> Núcleo de Lenguaje Verbal. Núcleo de Lenguajes Artísticos.	3.- “Principio de Actividad: La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación”.p.17 4.- “Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora”.p.17	3.- “La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales” p.13 4.- “A través de ella (la familia), la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos” p. 13	3.- “Se define un currículo que plantea aprendizajes más amplios y ricos que los tradicionalmente ofrecidos y que confía en las oportunidades que puede crear una educadora abierta, sensible, reflexiva, creativa y comprometida con su quehacer profesional, acorde a los desafíos y escenarios actuales” p. 18. 4.- “Se hace énfasis en el uso por parte de la educadora de	3.- “La comisión Nacional para la modernización plantea como horizonte formativo de esfuerzo educacional [...] “ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones” p.12 4.- “La educación debe responder

<u>Ámbito 3:</u> <u>Relación con el</u> <u>medio Natural y</u> <u>Cultural</u> Núcleo de Seres Vivos y su entorno. Núcleo de Grupos Humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes. Núcleo de Relaciones Lógico Matemáticas y Cuantificación.			recursos contextualizados y con sentido para los niños, que permitan que ellos descubran o comprendan el porqué de las situaciones de enseñanza que se les ofrecen, según sea factible” p.31 5.- “La responsabilidad, el conocimiento, la proximidad y la vinculación que ellos (actores de la comunidad) tienen con los niños son un aporte insustituible al quehacer profesional que realiza la educadora de Párvulos” p.95.	en forma dinámica a estos nuevos escenarios y preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus posibilidades y características personales” p.13.
--	--	--	--	---

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
Capítulo 4 <u>Contextos para el aprendizaje:</u> <u>criterios y orientaciones</u> Planificación Conformación y Funcionamiento de comunidades educativas. Organización del espacio educativo. Organización del tiempo. Evaluación.	5.- Principio de Singularidad: Cada niño y niño, independientemente de la etapa de 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. 6.- Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.	5.- “En una comunidad comprometida con los niños se aprende la acogida de todos y cada uno de sus miembros, el respeto y la valoración por la diversidad, los distintos roles que desempeñan las personas e instituciones, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la construcción de ciudadanía” p.13 6.- “Las personas crecen, se desarrollan y aprenden junto con	6.- “Las educadoras de párvulos tienen el rol de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificando, implementando y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos. Para esto, deben reflexionar constantemente con sus pares sobre su práctica y conformar redes permanentes de comunicación y trabajo con la comunidad y, en especial, con la familia, sobre las necesidades,	5.- “Las personas crecen, se desarrollan y aprenden junto con otras en ambientes naturales y contruirdos culturalmente, que pueden ofrecer amplias y distintas oportunidades de aprendizaje” p. 14. 6.- “A la educación le corresponde proveer de experiencias educativas que permitan a la niña y el niño adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años” P.15. 7.- “El nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje pero no necesariamente lo determina ni limita” p. 16. 8.- “No toda experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos

		otras en ambientes naturales y contruidos culturalmente, que pueden ofrecer amplias y distintas oportunidades de aprendizaje”p.14	fortalezas e intereses de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños” p.94 7.- “Es responsabilidad del educador promover con otros profesionales [...] la conformación de equipos de trabajo para reflexionar, diseñar y evaluar la implementación de estas Bases Curriculares” p. 96	de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños avanzar más allá de sus posibilidades iniciales “ p.16
ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
	7.- Principio de Potenciación: El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y	7.- “Dentro de estos ambientes culturales en los que interactúa la niña y el niño, son	8.- “Más allá de la características de los planes y proyectos que cada comunidad	9.- “Los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos, y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son

	en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. 8.- Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.	fundamentales aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos.”p.14 8.- “Aparece como fundamental la consideración de los párvulos como agentes activos de estas culturas específicas, aportando desde su perspectiva de niñas y niños.”p.14	educativa se proponga, éstos necesitan de un sustento de interacciones que está dado principalmente por el tipo de relaciones que promueven los adultos en el trabajo cotidiano con los niños” p.97 9.- “La educadora y los distintos agentes educativos deben velar por que las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje, para el logro de los propósitos que plantean estas	capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo” p. 16 10.- “El aprendizaje activa el desarrollo especialmente si los que se propone se relaciona con sus experiencias previas. A su vez, las posibilidades de ir más en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo” p. 16 11.- “Los aprendizajes están más ligados a los estadios del desarrollo cuanto más cerca de los dos primeros años se encuentra el niño, flexibilizándose posteriormente según la experiencia que tenga. Paulatinamente adquiere mayor incidencia el medio, y por tanto la enseñanza implica que aumentan las diferencias entre unos niños y otros como resultado de una creciente sensibilidad a los efectos externos, y a los efectos de su propia experiencia” p. 16.
--	---	---	--	--

