



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA**

**LA ESTRUCTURACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR:  
EL IMPACTO DE LA LEY SEP EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS  
EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y EN EL SISTEMA EDUCATIVO  
CHILENO**

**Tesis para optar al título de Antropólogo Social**

**Milenko C. Lasnibat Godoy**

**Profesor Guía:  
Dimas Santibañez Yañez**

**Santiago, 2011**

*A mis padres, César y Verónica*

## **AGRADECIMIENTOS**

A Cynthia Bulicic, porque sin su apoyo nada de esto hubiera sido posible.

A Cristóbal Moya y a Joaquín Saavedra, por las desinteresadas correcciones que hicieron a este trabajo.

## ÍNDICE

<b>I. EFICIENCIA Y JUSTICIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR .....</b>	<b>5</b>
<b>II. DEL ESTADO DOCENTE A LAS REFORMAS BASADAS EN ESTÁNDARES</b>	
.....	<b>9</b>
<b>2.1 Políticas y reformas educativas en la Historia de Chile .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Calidad y equidad en la educación preescolar.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 Reformas Basadas en Estándares y Ley SEP .....</b>	<b>21</b>
<b>III. AUTONOMÍA Y DESCRIPCIÓN .....</b>	<b>28</b>
<b>IV. LA ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>36</b>
<b>4. 1 El problema de la teoría social en educación.....</b>	<b>36</b>
<b>4.2 La teoría de sistemas y la autonomía de lo educativo.....</b>	<b>41</b>
<b>V. IDENTIDAD Y DIFERENCIA DE LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS .....</b>	<b>45</b>
<b>VI. LA ESCOLARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR .....</b>	<b>58</b>
<b>VII. DIFERENCIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DESDIFERENCIACIÓN</b>	
<b>DEL SISTEMA DE EDUCACION PREESCOLAR .....</b>	<b>80</b>
<b>VIII. ESCOLARIZACIÓN Y EFECTIVIDAD EDUCACIONAL .....</b>	<b>95</b>
<b>IX BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>106</b>
<b>X. ANEXOS.....</b>	<b>110</b>
<b>10.1. Caracterización de la investigación .....</b>	<b>110</b>
<b>10.2 Estrategia metodológica y técnicas de recopilación de datos .....</b>	<b>111</b>
<b>10.3 Universo, unidades de análisis y observación, y muestra .....</b>	<b>114</b>
Entrevistas.....	116
Grupos de discusión .....	117
<b>10.4 Establecimientos educacionales seleccionados en la muestra .....</b>	<b>117</b>

## I. EFICIENCIA Y JUSTICIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR<sup>1</sup>

*Lo he visto tantas veces, pero yo quiero insistir: Conozco tan bien la diferencia que puede significar un adecuado cuidado, una estimulación oportuna. Es aquí, en estos primeros meses de vida, en donde nos jugamos gran parte de la superación de las inequidades de nuestra sociedad.*

Michelle Bachelet, Cuenta Pública 21 de Mayo 2008

El origen natural de la conducta humana y de las instituciones sociales ha sido una de las ideas que, como objeto de crítica, ha contribuido a la emergencia y posterior consolidación de las ciencias sociales. En oposición a las propiedades que –desde diferentes perspectivas— se consideran esenciales al hombre, cada una de ellas ha remarcado, a su manera, la autonomía de los fenómenos de carácter social. El comportamiento individual y las instituciones de la sociedad no son descritos por las ciencias sociales como “extensiones de la naturaleza humana”, sino como manifestaciones dependientes de un contexto determinado cultural e históricamente (Durkheim, 2004, Marx, 1975).

Desde esta tradición, la educación, como el resto de los fenómenos sociales, se comprende *situada* socialmente, donde sus estructuras y procesos se conceptualizan a partir de su existencia en una sociedad concreta. En última instancia, esto significa que “los sistemas de educación dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria etc.” (Durkheim, 1993:65). Cualquier análisis de la dinámica del sistema educativo contemporáneo, por lo tanto, no solo deberá considerar la observación de aquellos procesos internos a *lo educativo*, sino también el examen de los ámbitos que a simple vista le son ajenos, tales como la economía, la política o la ciencia.

Desde la economía la educación se comprende como un factor imprescindible para favorecer el desarrollo material de las naciones. La dependencia que el crecimiento económico presenta respecto de la educación estriba en que, en la sociedad moderna, el sistema educativo aparece como el

---

<sup>1</sup> La presente tesis se enmarca dentro del proyecto: *Requerimientos técnicos pedagógicos de las educadoras/es de párvulo en el marco de la Ley SEP*, ejecutado por el Centro de Investigaciones Socioculturales PULSO de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, durante los años 2008-2009.

principal espacio donde los individuos se apropian de los conocimientos y de las destrezas necesarias para la optimización del capital físico (Shultz, 1972).

En relación a la política la educación resulta fundamental para que el éxito social se corresponda con el éxito educativo, a saber, que las posiciones en la estructura ocupacional dependan del rendimiento individual en la carrera educacional. El aporte más importante del sistema educativo, desde una perspectiva política, radica en su contribución a la integración de la sociedad; la que se ve garantizada debido a que las posiciones sociales –al personalizarse en términos de inteligencia y esfuerzo— se asumen como legítimas.

La relevancia de la educación en la sociedad contemporánea, expresada en las crecientes expectativas que los ámbitos económico y político mantienen respecto de su rendimiento, puede enunciarse señalando que hoy en día asoma como el principal punto de convergencia entre los imperativos técnico-económicos y los requerimientos práctico-políticos de la sociedad. Pareciera ser que, independientemente de la capacidad real de los sistemas educativos para distribuir puestos de trabajo y oportunidades sociales, es la educación el espacio en que la sociedad deposita las esperanzas de aunar las exigencias modernas de *eficiencia y justicia social*.

En Chile, actualmente, una de las principales vías para alcanzar el anhelo de una sociedad más desarrollada y equitativa equivale a la educación de la primera infancia, es decir, al logro de una educación de calidad *desde la cuna*. La preponderancia del nivel preescolar en el sistema educacional (entre otras razones) responde a un conjunto de hallazgos provenientes de la investigación en materia de neurociencia, entre los que destaca, por ejemplo, la tesis de que el mayor potencial cognoscitivo individual se encuentra en el período que va entre los uno y los seis años de edad (Fraga de Hernández, 2003). Al respecto, en los últimos años, las autoridades han caído en la consideración de que la inversión en educación arroja los mayores réditos cuando se dirige hacia el mejoramiento de la educación de los niños menores de 6 años. En este contexto, la educación de párvulos adquiere un rol central en las estrategias con las que en Chile se busca

mejorar la calidad del sistema educativo; manifestadas en leyes orientadas hacia el mercado y en políticas amparadas en Reformas Basadas en Estándares (RBE).

Una de las nuevas y más importantes políticas educacionales, que incluye al nivel preescolar, es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuyo objetivo expreso equivale a mejorar la calidad de los establecimientos que reciben subvenciones estatales. En función de esta finalidad, el Ministerio de Educación entrega a los sostenedores de los establecimientos (dependientes económicamente del Estado) una subvención preferencial por cada niño atendido —que sea clasificado como prioritario— entre el nivel NT1 (prekinder) y el octavo básico. La novedad de esta política (de carácter compensatorio) reside en que, para el traspaso de los montos adicionales, exige a los establecimientos ciertos estándares en el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE). De no alcanzar los resultados esperados en las pruebas de lenguaje y matemáticas, las unidades educativas arriesgan sanciones que van desde la disminución de los dineros por concepto de subvención hasta su cierre definitivo.

El supuesto de esta clase de políticas es que el temor a los castigos y el interés en los premios engendrarán en los docentes (y directivos) la motivación necesaria para configurar procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez más efectivos. El problema es que, para el caso de la SEP, esta suposición puede ser falsa, de hecho, no existe respaldo alguno para suponer que los incentivos y las sanciones consignadas acabarán motivando a los docentes, y no fraguando en ellos otra clase de impresiones. De no ser así, políticas como la SEP escasamente contribuirán al mejoramiento del sistema educativo chileno ya que los encargados de producir los aprendizajes esperados para los niños en edad preescolar, gracias a la escasa convergencia entre lo que consideran una práctica pedagógica efectiva y los incentivos consignados en la Ley, difícilmente alcanzarán lo que las autoridades consideran una educación equitativa y de calidad.

No obstante, todo esto pertenece al terreno de las especulaciones. Por el momento, no existen razones contundentes ni a favor ni en contra de una posible convergencia entre los incentivos propuestos por la Ley y lo que los docentes consideran una práctica pedagógica efectiva. Podría plantearse, sin embargo, que

esta vacilación se aloja tan solo en un escepticismo infundado ya que, tal como su posición contraria, carece de evidencia. La verdad es que así es, puesto que las dudas que se han planteado se alojan nada más que en el supuesto de que existe una *distancia* entre las comunicaciones (externas) que condicionan a la educación (expectativas, leyes y reformas) y el sistema educativo mismo. Lo que se asume es que si bien el sistema educacional depende y es condicionado por el estado de la economía o de la política de la sociedad presenta, al mismo tiempo, un nivel de autonomía tal que impide que sea vea estrictamente determinado por dinámicas que le son externas. Este supuesto, más que reducirse a un postulado de carácter ontológico, responde a la necesidad metodológica según la cual, para observar la influencia recíproca entre dos ámbitos es necesario atribuir (analíticamente) a los órdenes en cuestión de un grado mínimo de autonomía. De lo contrario, un ámbito aparecerá como epifenómeno del otro y el análisis de su mutua influencia no será más que una mera apariencia.

Así, dada la centralidad que actualmente adquiere el sistema educativo en relación al cumplimiento de las expectativas de eficiencia y justicia social, y considerando la diferencia entre lo que *desde afuera* se plantea para avanzar en calidad, y lo que *desde dentro* se consideran las condiciones para el mejoramiento de *lo educativo*, el objetivo que esta investigación se plantea es describir la organización de la educación preescolar en el contexto de las crecientes expectativas y de la implementación de planes de mejoramiento para la educación de la primera infancia, tanto en el interior de las unidades educativas como en su relación con el sistema educativo de la sociedad. En función de lo indicado se pretende –debido a que esta clase de información, a pesar de ser una variable fundamental para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, no forma parte de las principales indicaciones de la SEP— contribuir al conocimiento de la *apropiación* que las/os educadoras/es de párvulos hacen de las condiciones que la Ley establece para los establecimientos educacionales<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En adelante “los/as educadoras/es de párvulos” será reemplazado por “las educadoras de párvulos”, no porque neguemos la existencia de “los educadores”, sino simplemente por cuestiones de carácter estilístico.

## II. DEL ESTADO DOCENTE A LAS REFORMAS BASADAS EN ESTÁNDARES

*Es evidente que la educación de nuestros hijos no debe depender de la suerte que los haga nacer aquí y no allá, de tales padres y no de tales otros. Sin embargo, aunque la conciencia moral de nuestro tiempo hubiera recibido en este punto la satisfacción que espera, la educación no se haría por eso más uniforme.*

Emil Durkheim, La Educación Moral

### 2.1 Políticas y reformas educativas en la Historia de Chile

La revisión de las principales políticas públicas educacionales en la historia de Chile resulta fundamental para comprender tanto las características del sistema educativo actual, como la inserción que en él tiene la educación preescolar. En relación a esto, y considerando que el foco de interés de la presente investigación corresponde al nivel preescolar de enseñanza, la exposición considerará principalmente las políticas destinadas a los niveles de instrucción primarios, y relegará a segundo plano aquellas reformas tendientes a modificar los niveles secundario y post secundario.

En paralelo a la consolidación de la república de Chile los gobiernos de la época –interesados en afianzar la nueva organización sociopolítica— buscaron asegurar el acceso a la educación de gran parte de la población. Esta intensión contrasta con el papel asignado a la instrucción en el período anterior, donde la educación no fue un asunto de mayor preocupación (Núñez, 1997). Durante los siglos XVII y XVIII la función de las autoridades se reducía al control del Pueblo Mapuche, por lo que la profesión militar era la única ocupación promovida por la administración colonial. En ese entonces, la educación de los habitantes del territorio chileno se llevaba a cabo en las Escuelas de Latinidad (asociadas a parroquias y conventos) que instruían –en las ciudades más importantes— tan solo a los hijos de los vecinos. Recién con las juntas de gobierno independentistas aparecen las primeras órdenes legislativas y políticas en el ámbito educativo, que se expresan en decretos que incluyen lineamientos tendientes a aumentar el número de escuelas y a promover una moral nacional laica. La junta de gobierno de 1813 promulgó la primera ley sobre instrucción primaria en Chile, estableciendo la obligación de construir (en cada ciudad con más de cincuenta habitantes)

escuelas gratuitas costeadas por los vecinos del lugar. Si bien esta orden es considerada el primer hito en la política educativa a nivel nacional, no marcó el comienzo de una preocupación sistemática por la educación. De hecho, la constitución de 1833, aun cuando contiene un conjunto de indicaciones en el ámbito educativo, escasamente puede considerarse el origen de una tendencia conducente al establecimiento de medidas que comprometan al Estado a diseñar un plan general de educación (Insunza, 2009). Sin embargo, siguiendo a Bellei y Pérez puede plantearse que fue en este período, específicamente con la creación de la Universidad de Chile en 1842, cuando se produce el nacimiento del sistema educacional chileno (Bellei y Pérez, 2010).

Más tarde en 1860, durante el gobierno de Manuel Montt, con la Ley General de Instrucción Primaria (LGIP) en el país se consolida el interés por masificar la educación. La preocupación por educar a las masas pasa a ser una constante, originándose lo que actualmente la literatura denomina “Estado docente”. En este período, con la promulgación de la LGIP “el Estado asumió la dirección principal de la educación primaria, garantizando la gratuidad de la enseñanza primaria para uno y otro sexo —a cargo del gasto fiscal estatal y municipal—” (Insunza, 2009: 28). El objetivo más importante de la Ley fue asegurar la alfabetización, no solo de los miembros de la oligarquía sino de la totalidad de la población; aunque algunos autores consideran que el objetivo primordial de esta medida, más que asegurar el aprendizaje de la ortografía o de las matemáticas, correspondía a fortalecer la unificación lingüística y cultural del país (Bellei y Pérez, 2010).

La enseñanza en Chile se rigió por la LGIP hasta que en el gobierno de Salvador Sanfuentes se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (LIPO) que, como su nombre lo indica, establece, además de la gratuidad, la obligatoriedad de los cuatro años de educación primaria (antes de los 13 años). Con la puesta en marcha de la LIPO el Estado docente emerge como el principal garante de la educación, donde ya “hacia 1920 el estado chileno logra construir un cuerpo legal que avanza en la conquista de dos principios: gratuidad y obligatoriedad” (Insunza, 2009: 43). Este modelo, con un ritmo pausado, mantiene

la tendencia hacia su robustecimiento, avanzando principalmente en términos de cobertura, por medio del carácter público, obligatorio y gratuito de la educación primaria.

Años más tarde, los gobiernos radicales remarcaron la importancia del sistema educativo como el principal mecanismo para responder a las crecientes demandas redistributivas de las clases medias y de los sectores obreros. Sin embargo, debido a los conflictos que se arrastraban con la Iglesia Católica desde los orígenes de la república, y al escaso consenso político existente para la promulgación de las políticas educativas más profundas, el Estado chileno nunca logró asumir el control total de la educación, tanto en el área administrativa, como en el ámbito curricular (Correa y Ruiz Tagle, 2001). Algunas de estas limitaciones a la intervención estatal se relajaron durante los gobiernos de Jorge Alessandri y Eduardo Frei Montalva; períodos en los que, a la luz del principio de cobertura, se aumentó el ciclo mínimo de educación a nueve años y se generó la reforma educacional de 1965 (Zemelman y Jara, 2006).

Ahora bien, es en el gobierno de Salvador Allende donde el Estado docente alcanza su máxima expresión, restableciéndose ya definitivamente la cobertura universal de la educación primaria e incluyendo metas más novedosas como la masificación de la educación superior y la democratización de la discusión en torno a la estrategia educativa más adecuada para el desarrollo del país<sup>3</sup>. Pero al margen del interés por democratizar la discusión en educación, el Gobierno de la Unidad Popular no introdujo modificaciones substanciales a la orientación de las políticas educativas ya que, con todos los gobiernos posteriores a la emergencia del Estado docente, compartió el interés por avanzar principalmente en términos de cobertura, promoviendo el acceso al bien educativo a los sectores más relegados de la población.

En 1973 el desarrollo del sistema educativo, representado en el ideal del Estado docente, se vio interrumpido por el cambio y, al mismo tiempo, reducción de funciones que el gobierno militar introdujo en la administración estatal. La mayoría de las modificaciones que se llevaron a cabo fueron diseñadas al alero

---

<sup>3</sup> A su vez, se buscó el acceso igualitario a la educación en todos los niveles por medio de estrategias aglutinantes, dentro de las que destaca el proyecto de la Escuela Nacional Unificada.

del principio de subsidiariedad que considera, entre otras cosas, el desprendimiento por parte del Estado de una serie de funciones<sup>4</sup>. Como estrategia para enfrentar la “cuestión educativa”, el Estado se dedicó a “impulsar la iniciativa de las organizaciones privadas para que intervengan directa y progresivamente en la gestión educacional, bajo la orientación y con el apoyo de los órganos técnicos del ministerio (Núñez, 1997: 42). El razonamiento fue que, debido a que en la sociedad existen entidades capaces de satisfacer las necesidades educativas del país, el Estado tan solo debía actuar como complemento del sistema privado. En aras de la eficiencia, a lo largo del gobierno militar, el Estado Docente se desvanece paulatinamente para ser reemplazado por el “Estado subsidiario”, en donde la administración, “en un contexto de reducción del aparato estatal, asume constitucionalmente su imposibilidad de hacerse cargo de la tarea educativa en su totalidad, asumiendo un rol complementario, y privilegiando a los padres como principales responsables, junto a la comunidad general” (Insunza, 2009: 73).

A partir de esta concepción en torno a las funciones del aparato estatal, el gobierno militar impulsó durante los años ochenta una Reforma Administrativa que constituyó “la más drástica reorganización del sistema educacional desde la creación del Estado Docente” (Bellei y Pérez, 2010). Esta reforma, entre otras, se tradujo en las siguientes medidas y/o orientaciones:

- Descentralización administrativa: considera el traspaso de los establecimientos educacionales de dependencia estatal-ministerial a las municipalidades (municipalización).
- Modificaciones en el sistema de financiamiento: el Estado deja de contemplar un desembolso general en educación, para contribuir al financiamiento del sistema público mediante un mecanismo llamado

---

<sup>4</sup> El principio de subsidiariedad corresponde a un modo de concebir las relaciones entre el hombre y el Estado, en el que se asume la primacía ontológica del primero por sobre el segundo. El Estado, en este marco, no puede superponerse a la iniciativa privada de los hombres por lo que debe encargarse de “cualquier función social que las sociedades intermedias no ejerzan directamente, por negligencia o fallas, pero siempre después de que el Estado haya adoptado las medidas a colaborar para que esas deficiencias sean superadas” (Moncada, 2006: 87).

*voucher*, que involucra la entrega de subvenciones por cada alumno atendido, y que se traspasan directamente a las escuelas.

- Incentivos a la creación de establecimientos de carácter privado: el sistema educativo queda compuesto por tres tipos de establecimientos: municipales, particulares subvencionados (de carácter privado pero con acceso a subvenciones estatales) y privados sin subvención. En este contexto, los establecimientos públicos y privados pueden acceder en igualdad de condiciones al sistema de financiamiento por *voucher*.
- Autonomía curricular: los establecimientos de carácter privado, además de poder acceder a recursos públicos por concepto de subvención, tienen mayores libertades para determinar sus objetivos y métodos de aprendizaje.
- Implementación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE): el ministerio de educación resguarda la elaboración de un examen estandarizado a nivel nacional que permite comparar la calidad de los establecimientos según su rendimiento.
- Adecuación del sistema educativo a las condiciones del libre mercado: a partir del SIMCE la elección del establecimiento educacional se rige mediante un razonamiento de “precio-calidad”, que condiciona la educación de los hijos al poder adquisitivo de los padres.

Cada una de estas medidas y orientaciones se plasmaron durante 1990 en la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que constituye el marco regulatorio que, salvo algunas excepciones, normaliza hasta el día de hoy cada uno de los movimientos del sistema educativo nacional.

Durante la década de los 90, si bien el sistema educacional chileno se condujo dentro de los márgenes de este marco regulatorio, también desarrolló nuevas orientaciones, tanto en relación a los fines, como en cuanto a los medios de las políticas públicas. Esta reorientación, sin embargo, no debe entenderse como un rendimiento exclusivo del sistema educativo, sino que ha de comprenderse a la luz de las condiciones sociopolíticas de la sociedad chilena

post Gobierno Militar (Cox y González, 1997). Al respecto, destaca el amplio consenso político existente desde el retorno a la democracia, alrededor de un proyecto (económico y político) nacional para llevar el país al desarrollo. En segundo lugar, aparece la influencia cada vez más grande, en los procesos productivos y en la vida social en general, del conocimiento científico y de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS). Por último, cobra relevancia la estabilidad económica alcanzada en Chile durante los primeros ocho años de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia. Todas estas circunstancias facilitaron la aparición de un clima favorable para la aceptación transversal de la necesidad de invertir en educación y, en ese sentido, también para la promulgación de leyes y la elaboración de planes de mejoramiento destinados a la consecución de dos objetivos fundamentales: *calidad educacional y equidad educativa*.

A lo largo del periodo descrito los principios de cobertura y eficiencia, característicos de la época del Estado docente y del gobierno militar respectivamente, si bien no se rechazan, son subsumidos en el interés por mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto<sup>5</sup>. En este sentido, los gobiernos de la Concertación, a partir de los datos del SIMCE, adoptan como objetivo principal acabar con la precaria formación que, en términos de aprendizaje, el sistema educacional estaba favoreciendo. Sobre la base de esta información las autoridades identifican una suerte de “crisis de la educación chilena”, donde se hace patente la severa inequidad que existe entre los procesos educativos de los diferentes grupos de la población. Al respecto, se constata que los mejores rendimientos se concentran en los colegios privados, cuya matrícula se compone de individuos pertenecientes a los grupos más “acomodados” de la sociedad, mientras que los peores tienden a agruparse en los establecimientos municipales,

---

<sup>5</sup> El énfasis en los años noventa en el principio de calidad no quiere decir que la “batalla” contra la exclusión educativa haya sido ganada. Al respecto, un problema no menor corresponde a la deserción escolar, que afecta principalmente a los jóvenes provenientes de los quintiles de menores ingresos. De ahí que en el año 2003, se promulgó una reforma constitucional que transforma la educación media en obligatoria (Ossandón, 2006).

donde se educan los niños descendientes de las familias más carenciadas<sup>6</sup>. A partir de este diagnóstico, los especialistas concluyen que el acceso al sistema educativo formal es una condición insuficiente para contribuir a la calidad y la equidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta vez, el Estado, sin garantizar la gratuidad del sistema, deja atrás su rol meramente subsidiario para tratar de definir y conducir políticas de desarrollo tendientes al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación chilena.

## **2.2 Calidad y equidad en la educación preescolar**

La orientación de las políticas educacionales en torno a los ejes de calidad y equidad durante la década del 90' contribuirá a modificar las condiciones de todos los niveles del sistema educativo. La educación preescolar, en este contexto, tuvo un despegue tardío; recién en el gobierno de Michelle Bachellet se constata un aumento considerable en su nivel de cobertura, a través de la ampliación de su oferta y de su demanda, tanto a nivel público como a nivel privado. Este crecimiento —lejos de ser fruto del azar o de un equilibrio espontáneo del mercado— obedeció a una orientación “consciente”, cuyo fundamento radicó en algunas ideas y circunstancias que legitimaron (pedagógica y políticamente) el que hoy en día la inversión en educación tenga como principal objeto la educación de la primera infancia.

Entre estas ideas destacan los descubrimientos que hace algún tiempo revolucionan el pensamiento en educación (especialmente en el ámbito de la pedagogía y la didáctica), y que pueden ser descritos como una modificación de la noción de *inteligencia*. En los años ochenta la inteligencia se concebía de manera estática puesto que se pensaba que no era una propiedad a desarrollar<sup>7</sup>. Su posesión era un privilegio de pocos, que debían ser educados de manera especial para explotar al máximo sus facultades genéticamente determinadas. El sistema

---

<sup>6</sup> El “fracaso del sistema educativo chileno” no solo se registra en los resultados de la prueba SIMCE, sino que también se refleja en los logros del país en los test internacionales PISA, IALS y Laboratorio UNESCO.

<sup>7</sup> Los experimentos que dominaron las ciencias cognitivas durante la mitad del siglo XX, en torno al coeficiente intelectual son muestras de esta visión (Fraga de Hernández, 2003).

educativo, según esta teoría, se comprendía como el espacio en que las personas de inteligencia media podían aprender las destrezas necesarias para la vida adulta, mas su paso por la educación formal no conllevaba incremento alguno de sus capacidades. A diferencia de estos planteamientos, hoy en día, los hallazgos indican “...que el cerebro humano no es una máquina fija, cuyas propiedades vienen determinadas antes del nacimiento, sino que el cerebro es un órgano sumamente plástico” (Fraga de Hernández, 2003: 2). Durante los primeros 5 ó 6 años de vida el cerebro es una *ventana de oportunidades*, por lo que el entorno social y cultural, y la estimulación en los dominios cognitivos y socioemocionales son de importancia fundamental. No obstante, dentro de esta visión, no todo llama al optimismo ya que desde ella se sigue que una estimulación cerebral insuficiente entre los 0 y los 6 años de edad puede tener efectos irreversibles para el desempeño del niño en los niveles educativos posteriores –lo que implica que su “potencial”, dependiendo de la calidad de su “educación temprana”, podría perderse—. Toda esta discusión, perteneciente al dominio de la neurociencia, desde una perspectiva pedagógica arroja la siguiente conclusión: el éxito del individuo en la adultez está estrechamente relacionado con la calidad de la educación durante su infancia. Por ello (y particularmente en los países con grandes diferencias sociales) adquiere especial relevancia la *estimulación temprana*, no solo para alcanzar una educación de calidad, sino también “para disminuir las desventajas iniciales de los niños/as provenientes de familias de escasos recursos” (Pacheco y Elaqua *et al*, 2005:12).

En Chile, la importancia de la educación preescolar parece ser materia de consenso desde hace ya por lo menos quince años. En este sentido, destacan los compromisos asumidos por el país a partir de su suscripción a la Convención sobre los Derechos de los Niños (CDN) en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia. Este acuerdo, aunque para los gobiernos de la Concertación constituye el principal instrumento de orientación ética y política referente el trato de los niños en edad preescolar, no involucró en los años inmediatos acciones concretas en forma de políticas públicas dirigidas hacia el sector. No fue sino hasta el año 2000 que esta preocupación se materializó en la Política Nacional a favor de la Infancia

y la Adolescencia 2001-2010, cuyos objetivos exceden largamente el ámbito de la educación, involucrando también medidas conducentes a mejorar la calidad de vida de los niños en aspectos como salud y vivienda.

La preponderancia que adquiere la educación preescolar en el país no debe entenderse exclusivamente en relación a argumentos de tipo científico o político, ya que en ella inciden también razones de carácter económico, arraigadas en una serie de datos demográficos que dan cuenta de la necesidad de abrir un espacio para facilitar la cada vez más extendida inclusión femenina al mercado del trabajo. La ampliación en la cobertura a nivel prebásico obedece a modificaciones en la composición de la demanda por educación preescolar, lo que permite que las inversiones hacia el nivel puedan tener un impacto real en sus destinatarios. En consecuencia, “este tipo de inversiones no solo se orienta en función de los objetivos propiamente educativos –racionalidad educativa para el desarrollo temprano—, sino también en la perspectiva convertirse en un factor posibilitador de la participación laboral femenina, como primer o segundo aporte a al ingreso familiar (Santibáñez, 2009: 3)<sup>8</sup>.

