

Las opiniones emitidas por los autores de esta obra son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen a UNICEF.

INSCRIPCIÓN N° 68.320

Primera Edición, noviembre 1987..

Edición: .
Rosario Correa
Ximena Seguel

Dirección de Investigación:.
Carmen Luz Latorre

Diseño de Portada:
Sonia Carrasco

Composición e impresión:
Fotomecánica Caupolicán
San Francisco 758, Santiago

Impreso en Chile/Printed in Chile

Chile
EXPERIENCIAS
DE
EDUCACIÓN INICIAL

Aportes de Organizaciones No Gubernamentales al Desarrollo Infantil

CEDEP CIDE CREAS MISSIO PIIE UNICEF

Este trabajo fue realizado por las instituciones que lo suscriben, y en representación de ellas participaron las siguientes personas:

Ximena Seguel (CEDEP),
Natalia Duarte (CIDE),
Rosario Correa (CREAS),
Soledad Hernández (MISSIO),
Carmen Luz Latorre y
Salomón Magendzo (PIIE).

ÍNDICE

Prólogo

Introducción

A. Programas analizados a través de sistematización procesal

CEDEP:	Programa Piloto de Estimulación de Preescolares
CIDE:	Programa Padres e Hijos
CREAS:	Centros Poblacionales de Educación Inicial
MISSIO:	Programa de Jardines Infantiles
PITE:	La Comunidad Marginal en la Atención al Preescolar
PITE:	Educación Preescolar-Transformación Social a través de los Profesionales

B. Programas analizados a través de entrevistas

CEANIM:	Centros Comunitarios de Atención Preescolar
SAN PABLO:	Programa de Jardines Infantiles
OREALC:	Experiencia de Validación de Materiales Educativos "Rayito de Sol"
SEPADE:	Jardín Infantil Población La Victoria

C. Discusión

Características básicas de los programas:

A. Tipo de programas

B. Supuestos

C. Objetivos

D. Estrategia Metodológica

E. Cobertura

F. Efectividad

Problemas y limitaciones de los programas

Elementos facilitadores del funcionamiento de los programas

Consideraciones finales

Anexos

1. Reseña de Organismos Autores

2. Cuadro Resumen de Programas

PROLOGO

El impacto de la recesión económica que afecta a la Región de América Latina tiene sus efectos más evidentes en los grupos más vulnerables: los niños y las mujeres. Es así como, a pesar de las acciones de los gobiernos de la Región por estos grupos, los esfuerzos son aún mínimos en relación a la magnitud del problema. En la medida en que todos los recursos de una sociedad se pongan al servicio de objetivos comunes de acción en favor de la infancia, se podrán lograr las metas en relación con el mejoramiento de la calidad de vida de la infancia latinoamericana.

El presente documento constituye un aporte al conocimiento y análisis de los programas no formales de atención al niño menor de 6 años, desarrollados por un grupo de organizaciones no gubernamentales en Chile y expone en forma metódica y dinámica los procesos, características, estructura y funcionamiento de los mismos.

La metodología utilizada en este estudio se constituye en un excelente mecanismo para el análisis de los procesos. La investigación trasciende el ámbito de lo particular y contextual para contribuir en la ilustración de la dinámica de las propias organizaciones, sus alcances y perspectivas, los aportes concretos y potenciales que tienen dichas organizaciones en la búsqueda de nuevas alternativas en el campo de atención a la niñez. La integración que generó este trabajo entre las ONG's participantes, fue producto del análisis conjunto de los respectivos procesos, que permitió identificar sus posibilidades y limitaciones y examinar sus dificultades, éxitos o fracasos, no como una etapa terminal, sino como un peso de enriquecimiento permanente que llevará a la reflexión y guiará la praxis en una retroalimentación constante.

Convendría que, en el campo del Desarrollo Infantil, se apoye en cada país una cooperación más solidaria entre las propias organizaciones privadas y de ellas con el Estado. Con ello se estaría en condiciones de establecer un enlace más efectivo y minimizar el uso de los recursos.

A nivel regional, se han venido apoyando esfuerzos de información, de sistematización y de intercambio de las experiencias que en este campo se ejecutan en los países de América Latina, todo ello con miras a proveer de información básica para poder llevar a la acción el concepto integrado de Desarrollo Infantil, y la vinculación efectiva de los campos de salud, educación, nutrición y mujer para un enfoque coherente y totalizante.

UNICEF prestó su apoyo a la realización del estudio con miras a favorecer el intercambio de ideas y experiencias en favor de tan importante grupo de la población de América Latina y el Caribe, y a enriquecer y estimular la acción del sector público y de grupos privados en este campo. Con esta publicación se espera ayudar a consolidar estas experiencias, así como estimular la realización de estudios similares en otros países de la Región.

TERESA ALBANEZ BARNOLA
DIRECTORA REGIONAL

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se expone a continuación es fruto fundamentalmente de la necesidad que sintieron un conjunto de organismos no gubernamentales (ONG) que desarrollan programas de atención al preescolar en sectores populares, de compartir, reflexionar y comunicar su experiencia en el área.

En Chile, la atención preescolar ha estado tradicionalmente en manos del Ministerio de Educación (cursos de transición adscritos a las escuelas básicas); de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (desde la década del setenta); otras instituciones de colaboración con el gobierno (Comité de Navidad¹ y Fundación de Ayuda a la Comunidad); de instituciones relacionadas con las Iglesias y de organismos particulares privados. Sin embargo, durante los últimos diez años han ido surgiendo diversos programas de atención al niño menor de 6 años impulsados por un conjunto de ONG que desarrollan acciones educativo-sociales en sectores populares. Estos programas han sido identificados como "alternativos" pues representan una búsqueda por lograr modelos cualitativamente distintos, ya sea en lo pedagógico o en su forma de gestión y administración. En ellos se revaloriza la participación de una amplia gama de agentes educativos (madres, monitores comunitarios, etc.), una forma diferente de gestión y relación social entre los participantes, la identidad cultural en algunos casos y la utilización de recursos locales. Se postula una forma innovadora de atención preescolar a través de organismos "menos institucionalizados", pero que de alguna forma son una alternativa para ampliar la cobertura de los programas existentes que en conjunto no cubren, según información de 1986, más del 20,8% de la población correspondiente².

Estos programas alternativos han sido una respuesta frente a la evidencia de la vulnerabilidad en que se encuentran los niños menores de 6 años por las carencias derivadas de la pobreza en términos de nutrición, salud y oportunidades de estimulación adecuada para su desarrollo.

La tarea propuesta ha sido abordada de diversas formas por los ONG, acumulándose una vasta experiencia de trabajo en sectores populares con respecto a estrategias, procedimientos, contenidos y metodologías.

Los programas desarrollados se han realizado en su mayoría a nivel de experiencia piloto o en pequeña escala. Ello, producto del hecho de tratarse de programas de alcance local o por limitaciones financieras, que no permiten ampliar la cobertura a todos los sectores que lo requieren. También esto se debe a que en algunos casos se plantea como objetivo el investigar nuevos modelos que puedan ser replicados con mayor cobertura una vez validados.

Ahora bien, la forma y el ritmo de trabajo que este tipo de acción implica, han impedido una sistematización profunda de la experiencia obtenida, así como la difusión y el

¹ Llamada a partir de 1984 Fundación de Jardines Infantiles y Navidad.

² Latorre, C. L. Y Núñez, I. "El financiamiento de la educación en Chile: Evolución histórica y alternativas futuras. PIIE. Estudios, Santiago, Julio de 1987

análisis de sus proyecciones para un Chile democrático. De ahí la necesidad y urgencia de realizar este estudio, que constituye un primer avance en esta línea.