			Bases Curriculares y [...] los de proyecto educativo” p.97	
--	--	--	---	--

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
	9.- Principio de relación: Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. 10.- Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos	9.- “Se debe favorecer entonces la relación, la valorización, el goce y el cuidado responsable del niño con su medio, en el entendimiento que desde una perspectiva eco sistémica hay una mutua dependencia, siendo una tarea común la conformación de un ambiente donde se pueda desarrollar un estilo de vida saludable para los seres humanos y el conjunto de seres vivos que habita el planeta.”p.14	10.- “Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, permite una mejor comunicación con ellos y una mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje” p. 97 11.- “Es importante que las interacciones entre adultos y niños sean espontáneas y fluidas, conjugando las distintas	12.- “La niña o el niño aprenden sobre sí mismos y de los demás como personas que son y que pertenecen a diferentes comunidades. Los niños, sus familias y comunidades son parte de un contexto mayor que es el medio natural y cultural en general. En relación a estos dos ámbitos, y la necesaria interacción que surge entre ellos, se forma un tercero que es el de la comunicación, el que actúa como mediador entre ambos. Esta organización [...] conllevan una concepción más integradora de los aprendizajes de los niños.” p.27

	juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.	10.- “Formadora modelo de referencia para los niños y niñas”p.14	necesidades y modos de ser tanto de los niños como de los adultos, en un clima de respeto” p.97	
--	--	--	---	--

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
	11.- Principio de unidad: El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definen ciertos énfasis.	11.- “Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones,	12.- En el contexto de jardín [...] las relaciones de los adultos con los niños –sin perder su naturalidad- deben estar dotadas de intención educativa, tendiendo a potenciar en todo momento los aprendizajes esperados” p.98 13.- “En la relación de los adultos con los niños se debe ver reflejado el espíritu, los principios y valores que se hayan definido en el proyecto o plan	13.- “La organización curricular de los objetivos de estas Bases, que responde a las características de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, ofrece una referencia que orienta sobre los períodos óptimos para determinados aprendizajes. No constituye necesariamente un criterio para organizar los grupos de trabajo de las niñas y niños a nivel de salas de actividades, lo que dependerá de las modalidades curriculares que se seleccionen. A su vez, facilita la selección de los objetivos en cada etapa y la organización del qué y cuándo aprenden los niños en un currículum.” P.29 14.- “Al interior de los ciclos se detectan distinciones importantes de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños y según sus características de desarrollo, entendiendo que éste último es un proceso continuo en el cual puede diferenciarse una

		disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra.” p.15	de las diferentes unidades educativas y aquello que se enfatizan en estas Bases Curriculares” p.98	gradualidad, que va de lo global a lo específico y de lo simple a lo complejo, según crecen los niños. Es necesario precisar que la edad cronológica, como indicador del desarrollo evolutivo y del potencial de aprendizaje de los niños, debe ser entendida y aplicada con flexibilidad. Esto significa considerar que un niño puede transitar del primer al segundo ciclo antes de cumplir los tres años, o algunos meses después de haberlos cumplido.” P.29
--	--	--	--	--

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
	12.- Principio de significado: Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.	12.- “La educación Parvularia busca favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como son los primeros años de vida.” p.15 13.- “Se concibe al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es ya un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador		15.- “En el primer ciclo, los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos; al finalizar este ciclo, junto con el desarrollo de una mayor autonomía e identidad van manifestando mayor interés por integrarse y participar progresivamente en pequeños grupos”p.30. 16.- “Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independientemente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes. Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje debido a una mayor autonomía en relación a los adultos, capacidad de integrarse

		eficiente” p.15		con otros y expansión del lenguaje.” p. 30
--	--	-----------------	--	---