Todo este contexto, junto con las políticas públicas en materia de educación a lo largo de la historia del país, en especial aquellas reformas implementadas durante los años ochenta, dan forma a la organización de la educación preescolar en el Chile de hoy. Actualmente, la educación preescolar se imparte en establecimientos administrados directamente por el Estado, por municipalidades o corporaciones sin fines de lucro: particulares pagados y particulares subvencionados. Estos últimos reciben un aporte estatal mediante el mecanismo de *voucher*, que considera montos por alumno atendido. En el caso de la estatal, existen dos instituciones que tienen por misión contribuir al servicio de educación parvularia en Chile, y que corresponden a:

- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): Institución del Estado de Chile creada en 1970 cuyo objetivo consiste en brindar educación inicial de

---

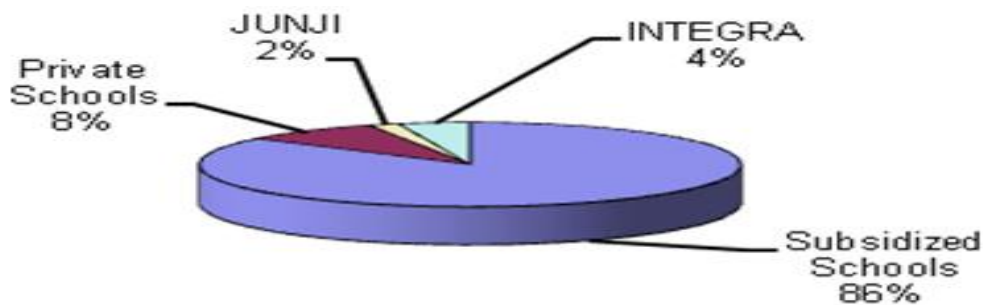
<sup>8</sup> Dimas Santibáñez ha conceptualizado la reciente inversión destinada al ámbito preescolar como un problema de *ambivalencia social*, donde se busca tener resultados simultáneos para ámbitos diferenciados (la educación y el mercado del trabajo) y así hacer en, una misma política, *lo uno y lo otro* (Santibáñez, 2009).

calidad a niños y niñas en situación de vulnerabilidad, entre los 0 y los 5 años de edad. La JUNJI entrega atención gratuita, alimentación y protección en salas cuna y jardines infantiles administrados directamente, así como también a aquellos operados por municipios o instituciones sin fines de lucro. Además, otorga empadronamiento a establecimientos particulares según criterios de calidad establecidos.

- Fundación Integra: Entidad privada sin fines de lucro y que forma parte de la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República, presidida por la esposa del presidente. Su objetivo es lograr el desarrollo integral de niños y niñas desde los 3 meses a 4 años de edad, que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad.

A pesar del aporte de JUNJI y de Fundación Integra, la matrícula de educación preescolar se distribuye mayoritariamente entre las tres formas en que se divide la educación obligatoria en Chile, de hecho, en los centros educacionales de carácter municipal, particular subvencionado y particular pagado se concentra aproximadamente el 94% de los niños que acceden a educación preescolar. A su vez, más la mayoría de los alumnos que asisten al nivel prebásico, tal como ocurre para los ciclos primario y secundario de enseñanza, se distribuyen entre los centros educativos subvencionados (particulares y municipales) contemplando un 86% del total.

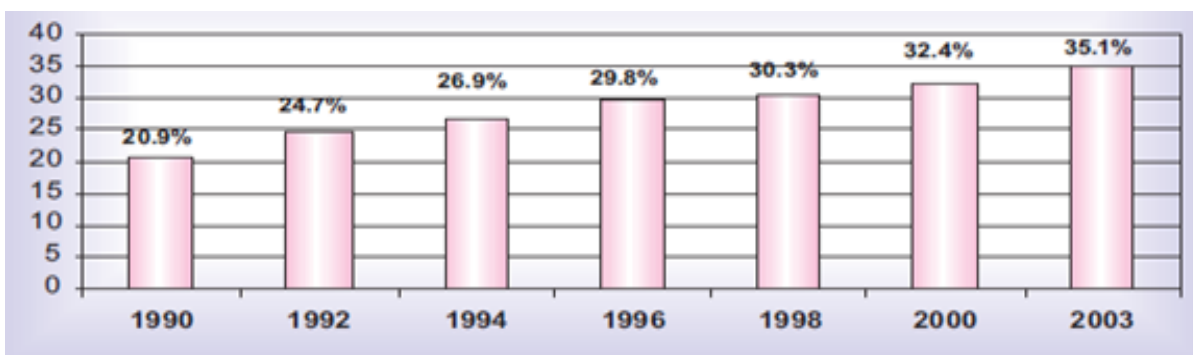
Gráfico N°1 Distribución de la matrícula preescolar según institucionalidad, año 2009



Fuente: Tokman, 2010

Ante esta distribución de la matrícula, durante el gobierno de Michelle Bachelet se implementaron una serie de reformas cuyo objetivo principal fue ampliar la cobertura a la educación de la primera infancia. Una de las más importantes corresponde a la garantía constitucional que asegura la cobertura al Segundo Nivel de Transición (NT2 o kínder). Esta medida (como puede verse en el gráfico n°2) viene a reforzar la tendencia al alza en la cobertura para del nivel preescolar, que se registra desde el año 1990.

Gráfico N°2 Aumento en la cobertura de la educación preescolar entre 1990 y 2003



Fuente: Pacheco y Elaqua *et al* 2005

Para el año 2003 en Chile, el 35,1 % de los niños de entre cinco y seis años asistía a alguno de los centros que imparte educación prebásica. Aunque ya se ha señalado, conviene recordar que este resultado lejos de ser una consecuencia espontánea, obedece a una inversión progresiva por parte del Estado chileno en recursos destinados a la educación de la primera infancia, que se ha traducido en cantidades de dinero cada vez más grandes para la subvención por niño atendido en el ciclo en cuestión.

Gráfico n° 3 Inversión del Estado destinada al nivel preescolar de enseñanza

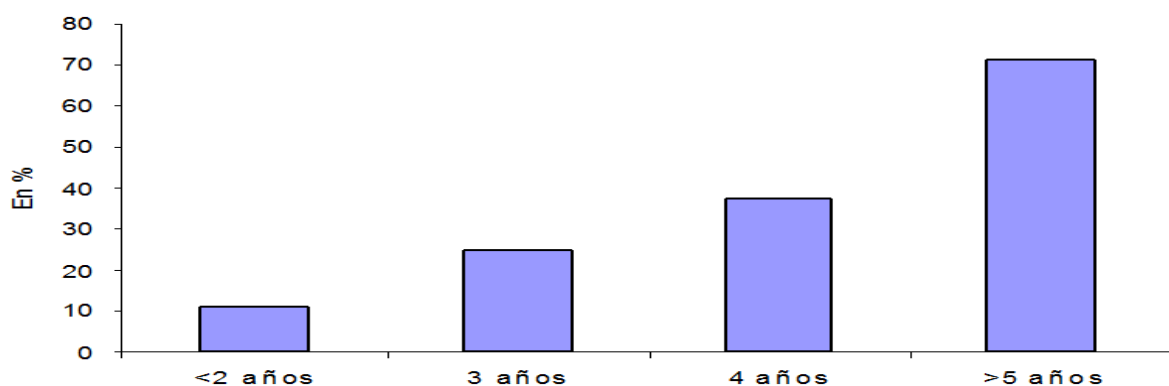


Fuente: Tokman, 2010

En este sentido, se observa que la inversión en subvenciones estatales para la educación preescolar, durante el gobierno de Michelle Bachellet, aumenta año a año en una cifra que oscila entre el 25 y el 50%, lo cual, además, acrecienta la proporción del presupuesto en educación que se destina a la educación de la primera infancia (Tokman, 2010).

Sin embargo, a pesar de la ampliación de los recursos destinados al nivel preescolar aun no se ha logrado alcanzar la cobertura universal. El principal déficit —a excepción del NT2 o Kinder donde el acceso es casi total— se encuentra en los ciclos NT1 (pre-Kinder), medio mayor y medio menor, cuya cobertura alcanza a un 75% para los niños de 5 años y poco más de un 30% para todos los niños menores de 4 años.

Gráfico N°3 Cobertura en educación preescolar para niños de entre 2 y 6 años (año 2007)



Fuente: Tokman, 2010

Estas cifras, junto a los descubrimientos señalados en el área de las neurociencias, y la relevancia (política) de los derechos del niño, en conjunto con la importancia económica del nivel preescolar, han contribuido a generar las condiciones para que en el año 2006 se creara el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. Al alero de este consejo se materializaron políticas públicas que pretenden alcanzar el desarrollo integral de niños y niñas y/o en su defecto, programas de apoyo a las familias, madres y padres, que favorezcan buenas prácticas de cuidado, estimulación y desarrollo para sus hijos. El producto más importante del Consejo Asesor Presidencial fue el diseño y la implementación en el año 2007 del Programa Chile Crece Contigo, correspondiente a un sistema de protección integral para la primera infancia que contempla planes de mejoramiento, tanto en el ámbito de educación temprana como en el área de salud (física y psicológica).

### **2.3 Reformas Basadas en Estándares y Ley SEP**

Debido a la “crisis de la educación” en Chile, los objetivos de las políticas públicas en educación se transforman, desde la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos en la década de los 80’, al mejoramiento de la calidad y la equidad de la enseñanza en la década de los 90’. Como se indicó, estos nuevos fines se expresan en la preponderancia creciente de la educación preescolar, la que se considera desde entonces y, hasta el día de hoy, el principal objeto de las reformas educacionales. Junto a la focalización de las estrategias y de los recursos en dicho objeto, a partir de la década pasada, los mecanismos específicos con que las autoridades han buscado mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido las Reformas Basadas en Estándares (RBE).

La acogida de las RBE ha dado origen a un nuevo marco regulatorio en materia de educación, que pretende “...asegurar un mayor control de la calidad en función de estándares, fijando puntos de referencia internacionales y un mayor apoyo a las escuelas con bajo desempeño a través de un régimen de aseguramiento de la calidad” (Espínola y Claro, 2010: 51). En efecto, a estas

alturas, pueden identificarse en nuestro país una serie de políticas y reformas en cada uno de los dos ámbitos en los que las RBE pueden expresarse, a saber, en los estándares de contenido y en los estándares de desempeño. Los estándares de contenido son aquellos donde se explicita aquello que los profesores deben enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Se busca que los involucrados puedan tener un acceso expedito a los aprendizajes esperados, para que las expectativas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje sean bien comprendidas. Los estándares de desempeño, por su parte, definen qué logros son inadecuados, aceptables, o sobresalientes, al mismo tiempo que indican tanto la naturaleza de las evidencias requeridas para “demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones)” (Reyes, 2006:3).

En el país, los estándares de contenido han sido las principales orientaciones de las políticas educativas de los años 90, no así los estándares de desempeño que adquieren prominencia solo en un tiempo reciente. El interés por los estándares de contenido se materializó a partir de comisiones científico-técnicas, entre las que destaca la Comisión Nacional de Modernización de la Educación en 1994. El objetivo de esta comisión fue determinar los aprendizajes esperados y las estrategias pedagógicas para cada nivel educativo, consolidando así, en un corto plazo, una reforma de carácter curricular. De esta forma, en 1996 se dio inicio a la implementación de un currículum educativo nacional, que exigía a todo establecimiento que recibiera subvención Estatal el logro de los aprendizajes consignados para cada nivel, a través de las estrategias pedagógicas definidas en el mismo currículum.

Las políticas educativas que en los 90' se expresan a través de los estándares de contenido en reformas de carácter curricular mantienen su preponderancia durante la década del 2000', pero esta vez son complementadas con una orientación hacia los estándares de desempeño. A partir de la persistencia de los bajos resultados en el SIMCE y en las pruebas internacionales, se observa que la homogeneización curricular no es una condición suficiente para

producir el mejoramiento de la calidad y la equidad de los procesos de aprendizaje. A raíz de esta observación, se piensa que la autonomía de las escuelas (frente a la sociedad y al mercado) es una característica altamente perjudicial para alcanzar los objetivos propuestos en materia de educación. En este marco, por parte del MINEDUC surge la necesidad de establecer nuevas obligaciones para las escuelas, que se traducen en la exigencia de determinados resultados en las pruebas de evaluación. La idea de este “giro” es introducir un mayor control en los procesos de enseñanza-aprendizaje para, a partir de sus resultados en las evaluaciones estandarizadas, premiar o sancionar a las escuelas. El supuesto de esta clase de medidas es que la búsqueda de las gratificaciones y el rechazo a los castigos serán, para los miembros de las comunidades educativas, motivaciones capaces de contribuir al mejoramiento de su *performance*, tanto dentro como fuera del aula.

En la década del 2000’, a partir de las directrices de los estándares de desempeño, el sistema educativo es regulado por medio de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que tiene como proyecto fundamental a la Ley de Subvención Escolar preferencial N°20.248 (SEP), promulgada en el febrero del año 2008<sup>9</sup>. El principal objetivo de la Ley SEP es “el mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia y educación general básica” (Ley 20.248, 2008: 1)<sup>10</sup>. Esta meta contempla para su consecución la entrega de un monto adicional a la subvención otorgada a los establecimientos por cada niño atendido, en una suma concedida solo en relación a los alumnos que (bajo determinados criterios) sean considerados “prioritarios” o “vulnerables”<sup>11</sup>. La premisa de la Ley

---

<sup>9</sup> La Ley General de Educación (N° 20.370) también forma parte de esta orientación, pero debido a los objetivos de la investigación, quedará fuera de toda consideración.

<sup>10</sup> Al respecto, algunos autores sostienen que más allá de este objetivo explícito la SEP, en realidad, pretende dos cosas. Para mejorar la calidad desarrolla un sistema de control y sanciones basado en los resultados de los alumnos, pero también en función de la equidad educativa, crea una subvención preferencial para los alumnos más pobres (Huidobro y Bellei, 2006).

<sup>11</sup> La tipificación de los alumnos prioritarios responde a una serie de características socioeconómicas, entre las que se encuentran: ser beneficiarios del Programa Chile Solidario, pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud, depender de apoderados con niveles educacionales básicos y vivir en zonas rurales o en comunas con altos niveles de pobreza.

es que los niños prioritarios cuentan, al mismo tiempo, con una serie de desventajas en términos de aprendizaje y, por esta misma razón, con una serie de trabas para acceder a los establecimientos educacionales de mejor calidad. Debido a la focalización del gasto, la SEP puede definirse como una política de carácter compensatorio (también llamadas políticas de discriminación positiva) ya que se dirige exclusivamente a los niños en situación de riesgo, y no a la totalidad del alumnado. Por otra parte, considerando que los recursos se entregan directamente a los establecimientos –y no, por ejemplo, a las familias de los niños— puede decirse que la SEP responde a las características de las políticas educativas de subvención a la oferta.

No cualquier escuela puede ser beneficiaria de la SEP; solo los establecimientos que se rigen mediante la Ley de Subvenciones son potenciales receptores de los montos contemplados por cada niño prioritario. Quedan al margen de la Ley, por tanto, los colegios particulares pagados, considerándose solo las escuelas municipales y de financiamiento compartido (particulares-subvencionados). Sin embargo, del hecho de que no participen de los beneficios de la SEP aquellos establecimientos que se mantienen al margen de la Ley de Subvenciones, no se sigue que todas las escuelas municipales y particulares subvencionadas sean, automáticamente, beneficiarias de la SEP. Las escuelas favorecidas serán aquellas que por voluntad propia soliciten los recursos indicados, los que podrán utilizarse solo una vez que los establecimientos, por medio de su sostenedor, suscriban con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y de Excelencia Educativa.

En cuanto al primer punto, de igualdad de oportunidades, el MINEDUC exige a las escuelas eximir de cualquier cobro a los niños vulnerables, tanto al momento de su postulación como durante su permanencia<sup>12</sup>. Al mismo tiempo, el establecimiento deberá suprimir cualquier mecanismo de selección que le permita integrar a los niños “más capaces”, y excluir a aquellos que muestren resultados deficientes en las pruebas con que se estima su rendimiento actual o potencial.

---

<sup>12</sup> Todos los alumnos considerados prioritarios, independientemente de su rendimiento escolar y de su conducta, deberán ser retenidos no pudiendo ser expulsados bajo ninguna circunstancia.

Con respecto al segundo punto, de excelencia educativa, los establecimientos se comprometen a cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad del establecimiento educacional, que contempla “acciones desde el primer nivel de transición en la educación parvularia hasta octavo básico en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela” (*Ibíd: 4*). Aunque el diseño de estos planes de mejoramiento considere aspectos como la planificación curricular, la convivencia escolar y distintos instrumentos de apoyo a la actividad educativa, su cumplimiento o incumplimiento tiene como único indicador el rendimiento promedio del establecimiento en el SIMCE. El compromiso suscrito por los establecimientos en los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa los obliga, si es que pretenden conservar los montos traspasados por concepto de subvención preferencial, a mejorar o por lo menos a mantener su rendimiento SIMCE (al cabo de cuatro años).

A pesar de este condicionamiento de carácter general para todas las escuelas que suscriben a la SEP, su relación con el MINEDUC no es idéntica para todas. Los niveles de autonomía y el monto por subvención preferencial recibido por cada niño prioritario, variarán en función de su posición en la clasificación elaborada por el MINEDUC, en relación al rendimiento escolar en al menos dos mediciones SIMCE. Según este indicador, los establecimientos se agrupan en las siguientes clases:

- **Autónomos:** son aquellos que han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos. Obtienen puntajes promedios mejores o iguales en relación a la mediana de rendimiento de su grupo similar, igual o superior a 250 puntos SIMCE.
- **Emergentes:** son aquellos que sistemáticamente no han mostrado buenos resultados educativos (de acuerdo a los instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación). Sus puntajes promedios SIMCE son inferiores a la media de su grupo de pares.

- En recuperación: son aquellos que reiteradamente obtienen resultados deficientes en el SIMCE. Su puntaje promedio es inferior a 220 y, además, la proporción de alumnos que obtienen menos de 250 puntos es inferior al 20% del total del estudiantado.

El dinero traspasado a los establecimientos varía en función de su posición en tal escala, aunque también fluctúa considerando el nivel en que cada niño es educado. El monto por este concepto es mayor para los niños en edad preescolar en comparación con los niños del primer ciclo básico (NB1 a NB4), así como entre estos y el segundo nivel básico (NB5 a NB8). De acuerdo a esta gradación, las escuelas autónomas recibirán un monto de 1.4 U.S.E. equivalente a \$18.000 por alumno, y a las escuelas emergentes se les dará un monto de 0.7 U.S.E. equivalente a \$9.000 por alumno (*Ibíd*)<sup>13</sup>. Los establecimientos en recuperación, en relación a este beneficio, se encuentran en una situación especial, pues el MINEDUC no les entrega un saldo líquido por concepto de subvención preferencial, sino que les transfiere una suma que puede utilizarse exclusivamente para financiar asesorías técnicas, en un monto no superior al que reciben las escuelas consideradas emergentes.

De ello se desprende que el trato que el MINEDUC da a las escuelas varía de acuerdo a la condición adquieren según su rendimiento SIMCE, y se expresa en los grados autonomía con que los establecimientos pueden hacer uso de los nuevos recursos. Por ejemplo, las escuelas clasificadas en recuperación no solo reciben un monto destinado al desarrollo de un plan de mejoramiento, sino que también deben someterse a una comisión tripartita a fin de que (con extrema periodicidad) den cuenta del uso y de los logros alcanzados. En efecto, la relación entre el Ministerio de Educación y los establecimientos, en cuanto a los lineamientos consignados en la SEP, se organiza a partir de un conjunto de *premios y castigos*. En cuanto a los premios, como se indicó, las escuelas de buen

---

<sup>13</sup> A su vez, la subvención considera un monto adicional para cada establecimiento, ya no por cada niño atendido sino por la concentración en la escuela de un cierto número de niños prioritarios. Si el establecimiento tiene el 60 % o más de su establecimiento con niños en edad preescolar se le otorga un monto que supera en tres veces a las escuelas que en su alumnado menos del 30% corresponde a niños vulnerables.

rendimiento (Autónomas o Emergentes) podrán acceder a recursos más cuantiosos, al mismo tiempo que a mayores niveles de autonomía para su administración. En relación a los castigos, las medidas que el MINEDUC contempla para las escuelas que al cabo de cuatro años no hayan conseguido cumplir con los objetivos propuestos en los planes de mejoramiento, involucran el cambio de su condición, pasando de Autónomas a Emergentes o desde estas a En recuperación. La consecuencia del descenso o del estancamiento del rendimiento escolar durante un tiempo prolongado, facultará al ministerio para clausurar el establecimiento, donde “ofrecerá a las familias del mismo, la posibilidad de buscar otro centro educativo” (*Ibíd:* 17). De esta manera, el MINEDUC podrá no solo para suspender la entrega de recursos por concepto de subvención preferencial, sino también cerrar definitivamente a las escuelas que al cabo de los cuatro años de firmado el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia educativa no hayan alcanzado los resultados esperados.

Según este marco, cada uno de los establecimientos que suscriben a la SEP, si es que pretenden probabilizar su viabilidad, deberán recurrir a cualquier medio para mantener o alcanzar los resultados SIMCE estipulados para los establecimientos Autónomos o Emergentes. Más allá de todas las modificaciones de carácter administrativo que esta situación involucra, lo interesante es consignar que las condiciones establecidas en la SEP, de una u otra forma, acabarán afectando los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de los establecimientos, tanto los que se dan en los niveles básicos de enseñanza como aquellos que emergen desde el nivel preescolar, en relación al cual, desde hace algún tiempo se indica, se juega el éxito del sistema educativo en su conjunto.

### III. AUTONOMÍA Y DESCRIPCIÓN

*En lugar de comenzar con una serie de observaciones e intentar incluirlas bajo el dominio de una ley, esa inferencia comienza con una serie de significantes (presuntivos) e intenta situarlos dentro de un marco inteligible.*

Clifford Geertz, *La Interpretación de las Culturas*

En el capítulo anterior se expuso una breve revisión de la evolución de las políticas públicas en materia de educación a lo largo de la historia de Chile, donde se señaló que –a pesar de la superposición en los objetivos de cada período— puede verificarse el paso de una preocupación por la cobertura a un interés por asegurar la eficiencia administrativa y, luego, la transformación de este último (durante los años noventa) en la necesidad de avanzar en materias como la calidad y la equidad educacional. A lo largo de este período, como se indicó, no solo destaca la preocupación de las autoridades en torno al “problema educativo”, sino también la aparición de un nuevo “objeto”, al que se dirigen los distintos mecanismos con que en el país pretenden alcanzarse los fines propuestos en materia de educación. En efecto, hace ya poco más de una década que el objeto privilegiado de las reformas educacionales corresponde a la educación de la primera infancia. Desde entonces, la educación preescolar se considera el espacio más adecuado para focalizar la inversión en educación, lo cual obedece –entre otras cosas— a la preponderancia que, en relación al desempeño futuro del niño, ha adquirido el concepto de estimulación temprana.

La observación de la educación preescolar como el “espacio” en que se juega el éxito del sistema educacional en su conjunto es posible tan solo hace algunos años, durante el gobierno de Michelle Bachelet. En ese momento se toma conciencia de que la inyección constante de recursos no asegura el mejoramiento del sistema educacional. Según esta idea, para avanzar en ámbitos como la calidad y la equidad de la enseñanza se requiere –más que dotar al sistema de nuevos y crecientes insumos— consolidar algún grado de control de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el interior de los establecimientos educacionales. La sospecha de los especialistas es que los altos niveles de autonomía (administrativa y pedagógica) de las escuelas pueden acabar

perjudicando el logro de las metas trazadas en materia de educación. Por eso, a partir de la década pasada, es ampliamente aceptada la idea de que para favorecer la calidad y la equidad de la enseñanza es necesario alcanzar un mayor control (fiscalización) de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las unidades educativas, especialmente aquellos que se producen durante la primera infancia, a saber, en el nivel de educación preescolar.

Tal como se indicó en el capítulo anterior, dentro de este marco, aparecen con fuerza como mecanismos específicos para incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel preescolar como en los restantes niveles del sistema, las Reformas Basadas en Estándares (RBE). La adopción de las RBE implica asumir una estrategia de carácter múltiple que considera, por una parte, un conjunto de avances en materia curricular (estándares de contenido) y, por otra, la implementación de sistemas de premios y castigos asociados a las pruebas estandarizadas donde se registra y compara la calidad de los establecimientos (estándares de desempeño). En relación a los estándares de contenido destaca la creación de las Bases Curriculares de Educación Preescolar el año 2005, que se indican tanto los aprendizajes mínimos para cada nivel, como las estrategias pedagógicas más afines a su consecución. En cuanto a los estándares de desempeño, aparece la inclusión del Primer y Segundo Nivel de Transición de Educación Preescolar (NT1 y NT2) en los lineamientos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

La SEP, como expresión de las RBE, responde a aquellos modelos de política educativa *desde arriba*, que mediante una serie de *inputs* ajenos a las dinámicas internas de los establecimientos buscan incidir en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, la SEP exige a las escuelas beneficiarias regirse según un conjunto de estándares desprendidos del SIMCE, tanto en relación al contenido de las evaluaciones como en cuanto a la clasificación que el sistema propone para las escuelas (en términos de su rendimiento). La confianza en la viabilidad de la SEP estriba en la capacidad atribuida a su sistema de premios (más dinero y mayor autonomía) y castigos (menos dinero y menor autonomía) para controlar la práctica pedagógica de los

docentes. La “creencia” asociada a esta estrategia implica que los estándares, aun cuando sean elaborados al margen de *la voz de los docentes*, serán capaces de organizar las relaciones pedagógicas acaecidas al interior de la escuela y que, en ese sentido, podrán estructurar las interacciones que, en el aula, establecen profesores y alumnos.

En relación a la educación preescolar, la efectividad de la SEP depende, justamente, de que las encargadas de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel, a saber, las educadoras de párvulos, de una u otra manera, logren configurar una práctica pedagógica afín a las conductas que, dentro de la lógica de la Ley, son dignas de premio, dejando al margen aquellos comportamientos conducentes al recibimiento de una sanción. De no ser así los estándares de contenido y de desempeño difícilmente podrán contrarrestar la autonomía (pedagógica y administrativa) de las unidades educativas y, de esa forma, la efectividad de la SEP, en relación a sus propios objetivos, podrá ser severamente cuestionada.

Llegados a este punto resulta del todo claro –al menos, en el ámbito preescolar— aquello que debería ocurrir para la consecución de los objetivos consignados en la Ley. No obstante, por el momento no se tiene ninguna idea respecto de cómo esto podría acaecer, esto es, de cómo podría producirse aquella adecuación o convergencia entre la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos y las directrices establecidas en la Ley. En el capítulo anterior (a través de la exposición de los principales lineamientos de la Ley) se dio a conocer el *input* que (desde fuera) es introducido en las unidades educativas para alcanzar los objetivos propuestos en materia de educación. De la misma manera, dentro de este apartado, se indicó cual es el *output* esperado por las autoridades. El asunto es que, por el momento, no se ha dicho cosa alguna respecto de las características que, en los establecimientos educacionales, adquiere la relación pedagógica establecida entre las educadoras y los párvulos. Hacia esta relación, precisamente, apuntan los diversos mecanismos introducidos para alcanzar procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos, capaces no solo de propiciar el mejoramiento del nivel preescolar, sino del sistema educativo en su conjunto.

De esta manera, para examinar las condiciones en las que, según se indicó, mediante distintas políticas públicas educativas destinadas al nivel preescolar, se juega el éxito de la educación, se requiere prestar atención a esta *unidad básica*, pilar del sistema educativo, constituida por la relación que día a día se actualiza entre las educadoras y los párvulos.

Conviene indicar que la insistencia en la necesidad de conocer *el interior de la unidad educativa* que, en la interacción con lo que desde fuera se introduce, propicia o no los efectos esperados no descansa en una desconfianza a priori en relación a la capacidad de la SEP. Más bien, la idea que justifica este interés descansa en el supuesto de que en todo proceso de reforma educativa existe una distancia mediadora entre las directrices de las políticas y el *modo de hacer* de los docentes. Esta noción no es otra que la que Karl Weick, en su investigación sobre la efectividad de las reformas educativas, conceptualizó mediante el nombre de Teoría del Acoplamiento Débil (*Loose Coupled*) entre la política y la escuela (Weick, 1976). La tesis de Weick es que la política educacional es incapaz de determinar punto por punto los procesos que acaecen al interior de las unidades educativas, debido a que entre aquellas y estos existe un *acoplamiento suelto* (*Ibíd*). El acoplamiento suelto entre la política y la escuela se establece debido a que esta última se desenvuelve a partir de una lógica propia, configurada por la interacción de las personas que en ella se desempeñan.