Interesantes iniciativas de caracterización constituyen el trabajo de M. Maurás, C. L. Latorre y J. Filp en 1979¹; el Proyecto Inventario Preescolar elaborado por UNESCO/OREALC, así como el trabajo que está realizando el "Consultative Group on Early Childhood Care and Development", coordinado por B. Myers². No obstante el gran aporte de estas iniciativas, se estimó necesario contar con material que diera cuenta de los programas desde un enfoque más cualitativo, es decir, que incluyera aquellos procesos que han caracterizado a las experiencias innovadoras desarrolladas y que de algún modo determinan su eventual replicabilidad.

Dada la importancia que este tipo de programas tienen para los sectores populares y su crucial potencial en una situación de democracia es que el estudio se ha efectuado con un enfoque procesal, de modo de pesquisar lo que ha ido sucediendo en cada experiencia en el curso del tiempo, rescatando de ese modo la historia, los cambios y los procedimientos. Esta estrategia pretende así entregar información que sea un aporte para otros programas y para la formulación de políticas para la atención de los menores de seis años.

EL PROCESO DE INTEGRACIÓN

El afán de lograr adueñarse de los procesos que había vivido cada experiencia en el curso de su historia, sistematizar esa información y coordinar esfuerzos en una perspectiva común, aún respetando las diferencias y especificidades de cada caso, fue una exigencia que hizo que el equipo encargado del trabajo viviera a su vez un proceso de integración interesante.

El proceso tiene mayor trascendencia debido a que no podemos ignorar que existe cierta dificultad en nuestro medio para romper barreras institucionales y lograr un trabajo conjunto orientado a un objetivo común, que en este caso, es mejorar los modelos de educación inicial en sectores populares.

En nuestro país se tenía una experiencia anterior de integración. En 1979 el PIIIE llamó a organismos gubernamentales y no gubernamentales a integrar la "Red de Infancia Marginal", logrando muy buena acogida. El funcionamiento de la red consistió en reuniones mensuales de presentación y análisis de experiencias de acción a investigación desarrollados por los organismos participantes. Posteriormente se continuó con un boletín trimestral hasta 1981.

La desaparición de la red mencionada y la eventualidad de posibles cambios en el país, con la consiguiente exigencia de contar con modelos de educación inicial posibles de ser replicados, creó condiciones favorables para la integración de los ONG. En estas

¹ Maurás, M.: Latorre, C. L. Y Filp, J. "Alternativas de atención al Preescolar en América Latina y el Caribe", UNICEF, 1979.

² Grupo formado con el auspicio de UNICEF, Van Leer Foundation, Ford Foundation, USAID, UNESCO, Banco Mundial, IDRC, Carnegie Corporation, Who Y Aga Khan Foundation.

circunstancias, en 1985, UNICEF convocó a los organismos no gubernamentales a realizar un esfuerzo de sistematización de sus experiencias con la infancia en situación de desventaja socio-económica o de violencia. Algunos organismos que habían estado desarrollando programas de atención a preescolares en sectores populares decidieron unirse en un esfuerzo de sistematización presentando un proyecto a UNICEF. Este contemplaba, en una primera instancia, el análisis de la experiencia de los ONG, luego, la detección de lo realizado por los organismos gubernamentales y finalmente, la organización de un taller nacional con la participación de políticos y académicos a fin de difundir los resultados y discutir las perspectivas futuras sugeridas por los ONG. UNICEF dio apoyo a la primera parte, es decir, al esfuerzo de sistematización de experiencias innovadoras. Se invitó a participar en la experiencia de caracterización procesal al Centro de Atención del Niño y la Mujer (CEANIM), al Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), al Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE), al equipo interdisciplinario CREAS, a Fundación Missio, a Fundación San Pablo y al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).¹

Por sistematización entendemos el paso de un conocimiento local, limitado a los participantes de una experiencia, a la búsqueda de un conocimiento que pueda ser comunicado a otros. Como bien dice Zúñiga² una trascendencia de los intereses inmediatos de acción del grupo y la creación de conocimientos que puedan ser compartidos más allá de las condiciones concretas de producción que los originaron: el conocimiento como construcción de nuevas solidaridades. Los proyectos, en su desarrollo, van acumulando y registrando una serie de interpretaciones sobre la realidad, van estableciendo relaciones entre hechos sociales específicos, van juzgando el curso que asumen los procesos y detectando los aspectos que inciden en su marcha (Martinic, 1984)³. La tarea de ordenar estas interpretaciones y acciones es justamente hecha para comunicarla y requiere de tiempo y de un encuentro entre personas.

El que todos los participantes estuvieran de acuerdo en la urgencia de tener respuestas apropiadas a los posibles cambios del país; lo beneficioso que sería para todos la reflexión conjunta; que habría una distribución equitativa de las tareas; que existiría un use concertado de los fondos, generó condiciones para vivir una experiencia extremadamente enriquecedora. Se logró cierta identidad grupal que permitió tener una perspectiva amplia frente a cada experiencia sin perder las identidades institucionales.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue la siguiente:

-Reuniones colectivas para la determinación de los aspectos bajo los cuales se examinarían los programas, y las preguntas que había que responder en cada uno de ellos. Se decidió

¹ Cinco de estos organismos participaron en todo el proceso de integración y sistematización, y otros lo hicieron a través de una entrevista en profundidad de sus programas.

² Zúñiga, Ricardo- "Una proposición de sistematización de proyectos de educación popular", PIIE, mimeo, 1987.

³ Martinic, Sergio - "Educación y Cambio Social", CIDE, 1984

que era importante incluir el proceso histórico vivido, los momentos o hitos en que se produjeron cambios en los programas y las razones para ello;

- Reuniones internas de cada organismo para reconstituir la historia del programa, para detectar sus momentos álgidos y las razones de los cambios;
- Reuniones colectivas de presentación de los diversos programas, siendo interpelados por los miembros del grupo a fin de clarificar características, detectar ventajas, vacíos y limitaciones;
- Finalmente, reuniones colectivas de extracción de conclusiones con respecto a elementos claves y líneas para el futuro.

Los aspectos que se decidió considerar en cada uno de los programas son los siguientes:

I Descripción: breve síntesis sobre las características básicas del programa actual;

II Antecedentes Históricos: resumen de la historia que ha vivido el programa. Registro de cómo el proyecto va cambiando a través del tiempo.

III Supuestos Básicos: cuál es la concepción a nivel del adulto, del niño y de la comunidad, lo que refleja la visión de la realidad que se tiene.

IV Objetivos: qué se pretende lograr a nivel de los distintos agentes involucrados en el programa. Cada uno de estos aspectos deberían ser cubiertos como proceso, es decir, contar cuáles fueron los objetivos del proyecto en su comienzo, qué transformaciones experimentaron posteriormente, qué otro tipo de objetivos aparecieron después y cuáles fueron revisados.

V Estrategia metodológica.

Concepción educativa del programa.

Programa de trabajo en relación a los adultos: agentes educativos involucrados, tipo de capacitación desarrollada, sistemas de gestión utilizados, etc.

Programa de trabajo con los niños: programa educativo y formas de organización del trabajo.

VI Cobertura: cantidad de niños atendidos en cada comunidad; número de agentes educativos que trabajan directamente con los niños y número de padres participantes.

VII Efectividad: logros del programa a través del tiempo, en términos del grado de cumplimiento de los objetivos que el mismo programa se planteó.

VIII Condiciones de transferencia: qué posibilidades y qué problemas se encuentran para una posible réplica.

Aunque en un principio se pensó calcular tanto los costos privados como los costos sociales de los programas, la precariedad de antecedentes financieros existentes para la mayoría de ellos demostró que ese análisis no era posible por ahora.