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
	13.- Principio de Juego: Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.	14.- “En cada niño hay un potencial de desarrollo y de aprendizaje que emerge con fuerza en condiciones favorables” p.15 15.- “Por lo plástica que se encuentra la etapa en que se encuentran, esto posibilita mayores y mejores aprendizajes y en la contribución social de acuerdo a su “ser de párvulo” p.18 16.- “Actualmente las niñas y niños manifiestan nuevos y variados intereses y mayores potencialidades”		17.- “Es importante considerar que alrededor de los cuatro años, tanto por la expansión de las capacidades psicomotoras, cognitivas, afectivas y sociales, como por la proximidad a la Educación Básica, los niños requieren de una mayor especificidad y complejidad en los contenidos de los aprendizajes. De esta manera, se debe iniciar una aproximación más directa a las experiencias que se derivan de los diferentes sectores de aprendizaje del currículo escolar, manteniendo siempre un enfoque integrado de ellas, lo que es congruente con la forma como el niño percibe el mundo” p.30. 18.- “También se hace énfasis en el uso por parte de la educadora de recursos contextualizados y con sentido para los niños, que permitan que ellos descubran o comprendan el porqué de las situaciones de enseñanza que se les ofrecen, según

		17.- “Las “Políticas Nacionales a favor de la Infancia y la Adolescencia” que los consideran como sujetos de derecho especial” 18.- “En el primer ciclo los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos” p.30	sea factible. Asimismo, se remarca la importancia de que los recursos que se seleccionen sean siempre vinculados a “situaciones naturales”, evitando artificialismos exagerados o experimentales, muy en particular en el primer ciclo” p.31. 19.- “El afianzamiento del deseo de autonomía depende de las posibilidades que tenga el niño para actuar, para ensayar e ir adquiriendo seguridad en sus propias acciones. La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y que durante los primeros años se manifiestan tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos.” P. 36 20.- “La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto
--	--	--	--

				independiente de los otros, y mediante el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás” p. 37
--	--	--	--	---

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
		19.- “Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes”p.30 20.- “El afianzamiento del deseo de autonomía depende de las posibilidades que tenga el niño para actuar, para ensayar e ir adquiriendo seguridad en sus propias acciones” p.36		21.- “La creciente sensibilidad que van desarrollando los niños y niñas ante las personas que los rodean se manifiesta a través de un comportamiento solidario que se expresa en actitudes de preocupación hacia los otros, ayuda e iniciativa frente a determinadas situaciones y deseos de compartir, constituyéndose todo ello en un valioso aporte para la convivencia social. En este sentido, las experiencias de juego y trabajo colectivo son una fuente constante de aprendizaje social. P. 37” 22.- “La relación activa de los niños con el medio influye en importantes procesos del pensamiento que se relacionan con la expansión de las capacidades cognitivas que le permiten explorar activamente, dimensionar progresivamente el tiempo y el espacio, utilizar técnicas e instrumentos para ampliar sus conocimientos, resolver problemas,

		21.- “La autonomía [...] se manifiesta tanto en la capacidad de explorar, aventurarse ya actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos”. 22.- “La autonomía es una cualidad resultante [...] si se brinda a los niños la posibilidad de conocer su cuerpo, sus características personales y familiares; percibir y actuar conforme a las propias posibilidades y limitaciones, adquiriendo recursos para influir en su ambiente, a la vez que vivencian identifican y generan estados y		cuantificar la realidad, buscar soluciones a problemas cotidianos, plantearse hipótesis y explicaciones sobre lo que sucede a su alrededor, como así mismo inventar, disentir y actuar sobre los objetos y el entorno” P. 70
--	--	---	--	---

		situaciones que se asocian con la seguridad, la confianza, la serenidad, el gozo y la satisfacción, para desarrollar gradualmente un estilo de vida saludable y de bienestar general”. P.36		
--	--	---	--	--

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
		23.- “Las niñas y niños necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros, descubrirse y conocerse a sí mismos como individuos singulares, valorar y apreciar sus características personales y familiares y afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás” p.36 24.- “Estos procesos requieren, además de la internalización de las normas y valores que la sociedad transmite, el control y regulación del propio comportamiento y el respeto a los otros, poniéndose en su lugar y		23.- “La selección de los aprendizajes esperados y los contenidos a trabajar con las planificaciones deben responder claramente a lo que es relevante y pertinente trabajar con los niños, acorde a los fundamentos y principios pedagógicos planteados en estas Bases” p. 90 24.- “El educador debe realizar una labor de diagnóstico de los aprendizajes anteriormente alcanzados y seleccionar los que correspondan a partir del conjunto que se ofrece en cada ámbito con sus respectivos núcleos, considerando el aporte y significado que éstos tengan para cada niña o niño” p. 90 25.- “Los criterios más frecuentemente a nivel de educación parvularia son: de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto; de lo