De esta forma –para poder examinar las consecuencias de la SEP en relación a la educación preescolar y al sistema educativo en su conjunto— a la exposición de las expectativas que las autoridades tienen respecto a la cuestión educativa y de las directrices jurídicas involucradas en el asunto, debe seguir la descripción de lo que en las escuelas acontece, específicamente, de cómo se estructura la relación pedagógica entre las educadoras y los párvulos, en el contexto dispuesto por la SEP. Esta empresa, conviene indicar, no debe comprenderse tanto como un análisis de las diversas conductas que acaecen en la escuela, como una descripción de las *interpretaciones* que quienes en ella participan hacen de las condiciones que hemos establecido como el nuevo contexto de la educación preescolar. Lo que en realidad se pretende es asumir

esta memoria como una empresa antropológica en su más pleno sentido, no por la utilización de diarios de campo en lugares exóticos sino más bien porque lo que en ella se buscará será, en palabras de Geertz, "...establecer la significación que determinadas acciones sociales tienen para sus actores y enunciar, lo más explícitamente que podamos, lo que el conocimiento así alcanzado muestra sobre la sociedad a la que se refiere y, más allá de ella, sobre la vida social en general (Geertz, 2001: 37). Precisamente, en relación a la autonomía relativa de las unidades educativas –dada a la incapacidad de las políticas para determinar lo que en su interior acaece— es que se justifica teóricamente la necesidad de *mostrar* la situación actual de la educación preescolar a partir de una *descripción*, que ordene, de alguna manera, aquella *urdimbre de significaciones* que dota de sentido a las interacciones que se establecen, en las unidades educativas, entre las educadoras y los párvulos<sup>14</sup>. En ese entendido, la pregunta de investigación que articula la presente memoria puede expresarse de la siguiente manera: ¿Cómo se organiza la educación preescolar, en el contexto de suscripción de los establecimientos educacionales a la Ley SEP, tanto en el interior de las unidades educativas como en su relación con el sistema educativo de la sociedad? Siendo esta pregunta de investigación, el objetivo fundamental de la misma corresponde a:

- Describir la organización de la educación preescolar en la Región Metropolitana en el contexto de la suscripción de los establecimientos educacionales a los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa consignados en la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP, tanto en el interior de las unidades educativas, como en relación con el sistema educativo de la sociedad.

---

<sup>14</sup> La necesidad de encaminarse hacia una interpretación de interpretaciones constituye el *leitmotiv* de la presente investigación, no obstante, en términos operativos se verá subsumida por las directrices teóricas que posibilitarán tal descripción.

Para responder adecuadamente la pregunta de investigación y también para alcanzar su objetivo general, la memoria se organiza en torno a tres objetivos específicos que, a su vez, dan origen a tres capítulos fundamentales.

El primer objetivo específico, surge al considerar que para establecer de qué manera la SEP incide en la educación preescolar es necesario establecer cuales son los rasgos constitutivos de esta última. En efecto, dado que las políticas públicas han de considerarse como elementos de su éxito o de su fracaso al *modo de hacer de los docentes*, para el presente caso, se requiere una descripción de las *significaciones* que estructuran la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos. Específicamente, esto contempla como referencia a las características constitutivas de la relación pedagógica a nivel preescolar, a saber, las formas que las educadoras consideran como elementos distintivos de la educación a nivel de párvulos. Esta información resulta esencial para el objetivo general de la investigación, ya que antes de conocer cómo se organiza la educación preescolar en el contexto descrito, se requiere establecer qué es lo que efectivamente se (re) organiza. Así, el primer objetivo específico de la memoria corresponde a:

- Describir las características que, según las educadoras de párvulos, son constitutivas de la educación preescolar.

Una vez descritos los rasgos a partir de los cuales las educadoras de párvulos estructuran su labor, podemos preocuparnos por cómo estos son afectados por una política educacional como la SEP. Lo que interesa en este punto es examinar el juego mutuo que se constituye entre las condiciones de la política pública y las dinámicas acaecidas dentro de los establecimientos educacionales. En esta situación, se configura un escenario novedoso para la educación preescolar, que surge a partir de la acogida que la comunidad educativa hace de las directrices establecidas en la SEP. La estructuración de la educación preescolar, en este caso, no responderá tanto a los lineamientos de la Ley como a las expectativas que, en relación a estos últimos, los distintos

miembros de la comunidad educativa generen para la educación preescolar. En efecto, los destinos de la educación preescolar no dependerán tan solo de la relación existente entre las políticas públicas y las orientaciones de las educadoras de párvulos, sino que serán condicionados por un contexto más amplio, equivalente a las expectativas que para el nivel desarrollen los/as directores/as, jefes de UTP y los/as profesores/as de los establecimientos educacionales. El segundo objetivo específico de la investigación se dirige precisamente a este “espacio”, y puede ser expresado de la siguiente manera:

- Describir la organización de la educación preescolar en las unidades educativas, considerando las expectativas que en la comunidad escolar se generan para la educación de párvulos partir del contexto establecido por la Ley SEP<sup>15</sup>.

A pesar de la importancia que en la problematización se le dio a la necesidad de conocer *el adentro*, desde el cual se producen o no los efectos esperados en las políticas, el objetivo general de la investigación también consignó algunas indicaciones acerca de la incidencia que la SEP pueda tener para la forma en que la educación preescolar se vincula con el resto del sistema educativo. Este interés descansa en la consideración de que la importancia creciente de la educación de la primera infancia en nuestra sociedad no solo tiene un impacto a nivel micro, a saber, en la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, sino que también arrastra una serie de consecuencias para la relación entre los distintos niveles de la carrera educacional. Efectivamente, la preponderancia que la educación preescolar adquiere para el éxito del sistema educativo —y que se manifiesta en su incorporación a las RBE con que el país pretende avanzar en calidad y equidad educativa— llama también a comprender la situación de la educación preescolar desde una perspectiva estructural que

---

<sup>15</sup> La distinción entre los objetivos uno y dos hace referencia a una diferencia analítica y no real. Aquí no se asume que en primer lugar estén las orientaciones de las educadoras (objetivo específico 1) y que luego estas, de manera pura, se relacionan con las dinámicas de la unidad educativa (objetivo específico 2).

permita sopesar hasta que punto ha visto modificada su condición en un escenario donde todo indica que se transforma en la piedra angular del sistema educativo.

De tal manera, el tercer objetivo específico de la investigación corresponde a:

- Describir la organización de la educación preescolar a partir de su relación con el sistema educativo de la sociedad.

Para finalizar, conviene indicar que la investigación no pretende establecer si, efectivamente, la SEP está o no contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación de la primera infancia. Siguiendo esta dirección, más pronto que tarde, se caerá en el terreno de la pedagogía, y en ese sentido, se irá más allá de los márgenes permitidos para la presente memoria. Más bien, lo que aquí se busca es, desde una perspectiva *in situ*, analizar de qué manera la SEP influye en la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, para *mostrar* cómo a tres años de su implementación cada una de sus directrices, luego de complejas interacciones, cobra forma y se hace efectiva en el día a día<sup>16</sup>. No obstante, si bien desde esta investigación difícilmente pueda establecerse alguna aseveración en torno al real impacto de la SEP para la calidad y la equidad de la educación en Chile, la memoria puede pensarse como *condición de posibilidad* para la comprensión de esta clase de resultados.

---

<sup>16</sup> En este caso, los argumentos de carácter pedagógico reciben una nueva función, ya que interesa observar cómo son utilizados por los docentes para plantearse, de una u otra forma, frente a los principales lineamientos de la SEP.

## IV. LA ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN

*Pensemos en una onda portadora. Podemos distinguir entre la portadora y lo transportado. Esto depende de las propiedades fundamentales de la onda. Pensemos en la alta fidelidad (suponiendo que usted tenga este sistema). Cuando se activa el sintonizador, lo que se oye está en función del sistema que lleva la señal; el sistema que lleva la señal la ha regulado ya.*

Basil Bernstein, La Estructura del Discurso Pedagógico

### 4. 1 El problema de la teoría social en educación

La educación, como cualquier fenómeno social, puede abordarse desde múltiples perspectivas. Sin embargo, ello no implica negar la existencia de posiciones privilegiadas para su observación. En efecto, en relación al análisis del fenómeno educativo, pueden identificarse un conjunto de tradiciones ya consolidadas: la pedagogía, la didáctica, la psicología social y la sociología de la educación.

Dado el marco de esta investigación interesa principalmente la perspectiva que las ciencias sociales han desarrollado frente a la *cuestión educativa*<sup>17</sup>. A lo largo de su historia, esta tradición ha reflexionado sobre las causas y las funciones de los sistemas educacionales, llegando a desarrollar un corpus teórico lo suficientemente amplio como para analizar cualquier problema que la sociedad clasifique en el ámbito de “lo educacional” (Bonal, 1998). Desde ahí que la descripción de la evolución de esta discusión será fundamental para consolidar, hacia el final de este apartado, el marco analítico con el que se intentará inteligir la *particularidad* del sistema educativo, entendiendo que sólo mediante este procedimiento podrá ser referida la relación entre el sistema educacional chileno y los cambios que acaecen en su entorno.

La génesis de la teoría social educacional suele identificarse con los trabajos que a fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo pasado realizaron, respecto a las funciones del sistema educativo, Emile Durkheim y Talcott Parsons. Según el sociólogo francés, la educación contribuye a consolidar las bases fundamentales del orden social aportando, tanto a la integración entre las partes

---

<sup>17</sup> Lo que aquí interesa es consolidar una perspectiva de observación de los fenómenos educativos interna a las ciencias sociales, que permita desmarcar la investigación de las aproximaciones de carácter psicológico o pedagógico.

del agregado, como a la solidaridad entre éstas y el todo (Durkheim, 1993). Los sistemas educativos, por medio de la transmisión de los conocimientos especializados necesarios para la división del trabajo favorecen la cohesión de la sociedad, en la medida en que contribuyen a desarrollar las diferencias entre sus partes (solidaridad orgánica). A su vez, la educación, gracias a que en sus espacios los individuos son expuestos a normas y valores comunes, aporta a la cohesión social que se establece sobre la base de las semejanzas (solidaridad mecánica).

Décadas más tarde, Parsons comprenderá a la educación a partir de las funciones de socialización y selección social. Este último rendimiento (más problemático que el primero) es definido como la capacidad del sistema educativo para “coadyuvar a la distribución de los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta” (Parsons, 1976:64).

Los trabajos de Durkheim y Parsons, junto a algunas conceptualizaciones posteriores como la Teoría del Capital Humano (Shultz, 1972), conforman lo que las investigaciones en educación actualmente denominan Enfoque Funcionalista o Visión Tradicional *en* educación, cuya principal característica reside en que el foco de su observación está puesto en los efectos de la educación para la integración de la sociedad.

Ahora bien, si el objetivo de este apartado, como se señaló, es alcanzar una conceptualización del sistema educativo que logre expresar sus características distintivas, el enfoque tradicional rápidamente se muestra insuficiente, ya que su análisis comprende a la educación a partir de sus funciones, y no en relación a sus “propiedades esenciales”. El problema de esta aproximación es el mismo que el de cualquier definición funcionalista: si un fenómeno es distinguido por su función, entonces la equivalencia con otro proceso en este mismo ámbito podrá considerarse una razón suficiente a favor de la identidad de los dos órdenes, aun cuando estructuralmente esta condición no se cumpla (Merton, 1964). El punto es

que, siguiendo la aproximación del enfoque funcionalista, se corre el riesgo de no poder distinguir al sistema educativo respecto a otros ámbitos sociales<sup>18</sup>.

En relación a la capacidad atribuida a los sistemas educativos para contribuir a la integración social, la visión tradicional recibió fuertes críticas a partir de las décadas 60' y 70', por parte de las denominadas Teorías del Conflicto y de la Reproducción Social. Podría decirse, incluso, que estas perspectivas se erigen como respuesta a la visión funcionalista, proponiendo frente a ella un contra-modelo. La crítica al funcionalismo en educación pone de relieve lo que sería el real rendimiento del sistema educativo, esto es, la *reproducción de las desigualdades sociales* en favor de una clase dominante. La educación, que para la perspectiva tradicional se comprendía como el medio para alcanzar una sociedad igualitaria, para la teoría de la reproducción equivale al principal factor explicativo de la mantención de las desigualdades, que gracias a la “ilusión educativa” aparecen a la conciencia como legítimas (Bonal, 1998).

El representante más destacado de esta corriente, sin duda, es Pierre Bourdieu, quien junto a Jean-Claude Passeron definió a la educación como el principal mecanismo con que en la sociedad moderna las clases dominantes enmascaran la adquisición, acumulación, y reproducción de capital. Según Bourdieu, la educación es un campo que funciona a partir de determinadas “cartas” que permiten a los individuos mejorar su posición en el espacio. Tales cartas no corresponden a otra cosa que al capital cultural, comprendido como una cualificación intelectual que los individuos desarrollan y acumulan, principalmente, en el seno de su familia (Bourdieu, 2001). Para la Teoría de la Reproducción, el capital cultural no se distribuye de manera homogénea entre los grupos sociales, sino que se acumula mayoritariamente en las clases altas. La desigualdad social, por tanto, sería reproducida por el sistema educativo, en la medida en que sus reglas son afines al estilo de vida de las clases dominantes, y del todo opuestas al contexto en que los miembros de las clases relegadas son socializados. Esta desigual disposición de unos y otros grupos frente a la escuela se explica porque

---

<sup>18</sup> Al respecto, la religión o incluso los sistemas de representación, según “la tradición en ciencias sociales”, tal como la educación, son capaces de contribuir a la integración de la sociedad (Evans-Pritchard, 1992, Parsons, 1968, Habermas, 1981).

el saber que en ésta se imparte no es producto del azar ni tampoco responde a un conocimiento universal absoluto o necesario, sino que, por el contrario, obedece a formas de conocimiento específicas (Bourdieu y Passeron, 2003). A partir de estos argumentos, Bourdieu relativiza la contribución de la educación a la integración social, anteponiendo a ella su capacidad para reproducir una estructura social desigual.

Considerando que, para la Teoría de la Reproducción, lo que rige en el campo de la educación no es otra cosa que el capital cultural, entonces podría argüirse que efectivamente se alcanza a dar con lo que aquí se busca, esto es, con una teoría que releve la especificidad de lo educativo. No obstante, si se acepta que el *quid* del trabajo de Bourdieu consiste en demostrar que la autonomía relativa de la educación en realidad no es tal, difícilmente esta contribución podrá suministrar las directrices que se necesitan para dar cuenta de la especificidad de la educación. El saber escolar, en este marco, nada tiene de autónomo ya que obedece a formas de conocimiento *situadas*, incorporadas en las disposiciones de los miembros de las clases dominantes, permitiendo dentro del juego el triunfo de sus “herederos”. En esta perspectiva, lo que da forma a la escuela está fuera de ella, se encuentra en la economía y en la política de la sociedad. Para la Teoría de la Reproducción, la educación, al verse desbordada por la lucha en torno a la apropiación de capitales, es simplemente un espacio que nada tiene de distintivo.

Un razonamiento afín a la teoría de la reproducción es llevado a cabo por el sociólogo inglés Basil Bernstein. Para Bernstein las clases obreras, en la comunicación familiar, utilizan un código sociolingüístico restringido de significados y asociados al contexto, mientras que las clases dominantes desarrollan, en el seno de la familia, un código elaborado de orientación universalista. La explicación del diferencial rendimiento escolar de los grupos estriba en que la escuela “...tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es probable que los niños de clase trabajadora se enfrenten a situaciones de extrañamiento ante la situación escolar” (Bonal, 1998). La institucionalización de los códigos elaborados en la enseñanza permitiría, según

Bernstein, la mantención de la estructura de clases, y es en ese sentido que los mismos grupos acceden continuamente a posiciones privilegiadas o de pauperización, según su lugar en la división del trabajo.

Desde las teorías de Bourdieu y de Bernstein se torna un tanto complejo distinguir la influencia que la política o la economía tienen en el sistema educativo, de la educación misma. En el caso de Bernstein, sin embargo, ello podría ser puesto en entredicho, ya que el problema de la *autonomía relativa de la educación* fue una preocupación central a su trabajo. No obstante, en la conceptualización del sociólogo inglés, aun reconociéndose la necesidad de distinguir entre lo que es externo y lo que es interno a la educación, lo primero siempre acaba determinando a lo segundo. De ahí que “las reglas del dispositivo lingüístico no están libres de ideología, sino que reflejan los aspectos del potencial de significado a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes. Así, desde este punto de vista, es posible que la relativa estabilidad de las reglas tenga su origen en los intereses de los grupos dominantes” (Bernstein, 1996: 57).

Quizás la propuesta donde se evidencia más claramente la dificultad de la tradición en sociología de la educación para distinguir los factores que dan forma al sistema educativo y a la educación misma sean los aportes que Samuel Bowles y Herbert Gintis desarrollaron a la luz de la denominada Teoría de la Correspondencia (1986)<sup>19</sup>. La correspondencia que esta conceptualización identifica se da entre las condiciones en que se socializan a los niños en la escuela y el rol que habrán de ocupar posteriormente en el mercado laboral. Los sistemas educacionales impartirían dos tipos de educación: una para los niños de clase trabajadora y otra para niños de clase dirigente. En la primera forma son valoradas conductas como la sumisión a las normas y la puntualidad, todas necesarias para la ejecución de labores de exigencia intelectual menor y de bajas remuneraciones. A la inversa, la educación de las clases dominantes premia características como la creatividad y la autonomía, afines al desempeño de

---

<sup>19</sup> El trabajo de Luis Althusser, respecto a la función de la educación en la sociedad, también podría considerarse una buena alternativa. Para el autor, la escuela se comprende (tal como la familia, el derecho, o la ciencia) como un aparato ideológico del Estado, cuya función es asegurar la reproducción de la desigualdad social (Althusser, 1984).

funciones dirigenciales, asociadas a mayor prestigio y a mejores remuneraciones. La escuela, para Bowles y Gintis, “produce, recompensa y etiqueta las características personales relevantes para la distribución de puestos en la jerarquía” (Bowles y Gintis, 1986, 174).

Desde la Teoría de la Correspondencia, tal como ocurre con la Teoría de la Reproducción y con la Teoría de los Códigos Lingüísticos, resulta un tanto complejo identificar aquel rasgo estructural, exclusivo de lo educativo. La autonomía relativa del espacio educacional es prácticamente nula, siendo subsumida y determinada, en todos los casos, por dinámicas que le son externas, provenientes de la pugna por los capitales, por las posiciones sociales de privilegio, por los bienes exclusivos o por los puestos en el mercado laboral.

#### **4.2 La teoría de sistemas y la autonomía de lo educativo**

A partir de los principales enfoques con que la sociología de la educación ha intentado comprender el fenómeno educativo<sup>20</sup>, puede juzgarse su capacidad para responder a los objetivos de este apartado, es decir, para consolidar una caracterización de lo educativo que de cuenta de sus características distintivas.

Los inconvenientes que presentan las perspectivas referidas se comprenden a partir de que, en su interés por determinar las funciones que la educación cumple en la sociedad, acaban privilegiando los condicionamientos que ámbitos externos al sistema educativo (moral, ciencia, economía, política, industria) producen en su configuración y descuidan, por lo tanto, la caracterización de aquello que es condicionado o influenciado desde afuera. Por un lado (Teoría Funcionalista), la educación transmite valores y conocimientos técnicos y, por el otro (Teorías del Conflicto y la Reproducción), relaciones de

---

<sup>20</sup> Se mantendrán al margen de esta discusión los trabajos que desde los 80' a partir de la antropología emergen en la teoría sobre la educación, y que se caracterizan por el análisis de temáticas “parciales”, entre las que destacan: educación intercultural (educación para las minorías), alcance y desarrollo de políticas públicas en educación, investigación en torno a escuelas efectivas etc. (Bonaf, 1998, (Rist, R 2000)). En este conjunto se suspende la búsqueda de una “macro teoría” para entender la educación, por lo que no resultan pertinentes para lo que aquí se persigue.

poder, saberes que responden a intereses. El hecho es que, en ambos casos, la introducción de los elementos externos subsume cualquier configuración interna.

Lo que aquí se discute, corresponde aclarar, no se enmarca en el terreno de lo empírico –el asunto no es si realmente la educación contribuye a la cohesión de la sociedad o a la reproducción de una estructura social desigual— sino que se relaciona con una cuestión de carácter teórico-metodológico, esto es, con la necesidad de otorgar a los órdenes que pretenden relacionarse (al sistema educativo y a su entorno) la autonomía necesaria para observar su juego mutuo, sin acabar disolviendo el uno en el otro.

Es más, aun aceptando las conclusiones en torno a las funciones de cohesión social o de reproducción de las desigualdades producidas por el sistema educativo, podría seguirse indagando acerca de las características de aquello que permite, mediante el traspaso o la difusión de ciertos contenidos (normas, valores, poder, conocimiento, etc.), la realización de las funciones indicadas. Siguiendo a Bernstein, todo se reduce a saber: “¿Cuál es el transmisor? Sabemos lo que porta, pero ¿Qué estructura permite, hace posible que sea transportado?” (Bernstein, 1994:171).

Llegando a este punto se comprende que admitiendo sin más las directrices teóricas expuestas se corre el riesgo de abordar la pregunta de esta investigación sin antes definir con precisión qué se ha de entender por educación, esto es, sin una noción que especifique qué se quiere decir cuando se habla de “sistema educativo”. Para evadir semejante desenlace se requiere de un enfoque teórico que logre dar cuenta de los rasgos privativos de la educación y que no reduzca sus características intrínsecas a las influencias provocadas por el entorno.

La perspectiva teórica más adecuada para los fines propuestos, en la medida en que reúne las condiciones mencionadas, corresponde a la Teoría de Sistemas del sociólogo alemán Niklas Luhmann. La teorización luhmanniana observa a lo educativo como un espacio determinado por una lógica propia, cuya evolución obedece a un desarrollo inmanente, independiente (aunque no libre) de determinaciones externas. Sin embargo, en relación a este último punto, podría argumentarse que la conceptualización de Luhmann llega a una conclusión

opuesta a la alcanzada en la discusión anterior, pero igualmente errónea. En este caso, lo que se afirmaría es que asumiendo el desarrollo inmanente de la educación, la teoría luhmanniana sería ciega a los efectos que el medio provoca en el sistema<sup>21</sup>. No obstante, en sus observaciones sobre el sistema educativo, la teoría de Luhmann, lejos de negar las exigencias de lo externo, las incorpora, dando cuenta de las interrelaciones entre el sistema y su entorno. En relación a ello, la Teoría de Sistemas sostiene que las dinámicas externas, es decir, las influencias y presiones del entorno, sólo causan efectos en el sistema educativo en la medida en que las estructuras de este último se ponen en funcionamiento lo que, básicamente, quiere decir que no hay influencia en el sistema fuera del sistema. La perspectiva de Luhmann, por tanto, evita la conceptualización de la educación como epifenómeno de otra cosa, confiriéndole capacidades de estructuración propias y, al mismo tiempo, remarca la capacidad de los sistemas educativos para observar (y si es necesario) modificarse a la luz de los cambios acaecidos en su entorno<sup>22</sup>.

A continuación, se exponen los resultados de la investigación que, como se indicó en el capítulo anterior, según los objetivos específicos de la memoria, se dividen en tres capítulos fundamentales. Cada uno de estos, si bien constituyen por sí mismos unidades específicas, pueden ser divididos en dos partes. En la primera se expone el conjunto de directrices teóricas conformado por las distinciones que hicieron posible la observación de la educación preescolar en el contexto en cuestión. En la segunda, se presentan estas observaciones, concernientes a la descripción (mediada por las distinciones indicadas) de los

---

<sup>21</sup> De ser así, la propuesta de Luhmann compartiría los límites de las conceptualizaciones que se enmarcan dentro de la pedagogía, las que, en su interés por demostrar la autonomía de su quehacer, muestran algunas dificultades para vincular el desarrollo de la educación a la evolución de la sociedad (Elliot, 1990).

<sup>22</sup> Considerando que el rendimiento de la teoría para la investigación empírica jamás puede estimarse desde un plano teórico, la capacidad de la Teoría de Sistemas para responder a los objetivos de la investigación, hasta el momento, no es más que una suposición. Por esta razón, el potencial de las distinciones escogidas deberá juzgarse no a partir del apartado que aquí finaliza, sino hacia el final de la investigación, cuando la perspectiva adoptada haya sido utilizada para describir la relación entre la educación preescolar y el sistema educativo, en el marco de los procesos evolutivos que afectan a la sociedad chilena.

procesos acaecidos en las unidades educativas dadas las condiciones establecidas por la Ley SEP<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> A continuación se da paso a los capítulos que constituyen los resultados de la investigación (V, VI y VII). Para facilitar la continuidad y la coherencia en la exposición de los resultados, el apartado concerniente al Marco Metodológico será desplazado hacia la sección de anexos.

## V. IDENTIDAD Y DIFERENCIA DE LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

*Hay dos procesos convergentes en la educación moral: de un lado, el proceso formativo a través del cual formamos nuestro carácter por medio de hábitos; y de otra parte, el informativo, a través del cual conocemos por inducción y razonamiento moral los fundamentos de lo que debemos hacer.*

Aristóteles, Ética Eudemo

Luhmann inicia la construcción de su conceptualización teórica a partir de una toma de posición en relación a la teoría sociológica clásica. Desde una serie de deficiencias que identifica en esta tradición –a las que denomina obstáculos epistemológicos— decide generar un camino paralelo a la teoría sociológica, dentro de la sociología (Luhmann, 1998). Para ello recurre a los avances que en los años ochenta realizaron, dentro de la teoría de sistemas, W. R. Ashby, Heinz Von Foerster y Humberto Maturana. En relación a estas ideas Luhmann sostiene que los sistemas (biológicos, psíquicos y sociales) pueden reconocerse gracias a que presentan, en relación a su entorno, diferencias de complejidad. A raíz de esta tesis (denominada previamente por Ashby *Law of requisite variety*) se desprenden dos consecuencias fundamentales para la conceptualización de los sistemas: a) el entorno siempre es más complejo que el sistema, y b) sistema y entorno son co-constitutivos, no hay sistema sin entorno y viceversa. En relación a estos postulados, la teoría de sistemas “(...) ya no puede entenderse como el marco que explica cierto tipo de objetos llamados sistemas, sino que constituye la teoría de un tipo particular de distinción: la distinción entre sistema y entorno” (Arnold y Rodríguez, 2007: 96). Los sistemas, en esta perspectiva, pueden ser observados sólo mediante el uso de la distinción *complejidad*; sin ella no hay ni sistema ni entorno.

A partir de estas directrices, Luhmann postula a la sociedad como objeto privilegiado de la sociología, para comprenderla como un sistema autopoiético que se reproduce por medio de la concatenación de eventos correspondientes a un mismo elemento: la *comunicación*. “La comunicación es genuinamente social, ya que tiene como supuesto la existencia de un sistema social de comunicación, para que cada individuo lo actualice” (Luhmann, 1993: 16). Solo la comunicación (y no la acción) puede considerarse la unidad mínima de lo social –el átomo de la

sociedad— ya que al menos presupone a dos sujetos y porque, a su vez, no se deja determinar por ninguno de estos. En la óptica luhmanniana, la comunicación se instaure como *orden emergente*, distinto a las conciencias individuales, en la medida en que es el *sentido* el que indica los eventos comunicativos posibles, permitiendo que la entropía no atente contra la estabilización sistémica. En efecto, los sistemas sociales pueden ser distinguidos, en la observación, precisamente por esta condición, porque reducen la complejidad de su entorno a través de límites de sentido, y no por medio de límites físicos, como ocurre en el caso de los sistemas biológicos. La utilización del sentido entrega a los sistemas sociales, además de su carácter autopoiético, propiedades autorreferenciales, debido a que en cada operación se actualizan tanto a sí mismos como al *mundo*<sup>24</sup>.