EL PRODUCTO

El informe se presenta en tres partes:

- A. Programas analizados a través de la caracterización procesal.
- B. Programas analizados a través de entrevistas.
- C. Discusión.

El grupo de ONG participante considera importante la caracterización lograda en los programas. Sin embargo, valora más aún la integración alcanzada entre organismos que, dadas las condiciones del país, tendrían a actuar atomizados y descoordinados.

De gran valor ha sido el trabajo que este proceso ha implicado en algunos organismos que se han visto en la necesidad de reconstituir la historia del programa a través de varios años. Existe el convencimiento que esto redundará en beneficio de cada uno y también en múltiples otros programas de la región que podrán enriquecerse con el relato de las experiencias.

Para los ONG participantes en este proyecto el trabajo no termina con la publicación de este documento. Se considera que la tarea está empezando, puesto que se hace necesario abordar un análisis sistemático de las realizaciones de los organismos gubernamentales y difundir nacional a internacionalmente los resultados del análisis efectuado.

La riqueza del proceso vivido por este equipo nos permite sugerir y recomendar la constitución de otros grupos de reflexión en diferentes áreas, como por ejemplo: educación básica, media, superior, etc. También lo sugerimos para otros países de Latinoamérica, pues haría posible confrontar experiencias y resultados desde las prácticas concretas. Si en Chile ha sido posible, con mayor razón puede y debe serlo en países en situación democrática.

PARTE A

**PROGRAMAS ANALIZADOS
A TRAVÉS DE
SISTEMATIZACIÓN PROCESAL**

PROGRAMA PILOTO DE ESTIMULACIÓN DE PREESCOLARES EN EXTREMA POBREZA

**Centro de Estudios de Desarrollo
y Estimulación Psicosocial (CEDEP)**

I. DESCRIPCIÓN

Es un programa experimental orientado a la elaboración y aplicación de un currículum que, junto con desarrollar el aspecto cognitivo, pone énfasis en el desarrollo afectivo de los niños. La estrategia comprendió desarrollar 3 modelos de atención en Jardín con diferentes agentes educativos: madres, escolares y auxiliares de párvulos, cada uno de ellos a cargo de una educadora. Un cuarto modelo, para niños que no asistían a jardín, donde la educadora capacitaba directamente a las madres.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Entre 1974 y 1976, a través del Ministerio de Salud, parte del equipo que actualmente constituye CEDEP diseñó, implementó y evaluó un Programa Piloto de Estimulación Temprana¹, dirigido a lactantes de nivel socio-económico bajo. Para ello se elaboraron los Manuales de Estimulación de 0 a 24 meses² y la Escala de Desarrollo Psicomotor de 0 a 24 meses³. El diseño contempló grupos experimentales y de control, provenientes de 4 poblaciones periféricas de Santiago atendidas por los Consultorios Pediátricos del Servicio Nacional de Salud.

Las madres de los grupos experimentales fueron capacitadas en estimulación psicosocial de sus hijos, a través de visitas domiciliarias efectuadas por auxiliares de enfermería previamente capacitadas. Los niños de todos los grupos fueron evaluados periódicamente por enfermeras del Consultorio de cada población.

Al término del programa, cuando los niños cumplieron dos años, el análisis de los datos demostró que los niños de los grupos experimentales rendían a un nivel de desarrollo psicomotor normal, equivalente al de niños de nivel socio-económico medio-alto; por su parte, el grupo control mostraba un nivel de desarrollo significativamente menor, equivalente al rendimiento habitual de los niños de sectores pobres.

El Programa permitió comprobar por primera vez en nuestro país, lo que ya se había podido establecer en investigaciones extranjeras: a saber, que es posible prevenir

¹ Montenegro, H.; Rodríguez, S.; Lira, M. I.; Haeussler, I. M. y Bralic, S.; Programa Piloto de Estimulación Precoz para niños de nivel socioeconómico bajo entre 0 y 2 años: Informe Final. En: Bralic y col.: Estimulación temprana. Santiago, CEDEP-UNICEF, 1978.

² Lira, M.I.; Manuales de Estimulación primer y segundo año de vida. Santiago, GALDOC, 1979.

³ Rodríguez, S.; Arancibia, V.; y Undurraga, C.: Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor 0-24 meses. Santiago, GALDOC, 1985.

retrasos en el desarrollo psicomotor de lactantes de bajo nivel socioeconómico, mediante el entrenamiento de sus propias madres¹.

Esta evidencia motivó al equipo a seguir investigando en la etapa siguiente: la preescolar.

En ese ámbito, dos elementos saltaban a la vista: uno, que en nuestro país la cobertura de educación preescolar es muy insuficiente por lo que se hace necesario buscar y probar estrategias que permitan cubrir este déficit. El otro, es que se había observado que los currículos preescolares utilizados habitualmente, estaban básicamente centrados en el fomento de habilidades cognitivas, en la perspectiva de preparar al niño para el ingreso a la escuela, y aún cuando a nivel de objetivos generales se planteaban desarrollar el aspecto afectivo social, los currículos no contaban con actividades concretas para favorecer esa área.

III. SUPUESTOS BÁSICOS

1. La situación de pobreza tiende a asociarse con elevados índices de retraso y alteración del desarrollo psicosocial de los niños.
2. Es posible prevenir primariamente las alteraciones y retrasos del desarrollo de los menores, a través de intervenciones que promuevan un ambiente rico en estímulos afectivos, sensoriales, cognitivos y sociales.
3. Las intervenciones que involucran a la familia son más efectivas que aquellas que toman al niño aislado de su realidad cotidiana.
4. Lo socioemocional debe ser objeto de la educación. Aún cuando es un componente esencial en la vida de todo ser humano, ha sido descuidado tanto en la investigación como en los currículos.
5. Realizar intervenciones a través de instituciones de amplia cobertura permite favorecer a un mayor número de niños, modificar normas y actitudes existentes en el personal por otras más facilitadoras del desarrollo integral del niño y aumentar las posibilidades de replicabilidad y masificación de los programas que se prueben eficaces.

IV OBJETIVOS

- a) Elaborar un currículum tendiente a estimular, además de las capacidades intelectuales, el desarrollo de la independencia y confianza en sí mismo, la capacidad de convivir con los demás y el reconocimiento y expresión de los propios sentimientos.
- b) Implementar el currículum propuesto a través de diferentes alternativas de atención al preescolar, que incorporen en alguna medida a la familia y a la comunidad.

¹ Montenegro y otros, op. Cit.

- c) Evaluar la eficacia del currículum propuesto a través de los logros de los niños en el aspecto intelectual, psicomotor y socioemocional.
- d) Evaluar las modalidades de atención diseñadas en cuanto al impacto del Programa sobre las madres de los niños y el personal colaborador; a la factibilidad de integrar a personal no técnico como agentes de estimulación del preescolar, y a la eficiencia del funcionamiento de cada modalidad de trabajo.
- e) A partir de lo anterior, proponer alternativas de educación preescolar para niños en sectores de extrema pobreza, que incluyan un currículum integral y eficaz y una modalidad de funcionamiento eficiente, y que ofrezcan nuevas vías para ampliar la cobertura del sistema.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. METODOLOGÍA GENERAL

a) Etapas

Este proyecto se desarrolló en tres etapas predeterminadas: la primera etapa (1983), de preparación, comprendió la elaboración del Currículum, el diseño del programa piloto, la selección y elaboración tanto de instrumentos de evaluación, como de los programas de capacitación para el personal que participaría en el programa piloto.

La segunda etapa, de implementación, (1984) correspondió al funcionamiento del Programa en cuatro grupos experimentales y a la aplicación de los instrumentos de evaluación pre y post intervención, en estos 4 grupos y en 2 grupos controles.