		comprendiendo sus emociones y necesidades” 25.- “La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, y mediante el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás” p.37 26.- “Durante la construcción de la identidad, los niños van apreciando y asignando valor a sus autodescripciones y evaluando efectivamente el concepto que tienen de sí mismos; de ese modo consolidan su autoestima. La autoestima positiva de		cercano a lo más distante; de lo inmediato a lo mediato, considerando además que en la actualidad los niños tienen intereses, que a veces hacen conveniente modificar el orden planteado por estos criterios” p. 90 26.- “Lo fundamental es considerar que siempre hay diversas opciones para favorecer un aprendizaje esperado determinado, de manera de responder mejor a los requerimientos e intereses de los niños, todo lo cual debe ser parte de una sistematización que considera criterios técnicos que optimizan el aprendizaje” p. 90 27.- “Criterio de integralidad. Este criterio apunta a tener presente permanentemente como orientación básica en la selección de los aprendizajes esperados y en las actividades, el desarrollo integral de cada niña y niño, a partir de la singularidad de cada uno” p. 90
--	--	--	--	--

		un niño es en gran parte la interiorización de lo que le demuestran los que le rodean, de la confianza que en él se deposita y de sus propias experiencias de logro y satisfacción personal”p.37		28.- “Lo esencial es que las planificaciones, junto con definir las principales intenciones que se pretenden, tengan un sentido que haya sido dialogado y enriquecido con los aportes de la familia, del equipo de trabajo y otros miembros de la comunidad educativa, aplicándose así el principio de significación que postulan estas Bases” p. 90 29.- “Cabe considerar a la vez que mientras más pequeños sean los niños, las planificaciones y su implementación deben tener un carácter más individualizado y flexible” p. 92
ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
		27.- “La convivencia con las personas constituye, en los primeros años de vida, un aspecto clave para la formación integral de las niñas y niños, y para		30.- “Respecto a la duración de las planificaciones, cabe considerar que mientras los pequeños, los logros en sus aprendizajes son más frecuentes y sus intereses más cambiantes. Ello significa que en

		potenciar los procesos personales antes descritos. Aprender a convivir es un proceso interactivo en el que confluyen un conjunto de elementos y factores que se relacionan fundamentalmente con el conocer, disfrutar y estimar a los otros, en un contexto de respeto y mutua colaboración”p.37 28.- “La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la		primer ciclo, las planificaciones deben ser realizadas para periodos de trabajo más cortos, debiendo estar la educadora muy atenta a las variaciones de interés de los niños, y a hacer las adecuaciones y secuenciaciones del caso. A su vez, los niños del segundo ciclo requieren mayor continuidad en el tiempo para el logro de un determinado aprendizaje, por lo que se deben seleccionar situaciones diversas y organizarlas en secuencias para tal efecto. Ello, único a una mayor persistencia en los intereses de indagación y en la capacidad de recuerdo de las niñas y niños, hace que se puedan desarrollar planificaciones por periodos mayores los que no deben exceder sus posibilidades asociativas” p. 93 31.- “Respecto a la selección de actividades para un determinado aprendizaje esperado, debe hacer considerando que por lo general hay diferentes opciones para ello, lo que permite ofrecer distintos
--	--	---	--	---

		comprensión de la realidad” p.56		alternativas de realización. Ello permite a los niños optar y aumentar su nivel de motivación, evitándose el trabajo masificado que es más propicio a la reproducción que a la creación y expresión de los aprendizajes acorde a la singularidad de cada niña o niño” p. 94. 32.- “Debe haber una relación directa de los medios con el tipo de aprendizaje que se aspira, dentro de lo cual la calidad de las interacciones entre las educadora y las niñas y niños es crucial tanto afectiva como cognitivamente. Preguntas adecuadas que los llevan a definir sus intenciones, a buscar sus explicaciones, a seleccionar los medios que requieren para llevar a efecto sus proyectos en un marco de sentidos realmente comprendidos por ellos, son cruciales para el tipo de pedagogía que estas Bases Curriculares pretenden favorecer” p.94
--	--	----------------------------------	--	--

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
		29.- La relación que el niño establece con el medio natural y cultural, que se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia, constituye una fuente permanente de aprendizaje” 30.- “La relación activa de los niños con el medio influye en importantes procesos del pensamiento que relacionan con la expansión de la capacidades cognitivas que le permiten explorar activamente, dimensionar progresivamente el tiempo y el espacio, utilizar técnicas e instrumentos para ampliar sus conocimientos , resolver problemas, cuantificar la realidad,		33.- “Una comunidad activa y comprometida con el aprendizaje de los niños contribuye a dar soporte valórico y cultural a las experiencias educativas, en el contexto de sus características, creencias, saberes y tradiciones” p. 95 34.- “Las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje, para el logro de los propósitos que plantean estas Bases Curriculares y aquellos sentidos que de manera particular cada comunidad educativa se ha propuesto imprimir a su proyecto educativo” p. 97. 35.- “Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, permite una mejor comunicación con ellos y una