Los sistemas sociales se distinguen de los sistemas biológicos porque conservan su patrimonio sistémico a través del sentido, pero tal condición no es un rasgo pertinente para diferenciarlos de los sistemas psíquicos. Aunque ambos sistemas se desplieguen en el medio del sentido, pueden distinguirse considerando que las operaciones del sistema psíquico son los pensamientos, en tanto las de la sociedad, como se señaló, corresponden a las comunicaciones. Más allá de esta diferencia, ambos tipos sistémicos poseen una característica en común, que puede expresarse como la capacidad que tienen para observar y describirse en términos comprensivos; donde *comprender* no es otra cosa que observar el manejo de la autorreferencia propia y ajena.

El concepto de *autorreferencia* indica que los sistemas se refieren a sí mismos en cada una de sus operaciones. Esta condición se presenta cuando la observación señala algo a lo que pertenece (Luhmann, 1998). Con la autorreferencia emerge una circularidad cerrada, en la que el sistema toma como punto de partida de todas sus operaciones (descripciones, observaciones etc.) los mismos elementos que reproducen su *autopoiésis*. Los sistemas sociales (así como los psíquicos) son sistemas autónomos precisamente por esta condición, es

---

<sup>24</sup> Para Alfred North Whitehead, pionero en el uso del concepto, la autorreferencia es: “un término complejo que se refiere a la capacidad de determinarse internamente a sí misma mediante la combinación de *self-identity* y *self-diversity*, dejando al mismo tiempo espacio para la codeterminación externa” (Whitehead, 1959: 45).

decir, gracias a que son incapaces de abandonar, incluso en sus operaciones de observación (hacia dentro o hacia afuera), la referencia a sí mismos. La autopoiesis de los sistemas sociales no requiere solo de su clausura operativa, sino que también exige cierta apertura cognitiva, en la medida en que involucra simultáneamente la referencia a la identidad interna y externa. A partir de estas nociones, Luhmann sostiene que la reproducción de los sistemas sociales es posible sobre la base de una serie de indicaciones dentro/fuera, donde *dentro* indica el patrimonio sistémico propio, y *fuera* denota la referencia del sistema a su entorno, la heterorreferencia.

La observación comprensiva, que no es otra cosa que la observación de los sistemas acerca del despliegue de la autorreferencia, involucra, entonces, dos modalidades. La primera se denomina autocomprensión, e implica que lo indicado obedece a las condiciones de la clausura operativa propia, es decir, a la autorreferencia. A la segunda se le llama heterocomprensión, y se refiere a las condiciones de la clausura operativa ajena, esto es, a la autorreferencia de los sistemas que se identifican formando parte del entorno. Autocomprensión y heterocomprensión cumplen un papel fundamental en la diferenciación de los sistemas sociales, ya que al replicarse la distinción sistema/entorno al interior sistema –en una operación denominada *re-entry*– se actualiza, a partir de criterios que pertenecen a su observación, la distancia que en términos de complejidad guardan con respecto a su entorno. Ambas observaciones, operativamente, permiten en el sistema el desarrollo de *acontecimientos distanciadores*, que se producen cuando la diferencia sistema/entorno se ensambla en la memoria y se convierte en presupuesto de nuevas operaciones que refuerzan la diferencia entre la unidad y su fondo.

Las observaciones comprensivas permiten reproducir en el sistema la distinción sistema/entorno pero para que ello acontezca, es decir, para que auto y heterocomprensión sean capaces de limitar sus posibilidades comunicativas, es necesario que adquieran la forma de expectativas. Gracias a la consolidación de expectativas, las comunicaciones que están por venir no se originarán en el vacío, si no que responderán a las observaciones que son afines a la *autocomprensión*.

Desde ahí que “la absorción de incertidumbre se da mediante la estabilización de expectativas, no a través de la estabilización de la misma conducta, lo cual presupone, ciertamente, que la conducta no se escoge sin ser orientada por expectativas” (Luhmann, 1998: 119)<sup>25</sup>.

En la utilización que, a modo de expectativa, los sistemas sociales hacen de la distinción sistema/ entorno, el sistema no se distancia en relación a todo lo que lo circunda, es decir, frente al *mundo*, sino únicamente respecto a su *entorno relevante*. No obstante, la identificación de este último, tal como cualquier rendimiento sistémico, es solo factible sobre “las premisas de las propias operaciones internas del sistema y no por la sistematicidad o estructuración con que se presenta el ambiente” (Arnold y Rodríguez, 2007: 134). Esta última consideración resulta fundamental ya que, siguiendo a Luhmann, permite entender por qué la observación y la construcción de diferencias que un sistema desarrolla en su proceso de diferenciación no debe confundirse con una suerte de “aprehensión” de su propio patrimonio sistémico o de su entorno. El acceso a lo externo como *realidad última* es un resultado vedado para el sistema, ya que si lograra acceder a ello, abrazaría la complejidad del medio y, por lo tanto, serían disueltos todos sus límites.

En relación a estas distinciones, desprendidas de la Teoría de sistemas en su versión luhmanniana, a continuación se observarán los mecanismos con que, en las unidades educativas, las educadoras de párvulos, mediante auto y hetero observaciones comprensivas, dan forma a su comunicación pedagógica y que, a su vez, permiten distinguir a la educación preescolar como identidad específica en el interior de los establecimientos educacionales.

La educación preescolar en la Región Metropolitana (así como en el resto del país) se imparte en centros educativos destinados únicamente a la formación en este nivel (jardines infantiles) y en establecimientos educacionales donde,

---

<sup>25</sup> Para las observaciones científicas (y en este caso para los resultados de esta investigación) estas consideraciones adquieren un rol central, ya que permiten referir la comunicación observada a un sistema. Este proceder no se justifica porque la acción/comunicación sea hecha por un sujeto determinado, ni tampoco porque éste, cuando comunica, se encuentren en algún sitio. Más bien, sólo en la medida en que se observe que determinados eventos comunicativos se seleccionan a partir de idénticas expectativas, se podrá atribuir tales comunicaciones a la misma unidad. Semejante regla permite a Luhmann escapar de los “fantasmas de la reificación”.

además de educación preescolar, se ofrece instrucción en los distintos niveles del sistema (básico y medio). Esta segunda clase de establecimientos, en sociología de la educación, se designan con el nombre de *escuelas*, que como concepto constituye la unidad de análisis “natural” de la investigación en el ámbito educativo (Bidwell, 2001)<sup>26</sup>.

Por su carácter altamente especializado en la educación y por su organización como orden burocrático, la escuela se erige como espacio que demanda a sus miembros determinados comportamientos. Esto significa, en relación a nuestro problema de investigación, que la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos habrá de comprenderse *situada* dentro de los marcos de una organización que involucra un gradiente de complejidad ya estructurado, sobre el que no todo es posible. No obstante, aun aceptando los límites que toda escuela establece a la práctica pedagógica del profesorado, la inserción de las educadoras de párvulos en los establecimientos educacionales varía de caso en caso. Como se indicó en el capítulo número III, a partir de la noción de “acoplamiento débil”, existe una distancia entre los dictámenes de las políticas, los reglamentos escolares y el modo de hacer de los docentes (Weick, 1976). Esta diferencia se explica porque es en la escuela donde se consolida la autopercepción de los profesores, siendo este el lugar donde se consolida lo que consideran su función dentro del sistema educativo.

Para las educadoras es a partir de su interacción con *otros* en el espacio escolar que la información interiorizada durante su formación universitaria recibe una impronta que da forma a lo que consideran *deben hacer*, tanto a nivel de escuela (organización) como a nivel de aula. Ello ocurre porque su quehacer no se organiza tan solo en función de sus ideas, valores o prejuicios sino también en relación a las nociones y expectativas que, según su observación, erigen hacia ellas el resto de los miembros de la unidad educativa. Ahora bien, atendiendo a

---

<sup>26</sup>La delimitación de la unidad de análisis, es una de las dificultades más importantes de cualquier investigación en ciencias sociales. La identificación de los límites del fenómeno que se desea estudiar (sistema, estructura, comunidad etc.) es un asunto que dada la interrelación de los fenómenos sociales difícilmente puede precisarse. En educación, sin embargo, la escuela aparece como un espacio cuyos límites están dados por su propia constitución, convirtiéndose en una unidad “naturalmente clausurada”.

tales consideraciones y acudiendo a las directrices teóricas recientemente expuestas, no debe asumirse que la identidad de la educación preescolar se encuentra, sin más, en las declaraciones de las educadoras acerca de su quehacer: la educación preescolar no equivale a todo lo que puedan decir las educadoras de párvulos. Para que a partir de este discurso pueda desprenderse algo sobre la educación preescolar se debe (más que atender a la fuente de la información) identificar, en las observaciones de las educadoras sobre su labor, una expectativa específica que restrinja el conjunto de las comunicaciones que podrían formar parte de *lo propio*, de manera tal que este no sea ni el mismo que se acepta para cada sujeto-rol de la escuela, ni tampoco cualquier cosa. Solo bajo estas circunstancias, es decir, tras la identificación de los *límites de sentido* del discurso de las educadoras, lo que estas observan podrá considerarse “representativo” de la educación preescolar, al mismo tiempo que se justificará su conceptualización a través de la categoría de *sistema*<sup>27</sup>.

Como se señaló más arriba, las formas con que los sistemas comprenden su autorreferencia (autocomprensión) dependen de las características de su heterocomprensión (observación de la heterorreferencia). Esto quiere decir que los sistemas establecen sus límites no solo a través del principio que, según su observación, estructura su autorreferencia, sino también considerando su *no ser*, esto es, aquel *otro* que se utiliza como *objeto de distanciamiento* para la organización de las propias operaciones. Al respecto, corresponde señalar que dada la clausura operativa de los sistemas sociales ni una ni otra observación (autorreferencia y heterorreferencia) logran aprehender lo *real*, sea esto (una especie de) el *ser* del *yo* o el *ser* del *otro*. Desde ahí que las descripciones expuestas a continuación acerca de la autocomprensión y de la heterocomprensión de la educación preescolar tengan como referencia única

---

<sup>27</sup> Un sistema social, en la perspectiva luhmanniana no se compone de individuos que hablan/actúan dentro de un sistema. Las educadoras de párvulos indican algo sobre el sistema de educación preescolar no porque sean educadoras sino porque su comunicación comporta semánticas y estructuras que erigen una expectativa para la propia comunicación. El sistema de educación preescolar, por tanto, se *actualiza* en cada momento en que se eleva esta expectativa específica.

(primer orden) a la (auto) observación de las educadoras de párvulos sobre su condición y nunca algo que pueda entenderse como *lo real* o *lo externo*.

En la observación de las educadoras la distancia entre el *yo* y el *otro* (entre sistema y entorno) se articula a partir de la diferencia *preescolar/escolar* que, a su vez, tiene como diferencia subsidiaria la distancia observada entre *el preescolar* y *la básica*. Ambas, sin embargo, no son intercambiables en toda circunstancia ya que la primera resulta pertinente cuando la educadora se (auto) observa en relación al sistema educativo (a la educación en sentido amplio), mientras que la segunda se utiliza cuando la educadora se desenvuelve en la unidad educativa, en específico en relación al sujeto-rol *profesora de básica*. Dentro de los establecimientos educacionales es justamente en relación a la observación que se hace de *la básica* que la educación preescolar reconoce y actualiza sus operaciones, aquella representa para el preescolar el *otro*, desde el cual pretende distinguirse. En la observación que la educación preescolar hace sobre sí está tan imbricada la comprensión de lo externo (heterocomprensión) que no se puede describir su autocomprensión sin introducir, al mismo tiempo, la observación que hace de la educación básica.

<<Porque la otra vez estuve en un segundo básico, no sé 15 minutos, se pegan, se dicen no sé, tontean, no se respetan, y uno entra a la sala y a veces uno se queja, dicen que se portaron mal, pero uno les pide al niño “síntese”, el niño se sienta, cantemos y todos cantamos, todos nos respetamos, y ese otro mundo, para mí es la selva. Yo jamás... agradezco que nunca estudié básica (Grupo NT2, PS-A)>><sup>28</sup>.

La diferencia, desde la observación de las educadoras, entre “el preescolar” y “la básica” no se manifiesta a partir de un único aspecto sino que se expresa en un conjunto de dimensiones que corresponden a los principios con que las educadoras consideran debe estructurarse su quehacer en las unidades

---

<sup>28</sup> La referencia de las entrevistas y de los grupos de discusión obedece a los establecimientos-tipo que se exponen en la sección de Anexos, en el apartado metodológico. Así, por ejemplo, “Grupo NT2, PS-A” quiere decir: Grupo de discusión, educadoras del nivel NT2 de Establecimientos Particulares Subvencionados de clasificación Autónoma.

educativas. Estas dimensiones adquieren unicidad a partir de la observación de las diferencias que se dan en la relación que las educadoras y las/os profesoras/es de básica establecen con los niños, esto es, de acuerdo a las características que, desde la observación del sistema preescolar, adquiere la comunicación pedagógica en el preescolar y en la básica. Al respecto, ni la educadora ni la/el profesora/or de básica pueden ni deben evitar, en su relación con el niño, la *intensión de educar*, de transmitir algún saber al párvulo o al alumno. Por ello, todas las características que en forma de expectativas se erigen para el quehacer propio y ajeno toman como referencia las maneras de la comunicación pedagógica, es decir, los principios con que se articula la relación entre el profesor y el alumno (sea su forma, su orientación o su enfoque).

Una de las dimensiones que en la observación de las educadoras estructura las diferencias *yo/otro y preescolar/ básica* corresponde a *la forma* en que se expresa la relación profesor-alumno. Desde la educación preescolar la comunicación pedagógica propia se comprende estructurada según la calidez y cercanía en el trato hacia el párvulo, en oposición directa a la forma neutral y distante con que, para las educadoras, adquiere existencia la relación profesora/or-alumno en la básica.

<<Entonces la profesora de básica qué dice; “bueno, yo tengo que enseñarle a leer y a escribir, por lo tanto yo no puedo darle tiempo al área social, socioafectiva del niño, así que, qué es lo que más desarrollamos nosotros...”. Entonces ya el niño llega a la mitad del curso, no sé si a ustedes les pasa, llorando donde la tía, porque la profesora de primero es dura, no lo saluda, lo mira para abajo. (Grupo NT2, M-E)>>.

La forma en que se organiza la comunicación pedagógica en el preescolar, según las educadoras de párvulos, además de la afectividad en el trato hacia el niño involucra el aspecto lúdico; enseñar al párvulo a partir del juego. Esta característica insta una diferencia fundamental entre la comunicación pedagógica del preescolar y la relación profesor-alumno, característica en la enseñanza básica, la que, según esta visión, al privilegiar la formalidad en la

comunicación, relega a segundo plano la especificidad del *ser niño*, dificultando el cumplimiento de las expectativas de toda comunicación pedagógica, esto es, el educar.

<<El trabajo nuestro es una atención personalizada, a lo mejor, a cada niño; más lúdica, con elementos concretos, trabajamos mucho con elementos concretos para que los aprendizajes sean significados porque sino no tendrían ninguna validez. La profesora de primero básico parte con ya letras, con libros, con cuadernos... (Grupo NT1, M-E) >>.

Las formas afectivas y lúdicas propias de la relación educadora-párvulo no se explican en el discurso de las educadoras simplemente por razones de identidad (“así somos”) sino que se argumentan desde una perspectiva pedagógica. A partir de la premisa de que el párvulo aprende más y mejor si los aprendizajes se buscan a partir de su condición de *niño*, se comprende que prevalezcan como formas de la comunicación pedagógica preescolar la *afectividad* y *el juego*. A su vez, el cuestionamiento que desde el preescolar se hace a la enseñanza fría y formal de la educación básica radica en que estas formas (neutrales y distantes) no tendrían mayor afinidad con las características del niño, el que, desde esta perspectiva, tendrá importantes dificultades para interiorizar cada uno de los contenidos comunicados a partir de estas formas. La adecuación, entre las formas de la comunicación pedagógica preescolar y las características del *ser niño*, contribuye a que la relación educadora-párvulo sea, para las educadoras, no solo diferente sino también más efectiva (en términos pedagógicos) en comparación con la relación que se establece entre la/el profesora/or y el alumno en “la básica”.

Una segunda dimensión en que se articula la diferencia preescolar/básica corresponde a la observación que las educadoras hacen sobre la *orientación* que adquiere la relación profesor-alumno. En la observación sobre la comunicación pedagógica en “el preescolar” las educadoras de párvulos destacan su orientación hacia el “ser” del niño pero no solo en cuanto a esta condición, sino también en relación a su historia individual, a su carácter y problemas propios, es decir, frente

a las particularidades que presenta como *individuo*. La comunicación pedagógica de “la básica”, a la inversa, se observa limitada por reglas generales previas al trato con el alumno y no estructurada en relación a las características particulares de cada *niño-individuo*.

<< -...*hay que ver donde están insertos, contextualizarlos, hay miles de factores que hay que tomar.*

- ... *ver la realidad familiar, la realidad cultural.*

- ... *con todo.*

- *Y a diferencia de la básica, que se pasan los contenidos.*

- *Claro, sí claro. Ahí hay un programa que tengo que pasar este, este y este contenido. Y se pasa... (Grupo NT2, M-E)>>.*

En la observación que la educación preescolar hace de “la básica” se comprende que la comunicación pedagógica de esta última se organiza según una perspectiva universalista donde la relación profesor-alumno se reduce a la entrega de informaciones previamente consignadas en la planificación, proceso en el que puede hacerse caso omiso a las dificultades que presenta cada niño en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Mientras que la educadora se preocuparía de que el párvulo alcance aprendizajes, a través de sus características particulares (rapidez, conducta, motivación etc.), permitiendo que “nadie se pierda”, la/el profesora/or de básica tendría un compromiso mayor con los contenidos previamente estipulados, no volviendo sobre el aprendizaje de los más relegados.

<<Pero nosotros no trabajamos de esa forma, igual para todos, nosotros evaluamos como un proceso, nosotros vemos al niño cómo llegó y cómo salió, y esa es una evaluación de procesos que hacemos nosotros, y esa es la mirada distinta, que no tienen las demás profesoras/es de básica (Grupo NT2, M-E)>>.

Las operaciones de la educación básica se estructuran, según las educadoras, desde el apego irrestricto a un canon que inhibe la intromisión en la

clase de los problemas que en materia cognoscitiva pudieran presentar unos y otros niños. Desde un criterio pedagógico esta comunicación es calificada, por la observación de “el preescolar”, como escasamente significativa, en la medida en que gracias a su estandarización sería ciega al “ritmo de cada cual” y dificultaría, con ello, la comprensión por parte de los niños de los contenidos impartidos. Por el contrario, gracias al privilegio de una *orientación particularista* centrada en las características distintivas de cada niño-individuo, la educadora tendría la capacidad para admitir en su comunicación pedagógica (diádica o en relación al grupo-curso) las dificultades cognitivas, conductuales motivacionales etc. de los párvulos, promoviendo el logro de aprendizajes significativos para todos los implicados y no solo para aquellos capaces de avanzar al ritmo de la planificación.

La observación de la diferencia preescolar/básica reside también en una tercera dimensión que corresponde al enfoque exigido para la comunicación pedagógica del preescolar. En las expectativas de las educadoras frente a su quehacer destaca la necesidad de priorizar una *enseñanza integral* por sobre los contenidos involucrados en las pruebas que acreditan el aprendizaje de los niños. La/el profesora/or de básica, en relación a ello, se observa limitada/o en su comunicación pedagógica a la entrega de contenidos específicos indicados en los exámenes, por lo que relegaría a segundo plano cualquier aprendizaje no reconocido en los test. Semejante (hetero) comprensión de las operaciones de “la básica”, esto es, del *no yo* de la educadora, acaba articulando en la educación preescolar una noción de sí en donde la formación integral y la reticencia para regirse exclusivamente por los contenidos implicados en las evaluaciones generalizadas aparecen como aspectos centrales de la autocomprensión.

<<En básica está un poquito más estipulado este es el objetivo y este.

- Actividades genéricas, sin embargo en párvulo es más libre, yo quiero que el niño aprenda realmente, no la nota, tú ves cual es el medio para llegar al aprendizaje esa libertad nos da (Grupo NT1, SA)>>.

La comprensión del quehacer de la educación básica, según la observación de la educación preescolar, considera su orientación hacia la consecución de

metas concretas que se traducen en la preponderancia de contenidos consignados en las pruebas, tales como la lecto-escritura y el álgebra elemental. La relación profesor-alumno en el nivel básico se observa supeditada al logro de un conjunto reducido de aprendizajes, cuestión que obstaculiza el interés por un enfoque integral que propicie en los niños el desarrollo de sus diversas facultades.

<<Tengo una filosofía súper personal en cuanto a la educación, la educación sobre todo en párvulo es educación para la vida, es preparación para la vida sobre todo en los primeros años, es prepararlos para que pueden desenvolverse más adelante sea más allá de las habilidades y las competencias para que ellos se puedan desenvolver más adelante no para que sean competentes en primero o segundo básico, es eso. (Grupo NT1, S-A)>>

La importancia de conservar un enfoque integral reside en que su foco no está puesto ni en el niño, ni en el individuo sino en el párvulo entendido como *persona*. La enseñanza a nivel preescolar, observan las educadoras, no tiene como objetivo principal el rendimiento del niño en los exámenes sino constituir para él una base que le sea útil no solo en los niveles educacionales posteriores sino en cualquier instancia sucesiva. En “el preescolar”, a diferencia de “la básica”, prima la integralidad en desmedro de una enseñanza restringida, prevaleciendo el “aprendizaje para la vida” por sobre la evaluación.

Estas dimensiones de la autocomprensión de la educadora de párvulos emergen a partir del juego recíproco que se establece entre las características que se atribuyen a la comunicación pedagógica propia y la observación que se hace de la comunicación pedagógica escolar (o de la básica). La observación de la educación preescolar sobre sí da origen a una serie de rasgos que se asumen inherentes a la educación de párvulos, y que acaban instaurando los límites que restringen las comunicaciones preescolares. Estos límites se dejan sentir sobre la comunicación pedagógica preescolar, en un proceso en el que no solo se exige la intensión de educar sino *educar de una cierta manera*. Esta manera equivale a una forma afectiva en el trato hacia el *niño*, a una perspectiva particularista frente al *niño como individuo*, y a un enfoque integral en relación al *niño como persona*.

La importancia de esta autocomprensión –de la autorreferencia de la educación preescolar— para la investigación radica en que, por medio de ella, la relación educadora-párvulo puede ser identificada (observada) en los establecimientos educacionales, distinguida respecto a otras comunicaciones pedagógicas. Solo en relación a estas condiciones es que la educación preescolar o, más bien, las observaciones de las educadoras de párvulos pueden ser conceptualizadas mediante la categoría de sistema, ya que la mantención de un conjunto de expectativas para su comunicación puede comprenderse como el proceso a través del cual, por medio del juego recíproco entre auto y heterocomprensión, se originan los límites de sentido que elaboran y reproducen las diferencias entre “el preescolar” y la unidad educativa, entre el sistema de educación preescolar (SDEP) y su entorno<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Desde este momento los términos; “educación preescolar”, “observación de las educadoras de párvulos” y “sistema de educación preescolar” (SDEP) habrán de tomarse como equivalentes solo en cuanto a su referencia y nunca en relación a su sentido. Unos y otros denotan el mismo “objeto” pero la manera en que este se expresa varía con cada nombre. En relación a la distinción entre sentido y referencia véase Gottlob Frege, 1976.

## VI. LA ESCOLARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

*El sistema educativo no distingue entre seno y coseno, sino entre el que puede manejar esa distinción y aquel que no puede; porque sólo de eso dependen las ulteriores operaciones del sistema educativo.*

Niklas Luhmann, Teoría de la Sociedad y Pedagogía

Los sistemas, constituida su identidad sobre la base de procesos autorreferenciales, se relacionan comunicativamente con otros sistemas, en el entorno comprendido por las comunicaciones que forman la sociedad. La constitución de la comunicación da origen a los sistemas sociales en un proceso en el que, como se remarcó en el capítulo anterior, intervienen mecanismos relacionados con la autoobservación y el manejo interno de las diferencias sistema/entorno. Mediante estas nociones, se comprende que los sistemas sociales no cuenten con un mecanismo natural –sino únicamente con el sentido— para reducir la complejidad de su medio, con el que puedan estabilizar de una vez sus comportamientos<sup>30</sup>. Por ello su conducta, en la perspectiva luhmanniana, se entiende a partir de la noción de *contingencia*, según la cual todo desenlace podría haber sido de otra manera<sup>31</sup>.

Pero como se señaló, la instauración de límites de sentido no es un rasgo privativo de los sistemas sociales, sino que es una propiedad que comparten con los sistemas psíquicos. En relación a estos últimos, el concepto de contingencia indica que las conciencias, en cada interacción social, cuentan con la capacidad de negar, esto es, de rechazar las ofertas comunicativas que se le plantean, conduciéndose de manera distinta a lo esperado o sugerido. La consecuencia más importante de esto es que, si la negación es posible para todos los sistemas psíquicos implicados en la interacción, antes de cualquier desenlace comunicativo encontramos una situación de doble contingencia.

Para la Teoría de Sistemas, la relevancia de la capacidad de negación de los sistemas psíquicos (cuyo inverso es la capacidad que tienen de seleccionar)

---

<sup>30</sup> Los organismos y las máquinas sí disponen de este tipo de mecanismos. En relación a los primeros el instinto permite la regulación de la conducta, mientras que los segundos presentan un comportamiento regular, afín a los objetivos de su creación, a partir de la introducción de dispositivos internos de control.

<sup>31</sup> Contingente es lo que no es ni necesario ni imposible, es decir: “aquello que puede ser como es (fue, será), pero que también puede ser de otro modo” (Luhmann, 1998: 115).

estriba en que al dar origen a situaciones de doble contingencia, tarde o temprano “cataliza la construcción de sistemas sociales, y a través de su resolución se pueden constituir estructuras a un nuevo nivel de organización (Arnold y Rodríguez, 2007: 132). Debido a que la doble contingencia es subjetiva y universal a la vez, los sistemas psíquicos, en su encuentro, tienen que escoger entre distintas posibilidades de selección. Pero la sola imposibilidad de excluir el carácter contingente de la vida social implica que deben ordenar sus selecciones siempre en relación a otro sistema<sup>32</sup>. En efecto, ni alter ni ego cuentan con un plan predeterminado de acción, sino que para seleccionar deben esperar, o vaticinar el comportamiento del otro. De ahí que la inestabilidad basal inherente a toda situación de doble contingencia nada tarde en traducirse en una acción por parte de los involucrados, facilitándose el dinamismo de la sociedad. Incluso en aquellos contextos donde las condiciones de la doble contingencia aparentemente se hacen efectivas, según Luhmann, nada tardan en emerger algunas soluciones que luego, en su sedimentación, son identificadas por los participantes como cursos de acción con mayores probabilidades de éxito. En estos casos, la completa indeterminación da paso a eventos más eficaces que se estabilizan a través de pautas correspondientes a las expectativas de comportamiento. Por ello, para Luhmann, los sistemas sociales son siempre sistemas generales de expectativas de expectativas que se comportan según lo que observan que otros observan. Los sistemas, de esta manera, estabilizan expectativas que organizan sus operaciones en las relaciones intersistémicas y que, en cuanto tal, generan las condiciones (diferencias) que permiten probabilizar su viabilidad, aun en situaciones de doble contingencia. “Por consiguiente, las expectativas adquieren, en este contexto de la doble contingencia, valor de estructura para la construcción de sistemas emergentes y, por lo tanto, una manera propia de realidad (valor de enlace)” (Luhmann, 1998: 119).

---

<sup>32</sup> El problema de la doble contingencia, en la perspectiva de Luhmann, lejos de responder a las condiciones “reales” de la vida social, corresponde a un razonamiento lógico cuya finalidad es ofrecer una explicación a la génesis de la sociedad, sin presuponer ninguna condición socialmente facilitada. En eso se aloja, para Luhmann, el problema de la conceptualización parsoniana, la que al hacer depender la resolución a la doble contingencia de las expectativas sociales, en vez de explicar la génesis de la sociedad, en realidad la presupone (Luhmann, 1998, Arnold y Rodríguez 2007).

Para que las expectativas puedan adquirir valor de estructura, la identificación que de ellas hacen los sistemas debe traducirse en exigencias de comportamiento. En la medida en que aumentan las interacciones recíprocas y las expectativas se sedimentan, las ofertas comunicativas esgrimidas cuentan con mayor probabilidad de aceptación. El problema es que ello no ocurre gratuitamente, sino que para que acontezca se requiere de algún ajuste. Para probabilizar la aceptación de sus ofertas comunicativas los sistemas no deben simplemente comunicar, sino que en ello deben también considerar las expectativas que tienen sobre lo que otros esperan. En la interacción, los sistemas ven reducidas recíprocamente sus posibilidades de selección, precisamente porque en la comunicación ya no pueden actualizarse todas las alternativas; mientras que unas se probabilizan, otras son suspendidas<sup>34</sup>.