La tercera etapa, de evaluación, (1985), correspondió al análisis de resultados del Programa Piloto y a la reelaboración de los documentos diseñados sobre la base de las observaciones y registros efectuados durante la aplicación del mismo.

b) Diseño

El diseño contempló cuatro grupos experimentales (GE), cada uno con una modalidad específica, y dos grupos control (GC).

A continuación se grafican las características centrales de los grupos:

GE1 Educadora Madres colaboradoras currículum CEDEP Sala en escuela	GE2 Educadora Escolares colaboradoras Currículum CEDEP Sala en escuela	GE3 Educadora Auxiliares de párvulo Currículum CEDEP Salas de Jardín JUNJI	GE4 Educadora Madres en grupos de capacitación Currículum CEDEP Niños en sus casas
		GC1 Educadora Auxiliares de Párvulo Currículum habitual Sala Jardín JNJI	GC2 -- Madres colaboradoras -- Niños en sus casas

Todos los grupos recibirían alimentación equivalente a la entregada por la JNJI. Se controlaron además las variables edad (3 a 5 años), nivel socio-económico y motivación de las madres para lograr educación preescolar para sus hijos (niños tomados de listas de espera de jardines).

El Programa Piloto se desarrolló en la Comuna de Peñalolén, que, según estadísticas y observación directa, se caracterizaba por ser un sector de extrema pobreza y con una demanda insatisfecha de educación preescolar.

El programa se diseñó de tal forma que su implementación fuera factible a través de un sistema de delegación de funciones, para lo cual se organizó un equipo de trabajo con tareas definidas para cada nivel.

c) Procedimiento de evaluación

En cada grupo fueron registrados por la educadora y la asistente de investigación una serie de datos y procesos a fin de comparar los grupos, contextualizar los resultados y reelaborar el material que se usó. Se registró por ejemplo, datos de asistencia diaria de los niños y de los colaboradores a sus turnos y a las reuniones de capacitación; se evaluó cada una de las actividades del currículum; se observó sistemáticamente el desarrollo de las sesiones de capacitación de cada grupo para evaluar la eficacia de la metodología y contenidos específicos; se observó el desempeño de las educadoras y colaboradores, etc.

Al inicio y al final del Programa se aplicó a los niños tres instrumentos de evaluación psicológica, con el fin de comparar sus resultados pre y post intervención. Los test usados fueron: el Terman-Merrill¹, el TEPSI² y el California³ que evalúan rendimiento intelectual, desarrollo psicomotor y desarrollo socioemocional respectivamente.

Se evaluó también el estado nutricional y se obtuvo datos sobre composición socioeconómica, familiar a histórica clínica de cada niño de la muestra. Se consideró necesario evaluar a los adultos implicados en el Programa, tanto al personal colaborador (madres, escolares y auxiliares) como a las madres de todos los niños participantes, para disponer de algunos datos que pudieran contribuir tanto a explicar eventuales diferencias entre los grupos, como por el impacto que el Programa pudiera tener sobre ellos. Para esto se aplicó un Cuestionario de Conductas, opiniones y valoraciones referidos a la educación del niño y a sí mismo, al inicio y al final del Programa.

Tanto la evaluación de los preescolares como la de los adultos fue realizada a ciegas, por evaluadores específicamente contratados para ellos.

2. PROGRAMA ADULTOS

Uno de los ejes del programa fue el proceso de capacitación delineado para los distintos agentes educativos. Sus características principales fueron:

- Cada curso fue elaborado con anterioridad, manteniendo la misma estructura y contenidos, y diferenciándose solamente por las características de los agentes a los que estaba dirigido: madres, escolares o auxiliares.
- Cada una de las sesiones se centraba en un tema y explicitaba los objetivos a lograr y sugería técnicas a desarrollar.
- Las sesiones se basaban en una metodología activa, con juegos, uso de láminas, representaciones, etc., de modo que los contenidos, o al menos parte de ellos, surgieran de los propios participantes.
- Los temas analizados tenían directa relación con el trabajo que realizarían tales agentes con los preescolares. El currículum fue marco de referencia y fuente de juegos y ejercicios a realizar en las sesiones de capacitación.

Previo al inicio del programa, el equipo coordinador capacitó a las educadoras que se harían cargo de los grupos experimentales y a los asistentes de investigación. Este curso estuvo enfocado hacia contenidos generales sobre educación preescolar, extrema pobreza y trabajo con padres, así como también hacia temas específicos tales como la fundamentación

¹ Terman, L. , y Merrill.: Medida de la Inteligencia. Madrid, Espasa-Calpe 1975.

² Haeussler, I. M., y Marchant, T.: Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) 2-5 años. Santiago, Ed. Universidad Católica de Chile, 1985.

³ Thorpe, L.; Clark, W., Tieg, E.: California test of Personality Manual California. Mc. Graw-Hill, 1953.

teórica y los contenidos del currículum. Por otra parte, incluyó el entrenamiento en técnicas de programación en base al currículum, uso de instrumentos de evaluación formativa de los niños y de capacitación al personal colaborador.

Posteriormente, cada educadora de los grupos que funcionarían como nivel preescolar, realizó la capacitación de su personal colaborador en base a los documentos elaborados para tal efecto. Esta capacitación inicial de 8 sesiones, se complementaba a lo largo del año con sesiones mensuales de capacitación permanente, en las que se integraba la reflexión de temas educativos con la experiencia concreta de trabajo con los niños.

El trabajo con padres se desarrolló principalmente a través de reuniones bimensuales cuyo contenido educativo y metodología estaban detallados en el Documento Escuela de Padres.

Por otra parte, espontáneamente los padres generaron directivas y se encargaron de realizar diversas actividades de apoyo al programa, tales como trabajos voluntarios, rifas y bazares para juntar fondos para realizar fiestas con los niños, etc.

3. PROGRAMA NIÑOS

A. CURRÍCULUM

El currículum diseñado, aplicado y evaluado en este Proyecto, se basó fundamentalmente en el Manual de Estimulación del Niño Preescolar¹ que es una guía destinada a padres y educadores para fomentar el desarrollo socioemocional e intelectual en niños de 2 a 6 años. La sustentación teórica de dicho Manual integra teorías descriptivas clásicas del desarrollo psíquico infantil, la teoría genética de Piaget, aportes de las teorías del aprendizaje y de líneas psicoterapéuticas.

El currículum es una operacionalización del contenido básico de dicho Manual a objetivos y actividades aplicables en el Jardín Infantil por educadoras, para niños entre 3 y 5 años, y está estructurado en cuatro capítulos: I Área de la Independencia y del Conocimiento de Sí Mismo; II Área de la Convivencia; III Área de la Expresión de los Sentimientos y IV Área del Desarrollo de las Capacidades Intelectuales.

A través de estos cuatro capítulos se pretende que el niño se perciba como un ser humano con valor esencial como individuo, con características propias; que a la vez comprenda que existen otras personas con las que debe aprender a convivir; que al igual que él, ellos tienen diferentes sentimientos y que es necesario compartirlos. Pretende también que el niño comprenda que existe todo un mundo alrededor por conocer, por descubrir y que para ello, así como para lograr las metas anteriores, debe desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales.

¹ Haeussler, I. M. y Rodríguez, S.: **Manual de estimulación del Niño Preescolar**. Santiago, Ed. Nuevo Extremo, 1986.

Los contenidos educativos están desglosados en objetivos generales, específicos, habilidades a desarrollar y actividades sugeridas para realizar en el jardín y se describen también los materiales propuestos Para llevarlos a cabo. Se complementa con un Manual de Apoyo que contiene explicaciones detalladas de las actividades sugeridas, juegos, canciones, rondas, etc. Se cuenta también con un cassette con las canciones, con láminas de trabajo para el niño y afiches que apoyan determinadas actividades a realizar.