		buscar soluciones a problemas cotidianos, plantearse hipótesis y explicaciones sobre lo que sucede a su alrededor, como así mismo inventar, disentir y actuar sobre los objetos y el entorno”. P. 70	mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje” p. 97. 36.- “Promover los conocimientos, saberes y experiencias que tienen las niñas y niños en diferentes temáticas, actividades o contenidos, de manera que ellos aporten también a los aprendizajes de los demás, favoreciendo a la vez la valoración de sí mismos.” P. 98
--	--	---	---

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO CURRICULAR	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	NOCIÓN DE PÁRVULO	NOCIÓN DE EDUCADOR	NOCIÓN DE APRENDIZAJE
		31.- “Los pares actúan como grupo de referencia, sirviendo de modelos para orientar las formas de actuar” p.98		37.- “La relación con la familia es clave, en tanto ésta constituye la principal fuente de la cual los profesionales y técnicos pueden nutrirse del conocimiento que tienen los padres de sus hijos, información necesaria para tener diagnósticos más completos y certeros y así dotar de mayor intención educativa las acciones con los niños.” P. 99 38.- “La relación con otros actores de la comunidad e instituciones del entorno más próximos e instituciones del entorno más próximo permite sumar y coordinar esfuerzos de modo de generar mejores condiciones para los niños al interior de las unidades educativas. Al mismo tiempo, éstas pueden contribuir a enriquecer contextos del entorno más inmediato y que forman parte de espacios no formales de aprendizaje para los niños, tales como el barrio, áreas de recreación y otros espacios

				públicos” p. 98 39.- “En efecto, el espacio educativo es una pieza fundamental para el desarrollo de los aprendizajes esperados. Un ambiente que ofrece ricas y variadas oportunidades para favorecer el juego, la exploración, la curiosidad y la interacción tienen una directa incidencia en la calidad de los aprendizajes”. p. 100 40.- “Seleccionar elementos del medio natural y socio cultural de tal forma que, junto con otorgar una diversidad de experiencias de aprendizaje, se favorezcan a la vez vínculos de identidad con el ambiente más cercano y el interés por explorar y experimentar con elementos que están a su alcance. Para promover estos contextos de aprendizaje es importante la incorporación de elementos personales significativos para las niñas y niños, como algunos juguetes, fotos, u objetos realizados por sus familiares.” p. 103
--	--	--	--	--

			41.- “Cautelar que los aspectos estéticos tengan relación con las características y necesidades de los niños y niñas, el contexto cultural y la función que cumple ese determinado espacio. Para ello, es necesario, por ejemplo, estudiar previamente las formas, los colores y texturas que se van a privilegiar de acuerdo a la ubicación, la luminosidad, el destino y la frecuencia de uso de los diferentes espacios. Además de las características de desarrollo de los niños, se deben considerar estos elementos al momento de equilibrar, matizar y combinar formas y colores. Al respecto, es importante destacar que un ambiente de aprendizaje que considere estos factores contribuye al bienestar de los niños, primera condición para su desarrollo armónico” p. 103 42.- “Acorde con el principio de actividad, el rol activo de los niños en estos períodos regulares es fundamental. Además debe resguardarse la continuidad entre
--	--	--	---

				períodos, debiéndose cuidar el tránsito entre éstos, evitando que no haya “esperas” infructuosas. Para ello, es importante la organización en sub- grupos y el contar con actividades alternativas previamente planificadas” p.106 43.- “La importancia de que la jornada se enriquezca con períodos propuestos por propios niños u otros miembros de la comunidad educativa (familia, comunidad) es un criterios que dice relación con los contextos culturales y el nivel de desarrollo de los niños. Esto responde a los principios pedagógicos de bienestar y significación, y a las orientaciones propuestas en la sección de comunidad educativa de estas Bases Curriculares. Este tipo de períodos, al igual que todos los demás, debe ir renovándose según los intereses y avances de los niños y según algunos propósitos educativos específicos de las familias y comunidades. Este criterio permite enriquecer la jornada de trabajo con períodos originales de mayor
--	--	--	--	--

				significación para los participantes, como por ejemplo, situaciones referidas a “contar sueños”, “inventar historias”, “expresar efectos”, “cuidar la naturaleza”, “viajar al espacio”, “desarrollar la espiritualidad” u otros similares”. P. 106