Pero en este proceso de condicionamiento recíproco los sistemas implicados, lejos de entrar en una simbiosis, se mantienen como entornos los unos para los otros, es decir, permanecen como fuentes de complejidad e incertidumbre<sup>35</sup>. Por esta razón, los mensajes provenientes de “afuera” únicamente inciden en el comportamiento del sistema observador en forma de *ruido*. Efectivamente, si las interacciones aumentan en un proceso donde se produce un ajuste mutuo entre las partes, entonces la variación en una ellas tendrá mayor probabilidad de *irritar*, y en ese caso no sólo de favorecer, sino también de atentar contra la estabilidad operativa de la otra. Por consiguiente, el sistema afectado por tal irritación observará “la diferencia entre una secuencia normal, estructuralmente prevista, de operación y un estado de cosas cuyas consecuencias no son claras y su transición hacia las operaciones de enlace, indecisa” (Luhmann, 2007: 628).

---

<sup>34</sup> En esto descansa la autonomía de la comunicación, respecto a las conciencias y a la génesis de la sociedad (orden normativo de Parsons). En tanto en la comunicación existen coacciones para cada selección, su curso no depende de ninguno de los sistemas psíquicos. A su vez, gracias a que las selecciones actualizadas dependen de las selecciones previas, la diferencia entre el sistema social y su entorno no se produce debido a la existencia de un orden normativo que permita estabilizar (y predecir) el curso de la acción (Luhmann, 1998, Arnold y Rodríguez, 2007)

<sup>35</sup> En este punto no hay que confundir el condicionamiento mutuo entre los sistemas con una supuesta determinación de uno sobre otro. Si así fuese el sistema “intervenido” abandonaría su clausura operativa y por lo tanto acabaría perdiendo sus límites. Los cambios, si es que quieren adjudicarse a algún sistema, siempre deberán ser considerados como autoinducidos.

Desde la óptica luhmanniana, la variación en el entorno conllevará a la actualización de los límites por parte del sistema, lo que a su vez favorecerá la aparición de nuevas formas. Es precisamente en estos procesos que se favorece el desarrollo de la diferenciación, esto es, la actualización de nuevas diferencias que facilitan la reproducción del sistema o la disolución de su patrimonio. Para evitar esta última alternativa, provocada por la constante irritación sufrida por los sistemas en contextos comunicativos muy intensos, las nuevas formas deben compatibilizarse con las operaciones previas, que organizaban las diferencias sistema/entorno. Por esta razón el cambio (las diferencias entre pasado y presente) sólo puede observarse en el sistema mediante una conceptualización semántica: “Ello hace posible designar a la irritación, por ejemplo, como problema o eventualmente como ambivalencia o como falta de claridad que tal vez se pueda dejar pasar”. (*Ibíd*, 628). La semántica cumple una función fundamental en la evolución sociocultural, ya que a través suyo los sistemas pueden vincular a su autorreferencia incluso las autodescripciones que registran cambios en sus rasgos estructurales. Desde ahí que, siguiendo a Luhmann “hablamos de “semántica” siempre que se trata de estas ventajas de sentido dignas de ser conservadas. El sistema prepara una semántica especial, mediante la que se facilita la autorreferencia en situaciones frecuentemente muy heterogéneas” (*Ibíd*: 704). A partir de estas consideraciones se comprende que, para la óptica luhmanniana, solo las relaciones intersistémicas puedan catalizar la evolución sociocultural. En otras palabras: “ningún sistema puede evolucionar a partir de sí mismo. Si el entorno no evolucionara siempre en un modo distinto del sistema, la evolución encontraría rápidamente su fin en un *optimal fit*” (De Giorgi y Luhmann, 1993: 5).

En el capítulo anterior fueron expuestos los rasgos que permiten a las educadoras de párvulos reconocer, en la escuela, ciertas comunicaciones como propias. A través de ellos se ha identificado aquel gradiente de complejidad que emerge en el entorno interno de los establecimientos educacionales, y que hemos definido como SDEP. No obstante, y en relación a las distinciones recientemente consignadas, hay que considerar que los sistemas sociales se componen de eventos, en la medida en que deben actualizar a cada instante las fronteras que

establecen con su entorno (Luhmann, 1998). La descripción propuesta sobre la auto y hetero observación del SDEP no se comprende, por tanto, como discurso definitivo sobre un proceso acabado sino que, por el contrario, debe entenderse en función de la inherente inestabilidad de cualquier diferenciación sistémica. Por ello, se hace necesario considerar las condiciones en las que, dentro de la unidad educativa, se reproduce la diferencia entre el SDEP y su entorno, entre la educación preescolar y la educación escolar y/o “la básica”.

En Chile, las escuelas se organizan en niveles que, por medio de cursos, agrupan a los niños según su edad<sup>36</sup>. Los cursos de niños menores orientan su accionar hacia los niveles superiores y estos, a su vez, desarrollan su labor con niños que, gracias a la impronta recibida en los niveles previos, poseen –se supone— ciertas características, que permiten no partir desde cero.

El SDEP, a pesar de las descripciones expuestas, no es inmune a los requerimientos de su entorno sino que, en conjunción con las maneras mediante las que comprende su autorreferencia, orienta su accionar según las expectativas que los sistemas adyacentes a él, en la “secuencia escolar”, tienen respecto a su quehacer. Pero las educadoras no actúan únicamente en relación a los niveles inmediatos a su propio ciclo, sino que sitúan su comunicación pedagógica en el camino que los niños deben recorrer a lo largo de la carrera educativa. En esta orientación juega un rol fundamental tanto el nivel siguiente (“la básica”) como la escuela en su conjunto, entendida como espacio en que se expresará (en el futuro) el comportamiento del niño.

<<Yo siento que igual uno tiene que tener la paciencia, tiene que llegar a un acuerdo tácito de que el proceso empieza en kinder y vemos como llega a cuarto tiene que haber una conexión: kinder con primero, primero con segundo, segundo con tercero, tercero con cuarto. Yo creo que no es el curso ni el momento, si no que es todo el proceso y en todo el proceso tiene que haber una relación, una comunicación (Educadora NT1, PS-A)>>.

---

<sup>36</sup> Esta forma sin embargo, no es obvia ni menos universal para organizar la enseñanza. Existen en nuestro país establecimientos que siguen el método Montessori en los cuales dentro de una misma aula participan grupos de niños de distinta edad. Esta forma es prácticamente la norma en países como Dinamarca, donde los niños hasta 15 años se educan bajo este sistema.

Si la observación de las educadoras de párvulos pretende sentar las bases para el aprendizaje en los niveles posteriores tendrán un rol fundamental en la estructuración de sus operaciones, además de los rasgos que definen su *deber ser*, las observaciones sobre lo que los miembros de la unidad educativa consideran *debe* realizar la educación preescolar. En consecuencia, para la resolución de las situaciones de doble contingencia que surgen en los establecimientos educacionales el SDEP se rige no solo en función de las expectativas propias, sino también en relación a aquellas que identifica para sí desde los sistemas que forman parte de su entorno. Estas observaciones, sin embargo, no deben confundirse con las expectativas que los miembros de la escuela *realmente* erigen para la educadora ya que, como se indicó, si hubiera una *aprehensión real* de estos requerimientos el SDEP igualaría la complejidad de su entorno, disipándose en tal caso su patrimonio sistémico<sup>37</sup>. Los niveles adyacentes no se “introducen” en el preescolar para dirigir sus operaciones, sino que adquieren un rol preponderante para las características de su comunicación pedagógica solo en tanto el SDEP les atribuye un conjunto de expectativas en relación a la propia práctica. Desde ahí que las expectativas de los sistemas en el entorno del SDEP, atendiendo a la clausura operativa de todo sistema social, no sean más que el producto de la observación que este hace de su entorno en términos de *requerimientos*. No obstante, para esta investigación, ello no implica prescindir de las expectativas que las/os profesoras/es de básica, los/as jefes/as de UTP y los/as directores/as manifiestan respecto a las educadoras de párvulos puesto que, aunque estas no logren asirlas, resultan fundamentales para describir el entorno en que actualmente se reproducen las operaciones del SDEP, considerando que este involucra el contexto (descubrimientos en materia de inteligencia y condiciones que establece la Ley SEP) que origina las principales preocupaciones de esta investigación. Por ello, continuación, y siguiendo nuestras

---

<sup>37</sup> En este contexto del hecho de que en la resolución al problema de la doble contingencia adquieran un rol fundamental las expectativas no debe deducirse que estas se extraen de un sustrato común (cultura) que asegure la convergencia entre las partes. Desde la teoría de sistemas de Luhmann la clausura operativa de los sistemas elimina la posibilidad de que las interacciones sociales sean coordinadas normativamente. Para más detalle véase (Luhmann, 1998 capítulo VI).

directrices teóricas, no se volverá sobre tales condiciones en *sí mismas*, sino únicamente en relación a la forma que (en la observación) son *integradas* por los miembros de las unidades educativas.

En la observación de los/as directores/as de los establecimientos, respecto a la práctica pedagógica en el párvulo, el objeto de la comunicación pedagógica (el niño en edad preescolar) se concibe capas de aprender “más de lo que hasta ahora se creía”.

<<De Prekinder o Kinder como dices tú, en concreto el niño tiene una gran plasticidad para aprender todo, entonces la educadora no debe, es una cosa primera, no debe subvalorar lo que son las facilidad de aprendizaje de un niño. Nosotros tenemos niños que salen leyendo de Kinder, y es posible hacerlo, yo creo que una educadora tiene que poder, no ponerles limites al niño, no achicarlos (Director, PS-E)>>.

La importancia de estas observaciones estriba en que la noción que se tiene sobre los niños en edad preescolar redundante en una expectativa, que más que para los párvulos, se erige respecto al comportamiento de las educadoras. En relación a este quehacer aparecen una serie de requerimientos que involucran la necesidad de que los niños alcancen nuevos aprendizajes y que, a su vez, se erijan en nuevas exigencias de logro para las educadoras de párvulos. Lo que se espera, sin embargo, no es simplemente la consecución de “más aprendizajes” sino un logro específico que responda a contenidos como la lectura y ciertas operaciones algebraicas elementales.

<<Tampoco se trata de que el niño entre acá ya maduro, sino que avancen en lenguaje y matemáticas, los niños aprendan y sepan leer rápido, lo que dicen todos los estudios que uno lee de educación preescolar, y por algo el ministerio ha subvencionado la educación prebásica, prekinder, porque nos damos cuenta que cuanto mas temprano sea el proceso de escolarización del niño, más va a prender y más se va a superar la brecha preexistente de ambiente (Director, M-A)>>.

La consolidación de semejante expectativa tiene como trasfondo la necesidad de mantener los dineros involucrados en la SEP. Esta ley contempla la entrega de un monto adicional a los establecimientos por cada niño vulnerable a modo de compensación por el “escaso incentivo” que tienen las escuelas para recibirlos<sup>38</sup>. Pero, como se indicó en el capítulo II, la SEP exige a las escuelas no solo la aceptación y la mantención del niño, sino además la consecución de resultados a nivel de establecimiento en la prueba SIMCE. Al cabo de cuatro años de haber contraído los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa con el MINEDUC las unidades educativas deberán acreditar mejoras en su rendimiento, de lo contrario (entre otras sanciones) las subvenciones adicionales podrán ser interrumpidas. La presión que implica la posibilidad de perder recursos, contribuye al desarrollo de una orientación cada vez más pronunciada por parte de los establecimientos hacia el logro de resultados en el SIMCE, los que al ser metas concretas para cada escuela se extienden a todos los que, en estos espacios, deben suscitar semejantes rendimientos.

<<Ahora si en cuatro años como dijo la señora presidenta no se mejora la calidad de la educación, el colegio no ha mejorado, no ha subido puntaje SIMCE se cierra el colegio, por eso es que dieron estos fondos del SEP para que apunten solamente a mejorar la calidad de los aprendizajes. (Director, M-E)>>.

Para los/as directivos/as (entiéndase por estos también a los/as jefes/as de UTP) los aprendizajes que no responden a los contenidos evaluados en el SIMCE adquieren una importancia pedagógica secundaria, ya que al no ser reconocidos por la medición nada indican respecto de la calidad de los establecimientos. La complejidad sobre la que se estructura la comunicación pedagógica a nivel de escuela debe ser reducida, considerando la observación de los/as directivos/as, únicamente a partir de los contenidos (aprendizajes) que el SIMCE evalúa.

---

<sup>38</sup> Esto solo se comprende si se considera que desde la reforma al sistema educativo de los años 80' los colegios, en Chile, deben “competir” por las matriculas donde el principal indicador de la calidad del establecimiento equivale a los puntajes en las pruebas como SIMCE o PSU. En ellas los resultados indican que los niños de escasos recursos alcanzan desempeños inferiores en comparación con niños de elevado nivel socioeconómico (MIDEPLAN, 2003).

<<... lo que más nos interesa lograr en este momento es mejorar la calidad de los aprendizajes, esa es una meta que hay que lograrla a cuatro años y como vamos a lograr el logro o sea valga la redundancia como se va a lograr esto es mejorando los puntajes en SIMCE. Entonces hay que trabajar con aprendizajes esperados en función o esperando lograr un programa y con eso mejorar el puntaje del SIMCE. (Director, M-E)>>.

En el contexto de aceptación de los convenios suscritos en la SEP y la (consecuente) orientación de los establecimientos hacia el SIMCE no se identifican mayores diferencias entre las expectativas que los/as directivos/as levantan hacia las educadoras de párvulos y las que erigen para el resto del profesorado. En estas observaciones incluso se remarca la necesidad de prescindir de las fronteras que convertían al preescolar en un orden diferente del resto de la escuela, básicamente porque al mantener esta división, es decir, al prolongar la independencia de la gestión en “el preescolar” se atentará contra la consecución de los objetivos pretendidos tras la firma de los convenios SEP. Desde ahí que la observación de los/as directivos/as respecto al quehacer de las educadoras busque, más que promover el despliegue de sus particularidades, evitar su diferenciación, y así disolver paulatinamente el quiebre existente entre la educación preescolar y la educación básica.

<<Si, pero el error fundamental está en hacer esa división; los párvulos enseñanza básica, son todos estudiantes, estos estudiantes de este nivel son capaces de desarrollar esta situación de aprendizaje en este nivel y está dado por el currículum escolar. Cuando nosotros miremos el sistema escolar como estudiantes nos vamos a dar cuenta de que hemos cometido un error al hacer esa incisión que a lo mejor en un tiempo fue buena, hace mucho tiempo atrás, hoy día no es buena por que nos sigue marcando una diferencia (UTP, M-E)>>.

La diferencia entre el NT2 (kínder) y el primero básico debe ser, según la observación de los/as directivos/as, homologa a la diferencia que existe entre

primero y segundo básico, esto es, más que un quiebre, una progresión. La organización del “preescolar” debe contribuir a disolver las diferencias que permitían identificar, para un nivel y otro, maneras distintas. Esta expectativa de los/as directivos/as, acerca de las relaciones entre el preescolar y la escuela, da origen al intento de incorporar a las educadoras de párvulos a las dinámicas pedagógicas e institucionales de los establecimientos. Efectivamente, si lo que se quiere es reducir las diferencias entre uno y otro ámbito para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un continuo entre el preescolar y la básica, entonces deben promoverse las interacciones entre las educadoras y el resto de la escuela, para que contribuyan a la consecución de los objetivos propuestos por los establecimientos. Este interés, por modificar la precaria incorporación de las educadoras en las unidades educativas, tiene como efecto la intensificación de las relaciones entre “el preescolar” y el resto de la escuela.

<<La idea es que no haya una brecha entre Kinder y Primero, que las profesoras de nivel de transición dos y las profesoras de primero básico estén en pleno conocimiento de cómo terminan esos niños y qué es lo que necesitan los profesores de primero básico de los alumnos que ingresan al nivel, ya. Para eso necesitan medidas, interrelacionarse, comunicarse, conversar, llegar a un acuerdo, revisar las metas, que si están bien esas metas o necesitan un poquito más de exigencias de acuerdo al nivel que nosotros tenemos y la idea es esa ya están de acuerdo (UTP, PS-A)>>.

La importancia que la educación preescolar adquiere para el logro de los compromisos de mejoramiento adquiridos por los establecimientos en el marco de la Ley SEP, contribuye a la consolidación de una serie de expectativas específicas para el SDEP. En la observación de los/as directivos/as, la educadora debe orientar su práctica pedagógica para obtener mejores resultados en el SIMCE, ya que solo de esta manera puede ser demostrada la calidad de la enseñanza. Para esta perspectiva, el comportamiento de las educadoras lejos de pasar en vano, es algo que se intenta dirigir, asegurar. <<Y hoy día el requerimiento es distinto por que tienes que demostrar resultados, entonces el proceso interesante que

estamos viviendo es poder encontrar, responsabilizar a los actores de los establecimientos de su gestión (UTP, M-E)>>.

Todo indica que la inclinación de las escuelas hacia el logro de resultados en las pruebas que actúan como indicadores (legítimos) de la calidad de los establecimientos implica no solo la consolidación de exigencias explícitas para cada nivel (preescolar y básico), sino también la posibilidad de atribuir responsabilidades, tanto del éxito como del fracaso en los test. Al comprender la SEP un conjunto de metas concretas, expresables en indicadores suficientemente inequívocos (puntaje SIMCE), la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos (así como la del resto de los docentes) se ve cada vez más sujeta a procesos de regulación, en los que se identifican problemas, se descubren responsables y se toman los resguardos correspondientes.

<<En el caso de mi colegio es como harta preocupación, están todos los ojos sobre nosotras ahora que en prekinder, porque el colegio tiene 100 años, cumplió 100 años el bicentenario, recién este es el tercer curso de prekinder, están todos los ojos sobre nosotras (Grupo NT1, S-E)>>.

Como se indicó más arriba, la clausura operativa es una condición inherente a todos los sistemas y por lo tanto conlleva la imposibilidad de cualquier sistema social para ir más allá de sus operaciones, siéndole, por tanto, esquiva cualquier *realidad*, sea del mundo físico o social (Luhmann, 1998). Los sistemas para conservar sus límites deben resguardar su autorreferencia, cuestión que suprime cualquier contacto entre estos y el *ser* de entorno<sup>39</sup>. Para el presente caso, ello implica que los requerimientos de los sistemas en el entorno del SDEP bajo ninguna circunstancia estructuran punto por punto su accionar. Las expectativas de los/as directivos/as de las escuelas se introdujeron en el análisis, como se señaló, para describir cómo las recientes informaciones y políticas que emergen en relación a la educación preescolar adoptan una forma concreta en la

---

<sup>39</sup> Por esta razón el rechazo a las “epistemologías de la ontología” es la primera consecuencia de adoptar un enfoque alojado en la teoría de sistemas luhmanniana. Para una crítica a este modo de proceder véase (Luhmann, 2007).

escuela, y no para dar cuenta de lo que el SDEP considera que los sistemas en su entorno esperan de él<sup>40</sup>. Desde las observaciones de los/as directivos/as no puede deducirse lo que el SDEP observa, sencillamente porque una y otra observación son hechas por sistemas distintos. Las observaciones que el SDEP hace de su entorno cumplen una función fundamental para su reproducción en la medida en que orientan su autorreferencia, pero como se indicó a comienzos de este capítulo, las comunicaciones se desencadenan atribuyendo expectativas (rendimiento interno del sistema) y no alcanzando coincidencias (correspondencia con lo externo). En adelante se examinará esta atribución, es decir, los requerimientos que el SDEP observa que se le exigen en las escuelas, en el contexto de los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa adquiridos por los establecimientos en la SEP.

El SDEP se observa *comprendido* en la escuela desde una dificultad para producir aprendizajes efectivos. La estructuración de la comunicación pedagógica preescolar, según esta observación, se comprende en las unidades educativas a partir de la afectividad y el juego, no obstante, para el resto, semejante forma tiene como contraparte escasos créditos en materia de pedagógica.

<<Pero también hay como, y no sé si están de acuerdo conmigo, pero siento que está ese estigma por los profes, y sobre todo para las/os educadoras/es, como “ay ella, como que en realidad quería jugar a ser mamá entonces por eso se puso a estudiar esta cosita y jugar con los niños” (Grupo NT2, AM)>>.

La observación de los/as directivos/as y del profesorado hacia las educadoras, en la visión de estas últimas, no considera las capacidades que sus maneras tienen en relación a una posible efectividad pedagógica. Lo curioso es que esta apreciación coexiste con la identificación, en la observación de los/as directivos/as, de la necesidad de incorporar a todos los miembros de la unidad

---

<sup>40</sup> Como se señaló, desde la teoría del acoplamiento suelto, para la comprensión de las dinámicas que ocurren en la escuela, a partir del nuevo contexto asociado a la educación preescolar, no es suficiente la descripción de lo que formalmente estipulan tales comunicaciones.

educativa (incluyendo a la educación preescolar) a la búsqueda de los compromisos de rendimiento adquiridos por las escuelas.

<<Creo que estamos en un sistema que exige que el SIMCE es lo que se da más prioridad, entonces inconscientemente a lo mejor uno también desde chico empieza a potenciar más esa área por sobre otras y también por un cuento de colegio que se les pide ciertos aprendizajes para ingresar a primero básico y esos aprendizajes van más enfocados a lo que es lenguaje y matemáticas, entonces uno también se conecta con eso y potencia más esas áreas. (Educatora NT2, PS-A)>>.

La observación que el SDEP hace de los sistemas que forman parte de su entorno identifica como expectativa hacia su quehacer la necesidad de contribuir al logro de los compromisos contraídos con la SEP, cuestión que considera solo los aprendizajes evaluados en el SIMCE, es decir, aquellos concernientes a las áreas de lectura y matemática. La creencia en la capacidad cognoscitiva de los niños en edad preescolar, la orientación de los establecimientos hacia los resultados SIMCE y la necesidad de suprimir las fronteras entre el preescolar y la escuela se expresan, en la observación de las educadoras, en descripciones que destacan la mayor fijación que existe sobre su quehacer al que, en este contexto, no se le impone cualquier exigencia sino solo aquellas conducentes al logro de rendimientos sobresalientes en los “indicadores legítimos”.

Este diagnóstico involucra por parte del SDEP la observación en su entorno de una noción de sí arraigada en su escasa efectividad pedagógica, producto de formas emotivas y lúdicas incapaces de conducir al logro aprendizajes efectivos, (específicamente en las áreas de lenguaje y matemáticas). El SDEP, en este contexto, además reconoce que se le exige formar parte del continuo de enseñanza-aprendizaje escolar donde, tal como el resto de la escuela, debe dirigir su accionar en función de los resultados esperados por los establecimientos. Al respecto se observa que esta situación se les impone a las educadoras en forma de un dilema ya que consideran que; o no se les reconoce su capacidad pedagógica y, por lo tanto, no se les exigen resultados en las evaluaciones a

escala nacional, o bien se les exigen determinadas metas pero admitiendo la efectividad de sus maneras. Lo que la educación preescolar observa frente a esta situación es que en los establecimientos educacionales se espera que su comunicación pedagógica contribuya a la consecución de determinados resultados en la prueba SIMCE, pero no a través sus maneras típicas, sino desde principios del todo opuestos a las condiciones de su autocomprensión. Ahora bien, antes de mostrar de qué manera el SDEP reacciona ante semejante dilema, corresponde referir a otras situaciones que, junto con la identificación del set de expectativas dirigidas al propio comportamiento, configuran la respuesta que el sistema desarrolla frente a las nuevas circunstancias.

La forma que adoptan en la observación de los/as directivos/as las nuevas condiciones (descubrimientos y políticas) para la educación preescolar, como se indicó más arriba, contribuye al desarrollo de interacciones cada vez más frecuentes e intensas entre el SDEP y su entorno. <<Estábamos siempre fuera no, desde el primero básico hacia arriba, todas las cosas eran del primero básico hacia arriba, en cambio hoy no, ya comenzó la evaluación, también es importante eso (Grupo NT1, S-E)>>. Gracias a las condiciones que establece la SEP, según la observación de las educadoras, surge el interés por incorporarlas a las dinámicas de los establecimientos, de permitir su participación en la gestión tanto pedagógica como institucional de las escuelas. Lo que las educadoras de párvulos observan es que si antes eran desplazadas de las dinámicas escolares actualmente (a partir de la SEP) son integradas a cada uno de los procesos de los establecimientos. <<A nosotros también nos pidieron participar en la creación del proyecto para adquirir la SEP. Nos pidieron que seleccionáramos aprendizajes esperados, qué necesitábamos como recursos para lograr estos aprendizajes, cuánto tiempo, cuánta plata, más o menos... (Grupo NT2, M-E)>>.

La incorporación de la educación preescolar a las dinámicas de la unidades educativas tiene importantes consecuencias para el modo en que se actualiza la diferencia entre el SDEP y su entorno puesto que, con el aumento de las comunicaciones entre uno y otro, los cambios que se produzcan alrededor de la

educación preescolar tendrán mayores probabilidades para modificar sus estructuras, el modo en que organiza sus operaciones.

En este contexto, las operaciones del SDEP son cada vez más presupuestas por la escuela, por lo que en su interior se ejercen constantes presiones para su satisfacción. Al respecto, las educadoras observan que se les exige un rendimiento afín a posibilitar en los niveles posteriores la consecución de resultados favorables en la prueba SIMCE, de manera tal que una orientación divergente sería observada por la escuela como oposición a sus objetivos fundamentales. A raíz de ello, no solo aumentan la intensidad y la frecuencia en la interacción entre el sistema preescolar y su entorno, sino que además este último (como sistema) comunica para dirigir el curso de la comunicación en una determinada dirección.

<<La cosa es que yo, en un consejo, los planteé tal cual: ¿Por qué la profesora de básica no trabajaba de la misma forma como trabajábamos nosotros? Por ejemplo, yo les di a conocer lo que yo hacía. La respuesta de los colegas fue: nosotros nos tenemos que dejar llevar por el programa de educación básica y el programa dice esto y esto otro, por lo tanto no corresponde a lo que tú haces, eres tú la que tiene que adecuarse a lo que nosotros hacemos (Grupo NT1, M-E)>>.

Si para alcanzar el logro de sus objetivos en la prueba SIMCE la escuela necesita de un rendimiento específico del nivel prebásico, debe asegurar (por los medios que sean necesarios) que la serie de presupuestos que el preescolar aporta a los niveles siguientes sea cada vez más probable o, en otras palabras, que la complejidad que el SDEP suministra a las operaciones de los distintos sistemas en la escuela sea un rendimiento seguro.

Tal como ocurre en las situaciones de doble contingencia donde las atribuciones expectativas sugieren determinadas selecciones a los implicados, en las relaciones entre el SDEP y los sistemas que identifica en su entorno, lo que aquel cree que se piensa de sí resulta clave para el curso que adoptará la comunicación. Un sistema social, una vez que atribuye en la comunicación un conjunto de expectativas a su interlocutor acerca de lo que espera de su

comportamiento tiene dos opciones; comportarse en función de la expectativa o rechazar semejante esperanza, el juego no es otro que aceptar o negar la comunicación. En la presente situación, cuyo origen se remonta a la suscripción de los establecimientos a los Convenios de Igualdad y Excelencia SEP, emergen un conjunto de expectativas para la educación preescolar, donde su aceptación (conformidad) por parte del SDEP se ve favorecida gracias a su incorporación al continuo de enseñanza-aprendizaje escolar, lo cual produce que la coacción a seleccionar ciertas comunicaciones se “haga sentir” de manera más severa. Esta reducción de la *libertad comunicativa* pesa sobre el SDEP de manera tal que acaba conduciéndose cada vez más en función de las expectativas externas aun cuando, producto de este proceder, identifique una serie de efectos que atentan contra la actualización de los principios constitutivos de su autorreferencia. Efectivamente, la intensificación de las comunicaciones entre el SDEP y su entorno permite que los rendimientos que considera que se esperan de su operar paulatinamente actúen como ruido que, de manera cada vez más intensa en forma de irritación, lo presionan a orientar su comunicación pedagógica en una determinada dirección. El SDEP acaba dirigiéndose en función de la observación que hace de su entorno y no por lo que considera corresponde a los principios constitutivos de su autorreferencia. En este contexto priman cada vez más las expectativas de los otros, y se relegan las maneras y los principios con que las educadoras reconocían que debían estructurarse las comunicaciones pedagógicas propias. Lo observado en la *heteroobservación* actúa como criterio para reducir la complejidad del entorno, provocando que (operativamente) la estructuración de la comunicación pedagógica preescolar del SDEP privilegie formas reconocidas como ajenas. Semejante descripción, proveniente de la autoobservación que el SDEP realiza de sí en el contexto indicado, recibe, de parte de las educadoras, el rótulo de *escolarización de la educación preescolar*.