A continuación se describen brevemente los objetivos y contenidos específicos de las cuatro áreas de desarrollo del currículum.

Área de la Independencia y Conocimiento de Sí Mismo: dirigida a fortalecer y encauzar el naciente deseo de autonomía del niño, base para el desarrollo de su independencia personal y de la confianza en sí mismo. Para ello es preciso que aprenda a conocerse, a probar nuevas destrezas y a tomar algunas decisiones.

Área de la Convivencia: su objetivo es estimular que el niño desarrolle una buena relación con los demás, es decir, aprenda a dar y recibir ayuda, a respetar los derechos de otros y a integrarse a grupos. Para esto es preciso que el adulto le comunique a su vez cariño y respeto.

Área de Expresión de Sentimientos: su objetivo es fomentar en el niño la convicción de que los sentimientos son parte esencial de la vida. Se estimula a que el niño aprenda a reconocer sus propios sentimientos y que tenga la posibilidad de expresarlos sin ser criticado o corregido y que aprenda también a reconocer los sentimientos de los demás.

Área del Desarrollo de Capacidades Intelectuales: a través de la experimentación, la exploración, la observación, la representación, se fomenta en el niño el desarrollo del pensamiento y el conocimiento del mundo que lo rodea. Esta área estimula funciones perceptivas generales y aquellas que son importantes para el aprendizaje posterior de la lecto-escritura y el cálculo. Esta área da especial énfasis a la estimulación del lenguaje.

B. ACTIVIDADES CON LOS NIÑOS

Se presentará a continuación un breve resumen de la forma como se desarrolló las actividades educativas en cada uno de los grupos experimentales.

Grupo Experimental 1 (GE1): Educadoras y madres colaboradoras.

El GE1 (32 niños) funcionaba en la sala de una escuela. Los niños asistían en la mañana y eran atendidos por la educadora de párvulos y 3 ó 4 madres cada día (14 madres en total). La educadora planificaba las actividades con el currículum y las realizaba con el apoyo de las madres. En las tardes, las madres asistían a preparar el material necesario con la Educadora.

La rutina diaria del grupo de niños incluía 4 actividades curriculares (al igual que los otros dos grupos experimentales en jardín), dos momentos de ingesta (desayuno y almuerzo), actividades de higiene y juegos de patio. (Los niños recibían mensualmente un paquete de alimentos equivalentes a las onces, para ser consumido en el hogar).

El calendario semanal de actividades programadas cubría la estimulación de las cuatro áreas del currículum.

Una vez al mes se realizaban las sesiones de capacitación permanente con las madres colaboradoras, y cada dos meses, se realizaba una sesión de Escuela de Padres.

Inicialmente, las madres que hacían turnos en la sala se mostraban más bien pasivas y sólo actuaban a petición de la Educadora. Paulatinamente, a medida que se conocían e integraban más como grupo fueron desarrollando más iniciativa, actuando más espontáneamente y asumiendo la conducción de las actividades educativas, hablaban más con los niños, reforzaban más los avances de ellos y participaban más activamente en las sesiones de capacitación.

Grupo Experimental 2 (GE2): Educadora y Escolares Colaboradores.

El GE2 (37 niños) funcionaba en una escuela. Puesto que los escolares tenían clases en la mañana, el grupo de preescolares funcionó en las tardes. Los escolares, hombres y mujeres, fueron 23 en total con un promedio de edad de 12 años. La educadora planificaba las actividades y las realizaba con el apoyo de 4 ó 5 escolares que asistían diariamente.

La rutina diaria incluía 4 actividades curriculares, dos momentos de ingesta (almuerzo y onces), actividades de higiene y juegos de patio. (Los niños recibían mensualmente un paquete de alimentos equivalentes al desayuno para ser consumido en el hogar).

Los escolares tenían una relación igualitaria con los preescolares; proponían y se integraban a los juegos; era frecuente que demostraran su afecto abrazando, besando y tomando en brazos a los niños; a la vez, no resultaban muy eficientes como "conductores" de actividades de lenguaje y motricidad fina, puesto que en esos casos se olvidaban de su rol y se comportaban como un niño más, realizando por ejemplo, sus propios dibujos sin poner atención al trabajo de los pequeños. La Capacitación permanente que se debía realizar mensualmente, no motivó a los escolares, por lo que hubo que elaborar nuevas sesiones que se basaran más en juegos como método de discusión. Finalmente, también se realizó la Escuela para Padres con los apoderados de los preescolares. Como producto de este grupo, la escuela implementó otra sala de prekínder en que se aplicó el currículum.

Grupo Experimental 3 (GE3): Educadora y Auxiliares de Párvulos

El GE3, (40 niños) funcionaba en dos salas de un Jardín Infantil de la JNJI, con una auxiliar de párvulos a cargo de cada una. La educadora debía rotar entre las dos salas y realizar una serie de actividades administrativas propias del funcionamiento institucional. Esto implicó un menor contacto entre ella y los niños.

Como este grupo funcionaba todo el día, se había contemplado realizar las 4 actividades curriculares en la jornada matinal, continuando en las tardes la rutina habitual del jardín. Sin embargo, el personal a cargo presentó algunas dificultades para adaptarse al nuevo calendario, ya que estaba acostumbrado a enfatizar actividades de formación de hábitos, alimentación y recreación. Por esto, las últimas actividades planificadas en el calendario no alcanzaban a incluirse en la mañana y debieron realizarse después de la siesta.

La educadora planificaba las actividades y realizaba capacitación del personal. Eran las auxiliares las que conducían las actividades, demostrando un buen manejo del grupo: motivaban, guiaban y reforzaban el trabajo de los niños, demostraban afecto verbalmente y estimulaban el lenguaje de los niños. La Escuela de Padres fue realizada con menor frecuencia que lo programado y la participación de los padres en ésta fue más bien pasiva.

Grupo Experimental 4 (GE4): Madres en Capacitación

El GE4 (23 niños) tuvo una modalidad de funcionamiento totalmente diferente. Las madres (22 en total) estaban organizadas en tres subgrupos estables. Cada uno de estos subgrupos se reunía semanalmente con la Educadora, para tratar los temas de capacitación programados. La metodología de estas sesiones se basaba en compartir y analizar experiencias sobre su propia vida con los hijos; la reunión se cerraba con la entrega de un cuadernillo en que se ofrecían sugerencias de estimulación para que la madre hiciera con su hijo en el hogar. Cada cuadernillo contenía actividades de las cuatro áreas del currículum factibles de realizar en la casa con el mínimo de material.

Las madres recibían quincenalmente un paquete de alimentos equivalente a las raciones de desayuno, almuerzo y onces, para ser consumidos por el niño en el hogar.

Se contemplaba realizar 20 reuniones en el año, pero por las necesidades surgidas de los asistentes, se llevaron a cabo 25 sesiones. A la vez, se hizo necesaria la creación de 3 talleres prácticos en que participaron las madres y los niños. Su objetivo fue modelar ciertas conductas en las madres, así como también crear una instancia de convivencia entre los niños que tenían escasas oportunidades de contactarse con niños de edades similares.

En dos grupos de madres se dio una gran cohesión, alta asistencia y participación activa. El tercero resultó un grupo desunido y pasivo a lo largo del año. Una de las mayores dificultades que se presentó en esta modalidad fue que en un comienzo, la asistencia de las madres a las reuniones era baja, por lo que fue necesario realizar visitas domiciliarias durante 3 meses, para motivar a las madres y modelar ciertas conductas hacia los niños. A pesar de esto, se produjo una alta deserción (26%), y al parecer, la motivación inicial era la obtención del paquete de alimentación, lo cual se reflejaba en el mayor porcentaje de asistencia a las sesiones en que éste se entregaba.