En el “entorno-escuela” los sistemas incorporan diversos elementos que “desde fuera” se introducen para afectar la práctica pedagógica escolar (recursos, insumos, presiones etc.). Por ello, y considerando las directrices teóricas consignadas en torno a las “expectativas de expectativas”, la escuela aparece

como un espacio *significado*, donde la relación profesor-alumno adquiere sentido únicamente en función de las condiciones con que “desde adentro” se observa “lo externo”. En este espacio emerge el término *escolarización* que en la observación de las educadoras de párvulos se utiliza para describir su situación en el contexto originado por los compromisos de mejoramiento adquiridos por los establecimientos a raíz de la Ley SEP. La escolarización expresa el *malestar* de las educadoras frente a su comunicación pedagógica, en la medida en que se observa estructurada al margen de los principios que permitían identificarla como comunicación pedagógica preescolar. En el contexto de los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia educativa, el SDEP se observa y describe con el término escolarización para referirse al hecho de que su comunicación pedagógica se estructure prescindiendo de una *forma afectiva*, de una *orientación particularista* y de un *enfoque integral*. Esta situación se conceptualiza, en la observación de las educadoras, en términos de *pérdida de esencia e identidad*, donde la labor realizada no se reconoce como propia.

<<Yo creo que la educadora de párvulos perdió su esencia, yo creo que la esencia de la educación parvularia era aprender a través, creativamente y eso no está operando en este sistema... (Grupo NT1, S-E)>>.

La sensación de pérdida de identidad se expresa, en la observación de las educadoras, hacia su práctica pedagógica como totalidad, no obstante, analíticamente pueden distinguirse diversas dimensiones de este *desreconocimiento* que dicen relación con las maneras que forman parte de la autocomprensión del SDEP.

La forma afectiva y lúdica de la comunicación pedagógica preescolar, en un contexto donde los/as directivos/as reclaman principalmente la consecución de resultados verificables en pruebas estandarizadas, resulta cada vez más difícil de plasmar en la relación educadora-niño. La identificación que las educadoras hacen sobre lo que otros creen que deben realizar en la unidad educativa, como se señaló, comprende la necesidad de orientar su comunicación pedagógica únicamente en función de los contenidos que la prueba SIMCE (lenguaje y

matemáticas) consigna. El problema es que dadas las materias y el tipo de evaluación que esta prueba involucra, en la relación educadora-niño la afectividad y el juego tienden reemplazarse por una entrega de contenidos *formalizada*, afín a las condiciones establecidas en los test. <<De hecho lo que se nos evalúa siempre es lenguaje...- Sí. - Y matemáticas. - Lenguaje, comprensión lectora. -... y matemáticas, o sea...- Como que lo demás no existiera, no hay algo integrado... (Grupo NT2, M-E)>>. Esta exigencia hacia la formalización en la entrega de contenidos, en desmedro de una forma afectiva, se interpreta como presión, debido a que los aprendizajes evaluados en las pruebas estandarizadas no solo expresan la calidad de los establecimientos, sino que también –gracias a la inclusión del nivel preescolar en el continuo de enseñanza-aprendizaje— constituyen el principal insumo para evaluar la efectividad pedagógica de las propias educadoras.

También se observa como característica de *la escolarización* la dificultad del SDEP para estructurar su comunicación pedagógica a partir de la particularidad del niño, entendido como *individuo*. Las educadoras identifican que la capacidad de suspender la planificación (currículum) y la posibilidad para introducir como tema en la clase a las características (dificultades de aprendizaje) de los niños, son cada vez más lejanas debido a las presiones que en la escuela se dejan sentir por completar el currículum que la prueba SIMCE sugiere.

<<Ellos no ven los factores que afectan estos resultados, yo personalmente hago clases pedagógicas y lo digo yo con muchas responsabilidad, yo me lo tomo muy en serio si son tan chicos para qué. No, al contrario trato de responder a las exigencias de más arriba pero también tengo que ver factores que me influyen con ellos tan pequeñitos que no puedan llevar a un mejor resultado a estos pequeños (Educadora NT1, M-E)>>.

A pesar de que en la observación de las educadoras las dificultades para introducir, en la comunicación pedagógica, los problemas cognoscitivos, disciplinarios, emocionales de los niños se comprendan como obstáculos para lograr aprendizajes efectivos, gracias a la capacidad de las expectativas

identificadas para restringir los límites de la comunicación preescolar, tienden a ser un componente estable de la relación educadora-párvulo, en las condiciones establecidas por los compromisos de mejoramiento SEP. <<Es que muchas cosas que podríamos enseñar, sacar al niño y enseñarle el otro punto de vista y eso como que ahora no se alcanza, va muy rápido tienes que pasar esto, lograste esto, no lograste esto otro (Grupo NT1, S-E)>>.

Otra de las dimensiones de la escolarización que, en cuanto tal, reduce la compatibilidad entre lo que la educadora reconoce como propio y las características de su comunicación pedagógica corresponde a lo que se observa como tránsito hacia la especificación y reducción de los aprendizajes del preescolar; hacia su transformación en un *entrenamiento para la evaluación*. En los establecimientos educacionales que suscriben a los planes de mejoramiento SEP, según la observación de las educadoras, el privilegio de un enfoque integral en la relación con el niño, que apunte hacia la interiorización del aprendizaje, es cada vez más relegado, en la medida en que lo significativo, para los establecimientos, en este contexto, se reduce al logro de las metas propuestas en el SIMCE. Lo que se identifica es que las crecientes expectativas hacia el nivel preescolar estimulan a su comunicación pedagógica para estructurarse exclusivamente a partir del rendimiento del alumno en el examen y no considerando la interioridad del niño como *persona*.

<<Porque lamentablemente todos los colegios trabajan para el SIMCE, le importan los números, pero los niños uno igual lo mira de ese punto de vista siento que se ha centralizado mucho en eso, unos resultados, esa es mi, en sí, a mi no me gusta, siento que uno lo tiene que hacer porque tiene que ser no más (Educadora NT1, M-A)

Como se señaló, las expectativas que las educadoras identifican para su labor, en la observación que hacen de la escuela, bien podrían ser rechazadas —el juego consiste en aceptar o en negar la comunicación— para así contribuir a la consolidación de las maneras constitutivas de su comunicación pedagógica, pero todo sugiere que en la práctica acontece lo contrario. Al aceptar las expectativas

externas que observan para su propio comportamiento las educadoras, en su relación con los párvulos, privilegian ciertas conductas que contribuyen a que su autoobservación reconozca una desvinculación entre sus operaciones y lo que consideran el *deber ser* de la comunicación pedagógica preescolar. En este contexto, la relación educadora-párvulo, desde el SDEP, se observa estructurada a partir de criterios externos (expectativas de otros sistemas en el entorno) que dificultan la puesta en práctica de principios como la afectividad, el particularismo y la integralidad. La práctica pedagógica propia se comprende al margen de un fundamento legítimo, y se observa como respuesta frente a coacciones externas, donde acaban prevaleciendo maneras completamente ajenas a los principios que daban forma a la autorreferencia del SDEP.

Toda esta situación, sin embargo, no involucra la disolución de cualquier expectativa respecto a la comunicación pedagógica preescolar y, por tanto, tampoco conlleva la desaparición de una identidad estructurada según las maneras que se han descrito en el capítulo como se expuso en el capítulo V. Del hecho de que la comunicación pedagógica del SDEP se (auto) observe organizada al margen de los principios que daban forma a su autocomprensión, no se sigue la suspensión de las exigencias con las que podían identificarse determinadas comunicaciones pedagógicas como propias. A pesar de que la práctica pedagógica de la educación preescolar se estructure según criterios externos, todavía puede identificarse una unidad discreta que, sobre la base del reconocimiento de una expectativa en torno a un *deber ser* específico, se ha denominado SDEP. Lo que se observa, no es la disolución del patrimonio sistémico de tal unidad, sino más bien la emergencia de una nueva *conceptualización semántica* que actúa en el sistema como autodescripción, para referirse a la propia situación en el contexto indicado. Esta nueva semántica no es otra que la asociada al término *escolarización* al que, como se señaló, se vinculan observaciones que remiten al malestar, extrañeza o pérdida de esencia con que el SDEP describe lo que, desde un plano operativo, implica la estructuración de su comunicación pedagógica al margen de las maneras que internamente corresponden a su autocomprensión.

Por otro lado, la inhibición de sus propios fundamentos y el privilegio de las expectativas ajenas acaba por producir desde el SDEP una comunicación pedagógica anclada en maneras que coinciden precisamente con la observación con que (hetero) comprendía a los sistemas de su entorno, aquellos que (como objeto de distanciamiento) contribuían a dar forma a su diferencia. Desde ahí que la escolarización remita no solo al alejamiento de lo propio sino también a la convergencia que la educación preescolar, en este contexto, presenta en relación a los principios que reconocía como ajenos y que como *otredad* permitían remarcar su especificidad dentro de la escuela.

Observaciones en torno a un malestar, pérdida de esencia y desreconocimiento conforman la *semántica de la escolarización*, que le permite al SDEP describir su operatividad en el momento en que su comportamiento converge con las características atribuidas a aquellos *otros* desde los cuales pretendía distinguirse. La utilidad de la expresión radica en que, por medio de ella, el SDEP puede describir la complejidad que adquieren las relaciones con su entorno y, al mismo tiempo, compatibilizar el conjunto de expectativas en torno a su identidad con una orientación que privilegia la aceptación de los requerimientos reconocidos en el entorno. Por medio de esta semántica el SDEP se (auto) comprende como diferencia, como particularidad en el contexto indicado, a pesar de que operativamente, es decir, en sus comunicaciones pedagógicas no se registren mayores diferencias en relación a las características con que comprendía la autorreferencia de los sistemas (por ejemplo, “la básica”) que identificaba formando parte de la escuela.

Pero la escolarización es nada más que la semántica con que, en el contexto marcado por la ley SEP, el SDEP al mismo tiempo que conserva su patrimonio sistémico describe su operatividad, no obstante, para el análisis de esta situación no es suficiente mantenerse en el nivel micro, y utilizar para la “descripción estructural” del fenómeno la misma “solución” que emerge desde el sistema. Si se quiere comprender la relación que se establece entre el SDEP y su entorno —entendiéndolo ahora desde una perspectiva más general, como el sistema educativo de la sociedad— más allá de la conceptualización semántica

que aquel hace, es necesario introducir en las descripciones hechas hasta el momento un conjunto adicional de herramientas teóricas, sobre la educación y su evolución en la sociedad moderna.

## VII. DIFERENCIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DESDIFERENCIACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACION PREESCOLAR

*Nadie sabe quién ocupará en el futuro el estuche vacío, y si al término de esta extraordinaria evolución surgirán profetas nuevos y se asistirá a un pujante renacimiento de antiguas ideas e ideales; o si, por el contrario, lo envolverá todo una ola de petrificación mecanizada y una convulsa lucha de todos contra todos.*

Max Weber, La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo

La teoría de la diferenciación y de la evolución social de Luhmann son las últimas piezas de su construcción propiamente teórica, a partir de ellas se aproximará a lo que quizás sea el objetivo fundamental de todo su trabajo intelectual: alcanzar una conceptualización de la sociedad moderna. En efecto, para embarcarse en esta empresa, Luhmann echará mano a todas las piezas de su teoría de sistemas sociales, puesto que sólo ellas le permitirán observar la sociedad contemporánea en toda su complejidad.

La comprensión de la modernidad solo puede alcanzarse por medio de una perspectiva evolutiva, en la que adquieren un rol central los tipos societales que, según Luhmann, pueden distinguirse a partir de su forma de diferenciación. Sin embargo, desde este momento la diferenciación no se comprende más a partir de la relación sistema-entorno, si no en cuanto al ordenamiento de las relaciones sistema-sistema (De Giorgi y Luhmann, 1993)<sup>41</sup>. Con esta perspectiva pueden observarse, en la evolución sociocultural, cuatro tipos societales: segmentario, centro-periferia, estratificado, y diferenciado funcionalmente.

La reducción de complejidad en las sociedades segmentarias se realiza por medio de la replicación de segmentos idénticos: bandas, clanes o tribus. La sociedad centro periferia, al contrario, introduce la desigualdad en algún punto de su estructura para diferenciar entre un centro que acumula recursos y una periferia donde reina el criterio de la igualdad. A su vez, la sociedad estratificada ordena las relaciones sistema-sistema diferenciando sobre la base de la desigualdad (estratificación), mientras que la forma de diferenciación de la sociedad moderna corresponde a la especialización funcional.

---

<sup>41</sup> En cuanto a las relaciones sistema-entorno los tipos societales no pueden ser distinguidos, ya que –al identificarse con la sociedad– analíticamente surgen a partir de las mismas condiciones; aquellas que posibilitan la emergencia de la comunicación.

En el orden moderno, emergen subsistemas funcionales encargados de resolver un problema específico por medio de una función particular. En este marco, ningún sistema tiene la primacía absoluta porque todas las funciones que emergen en la sociedad son igualmente necesarias. Frente al problema de la escasez surge el sistema económico, respecto a la necesidad de resolver conflictos y generalizar expectativas normativas se consolida el derecho, para el cumplimiento de decisiones de carácter vinculante aparece la política, etc.

Desde la perspectiva de Luhmann –y volviendo sobre los objetivos planteados en el capítulo IV— el problema funcional al que responde la educación en la sociedad funcionalmente diferenciada es la *selección social*. En función de este problema, el sistema educativo reacciona “distribuyendo los conocimientos, oportunidades y estatus que posibilitan la inserción de los individuos en el sistema social y en sus ambientes sistémicos internos” (Arnold y Rodríguez, 2007: 179). Con la caída del orden natural los individuos no participan más en los sistemas funcionales según características adscriptivas, sino que lo hacen a través del logro. Ello, sin embargo, no permite que en la modernidad todos puedan interactuar en cualquier parte. El problema de la selección social se origina justamente a partir de esta condición; debido a que los mecanismos con que en la sociedad tradicional eran asignadas las posiciones sociales pierden su capacidad distributiva. Quien asume esta “tarea”, en la sociedad moderna, es el sistema educativo, que por medio de carreras educacionales, respaldadas en la entrega títulos académicos, posibilita la inclusión individual en los subsistemas parciales. De esta manera, la selección social en la modernidad se produce gracias al papel de la educación y no ya través de la religión, la política o la economía. Pero, ante estas circunstancias ¿Cómo puede la educación distinguir entre individuos, si en la sociedad moderna debe asumirse que entre ellos (formalmente) no existe diferencia alguna?<sup>42</sup>

La respuesta de Luhmann será: la *homogeneización desde el comienzo y la auto atribución de todas las diferenciaciones*. Para distinguir entre personas (legalmente) equivalentes resulta fundamental la instauración de la educación

---

<sup>42</sup> Las diferencias individuales en la sociedad moderna deben compatibilizarse con la semántica que surge, en este momento de la evolución sociocultural, en torno a la “igualdad”.

como sistema, en específico, la comunicación pedagógica, esto es, la intención de educar por parte del profesor hacia el alumno (Ossandón, 2006). Sólo sobre la diferencia profesor/alumno puede distinguirse a la comunicación educativa respecto de otro tipo de comunicaciones, al mismo tiempo que se origina el espacio nuclear de la educación, esto es: la clase (Luhmann, 1996). A partir de la comunicación pedagógica no sólo al comienzo de cada clase, sino también para cada nivel de la carrera educativa, el maestro asume la “igualdad” entre sus alumnos –si no fuese así, el profesor debería realizar una exposición y una evaluación diferente para cada alumno—. Por ello, “la enseñanza se imparte en clases con alumnos de distinta edad, distinto grado de madurez y distinto nivel de conocimiento, y pasa a clases homogeneizadas” (*Ibíd.*: 44). La comunicación educativa fija un comienzo homogéneo que suspende las “reales” diferencias entre el alumnado, e impide que acaben dirigiendo el transcurso de la comunicación. Esta homogenización artificial, sin embargo, no es capaz de marcar una frontera infranqueable en relación a las diferencias que suprime y, de hecho, los “problemas de naturaleza” reaparecen constantemente. Las dificultades cognitivas, lingüísticas o conductuales de los alumnos pueden ser problemas que, a pesar de encontrarse bajo el límite de la homogeneización inicial de la clase, es decir, en el entorno del sistema educativo, pueden tematizarse en su interior. En algunos casos el comienzo permite mayores niveles de flexibilidad, ya que el profesor siempre puede asumir las carencias de los niños como preocupaciones propias y, por ende, de la clase.

Lo que permite consolidar, en la sociedad moderna, la diferenciación del sistema educativo, radica en que la introducción de temas externos al interior del sistema debe tener un límite. La clase tiene que realizarse a partir de lo planificado y según los plazos establecidos, de lo contrario la diferencia que distingue al sistema educativo de su entorno podría desvanecerse. “El sistema se encuentra así en un constante conflicto entre diferencias autoproducidas y necesidades de rehomogeneización para ganar terreno para un nuevo comienzo” (*Ibíd.*: 60). Por estas razones, el *método* ocupa un lugar central: gracias a él, los docentes cuentan con una guía para establecer la homogeneización artificial. La importancia

del método permite comprender que “no se puede educar sencillamente a lo largo de la naturaleza sino que hay una lógica propia de la superposición de los pasos pedagógicos que no sólo obtienen su señal de partida de la naturaleza, sino de lo alcanzado con anterioridad” (*Ibíd*: 50). Este proceder, que no quiere decir sino que los mecanismos que el sistema educativo utiliza son producidos educativamente, le permite atribuirse todas las diferencias que emergen entre los individuos al cabo de la carrera educativa y no imputarlas a las condiciones de su entorno (escasez de capital cultural, dominio de un código lingüístico restringido, etc.).

Pero para que el sistema educativo pueda cumplir con su función no es suficiente la homogeneización basal: resulta imperativo que luego de producida esta igualdad (artificial) comience el proceso de *clasificación*. Al respecto, las diferencias entre los alumnos emergen, desde y por el sistema educativo, gracias al “uso de medios codificados que permiten distinguir entre mejor o peor (aprobado/reprobado), y que son lo suficientemente abstractos como para poder aplicarse desde las matemáticas a la historia, a ricos o a pobres, en la ciudad o en el campo etc.” (Arnold y Rodríguez, 2007: 179). Por medio de estas distinciones el sistema educativo compara y clasifica a los alumnos asignando notas altas o bajas, premios o castigos. No obstante, los códigos binarios mejor/peor, aprobado/reprobado, sólo provocan efectos con la ayuda de programas que corresponden a los criterios con los que el sistema ordena al alumnado según los lados del código (Luhmann, 1998). De ahí que el uso de los códigos binarios dependa de la realización de evaluaciones (exámenes) que constituyen las “herramientas objetivas” con que el sistema objetiviza las diferencias individuales, situando de un lado a los a los “mejores”, a los aprobados, y de otro a los “peores”, a los reprobados.

Para la conceptualización luhmanniana de la educación, la función de los exámenes no es medir la interiorización del aprendizaje sino elaborar una clasificación que involucre a todos los participantes del sistema (alumnos). Todo radica en distinguir entre el alumnado y transformar el todo indiviso de la clase en un espacio diferenciado. Al respecto, el hecho de que alguien realmente haya aprendido las materias no reviste mayor interés. En el sistema educativo se

comunica que alguien sabe algo sólo en relación a su rendimiento (calificación) en el examen; fuera de él, esta clase de información carece de valor operativo<sup>43</sup>. Debido a su independencia y su firmeza abstracta de sentido, las calificaciones ofrecen puntos de referencia para el futuro que poseen cierta autonomía respecto a aquello que se incorporó y que está disponible como algo aprendido. En este sentido, las consecuencias de tal modo de estructuración equivalen a una mayor separación de enseñanza y evaluación, de educación y examinación. El rendimiento del alumno en el examen juega un papel central en el cumplimiento de la función de la educación, pero no es su último eslabón. La distinción entre aprobado/reprobado es la que permite la mayor institucionalización de las diferencias individuales. De hecho, los exámenes adquieren capacidad de enlace en el sistema sólo porque gracias a ellos es posible determinar si se está en condiciones de aprobar o de reprobar. Esta secuencia de eventos permite la consolidación de carreras educativas respaldadas en certificados académicos, que permiten enlazar los rendimientos del sistema educativo a las operaciones de otros sistemas.

Mediante los códigos y los programas, además de la institucionalización del rendimiento en diplomas, puede cumplirse la función de la educación, esto es, la *selección pedagógica*, que no es otra cosa que “aquella selección que toma lugar en el sistema funcional para la educación, rigiéndose según los criterios de este y asignando las posición o símbolos del éxito o el fracaso de éste” (Luhmann, 1993:281). Efectivamente, luego de su paso por el sistema educativo, los individuos pueden comunicar en los distintos sistemas funcionales a partir de su logro (inteligencia y esfuerzo), contribuyendo así a que en la sociedad moderna surja una semántica alrededor de la “igualdad” que tenga como correlato una determinada distribución de las posiciones sociales. No obstante, antes que esta compatibilidad se produzca se requiere que, a nivel micro, la relación profesor-alumno desarrolle mecanismos correspondientes a las formas de homogenización y diferenciación.

---

<sup>43</sup> Para Luhmann la incapacidad de las evaluaciones para medir la “interioridad” del alumno proviene de una imposibilidad, intrínseca a la vida social, de acceder a la conciencia del otro.

La necesidad de analizar la situación expuesta, yendo más allá de la explicación que las educadoras de párvulos hacen de su estado actual, no implica que desde este momento la investigación hará a un lado estas observaciones para dar cuenta de las fuerzas que “a espaldas de los actores” determinan su accionar. Simplemente, la observación de las educadoras, que hasta ahora constituía el primer orden de las descripciones aquí realizadas, se dejará en suspenso para considerar a estas últimas como referencia primera<sup>44</sup>. El *primer orden*, en lo que sigue no será más la observación de las educadoras sobre su práctica pedagógica, sino la descripción que como observación, hasta el momento, se ha hecho de ella.

Al considerar las distinciones consignadas más arriba en torno a la especificidad de la educación en la sociedad moderna, se observa que entre los rasgos constitutivos de la autorreferencia del SDEP y la estructuración del sistema educativo de la sociedad, más que correspondencias existen profundas diferencias. Las maneras con que se describió la autorreferencia del SDEP (asociada a una forma afectiva y lúdica, que remite a las particularidades de los niños para volverlas tema de la clase, priorizando un aprendizaje integral) contrasta severamente con la caracterización que, desde las distinciones propuestas por Luhmann, se estableció para el sistema educativo moderno. Desde la descripción que se ha hecho del SDEP se sugiere que este espera para sí comunicaciones estructuradas según principios del todo opuestos a los de un sistema educativo autónomo. El SDEP, al parecer, presenta características a una “educación pre moderna” que, para el caso, ha de entenderse como un sistema educativo escasamente diferenciado.

No obstante, al considerar no ya la autocomprensión del sistema de educación preescolar, si no la observación que hace de sus operaciones en el contexto de los establecimientos educacionales que suscriben los Convenios de Igualdad y Excelencia SEP, la conclusión es del todo distinta. Tomando en cuenta

---

<sup>44</sup> La investigación, en la medida en que se desarrolla bajo la lógica de las distinciones de George Spencer Brown asume que la observación es posible solo por las distinciones que el observador utiliza en cuando se refiere a lo externo (Spencer- Brown, 1979). Tanto de lo *real* como de las *causas* que determinan el accionar de los agentes (al margen de su conciencia/observación) constituyen rendimientos inalcanzables para esta investigación.

al SDEP desde una perspectiva exclusivamente operativa se comprende que sus operaciones se estructuran, en el contexto en cuestión, más bien, según el modo de reducir la complejidad característico del sistema educativo de la sociedad moderna. Ello puede verse, a través de la descripción que se hizo de sus operaciones mediante la *semántica de la escolarización*, donde la comunicación pedagógica propia tiende a inhibir aquellos principios que se habían definido formando parte de su autorreferencia.

En este caso, la comunicación pedagógica del SDEP termina por privilegiar el respeto irrestricto al método, esto es, a estructurar las relaciones educador-niño según la planificación y a obstaculizar la introducción, en esta interacción, de informaciones (ruidos) provenientes del entorno, tales como las (inevitables) desigualdades de los niños. Todo apunta hacia la organización de la comunicación pedagógica preescolar según una homogenización (artificial), análoga a la que el sistema educativo de la sociedad moderna utiliza para reducir la complejidad de su entorno. Esta orientación de la educación preescolar según el currículum establecido (método), autoproducido por el sistema educativo inhibe la introducción de comunicaciones provenientes de espacios no educacionales contribuyendo a fortalecer la autonomía del SDEP en relación a su medio.

<<Personalmente encuentro que hay un mal enfoque y me voy a ir un poco a los resultados de las cosas, netamente al SIMCE. Las instituciones nos piden planificaciones, que las cumplamos y entonces nos comparan, lo que es normal, pero considero que la institución de más arriba no está viendo cosas que son anexas a conseguir buenos resultados y a nosotros como institución y colegios de acá nos exigen cosas y aquí pedagógicamente se lucha por lograr cosas, pero hay factores externos que ya no se si no si tomamos en cuenta. (Educadora NT1, M-E)>>.

Gracias a la adopción de la homogeneización basal, el SDEP actualiza y refuerza los límites respecto a su entorno pero relegando la orientación particularista exigible a su propia comunicación, apareciendo con ello el malestar o

las voces en torno a la pérdida de esencia características de la semántica de la escolarización.

La observación sobre la base de un conjunto de códigos binarios; aprobado/reprobado, mejor/peor etc. característica del sistema educativo de la sociedad no resulta del todo ajena al SDEP, en tanto la observación/clasificación de los niños –en términos de aprende/no aprende— es una cuestión inherente a toda comunicación pedagógica. La novedad radica en que actualmente las operaciones del SDEP, tal como si este fuera un nivel más del sistema educativo, provocan una serie de consecuencias para los niños en su paso por el resto del sistema.

<<Tantos niños tienen tantos logros, tantos niños están medianamente logrando o están iniciándose en el aprendizaje o están avanzados en el aprendizaje y eso lo comunicamos. Pero eso ha sido por una presión en la escuela particular, en general en la comuna de San Joaquín, por una presión de nosotras de participar, de ser, de sentir que somos, porque la verdad no sé si corresponde (Grupo NT2, M-E)>>.

Junto con la adopción de los códigos, emergen en la estructuración de la comunicación pedagógica preescolar un conjunto de programas que permiten que los niños sean ubicados en uno de los dos lados de la forma; mejor/peor, cumple/no cumple. Lo importante es que estos códigos, en el contexto descrito, sirven para la elaboración de clasificaciones solo a partir de programas que no consideran un aprendizaje integral e interior, característico de las comunicaciones pedagógicas del SDEP, sino únicamente el conjunto de contenidos evaluados en el SIMCE.

<<Si bien consideramos los logros de aprendizaje creo que estamos en un sistema que exige que el SIMCE sea lo que se da más prioridad, entonces inconscientemente a lo mejor uno también desde chico empieza a potenciar más esa área por sobre otras y también por un cuento de colegio que se les pide ciertos aprendizajes para ingresar a primero básico y esos aprendizajes van más

enfocados a lo que es lenguaje y matemáticas, entonces uno también de trabajo también se conecta con eso y potencia más esas áreas y no lo que a uno le enseñaron (Educadora NT2, PS-A)>>.

En estas condiciones la educación preescolar contribuye a la producción de diferencias entre niños que en un comienzo se “asumieron” iguales que, al ser comunicadas a los niveles siguientes, constituyen las primeras huellas con las que se distingue a los alumnos “buenos” de los “malos”, a los “con problemas” de los “sin problemas”.

La comunicación pedagógica preescolar se observa cada vez más cercana a un entrenamiento para el SIMCE que a una enseñanza integral, tendiente a la formación del individuo en su condición de *persona*. Esto, puede ser descrito como síntoma de la transición que enfrenta el SDEP desde un modelo que privilegia el aprendizaje hacia uno que prioriza la evaluación.

<<Ahora hay que encasillar a los niños en un nivel, el inicial, el intermedio o el avanzado de acuerdo al porcentaje de logro que tiene. Lo mismo que se hacía con los cuartos básicos en el SIMCE ahora se está tratando que se haga en todos los cursos de básica y también en educación parvularia (Grupo NT2, M-E)>>.

En los establecimientos que suscriben los planes de mejoramiento SEP, el SDEP se (re) estructura para contribuir al cumplimiento de la función del sistema educativo, en la medida en que las diferencias que produce (entre los niños) se realizan según un parámetro estrictamente educativo (el test). Gracias a esta orientación la educación preescolar organiza sus operaciones según lineamientos precisos y no desde la complejidad que involucra la educación integral de los niños. Por ello, la cada vez más acentuada inclinación de las operaciones del sistema hacia la selección social contribuye a que la comunicación pedagógica del SDEP se estructure al margen de la interioridad, privilegiando en la relación con los párvulos, la “medida” del sistema educativo, esto es; los exámenes.

<<Además que los colegios tienen que ver mucho con el tema del producto final a ti no te evalúan el proceso, puedes en el año no hacer nada y a final de año torturar a los niños y en la prueba salió bien y ese es el resultado final (Grupo, NT1, S-A)>>.

La comunicación pedagógica de la educación preescolar se desprende de la interioridad del niño como persona, para orientarse cada vez más según una instancia artificial escindida de los contextos concretos de enseñanza, cuya principal función reside en contribuir a la clasificación y (con ello) a la selección social de los individuos. Esta deriva converge con los principios con que el SDEP comprendía la autorreferencia del sistema básica y/o escolar y que utilizaba para distinguirse como diferencia dentro de las escuelas, pero además, según las distinciones introducidas al comienzo de este apartado, confluye con la forma con que en la sociedad moderna el sistema educativo se diferencia respecto a su entorno.

Todas estas circunstancias permiten sostener que la adopción por parte de los establecimientos de Los Convenios de Igualdad y Excelencia Educativa SEP y el (subordinado a este) interés por integrar a la educación preescolar al continuo de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos, acaba por afectar a las operaciones del SDEP, haciéndolas converger con el modo en que se reproduce la diferenciación de los niveles adyacentes a la educación preescolar y con las formas con que el sistema educativo de la sociedad moderna consolida su autonomía. Desde ahí que la semántica de la escolarización con que el SDEP describe sus operaciones, en el contexto en cuestión, pueda comprenderse a partir de la paulatina preponderancia que en el sistema adopta la función por sobre los principios exigibles a la propia comunicación, en un devenir donde prevalece la clasificación y la evaluación, en desmedro la integralidad y la interioridad del aprendizaje.

Las expectativas que en el SDEP se erigían para las comunicaciones que habrían de aceptarse como propias, tal como se expuso en el capítulo V, corresponden a una serie de principios que responden; a una forma afectiva, de orientación particularista y a un enfoque integral para estructurar la relación con el

párvulo. Todas estas características (maneras) formaban parte de la autocomprensión del SDEP y, en cuanto tal, eran utilizadas para consolidar/reproducir su límites al interior de las escuelas, siempre en oposición a la (hetero) comprensión que se hacía de “la básica” o “lo escolar”. Acto seguido a esta descripción, en el capítulo VI, se remarcó la presencia de un conjunto de expectativas hacia la educación preescolar, en forma de una serie de exigencias que los distintos miembros de la escuela erigían frente al comportamiento de las educadoras de párvulos. En relación a tales observaciones se destacaron algunas situaciones que, según la observación del SDEP, dificultaban la “objetivación” de las maneras constitutivas de su autorreferencia. La consecuencia de estos factores, como se subrayó, es que las operaciones del SDEP lejos de estructurarse según maneras consideradas propias, distintas en relación al operar de otros sistemas en la escuela y también con respecto a las formas características de un sistema educativo moderno, acaban disponiéndose a partir de los mismos principios que se atribuían a estas unidades. Pero semejante situación —y la contradicción que genera entre las dimensiones semánticas y operativas del SDEP— no es aceptada sin más por este último, sino que al contrario, como se observó, este emprende un intento para sobrellevarla, a partir de una nueva conceptualización semántica. Efectivamente, la autoobservación del SDEP, para compatibilizar su existencia como una unidad que a través de límites de sentido específicos se diferencia en las unidades educativas, con el hecho de que operativamente adopta un conjunto de formas que se habían definido como ajenas, desarrolla una semántica que adquiere el nombre de *escolarización*, desde la que la propia condición se comprende a partir del desreconocimiento, la pérdida de esencia o de identidad. La *escolarización* no es más que la elaboración teórica que permite que de la estructuración de las operaciones del SDEP según criterios externos no se siga la desaparición de su patrimonio sistémico. Gracias a una semántica en torno a la pérdida de esencia y de desreconocimiento, el SDEP puede continuar erigiendo un conjunto de expectativas para su comunicación pedagógica, al mismo tiempo que operativamente estructura sus operaciones según maneras que no responden a estas (auto) exigencias.

Llegando a este punto, considerando la función de la semántica de la escolarización para la (auto) observación de las educadoras y la interpretación que se ha hecho de esta observación como convergencia con la forma con que el sistema educativo probabiliza su autonomía, puede interpretarse la relación que en el contexto de referencia existe entre el SDEP y el sistema educativo de la sociedad moderna. Al respecto, la idea central es que la deriva operativa que se designa en el SDEP con el término escolarización puede ser descrita como la prolongación del (continuo) proceso de diferenciación del sistema educativo moderno. El SDEP exige para sus comunicaciones un conjunto de maneras (rasgos) del todo opuestos a las características de la comunicación pedagógica escolar (de un sistema educativo autónomo) pero actualmente, en términos operativos, la educación preescolar cobra forma justamente a partir de esta clase de orientaciones. Lo que antes constituía para el sistema educativo de la sociedad un límite, un espacio en que sus formas no podrían penetrar, en el contexto de adquisición por parte de los establecimientos de los compromisos de mejoramiento SEP, acaba por “ceder”. El SDEP poco a poco (y no sin resistencias) adopta las mismas estructuras con que el sistema educativo de la sociedad reduce el horizonte de complejidad de su entorno. Las estructuras de observación del sistema educativo de la sociedad moderna, penetran y se alojan en el SDEP el que, a través de estas, y cada vez menos en relación a los rasgos que definían su autorreferencia, organiza las relaciones con su medio.

En Chile la diferenciación cada vez más pronunciada del sistema educativo, a partir del interés por contribuir a mejorar la calidad de la educación —en desmedro de la preocupación por la cobertura— a través de las reformas basadas en estándares (de las cuales la SEP constituye el principal ejemplo) tiene como contraparte el aumento de su dependencia en relación al entorno. Al mismo tiempo que el sistema educativo se autonomiza, requiere de una mayor cantidad de rendimientos externos, ya que solo presuponiendo la complejidad del medio (suministrada por los sistemas que forman parte él) es capaz de consolidar su diferenciación. Semejante situación lleva al sistema de educación actual a propiciar en sus operaciones el aseguramiento de los rendimientos de su entorno,

para lo cual comienza a introducir en aquellos espacios que se mostraban “desregulados” respecto de su accionar, cada una de las estructuras de observación que le son propias. En relación a ello el SDEP, que hasta hace algún tiempo se mantenía en el entorno del sistema educativo, que suministraba las condiciones presupuestas para el desarrollo de su proceso de diferenciación, comienza a apropiarse de las distinciones características de este último. Si adyacente al sistema escolar podía identificarse con claridad una unidad capaz de introducir temas que atentaban contra el desarrollo de la clase en función de un método o currículum preestablecido, donde la comunicación pedagógica se orientaba en función de la interioridad del individuo como persona, y donde se perseguían aprendizajes efectivos e integrales en desmedro del entrenamiento para el examen, actualmente se torna mucho más complicado su reconocimiento. Lo que se observa en las condiciones descritas es que el SDEP privilegia en la organización de sus operaciones un conjunto de criterios “artificiales”, es decir, internos al sistema educacional. El SDEP, al igual el sistema educativo, se orienta de manera cada vez más pronunciada hacia la selección social, lo cual, operativamente exige (entre otras cosas) consolidar el comienzo artificial en desmedro de la particularidad, priorizar la medición por sobre el aprendizaje, el test en relación a la enseñanza. El problema es que al garantizar esta función (de la selección social) el SDEP corre el riesgo de “desvanecerse”, pues las expectativas que se erigían para su comunicación, de continuar la tendencia descrita, en un futuro próximo serán las mismas que el sistema educativo espera para su operar y, en ese sentido, la observación difícilmente podrá distinguir entre la educación preescolar y el sistema educativo de la sociedad distintos grados de complejidad.

Este proceso, que desde el punto de vista del sistema educativo ha sido descrito como la extensión de su proceso de diferenciación puede ser visto, teniendo como referencia el SDEP, como tendencia hacia su desdiferenciación, hacia la disolución de la diferencia de la educación preescolar. Los criterios con que el SDEP comprendía su autorreferencia, desde los cuales exigía para sus comunicaciones determinadas maneras, toman cada vez menos parte de las

formas con que estructura su comunicación pedagógica. El privilegio del currículum o del método en desmedro de la particularidad de los individuos o del grupo clase, la prominencia del test por sobre la integralidad e interioridad del aprendizaje, y el uso de códigos específicos para contribuir a la selección social son las nuevas alternativas que, según el discurso de las educadoras, se privilegian al momento de estructurar la comunicación pedagógica preescolar. En este caso las estructuras externas, propias del sistema educativo, se introducen progresivamente en las lógicas internas del SDEP, inhibiendo la organización de sus comunicaciones pedagógicas según sus propias expectativas, esto es, al margen de los principios que permitían reconocerlo como unidad en los establecimientos educacionales. Todo esto llama la atención a favor de una tendencia hacia el desvanecimiento de las fronteras entre uno y otro nivel, hacia la disipación de las diferencias entre el SDEP y el sistema educativo de la sociedad. Desde la perspectiva del sistema educativo la direccionalidad de esta deriva puede comprenderse como la prolongación de su proceso de diferenciación, mientras que desde el punto de vista SDEP puede describirse como la desdiferenciación de su patrimonio sistémico.

Llegados a este punto debe remarcarse que lejos de presentar este proceso un conjunto de formas acabadas, corresponde tan solo a un devenir del que no se puede indicar su destino, si no tan solo su dirección. Muestra de ello lo constituye la semántica de la escolarización, desde la cual sería falsa la aseveración que indicara que, dadas las características de sus operaciones el SDEP es una forma superada por la evolución social. Según esta semántica se observa que aun cuando operativamente se observen escasas diferencias entre el sistema educativo de la sociedad y el SDEP, este último continúa exigiendo para su comunicación un conjunto de orientaciones que permiten sostener que con cada autodescripción en torno al malestar, o pérdida de esencia el SDEP se actualiza el conjunto de sus expectativas específicas. Por estas razones actualmente, y desde las descripciones expuestas, no puede deducirse algo así como el final de la educación preescolar, ya que la estructuración de sus operaciones, en el contexto indicado, se conceptualiza según una forma que solo cobra sentido desde y para

sí misma, a la cual hemos denominado semántica de la escolarización. Pero la escolarización es solo una semántica “de paso”, en la medida en que permite a un sistema inherentemente inestable como es el SDEP, compatibilizar los principios que definen su autorreferencia con las condiciones de su operatividad. Por el momento, no puede saberse si los rasgos que permitían la identificación de esta unidad discreta arribarán en nuevas diferencias o si por el contrario serán definitivamente disueltos en la evolución del sistema educativo. Las condiciones que justificarían una inclinación hacia una u otra alternativa aun no acaecen y, en ese sentido, solo podrán observarse más tarde, en una nueva investigación.

## VIII. ESCOLARIZACIÓN Y EFECTIVIDAD EDUCACIONAL

*¿Hemos de permitir, pues, tan ligeramente que los niños escuchen cualesquiera mitos, forjados por el primero que llegue, y que den cabida en su espíritu a ideas generalmente opuestas a las que creemos necesario que tengan inculcadas al llegar a mayores?*

Platón, La República (Libro I)

La evolución de la educación preescolar, como se señaló, debe comprenderse en el continuo de los procesos históricos que dan origen a un nuevo marco regulatorio para el sistema educativo chileno, en donde la búsqueda de la equidad y la calidad en educación ha tenido como principales instrumentos un conjunto de leyes orientadas hacia el mercado, y una serie de planes de mejoramiento denominados Reformas Basadas en Estándares. En relación a estos objetivos, el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar ha adquirido un lugar central, debido (entre otras cosas) a la difusión de diversos hallazgos científicos acerca del aprendizaje infantil, y a la aprobación de determinados decretos que remarcan el deber de las naciones de asegurar una infancia protegida. Considerando lo anterior, en Chile, desde la última década, la educación preescolar es vista como el medio más adecuado, no solo para mejorar la calidad del sistema educativo, sino también para alcanzar una sociedad más justa.

Atendiendo a estas consideraciones es que se ha planteado la pregunta guía de esta investigación: ¿Cómo se estructura la educación preescolar en la región metropolitana en el contexto de la suscripción de los establecimientos educacionales de los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa consignados en la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP, tanto en el interior de las unidades educativas, como en su relación con el sistema educativo de la sociedad? Antes de volver sobre los resultados que se han propuesto para responderla, corresponde señalar, en torno a los mismos, algunas indicaciones de carácter epistemológico, fundamentales para que puedan ser juzgados a partir de lo que en esta investigación pretenden ser.

Las descripciones que se han desplegado a lo largo de los capítulos V, VI y VII deben tomarse como un conjunto de interpretaciones, en la medida en que dan forma a la *reconstrucción* que, mediante un sistema de distinciones específicas, se

ha realizado acerca de un conjunto de ideas y palabras, elaborados por *otros* en espacios diferentes al propio. Las observaciones de las educadoras acerca de su condición equivalen, en este caso, nada más que al *primer orden* sobre el cual se han realizado cada una de las descripciones sobre la educación preescolar, las cuales, por tanto, deben asumirse siempre como observaciones/interpretaciones de *segundo orden*. Estas descripciones no se enmarcan en una teoría representacional de la verdad, que exija una serie de equivalencias entre las proposiciones y *lo externo*. En ese sentido, las descripciones hechas acerca de la educación preescolar no pretenden alcanzar una *relación de identidad* con las observaciones de las educadoras de párvulos, puesto que las primeras no son sino las *interpretaciones* de las segundas que, de igual manera, responden a una actividad interpretativa. Ahora bien, si el valor de las descripciones desplegadas no ha de alcanzarse en una suerte de correspondencia con el objeto de su descripción, debe radicar en alguna otra parte. Al respecto, lo que se exige a las observaciones acerca de las observaciones de los otros, para que adquieran algún grado de validez, es que se expliciten las distinciones a partir de las cuales pretenden representar un determinado dominio operativo. Solo tras la exposición de su *mecanismo generativo* las descripciones suministradas pueden evaluarse, según su plausibilidad en relación a las condiciones en que el fenómeno observado resulta operativamente viable.

Las distinciones que hicieron posible esta investigación, como se indicó, se enmarcan dentro de las ciencias sociales, específicamente en la Teoría de Sistemas elaborada por Niklas Luhmann para la comprensión de la sociedad. En este corpus teórico la distinción *complejidad* ocupa un lugar central, ya que permite distinguir sistemas en relación a su medio e identificar, en ello, procesos de diferenciación (así como de desdiferenciación) sistémica. A partir de estas directrices se comprende que en la descripción del dominio operativo en que las educadoras se sitúan, no se haya remarcado cualquier aspecto, sino solo aquellos en los cuales podía reconocerse un *sistema social*; si se quiere, una unidad en relación a un fondo. Por esta razón, las observaciones hechas respondieron únicamente a aquellos aspectos que la teoría en cuestión considera relevantes

para los *sistemas sociales*, y no a problemas estrictamente educativos que versaran, por ejemplo, sobre la efectividad o la pertinencia pedagógica de la condición de las educadoras en los contextos señalados. Desde las distinciones utilizadas, más bien, se ha posibilitado lo inverso, esto es, *socializar* las razones pedagógicas, para comprenderlas como formas que permiten a los sistemas reproducir los límites con que se distancian de su entorno<sup>45</sup>.

El interés por distinguir entre la educación preescolar y su entorno consideró la identificación, en el discurso de las educadoras de párvulos, de un conjunto de expectativas para sus propios comportamientos. A partir de estos requerimientos pudo comprenderse a la educación preescolar como una unidad discreta, es decir, como un sistema que por medio de límites de sentido reduce la complejidad de su entorno, permitiendo en su comunicación nada más que un número limitado de posibilidades. Los sistemas sociales, como se señaló, se reproducen a partir de un juego recíproco entre auto y heterorreferencia, donde concilian la noción que tienen de sí con la (hetero) comprensión de los sistemas que identifican formando parte de su entorno. Los sistemas, que el SDEP observa en su entorno, son denominados por él “lo escolar” o “la básica”, y constituyen las referencias que en la observación de las educadoras corresponden a su *no ser*. Desde ahí que la comprensión que el SDEP hace de su autorreferencia, incorpore también las diferencias que observa entre su comunicación pedagógica y las características de la relación profesor-alumno en la enseñanza básica. La comunicación pedagógica, como criterio con que el SDEP distingue entre auto y heterorreferencia, da origen a la diferencia *preescolar/básica*, que se articula en torno a los siguientes rasgos fundamentales:

- Forma afectiva y lúdica: para propiciar un aprendizaje significativo el SDEP exige articular su comunicación pedagógica en función de las características atribuidas al *ser niño*. A partir de esta condición, la relación

---

<sup>45</sup> Esto no quiere decir que desde las descripciones expuestas no puedan desprenderse indicaciones respecto a los objetivos de la Ley SEP y/o para de cualquier política educativa que busque mejorar la calidad de la educación. Tales recomendaciones se exponen al final de este apartado.

con el párvulo en el preescolar debe ordenarse según una forma afectiva, mientras que la entrega de contenidos debe considerar una forma asociada al juego.

- Orientación particularista: implica organizar la comunicación pedagógica preescolar –relegando al método o planificación— en torno a las características (dificultades cognitivas, conductuales etc.) que implica considerar a los *niños como individuos*. Se espera que las diferencias de aprendizaje formen parte de la comunicación del SDEP, aun cuando esto implique la (re) introducción de algunos elementos de su entorno.
- Enfoque integral e interior: el proceso de enseñanza-aprendizaje preescolar debe apuntar a una formación integral y humanista de los niños, adquiriendo una importancia menor su medición en el test. La comunicación pedagógica preescolar debe desplazar una enseñanza orientada exclusivamente hacia el contenido de los exámenes (SIMCE) para favorecer la adaptación a la vida social y escolar de los *niños como personas*.

El entorno del SDEP cobra forma en la observación de las educadoras a través de las expectativas que identifican para sí desde los restantes miembros de la unidad educativa y, se comprenden, en la misma observación, en relación a los compromisos de mejoramiento adquiridos por los establecimientos en la Ley SEP. Al respecto, las educadoras observan un interés que se deja sentir en forma de presiones, para fomentar la participación del preescolar en la búsqueda de los objetivos propuestos que persiguen mejorar la calidad de las escuelas. Esta situación coexiste con la descripción que las educadoras hacen de los establecimientos educacionales, en términos de la escasa efectividad atribuida a su práctica pedagógica. Sobre esta base, las educadoras observan que se espera que contribuyan a la consecución de las metas de las escuelas, pero dejando a un lado las maneras constitutivas de su identidad. Al respecto, se sugiere que estos

principios y maneras, caros a la educación preescolar, deben ser reemplazados por los siguientes requerimientos:

- Formalizar las maneras para tratar al párvulo.
- Respetar en la comunicación preescolar los contenidos consignados en la prueba SIMCE.
- Dirigir toda comunicación pedagógica hacia la “exteriorización del aprendizaje”, hacia su demostración en la evaluación.

Lo que se evidencia en la observación de las educadoras de párvulos es que tienden a actuar cada vez más en conformidad con las expectativas de los otros, relegando progresivamente los principios atribuidos a su *deber ser*. Este desenlace, como se señaló, se ve favorecido con la inclusión de la primera infancia a la gestión pedagógica e institucional de los establecimientos, situación que fue descrita como el aumento en la intensidad de las comunicaciones entre el SDEP y su entorno. A partir de estas condiciones se indicó que la aceptación que el SDEP hace de las ofertas comunicativas que se le plantean, obedece a que las expectativas actúan como irritaciones que reducen sus límites operativos, y lo coaccionan a seleccionar en una determinada dirección.

Este estado se designa en la observación del SDEP con el rótulo de *escolarización de la educación preescolar*, que expresa la extrañez del sistema frente a sus propias operaciones, en el contexto de los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa contraídos por los establecimientos en el marco de la Ley SEP. Los inconvenientes para llevar a la práctica una comunicación pedagógica en forma afectiva, desde una perspectiva particularista, y con un enfoque asociado a la interioridad e integralidad del aprendizaje, se conceptualizan por el SDEP por medio de la *escolarización*, a la que se asocia una (auto) observación en términos de pérdida de esencia y de identidad.

Sin embargo, el término *escolarización* no debe asumirse tan solo como la protesta que las educadoras de párvulos elevan frente a las presiones que perciben en los establecimientos educacionales. La *escolarización*, más bien,

emerge como semántica por medio de la cual el SDEP se autocomprende a partir de los rasgos distintivos de su autorreferencia a pesar de que, operativamente, estos sean escasamente utilizados para la organización de sus comunicaciones. A través de la *escolarización*, el SDEP resuelve la contradicción entre su nivel operativo y las condiciones de su autoobservación, permitiendo que aunque observe que sus operaciones son cada vez más afines a los sistemas desde los cuales pretendía distinguirse, siga reconociéndose como diferencia en las unidades educativas.

A partir de estas consideraciones, se aclaró que la descripción de la observación de las educadoras de párvulos sobre su práctica pedagógica se tomó como primer orden (referencia) para mostrar las consecuencias que de ella se siguen para la relación entre el SDEP y el sistema educativo de la sociedad<sup>46</sup>. Al respecto, se indicó que la descripción propuesta, desde las distinciones que Luhmann propone para el sistema educativo de la sociedad, puede “interpretarse” desde dos puntos de vista:

- Desde el sistema educativo como la radicalización de su proceso de diferenciación. En la medida en que los mecanismos con que se posibilita su autonomía son “incorporados” para la reproducción de las operaciones del SDEP, puede argüirse que la escolarización de la educación preescolar responde al proceso de expansión de las estructuras del sistema educativo.
- Desde el SDEP la descripción se interpreta como tendencia hacia la desdiferenciación de su patrimonio sistémico. Dada la estructuración de las operaciones del SDEP según principios que reconoce como ajenos, su situación puede comprenderse como un proceso cuya direccionalidad apunta hacia la disolución de los rasgos que, en relación a un entorno, permitían distinguirlo.

---

<sup>46</sup> La que se hizo en este punto de los resultados, fue un cambio en la referencia o en el *primer orden* de la observación. El cual, desde ese momento, correspondió a la descripción realizada por la investigación y no a la observación de las educadoras.

Si en la observación de las educadoras de párvulos se observa una tendencia a utilizar en sus operaciones las estructuras características del sistema educativo (códigos y programas), será cada vez más difícil identificar en las expectativas que el SDEP tiene respecto a su propia comunicación un gradiente de complejidad específico. Por estas razones, la situación de las educadoras de párvulos en los establecimientos educacionales que suscriben a los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa SEP, puede ser descrita simultáneamente como *tendencia hacia la desdiferenciación del SDEP*, y como *radicalización del proceso de diferenciación del sistema educativo de la sociedad*.

Tal como se señaló, esta descripción debe comprenderse únicamente como el devenir de un proceso, y en ningún caso como la consolidación de una forma. Esto implica que aquí no se afirma la disolución definitiva de las diferencias que permitan distinguir a la educación preescolar de la educación escolar, sino simplemente que la dificultad de las educadoras de párvulos para compatibilizar en su práctica pedagógica, su *hacer* y su *deber ser*, solamente podrá resolverse más adelante, sea a través de la consolidación o del desvanecimiento de las diferencias con las que podía identificarse un gradiente de complejidad denominado SDEP.

Ahora bien, toda esta discusión emerge como tal y reviste un valor cognoscitivo únicamente en la medida en que, desde las distinciones escogidas, el hecho que un sistema vea modificadas las condiciones sobre las que reproducía sus operaciones, puede ser considerado un problema. Al margen de estas directrices, las dificultades que la educación preescolar pueda tener para organizar su práctica pedagógica –según los que considera los rasgos constitutivos de su autorreferencia— no representan amenazas para nadie, y por tanto, difícilmente podrán ser calificadas de “preocupaciones de la sociedad”.

Si se quiere evitar tal desenlace, se debe demostrar que la situación descrita, problemática solo en el marco de la teoría de sistemas (y para el “sentir” de las educadoras), reúne todas las condiciones para constituir un *problema social*. En este proceder, corresponde establecer la relación entre los resultados expuestos acerca de la condición de la educación preescolar, y las esperanzas

que, como se señaló al comienzo de la investigación (capítulo I), la sociedad deposita en el sistema educativo, en específico, en su capacidad para responder a los imperativos técnicos y morales de eficiencia y justicia social.

La teoría del conflicto, hegemónica en la investigación en educación durante las décadas 60' y 70', remarcó la incapacidad del sistema educativo para establecer las condiciones de una sociedad en que primara la igualdad de oportunidades. La hipótesis (una de las más consistentemente respaldadas en sociología de la educación) era que el éxito escolar tiende a distribuirse según el capital cultural, social y económico de las familias de los niños (Bourdieu y Passeron, 2003). Años más tarde, se establecieron algunos matices en dicha hipótesis, ya que también se observó que los países varían enormemente en su capacidad para contrarrestar, en el rendimiento escolar, el *efecto origen* de los alumnos. Esta variación se explicaría por las condiciones estructurales de los sistemas educativos de cada nación, las cuales, solo ejercen sus efectos cuando se hacen sentir en el espacio educacional por excelencia, es decir, en las escuelas. Desde ahí, las ciencias sociales, en educación, han investigado las interacciones que se desarrollan en el interior de las unidades educativas, ya que se supone que en ellas se juega una educación de calidad<sup>47</sup>. Los principales descubrimientos en la materia sostienen que la gestión institucional y las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje en el aula, son aspectos fundamentales para la maximización de los recursos invertidos en el sistema educativo (Bellei y Pérez *et al* 2004, Cassasus 2010). En relación a ello, se observa que uno de los factores de mayor capacidad explicativa de la minimización que la escuela hace de los efectos de origen, corresponde a las características que adquiere la relación entre profesores y alumnos.

Dado que los procesos de aprendizaje ocurren en la interacción entre profesores y alumnos en el aula, todo logro educativo está mediado por esta relación. La relación profesor-alumno se considera la base de una educación de calidad, el origen del éxito o del fracaso de cualquier política educativa. De esta

---

<sup>47</sup> Al respecto se ha constatado que las escuelas varían sensiblemente en cuanto a su nivel de efectividad, aun teniendo un alumnado de similares características y contando con los mismos recursos (Bellei y Pérez *et al*, 2004).

forma, la conclusión de gran parte de los estudios sobre escuelas efectivas es que “si se quiere mejorar los aprendizajes, hay que basarse en los conocimientos y los compromisos, motivaciones e intereses de los profesores y de los alumnos en interacción (Casassus, 2010: 96).

Si es efectivo que de las características de la interacción entre docentes y alumnos depende una educación de calidad, de una relación en donde los primeros (para responder a lo que otros esperan) desarrollan comportamientos que no consideran pedagógicamente pertinentes, habrá que esperar un conjunto de consecuencias negativas para el aprendizaje de los niños. Al orientarse el docente en su trato con el alumno desde criterios que no considera (pedagógicamente) legítimos, escasamente podrá aplicar en el ámbito de su competencia los conocimientos y las técnicas que cree necesarios para que los alumnos alcancen un aprendizaje real.