No obstante, la mayoría de las que continuaron asistiendo, lo hicieron porque estaban motivadas por mejorar su relación con los niños y porque el grupo representaba una fuente de afecto, apoyo y comunicación.

VI. COBERTURA

Considerando sólo a los niños que participaron durante todo el año en las cuatro modalidades experimentales, el total llega a 132 niños.

Los colaboradores que participaron en el proceso durante todo el año sumaron 61 en total.

VII. EFECTIVIDAD

Dado que el sistema de evaluación diseñado para los niños incluyó mediciones pre y post intervención con tres instrumentos diferentes, se consideró que el parámetro apropiado para reflejar el efecto del Programa era el cambio producido en el rendimiento de los niños, vale decir, la diferencia entre los puntajes iniciales y finales (puntajes Delta), en cada uno de los test aplicados.

Un primer análisis demostró que ciertas variables de contexto potencialmente determinantes de los resultados no se distribuían homogéneamente entre los grupos muestrales, por lo que se estimó que el primer análisis general para estudiar los efectos del Programa sobre los niños, debía incluir dichas variables como covariantes. Ello permitiría despejar la posibilidad de que las diferencias entre los grupos pudieran atribuirse a factores distintos que las alternativas de educación preescolar evaluadas.

Con este propósito se realizó, un análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA), considerando como variable independiente al grupo muestral y como independientes, los puntajes Delta promedio de cada grupo en los tres tests administrados. Como covariantes se incluyeron aquellas demostradas como significativas en el análisis previo: nivel socioeconómico, edad del niño y asistencia previa a Jardín Infantil.

Los resultados indicaron que las covariantes afectaban a los grupos por igual; por otra parte, se observó un efecto significativo de los grupos sobre las variables dependientes.

Para complementar estos resultados, se realizaron análisis univariados de la covarianza (ANCOVA), separadamente para cada test. De ello se desprendió que el efecto del grupo sobre las tres pruebas administradas era significativo.

Después de efectuar los análisis globales mencionados, que permiten confiar en los resultados de los análisis parciales, se comparó los datos de la evaluación inicial y la final en cada uno de los grupos.

a) Resultados por grupo

GE1: La modalidad que incorporó a las madres como colaboradoras de la educadora es la que obtuvo mejores resultados en relación al rendimiento de los preescolares. Como alternativa de funcionamiento logró cambios significativos en los niños en todas las áreas evaluadas, es decir, intelectual, psicomotora y socioemocional, observándose aún mayores progresos en los hijos de madres que hacían turnos.

Por otra parte, las madres de este grupo, especialmente las que colaboraron directamente con la educadora, mostraron avances importantes en sus conocimientos respecto a la forma de apoyar el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Pensamos que al participar en turnos estables, ellas mantienen un contacto permanente y cercano con la educadora y con los niños, y el observar a la educadora en su labor, promueve en las madres conductas adecuadas que favorecen el desarrollo integral de sus hijos. Por otra parte, el hecho de colaborar en el jardín, asistir a sesiones de capacitación, les proporciona un lugar de encuentro con otras personas que aumenta su satisfacción personal, redundando en una mejor relación con sus hijos.

Parece obvio que el avance observado en los niños se debe en parte al programa realizado dentro de la sala de clases y a la atmósfera cálida favorecida por la Educadora y las madres, pero también al hecho que estas últimas continúan con la labor educativa en sus hogares.

GE2: Este grupo mostró logros significativos en el rendimiento de los niños especialmente en el área intelectual y socioemocional. Los progresos observados en los niños son atribuibles en gran parte al desarrollo del programa en la sala.

La colaboración de los escolares ayuda enormemente a crear un ambiente positivo si bien como ya se dijo, es algo limitada en la realización de las actividades que estimulan aspectos del desarrollo psicomotor; los escolares establecen una relación cálida, relajada a igualitaria con los preescolares, a través del juego espontáneo y el contacto físico, y tienen gran tolerancia para los problemas de disciplina, modelando una adecuada expresión afectiva y una positiva relación con los demás.

A la vez, es importante destacar que el hecho de colaborar con este trabajo no interfiere en el resto de las actividades de los escolares: su rendimiento académico se mantuvo sin variaciones a incluso se observó cierto efecto positivo en su ocupación del tiempo libre.

GE3: Como resultado de la experiencia se observó en el grupo un avance significativo en el rendimiento intelectual y psicomotor de los niños, progresos que se deben principalmente a la estimulación provista por la educadora y sus auxiliares en el Jardín Infantil. En este grupo, a diferencia de los anteriores, tanto la educadora como las auxiliares tenían una vasta experiencia de trabajo con preescolares aún cuando reconocieron resistencia en relación a ciertos aspectos del currículum, como expresión de sentimientos y convivencia. Las auxiliares poseían un excelente manejo del grupo de preescolares y una gran habilidad para realizar las actividades con los niños. Se podría decir entonces, que las características del currículum potencian las habilidades ya presentes en un personal con experiencia en

estimulación si se da un buen nivel de motivación para llevarlo a cabo, pero al mismo tiempo, hace más difícil lograr cambios de actitud a incorporación de nuevos objetivos.

GE4: En la evaluación se observó que los niños mostraron avances significativos en las tres áreas medidas y que sus madres mostraron progresos importantes como resultado del Programa. Sin embargo, además de requerir características personales muy particulares por parte de la educadora, esta modalidad no es una alternativa real frente al Jardín Infantil, ya que no satisface las necesidades y expectativas de las familias de sectores desaventajados

b) Síntesis y Comentarios

Respecto al desarrollo Intelectual, un progreso significativo en todos los grupos experimentales (GE1, GE2, GE3 y GE4) que no se observó en los grupos control (GC1 y GC2). El desarrollo intelectual de los niños se tradujo en un promedio final de cada grupo experimental significativamente mayor que el inicial y también en un importante aumento de la proporción de niños que se ubicó en la categoría de normalidad al finalizar el Programa.

Los resultados obtenidos en relación al **desarrollo psicomotor** mostraron en 3 de los grupos experimentales (GE1, GE3 y GE4) progresos aún mayores que los del Área intelectual. El grupo experimental que no mostró incrementos significativos fue el que había tenido más altos puntajes al inicio del Programa, lo cual reduce las posibilidades de incremento.

El currículum elaborado para el presente Proyecto, incluye diferentes funciones para abarcar ampliamente el área cognitiva; al acompañarse de un calendario de actividades, exige el desarrollo en forma programada de numerosas situaciones diarias que las estimulan. Al mismo tiempo, al ser un documento detallado que contiene explicaciones sobre cada uno de los objetivos, contribuye a la motivación de la educadora y de sus colaboradores. Además al presentar actividades concretas para estos objetivos, especificando las habilidades a desarrollar y ofreciendo el material de apoyo necesario, facilita enormemente la tarea de estimular las diferentes funciones implicadas.

En relación al **desarrollo emocional** se observó un incremento significativo en 3 de los grupos experimentales (GE1, GE2 y GE4), lo que comprueba que es posible concretizar las metas deseadas en el desarrollo afectivo, constituyéndose también esta esfera en objeto de la educación.

El énfasis del currículum en el aspecto socioemocional constituye una innovación no sólo en cuanto a las nuevas actividades a realizar, sino también a la importancia de la atmósfera en que se implementan. Para que las actividades de fomento del desarrollo socioemocional sean eficaces, se requiere que la educadora y sus colaboradores creen firmemente en la necesidad e importancia de estimular la afectividad y promuevan un ambiente cálido que facilite su expresión.

El grupo experimental 3 fue el único que no demostró cambios significativos en esta área, lo que se puede explicar por varias razones: la proporción adulto-niño era menor

que en los otros grupos experimentales; las auxiliares mostraron reticencia a inseguridad en relación a las actividades de desarrollo socioemocional y la incorporación de los padres fue menor que en los otros grupos. Por otra parte, la educadora de este grupo fue la única que se incorporó al Programa por designación de su institución, en tanto la de los otros grupos experimentales lo hicieron por iniciativa propia.

En relación a la efectividad de las distintas modalidades propuestas, se ha visto que todas logran cambios favorables en el desarrollo de los niños y en este sentido son una alternativa de educación preescolar mejor que el jardín tradicional.

c) Continuidad de los grupos

Una vez finalizada la etapa de implementación del Programa Piloto, las dos escuelas donde habían funcionado grupos experimentales solicitaron se continuara desarrollando el modelo aplicado, para lo cual se consiguió financiamiento por un año.

Si bien los dos grupos funcionaron con iguales características que en el Programa Piloto, existieron también algunas diferencias debidas principalmente a que ya no estaban sometidos a una investigación. El grupo en que la Educadora trabajó con la colaboración de escolares, consiguió una sala más pequeña que contaba con baño para los preescolares, lo que hizo necesario reducir el número de niños inscritos. Otro cambio observado en ambos grupos, fue la incorporación continua de niños y personal colaborador llenando las vacantes dejadas por los que desertaban. Entre ambos grupos, se atendió un total de 66 niños.

En términos generales, la continuación de estos dos grupos mostró que tanto la adaptación de los niños al currículum como a la modalidad de atención se desarrolló en forma positiva, siendo más fácil que el año anterior. Esto se puede explicar en el grupo 1 porque la presencia de madres antiguas favoreció el traspaso de conocimientos y de aprendizaje, lográndose un clima de respeto y amistad. Por otra parte, en el grupo 2 se advirtió que los escolares colaboradores asumieron su labor con mayor soltura y seguridad, demostrando ser capaces de conducir actividades pedagógicas, motivando a los preescolares en todos los pasos de la actividad.

En esta continuación de la etapa piloto, los niños no fueron evaluados con todos los instrumentos especializados utilizados en el Programa Piloto, sino que las propias Educadoras aplicaron al niño al inicio y al final del año la Pauta de Observación, usada también el año anterior. En ambos grupos se observó un avance importante, disminuyendo los déficit detectados al inicio, en casi todos los casos.

Por otra parte, indicadores de funcionamiento tales como asistencia de los niños y de los colaboradores, realización de actividades de capacitación y actividades con los padres, fueron similares y algunas aún mejores que durante el Programa Piloto.

Pese al gran interés demostrado por las respectivas escuelas, por los colaboradores y los apoderados de los niños y a las gestiones realizadas ante la Municipalidad correspondiente, no se logró que ésta financiara el costo de alimentación para los niños,

suelo de las Educadoras y material fungible que habrían permitido mantener el funcionamiento de estos grupos en años siguientes.

Es importante destacar que una vez conocidos y analizados los resultados del Programa Piloto, la Junta Nacional de Jardines Infantiles decidió implementar el nuevo currículum bajo la modalidad habitual de Jardines Infantiles con educadoras apoyadas por auxiliares de párvulos en un área de Santiago, acción que fue evaluada y cuyos resultados confirman nuevamente la eficacia de esta modalidad sobre el desarrollo psicomotor de los niños y nuevamente no se observa diferencias significativas en el desarrollo socioemocional¹

VIII. PROBLEMAS Y CONDICIONES DE TRANSFERENCIA

Estimamos que cualquier sistematización de contenidos, actividades y objetivos, pero con mayor razón un currículum que enfatiza cierto estilo de interacción, cierto clima emocional y determinados valores, debe insertarse en un contexto institucional que sea compatible con éste, si quiere alcanzar las metas que se propone. .

De otro modo, una orientación estructural no comprometida con el currículum conducirá a que la aplicación de éste se vea distorsionada, limitada o contrarrestada por aquella, obteniéndose en el mejor de los casos, resultados parciales.

A continuación nos referiremos a las condiciones que a nuestro juicio debe incluir una extensión para que ésta obtenga resultados similares a los del programa aplicado.

Debemos considerar en primer lugar, que este Programa ha sido evaluado exitosamente como una totalidad; si se quiere replicar cualquier modalidad de atención tenemos que pensar que el Programa se hizo con un determinado currículum que supone una determinada distribución del tiempo, con cursos de capacitación específicos, con reuniones de preparación de materiales, etc. Es decir, si queremos obtener resultados similares debemos realizar el programa en forma similar.

En todas las modalidades aquí evaluadas, el eje fundamental es la educadora; es ella la responsable directa del desarrollo del programa y en su actitud tanto con los niños como con su personal colaborador la que determinará el éxito del mismo. Parece indispensable que las educadoras tengan o estén dispuestas a desarrollar actitudes de respeto y confianza hacia el personal colaborador, capacidad de delegar y compartir responsabilidades, facilitar las habilidades de reflexión y expresión de opiniones y sentimientos de ellos y valorar los aportes que estos hagan.

Por otra parte, se requiere que la educadora y los colaboradores estén convencidos de la importancia de estimular el desarrollo socioemocional de los niños.

¹ Izquierdo, T. y Rodríguez, S.: Aplicación del Currículo Educativo CEDEP en un Área de la Región Metropolitana. Santiago, CEDEP, 1987.

Sólo de esta forma se logra una concordancia entre el enfoque del currículum, las actividades de capacitación y la dinámica educativa de los niños.

En relación a la puesta en marcha de un programa que incorpora a miembros de la comunidad, sean estos madres o escolares, debe necesariamente iniciarse con una sensibilización de esta comunidad, informando y motivando a la participación en el mismo. Los padres que se interesan deben tener una información clara respecto al funcionamiento propuesto y al tipo de participación que se espera de ellos, dándole especial importancia a la motivación de cómo funciona esta modalidad en la práctica.

Como en todo, el mejor seguro para el éxito de un programa es un buen punto de partida. Toda innovación genera tensiones y dificultades, por lo tanto es importante aminorarlas en la medida de lo posible, a través de procesos de motivación a las personas o grupos involucrados y la disponibilidad de recursos materiales y humanos necesarios.

Una extensión del Programa para Preescolares en Extrema Pobreza debiera considerar las siguientes etapas.

1. Evaluación de la factibilidad de realizar el programa en un determinado sector, considerando las necesidades tanto desde el punto de vista institucional como de lo expresado por personas de la comunidad.
2. Motivación y capacitación de las personas involucradas en los distintos niveles.
3. Organización del programa mismo. En este punto es importante considerar todas las labores que debe realizar la educadora tanto con los niños como con su personal colaborador, de modo de no recargarle con otras tareas que impidan su rol principal.
4. Aplicación.
5. Evaluación. El evaluar permite por un lado mejorar lo ya existente y por otro, comunicar los beneficios y las limitaciones de dicha experiencia.

PROGRAMA PADRES E HIJOS (P.P.H.)

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

1. DESCRIPCIÓN

El Programa Padres a Hijos es un programa educativo que ofrece a padres, sus hijos y vecinos de comunidades rurales y urbanas postergadas, una oportunidad de crecimiento cultural y humano, en su dimensión familiar y social. A partir de temas relacionados con el desarrollo de los niños se busca que las personas valoren su capacidad de educación y organización, enfrenten su situación en forma crítica y busquen soluciones adecuadas a sus problemas.