Junto con lo anterior, se observa que el escenario que propicia en los establecimientos educacionales la adopción de los compromisos de mejoramiento SEP, contribuye a que la educadora de párvulos privilegie en su relación con los niños, únicamente aquellas maneras que otros (directores/as, jefes/as de UTP), y no ella considera adecuados para contribuir a los resultados pretendidos. El problema es que esta situación produce en el quehacer de las educadoras, el desplazamiento de aquellas formas que, en su rol docente, portadora y difusora del conocimiento, considera más efectivas, no solo para el aprendizaje de los alumnos, sino para el desempeño posterior de éstos en la carrera educativa.

Tras la implementación en Chile de las Reformas Basadas en Estándares, de las cuales la SEP es el caso más emblemático, se observa, a partir del discurso de las educadoras de párvulos, que las escuelas intervenidas están muy lejos de contar con las condiciones, que según se ha descubierto, hacen a una escuela efectiva. La coordinación de las acciones entre los miembros de la unidad educativa, en el contexto en cuestión, no vendría dada por el consenso en torno a los objetivos y a las formas pedagógicamente más eficaces, sino más bien sobre la base del interés por evitar los estigmas y las sanciones que aparecen en el horizonte de los docentes, una vez que las unidades educativas suscriben los

Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. La importancia de carecer de un clima escolar favorable, donde los aprendizajes se persiguen siguiendo motivaciones externas, radica en que, tarde o temprano, acabará por manifestarse en el aula, espacio en el que, todo indica, se juega la capacidad de una escuela para mejorar los aprendizajes de un grupos de niños en condición de vulnerabilidad.

Para que una política como la SEP, que pretende mejorar la calidad de la los establecimientos municipales y particulares subvencionados, pueda aspirar a los mejorar la calidad de la educación, se requiere que los nuevos estándares sean antes aceptados por todos aquellos que más tarde serán sometidos a él. De no ser así la relación profesor-alumno, tal como aquí se ha mostrado para el caso de las educadoras de párvulos, se desarrollará a través del *desreconocimiento*, la pérdida de esencia y de identidad que, sin duda y según lo visto, atentan contra el despliegue de una práctica pedagógica eficaz.

El dilema al que se enfrentan las educadoras, entre los principios que permiten su reconocimiento como particularidad y las características de su práctica pedagógica, ha de considerarse un problema, no solo para los observadores que mediante la distinción complejidad pretenden encontrar en la educación preescolar un objeto de estudio, sino para todos aquellos que confían en la capacidad de las Reformas Basadas en Estándares para mejorar la calidad de un sistema educativo. Efectivamente, si las educadoras de párvulo observan su práctica pedagógica con el término *escolarización* para remarcar la pérdida de identidad de su práctica y, al mismo tiempo, su cercanía respecto a todo lo que rechazan, entonces el problema no será tanto cómo distinguir a la educación preescolar de la educación escolar, sino cómo producir las condiciones para que la relación educadora-párvulo se desarrolle a partir de la motivación necesaria para producir una interacción profesor-alumno, acorde a los objetivos propuestos por las políticas educacionales.

Lo que se sugiere al respecto, no es el rechazo de cualquier exigencia de rendimiento, de toda medida que promueva metas y objetivos medibles en parámetros estandarizados. Tampoco se niega la efectividad de cualquier política

que pretenda introducir cambios en el aula “desde afuera”. Lo que se propone, más bien, es reivindicar la necesidad de alcanzar alguna convergencia entre los estándares de contenido y los de evaluación, siempre y cuando los primeros y (ojala también los segundos), hayan sido elaborados considerando las maneras con que los docentes estiman que debe estructurarse la relación con sus alumnos. Esto implica la urgencia de que previo a la estandarización por rendimientos se realice la estandarización de contenidos, a través de *políticas desde abajo*, que tomen en consideración la visión de los profesores, posibilitando que su práctica pedagógica no se considere, más tarde, extrínsecamente motivada.

No obstante, ha de recordarse que la SEP se encuentra en pleno proceso de implementación, de hecho, aun no se han cumplido los cuatro años estimados como plazo para tomar las primeras medidas en cuanto al rendimiento de los establecimientos. Por esta razón, las conclusiones acerca de la relación entre la condición de las educadoras de párvulos y el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile solo pueden plantearse de modo condicional. Al respecto, las descripciones desplegadas a lo largo de esta investigación, solamente han *mostrado* cómo la implementación de la SEP favorece una serie de condiciones que contribuyen a (re) estructurar la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, mas no han demostrado que este proceso atentará contra la calidad de las escuelas subvencionadas, y si en ese caso, inhibirá o favorecerá la consecución de los imperativos que la sociedad se plantea en términos de eficiencia y justicia social.

## IX BIBLIOGRAFÍA

Arnold, M y Rodríguez, D. (2007). *Sociedad y teoría de sistemas. Elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann*. Editorial Universitaria. Santiago. Chile.

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Bellei, C y Pérez, D et al (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF. Santiago. Chile.

Bellei, C y Pérez, V. (2010). "Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario". En *El Bicentenario de Chile. Balance y perspectivas. Tomo II: Sociedad, educación y economía*. Taurus. Santiago. Chile.

Bernstein, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid. España.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid. España.

Bidwell, CH. (2001). "Analyzing Schools as Organizations: Long-term Permanence and Short-term Change". En *Sociology of Education*, Vol 74. USA.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós. Barcelona. España.

Bourdieu, P. (2001). "Las formas del capital". En *Poder, derecho y clases sociales*. Desclee de Brouwer. Bilbao. España.

Bourdieu, P y Passeron, JC. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Bourdieu, P. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI. DF. México.

Bowles, S y Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM. Santiago. Chile.

Casassus, J. (2010). *La Política de Reforma Basada en Estándares aplicada a Chile. Una mala idea*. CIAE. Universidad de Chile. Santiago. Chile.

Correa, S y Ruiz Tagle, P. (2006). *Reformas al sistema educacional chileno*. Facultad de Derecho. Universidad de Chile. Santiago. Chile.

Cox, C y González, P. (1997). "Políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación preescolar en la década de los años 90". En *160 años de Educación Pública*. MINEDUC. Santiago. Chile.

Dankhe, GL. (1986). "Investigación y comunicación". Citado en Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill. DF. México.

De Giorgi, R y Luhmann, N. (1993). *Teoría de la Sociedad*. Universidad Iberoamericana. DF. México.

Durkheim, E. (1993). *La educación: su naturaleza y su función*. Colofón. DF. México.

Durkheim, E. (2004). *El suicidio: estudio de sociología*. Losada. Buenos Aires. Argentina.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid. España.

Espínola, V y Claro, J. (2010). *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una Reforma Basada en Estándares*. CIAE. Universidad de Chile. Santiago. Chile.

Evans-Pritchard, E E. (1992). *Los Nuer*. Anagrama. Barcelona. España.

Fraga de Hernández, J. (2003). *El talento nace en el preescolar*. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.

Frege, G. (1984). *Estudios sobre semántica*. Ariel. Barcelona. España.

Gainza, A. (2006). "La entrevista en profundidad individual". En *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM. Santiago. Chile.

García Huidobro, J y Bellei, C. (2006). "¿Remedio para la inequidad? La Subvención Escolar Preferencial". En *Revista Mensaje*. Santiago. Chile.

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona. España.

Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus. Madrid. España.

Hernández Sampieri, Roberto. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill. DF. México.

- Insunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. OPECH. Santiago. Chile.
- Luhmann, N y Shorr, K. (1993). *El sistema educativo: problemas de reflexión*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara. México.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Anthropos. DF. México.
- Luhmann, N. (2006). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Paidós. Barcelona. España.
- Luhmann N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Herder. DF. México.
- Marx, K. (1975). *El capital: crítica de la economía política*. Siglo XXI. México. DF.
- Merton R. (1964). *Teoría y estructura sociales*. FCE. México.
- MIDEPLAN. (2003). *Encuesta Casen 2003*. Santiago. Chile.
- MINEDUC. (2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencia N° 20.248*. Santiago. Chile.
- Moncada, B. (2006). *Jaime Guzmán: una democracia contrarrevolucionaria. El político de 1964 a 1980*. RIL. Santiago. Chile.
- Núñez, I. (1997). "Historia del ministerio de educación". En *160 años de educación pública: historia del ministerio de educación*. MINEDUC. Santiago. Chile.
- Ossandón, J. (2006). "Objeto pedagógico perdido: exclusión en la inclusión educativa". En *Observando sistemas: nuevas aproximaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. RIL. Santiago. Chile.
- Pacheco, P y Elaqua, G et al. (2005). *Educación Preescolar Estrategia Bicentenario*. MINEDUC. Santiago. Chile.
- Parsons, T. (1968). *La Estructura de la Acción Social*. Guadarrama. Madrid. España.
- Parsons, T. (1976). "La Clase como Sistema Social: algunas de sus funciones en la sociedad americana". En *Revista de Educación* n° 242. Madrid. España.
- Pintos, J. (1999). "Sociocibernética: marco sistémico y esquema conceptual". En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. España.

Reyes, L. (2006). *Estándares de desempeño docente*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile.

Rist, R. (2000). "Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education". En *Harvard Educational Review* Vol 70, nº 3. USA.

Santibañez, D. (2009). "Ambivalencia y política pública: entre el desarrollo infantil temprano y la participación laboral femenina". En *Asuntos Públicos* nº 737. CED. Santiago. Chile.

Shultz, TW. (1972). "La inversión en capital humano". En *Revista Economía y Sociedad*, Volumen 1. Madrid. España.

Spencer-Brown, G. (1979). *Laws of form*. E. P Dutton. New York. USA.

Tokman, A. (2010). *Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas*. Instituto de Políticas Públicas Expansiva-UDP. Santiago. Chile.

Taylor, S y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. Barcelona. España.

Vázquez, M y Ferreira, M. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España.

Weick, K. (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems". En *Administrative Science Quarterly*, Vol 2. USA.

Whitehead, A N. (1956). *Proceso y realidad*. Losada. Buenos Aires. Argentina.

Zemelman, M y Jara, I. (2006). *Seis episodios de la educación chilena 1920-1965*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago. Chile.

## X. ANEXOS

### 10.1. Caracterización de la investigación

La presente investigación responde a las propiedades de un diseño no experimental-transversal, al mismo tiempo que a las características de un estudio de carácter descriptivo. Los diseños no experimentales son aquellos donde lo importante es “observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández Sampieri, 2010: 184). Siguiendo a Hernández Sampieri, se observa que la presente memoria responde a las características de un *diseño no experimental*, en la medida en que durante la observación del objeto de estudio no se manipularon variables, ni tampoco se produjo algún medio artificial para sopesar el efecto específico de algunos factores sobre otros. El procedimiento involucró, más bien, una observación *ex post facto*, donde las descripciones realizadas tuvieron como única referencia a una situación ya acaecida, y no a una instancia facilitada por la investigación. El “objeto”, por tanto, se observó en su contexto natural, atendiendo al comportamiento que desarrolla en su medio, y no en relación a su conducta en un medio artificial, manipulado según los intereses de la investigación. Por esta razón, el diseño de investigación consideró únicamente las observaciones de las educadoras de párvulos sobre su labor en los establecimientos educacionales, es decir, atendió solo a la comprensión que las educadoras tienen de aquellos contextos donde diaria y *naturalmente* organizan su quehacer.

La investigación, en cuanto a su dimensión temporal, puede definirse por su estructuración en torno a un *diseño transeccional*. Los diseños de tipo transeccional son aquellos donde los datos se recolectan en un solo momento del tiempo, en un procedimiento que puede ser entendido como tomar una fotografía de lo que sucede (*Ibíd*). La recolección de los datos se produjo en un *tiempo único*, en que el interés consistió en afinar la observación acerca de lo acaecido en un momento del tiempo, y no en comparar las condiciones de dos unidades temporales distintas. Por consiguiente, los datos que se refieren a la situación de las educadoras de párvulos en los establecimientos educacionales obedecen nada

más que a un período de tiempo específico y las descripciones esbozadas, responden únicamente a esta unidad temporal<sup>49</sup>.

Con respecto al tipo de estudio, el presente puede ser clasificado dentro de los estudios de carácter descriptivo que “buscan especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986: 20). A partir de esta definición, se comprende que en la investigación no se hayan establecido correlaciones ni relaciones causales entre variables, sino que tan solo se haya ofrecido la descripción de una situación concreta, cuya relevancia radica en su capacidad para *mostrar* qué y cómo acaece un fenómeno en un tiempo y espacio único.

## **10.2 Estrategia metodológica y técnicas de recopilación de datos**

La manera con que se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación, consistió en una estrategia arraigada en la metodología cualitativa. Esta clase de metodología, según Taylor y Bogdan, “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Tylor y Bogdan, 1987: 44). No obstante, la capacidad de la metodología cualitativa para contribuir a responder la pregunta de investigación no se explica por sus bondades inherentes, sino que se comprende exclusivamente por su adecuación en relación al problema de investigación. En este caso, la adopción de una u otra estrategia metodológica se fundamenta tan solo al considerar que “un objeto de investigación, por parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita sostener a un examen sistemático todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (Bourdieu, 2008: 60). A partir de los planteamientos de Bourdieu, se comprende que la capacidad de la metodología cualitativa para abordar el

---

<sup>49</sup> Ello no implica que la investigación, a partir de los datos recolectados, sea incapaz de dar cuenta de cualquier transformación. El punto es que este rendimiento será posible solo a través de la observación de las educadoras sobre su práctica, y no porque en la investigación se hayan recogidos datos de unidades temporales diferentes.

problema de la investigación emerge al considerar que este último adquiere consistencia solo en relación a una perspectiva teórica que remarca, en el análisis de la acción social, la preponderancia de la observación de los actores acerca de *las estructuras externas*, por sobre la capacidad de estas para determinar (a sus espaldas) cada uno de sus comportamientos. Esto implica afirmar, en cuanto al objeto de estudio de esta memoria, que el comportamiento de las educadoras no se explica por las coacciones de alguna estructura externa, si no que más bien se *comprende* a partir de las operaciones de observación/interpretación mediante las cuales se aproximan la realidad.

Tomando en cuenta todo lo anterior, la investigación adoptó como perspectiva la Observación de Segundo Orden. Este proceder, desarrollado en los trabajos de Niklas Luhmann, implica aceptar que “observar se convierte entonces en la elaboración de una distinción, una operación con una estructura bastante compleja. Una distinción tiene siempre dos partes, consistente propiamente en una frontera que hace posible diferenciar ambas partes y pasar de una a otra” (Pintos, 1999: 570). La observación, en esta perspectiva, no es otra cosa que trazar una diferencia sobre un fondo, donde luego de distinguir ambos lados se produce una operación de indicación para señalar, a modo de referencia, lo que la observación puede ver. Lo interesante radica en que a medida que se indica un lado de la distinción, existe otro lado que permanece como espacio no marcado, es decir, como punto ciego. La observación es posible solo a través de un lado no marcado, que al mismo tiempo que origina la operación de indicación, permanece como *estructura latente*. Al ser estas las condiciones de la observación de primer orden, “la ganancia del observador de segundo orden proviene de la posibilidad de distinguir a los observados y los medios con que estos distinguen, utilizando otros tiempos y distinciones” (Arnold y Rodríguez, 2007: 39). El acceso a las formas con que los observadores estructuran su realidad puede lograrse, siguiendo a Arnold y Rodríguez, simplemente observando como los observadores observan. Por estas razones, para observar las consecuencias que la adopción de la SEP (por parte de los establecimientos educacionales) tiene en cuanto al quehacer de las educadoras de párvulos, se adoptó una estrategia metodológica de carácter

cualitativo, focalizada no tanto en las condiciones que la Ley formalmente establece, sino en las distinciones que al mismo tiempo que posibilitan la observación de las educadoras, dotan de sentido a cada uno de sus comportamientos.

En relación a las técnicas de investigación, Arnold sostiene que las herramientas más afines a la observación de segundo orden son las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. En función de esta recomendación la investigación elaboró, en cuanto a las técnicas de investigación, una estrategia de carácter múltiple que involucró, como técnicas de recolección de datos, a ambos procesos mencionados por Arnold.

La entrevista en profundidad ha de entenderse como “una técnica que sitúa cara a cara a un investigador y a un individuo entrevistado, para establecer una relación de conocimiento dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Gainza, 2006: 38). La peculiaridad de este tipo de entrevista y su adecuación al problema de investigación, radica en que si bien el investigador trae un conjunto de preguntas para el entrevistado, este último puede extenderse y desviarse en su respuesta, introduciendo temas que considere relevantes a pesar de que no estén contenidos en la pregunta. En este proceso, a su vez, el investigador puede introducir preguntas o afirmaciones que no estaban prescritas previamente en la entrevista, y que le parezcan reveladores de cierta problemática.

Como complemento a las entrevistas en profundidad, se utilizaron grupos de discusión que, según Canales, son aquellas conversaciones grupales en las cuales se da “un habla, en sentido específico, normativa: no se conversa de la experiencia vivida, sino (al menos, también) de la lectura que de dicha experiencia hace el hablante desde su propia perspectiva ideológica. Esto ocurre por el direccionamiento general de la conversación hacia la producción de un “sentimiento común” o consenso respecto al tema de discusión” (Canales, 2006: 269). La relevancia de esta técnica para la investigación reside en que, como señala el mismo autor, a través de ella el investigador posibilita el surgimiento de los consensos subyacentes al grupo, de las significaciones y experiencias

comunes. De esta manera, por medio del grupo de discusión, la investigación pudo acercarse a *la voz de las educadoras de párvulos* logrando que sus experiencias particulares pudieran ser subsumidas en una totalidad coherente.

### **10.3 Universo, unidades de análisis y observación, y muestra**

El universo de esta investigación correspondió a los Establecimientos Educativos de la Región Metropolitana que, tras la suscripción de los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, se transformaron en beneficiarios de la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP.

La unidad análisis de la investigación son las Unidades Educativas beneficiarias de la Ley SEP.

La unidad de observación correspondió a las educadoras de Párvulos de los establecimientos beneficiarios de la Ley SEP, que se desempeñan en los niveles educativos NT1 (prekinder) y NT2 (kinder). De modo complementario, también han sido considerados como unidades de observación: los/as profesores/as del nivel NB1 (Primer año básico), los/as jefes/as de UTP y los/as directores/as de las escuelas.

Dentro del universo, la identificación de las unidades de análisis se realizó mediante un muestreo de tipo teórico. Según Vásquez y Ferreira, un muestreo teórico es aquel donde la muestra se selecciona “según un constructo teórico que acompaña el cuerpo del estudio, y la selección de las unidades de muestreo se lleva a cabo siguiendo las tipologías o perfiles definidos conceptualmente. Los perfiles corresponden a diferentes personas/contextos/eventos/procesos con características o circunstancias determinadas que el investigador teoriza que pueden influir en los significados del fenómeno estudiado” (Vásquez y Ferreira, 2006: 44). Al respecto, los establecimientos educacionales se seleccionaron a partir de dos criterios fundamentales, equivalentes a su dependencia, y a su rendimiento. Considerando el primer criterio resultaron dos categorías de

establecimientos: Municipales y Particulares-Subvencionados<sup>56</sup>. En relación al segundo criterio, se utilizó la clasificación del MINEDUC, en la que a partir de una serie de indicadores de rendimiento y gestión, los establecimientos son divididos en tres tipos, para diferenciar el tratamiento y la ayuda entregada por concepto de Subvención preferencial. Esta clasificación da origen a tres tipos de establecimientos: Autónomos, Emergentes y En Recuperación. Debido a que la SEP no considera la entrega de recursos por subvención preferencial a los establecimientos en recuperación (sino solo para la realización de sus planes de mejoramiento), formaron parte de la investigación sólo las escuelas Emergentes y Autónomas.

Considerando ambos criterios: dependencia y rendimiento, la selección de unidades educativas, dio origen a cuatro establecimientos-tipo:

<b>Dependencia/Rendimiento</b>	<b>Autónomo</b>	<b>Emergente</b>
<b>Particulares Subvencionados</b>	Part. Sub Autónomos	- Part. Sub - Emergentes
<b>Municipales</b>	Municipales Autónomos	- Municipales- Emergentes

En función de esta categorización y para efectos de representatividad, se seleccionaron de manera aleatoria 6 unidades de cada establecimiento-tipo, llegando a conformarse la muestra, en cuanto a la unidad de análisis, de un total de 24 escuelas.

Una vez identificadas las unidades de análisis se procedió a la selección de las unidades de observación, a partir de un criterio correspondiente a la ocupación del sujeto en el establecimiento. Según este criterio resultaron 5 categorías o sujetos-tipo. El primero corresponde a las educadoras de párvulos que se desempeñan en el nivel de enseñanza NT1 (prekinder). El segundo sujeto-tipo, equivale a las educadoras que se desempeñan en el nivel de enseñanza NT2 (kinder). En tercer lugar, se consideraron las/os profesoras/es del nivel NB1

<sup>56</sup> Los establecimientos de dependencia particular fueron excluidos del muestreo, ya que en Chile presentan altos niveles de autonomía en relación a las políticas públicas en educación; se traduzcan estas en dineros por conceptos de subvención, o en reformas de carácter curricular.

(Primero básico), encargadas/os de la educación de niños de entre 5 y 6 años de edad<sup>58</sup>. El cuarto sujeto-tipo corresponde a los/as jefes/as de las unidades técnico pedagógicas de los establecimientos (jefes de UTP). La quinta y última categoría equivale a los/as directores/as de las unidades educativas. A partir de estos sujetos-tipos se procedió a seleccionar a las unidades de observación (elementos) a las que se le administraron las distintas técnicas de recolección de los datos.

En relación a las entrevistas en profundidad se privilegió la información de los miembros de la escuela que no correspondían a las educadoras de párvulos. A partir de ello en la investigación se realizaron un total de 32 entrevistas en profundidad.

### Entrevistas

Dependencia	Rendimiento	Entrevistados				
		Director/a	UTP	NB1	NT1	NT2
Municipal	Autónoma	2	2	2	1	1
Municipal	Emergente	2	2	2	1	1
Partic-Subv.	Autónoma	2	2	2	1	1
P0artic-Subv.	Emergente	2	2	2	1	1
<b>Total</b>		<b>32</b>				

Considerando que la introducción de los miembros de la unidad educativa, se ha hecho, solo de modo complementario –para ampliar la información acerca del contexto que envuelve la práctica pedagógica de las educadoras— en los grupos de discusión participaron solo educadoras de párvulos (respetando, las categorías ya indicadas). Así, durante la investigación se realizaron un total de 6 grupos de discusión.

<sup>58</sup> Las educadoras de niveles medio mayor y medio menor fueron excluidas de la investigación ya que quedan fuera de los planes de mejoramiento que los establecimientos se comprometen a desarrollar una vez que suscriben a la SEP.

## Grupos de discusión

Categorías/establecimientos	NT1	NT2
Escuela Municipal - Autónoma		1
Escuela Municipal - Emergente	1	1
Escuela Partic.-Subv - Autónoma	1	
Escuela Partic.-Subv - Emergente	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>

## 10.4 Establecimientos educacionales seleccionados en la muestra

### Entrevistas

#### a) Escuelas Emergentes Municipales

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado
Centro	Escuela Parque Las Américas	Pedro Aguirre Cerda	Urbano	132	Director/ UTP/ Pof. NB1
Sur	Escuela Nuevo Porvenir	San Bernardo	Urbano	173	Educadora NT1/ Prof. NB1
Cordillera	Escuela El Melocotón	S. José de Maipo	Rural	45	UTP/ Prof. NB1

#### b) Escuelas Autónomas Municipales

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado
Poniente	Escuela Básica Isabel Le Brun	Renca	Urbano	231	Director/ Educadora NT2/ Prof. NB1
Cordillera	Escuela Consolidada	Puente Alto	Urbano	140	UTP/ Educadora NT2/ Prof. NB1

Talagante	Escuela Emilia Lascar	Peñaflor	Urbano	208	Director/UTP
-----------	-----------------------	----------	--------	-----	--------------

### c) Escuelas Autónomas Particulares Subvencionadas

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado
Norte	Escuela Básica N 953 Jorge Artigas	Recoleta	Urbano	124	UTP/ Educatora NT2
Oriente	Colegio Regina Mundi	Macul	Urbano	134	Director/ Educatora NT1
Sur	Liceo San Francisco	San Ramón	Urbano	224	UTP/ Prof.NB1
Talagante	Colegio Polivalente San Agustín	Melipilla	Urbano	197	Director/NB1

### d) Escuelas Particulares- Subvencionada Emergentes

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado
Centro	Liceo Santa María	Santiago	Urbano	39	Educatora NT2/ Prof. NB1
Norte	Escuela Luis Undurraga Aninat	Quilicura	Urbano	154	Director
Poniente	Escuela Particular José Antonio Lecaros	Estación Central	Urbano	73	Director
Poniente	Colegio Particular La Unión	Pudahuel	Urbano	86	Educatora NT1
Sur	Colegio Santa Isabel de Hungría	La Cisterna	Urbano	65	UTP
Cordillera	Colegio Miguel Ángel	La Pintana	Urbano	171	UTP
Cordillera	Escuela Particular Antonio Borquez Solar	La Florida	Urbano	103	Profesor NB1

### Grupos de discusión NT1

Dependencia/ Clasificación	Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Participantes
Municipal Emergente	Centro	Escuela Poeta Neruda	San Joaquín	Urbano	102	1
	Norte	Escuela Sol Naciente	Conchalí	Urbano	170	1
	Cordillera	Escuela El Melocotón	S. José de Maipo	Rural	45	1
	Sur	Escuela Nuevo Porvenir	San Bernardo	Urbano	173	1
	Sur	Liceo Elena Caffarena Morice	El Bosque	Urbano	87	1
Particular subvencionado/ Autónoma	Cordillera	Colegio Polivalente el Almendral	La Pintana	Urbano	180	1
	Cordillera	Colegio José Joaquín Prieto	La Pintana	Urbano	253	1
	Sur	Colegio Saint Orland	Lo Espejo	Urbano	213	1
	Sur	Liceo San Francisco	San Ramón	Urbano	224	2
	Norte	Liceo José Domingo Cañas	Quilicura	Urbano	177	2
Particular Subvencionado/ Emergente	Centro	Sky School	Pedro Aguirre Cerda	Urbano	68	1
	Oriente	Escuela Santa Catalina Laboure	La Reina	Urbano	40	1
	Poniente	Escuela Echaurren	Maipú	Urbano	162	2
	Cordillera	Escuela Puerto Navarino	La Pintana	Urbano	155	1
	Norte	Escuela Miguel Rafael Prado	Independencia	Urbano	104	1
	Poniente	Escuela Educadora Gabriela Mistral	Pudahuel	Urbano	117	1

### Grupos de discusión NT2

Dependencia Clasificación	Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios s 2008	Participantes
Particular subvencionad	Centro	Liceo María	Santa Santiago	Urbano	39	1

Dependencia Clasificación	Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Participantes
o Emergente	Norte	Colegio Padre Pedro Arrupe La Sagrada Familia	Quilicura	Urbano	154	1
	Poniente	Escuela Particular José Antonio Lecaros	Estación Central	Urbano	73	1
	Cordillera	Escuela Particular Antonio Borquez Solar	La Florida	Urbano	103	1
	Poniente	Escuela Particular José Antonio Lecaros	Estación Central	Urbano	73	1
Municipal Autónoma	Centro	Escuela Básica Salvador San Fuentes, República EEUU	Santiago	Urbano	142	1
	Poniente	Escuela Rebecca Matte Bello	Renca	Urbano	336	1
	Oriente	Centro Educacional Antonio Hermida Fabres	Peñaló n	Urbano	522	1
	Sur	Escuela Poeta Oscar Castro	La Granja	Urbano	251	1
	Centro	Centro Educacional Horacio Aravena	San Joaquín	Urbano	128	1
Municipal Emergente	Oriente	Centro Educacional Eduardo de la Barra	Peñaló n	Urbano	272	1
	Sur	Escuela Diego Portales	San Bernardo	Urbano	334	1
	Centro	Centor Educacional provincia de Ñuble	San Joaquín	Urbano	126	1
	Sur	Escuela Villa Santa Elena	El Bosque	Urbano	177	1
	Poniente	Escuela Básica República de Japón	Estación Central	Urbano	115	1