El modelo P.P.H. puede desarrollarse tanto a nivel familiar como en centros de atención preescolar.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El proyecto Padres a Hijos nació a partir de una intuición inicial, que se fue desarrollando más a partir del trabajo práctico con diversos grupos, que de un proceso de experimentación sistemática. La experiencia y resultados en terreno iban señalando sugerencias y cambios a realizar en los materiales o la necesidad de crear nuevas unidades con sus propios contenidos a partir de las necesidades detectadas en los grupos involucrados.

La experiencia en terreno enriqueció el proyecto en su conjunto de manera tal que, en la actualidad, tanto sus objetivos y contenidos como su metodología y materiales distan considerablemente de las definiciones originales.

El paso del P.P.H., desde una experiencia rural a una experiencia urbana, es realmente un hito muy significativo tanto para la proyección del programa como por la oportunidad de prueba de la validez de sus fundamentos, de la flexibilidad de sus recursos de acción, de acogida a los pobladores. Implica, desde luego, la necesidad de nuevos estudios y una reflexión sistemática sobre la realidad compleja y crítica que viven estos sectores. Aquí encontramos, junto a la privación extrema, una problemática diferente con el surgimiento de tendencias culturales específicas que exigen estudio y tratamiento en consonancia.

El P.P.H. ha tenido múltiples variaciones a través de su historia. Sin embargo, se pueden distinguir dos grandes períodos: P.P.H. dirigido a padres de niños de 4 a 6 años desarrollado entre 1972 y 1985 y el P.P.H. actual (1986 -) focalizado en padres de niños de 0 a 4 años. Se presentará cada período por separado.

A. PRIMER PERIODO P.P.H. 4-6 (1972-1985)

III. SUPUESTO BÁSICO

Es posible obtener la creación de un ambiente, tanto en la comunidad como en el hogar, que provea condiciones más favorables para el desarrollo armónico del niño a través de programas educativos como el P.P.H.

IV. OBJETIVOS

I. GENERALES

Desarrollar una interpretación creativa de los problemas que inciden en el desarrollo de los hijos, poniendo atención en su propia ubicación frente a los mismos.

Lograr un incremento significativo en el desarrollo integral de la familia y de sus hijos, tanto desde el punto de vista físico como psico-social y moral.

Promover una nueva dimensión educativa en organizaciones comunitarias existentes.

2: ESPECÍFICOS

Capacitar monitores.

Multiplicar la experiencia.

Crear espacios de reflexión para los padres en relación padres-hijos.

Apoyar a los padres con materiales que permitan un trabajo con sus hijos, favoreciendo la entrada de éstos a la escuela.

Identificar a implementar acciones a nivel de la familia y la comunidad, con el fin de buscar soluciones a los problemas detectados.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1: CONCEPCIÓN EDUCATIVA

El programa se basa en una concepción problematizadora de la educación, propia del método psicosocial. Por tanto, su metodología es activo-participativa.

Las características más importantes del método son tres:

No se entregan recetas sino que se aprende a problematizar y a buscar soluciones factibles

La persona siente que su existencia y opinión son valoradas por el grupo

La experiencia concreta de cada persona es la base de la reflexión y del aprendizaje

Estas consideraciones han estado presentes en la elaboración de los materiales y en el procedimiento del trabajo del programa.

2.- PROGRAMA ADULTOS

En sus inicios (1972) el P.P.H. se aplicó con grupos de apoderados de escuelas básicas rurales, capacitando para ello en la metodología a desarrollar a profesores como facilitadores. En esta etapa, su aplicación conservó las características relaciones verticales propias de la escuela y que entraban en contradicción con la implementación de una pedagogía activo-participativa. que es uno de los elementos centrales del programa.

En 1975, el programa comienza a estar dirigido hacia el desarrollo de los preescolares. En 1976 se implementaron dos grandes programas piloto: uno indígena-rural y otro urbano-marginal. Estos dos programas se distinguen especialmente porque los coordinadores o facilitadores no son ya profesores, sino pobladores de la misma comunidad que han sido seleccionados para el desarrollo de esta labor. A partir de ese momento, el programa se aplica a sectores urbano-marginales y continúa su desarrollo a nivel rural. En ambas modalidades, la metodología es similar, y se presenta a continuación

a) Inserción del programa

Para su aplicación el programa estimula la formación de grupos de padres. Cada grupo selecciona de entre sus propios integrantes a dos personas que serán los coordinadores de las reuniones del grupo.

El equipo del CIDE y los coordinadores generales toman contacto con los dirigentes a nivel comunitario, a quienes se les explica el programa; estos líderes ponen en contacto a los coordinadores con los Pobladores organizados.

En las reuniones, el coordinador, a través de juegos, diálogos, bromas y reforzamiento promueve un clima relajado entre los participantes. Además, se utilizan diapositivas que muestran los temas del programa para que los pobladores los relacionen con su propia experiencia y reflexionen sobre ellos. De acuerdo a su interés, los pobladores tienen la oportunidad de invitar a sus vecinos a participar en el programa, cumpliendo así también una función de agentes motivadores.

b) Capacitación

Los coordinadores reciben capacitación metodológica al inicio del programa y durante la marcha de éste.

Al comienzo de la experiencia los coordinadores asisten a una jornada de cinco días; en ella se interiorizan de la estrategia educativa del programa y conocen y practican los materiales y reuniones de la primera unidad temática.

Posteriormente, cada mes, se realiza una jornada de dos días. En ella se evalúa la marcha del programa y se practican los materiales y reuniones de la unidad siguiente.

c) Contenidos

El programa opera a través de doce unidades o temas generadores que responden a problemas muy sentidos en los sectores más pobres.

Inicialmente se definieron y elaboraron ocho temas referidos a la estimulación psicomotora y afectiva del menor y a la nutrición de la familia. Posteriormente y a solicitud de los mismos participantes, se incorporaron los temas de alcoholismo y educación sexual. Las doce unidades son las siguientes:

El desarrollo del niño.

Aprender a escribir.

Aprender a contar.

Aprender a hablar.

Relación padres a hijos.

Los niños preguntan (Sexualidad I).

Los niños aprenden de nosotros (Sexualidad II).

El niño y el alcohol.

Nosotros y el alcohol.

La familia y la alimentación (Nutrición I).

Alimentación y crecimiento (Nutrición II).

Aprovechemos lo que tenemos (Nutrición III).

Cada unidad temática se desarrolla en cuatro reuniones; por esta razón, normalmente el programa se ha aplicado en un período de dos años.

d) Materiales

Los materiales utilizados por el P.P.H. para el desarrollo de las unidades temáticas son los siguientes: imágenes, folletos, hojas problematizadoras y pautas de evaluación.

- Las imágenes: están representadas a través de dibujos o diapositivas, las cuales sirven para presentar el tema, discutir o opinar acerca de un problema y resumir o concluir acerca de lo conversado. Existe un total de 24 conjuntos de imágenes (12 sets de diapositivas y 12 rota folios con dibujos).
- Los folletos: son imágenes complementadas con mensajes escritos destinados a ilustrar el tipo de actividades que pueden ser desarrolladas por los padres con sus hijos en el hogar. Sirven para reflexionar y despertar la creatividad de los padres. Están constituidos, además, por ejercicios que debe realizar el niño en el hogar, guiado por sus padres.
- La hoja problematizadora: es una ilustración que refleja situaciones vividas por el grupo y su comunidad y sirven para la profundización en la discusión de un problema. Sirve a los participantes como estímulo para la discusión de problemas que los afectan, su problematización y la búsqueda conjunta de soluciones. Como se dijo anteriormente, el Programa Padres a Hijos considera importante que los participantes tomen conciencia acerca de su propia realidad para movilizar su capacidad grupal en la búsqueda de soluciones.
- Las pautas de evaluación: son preguntas tendientes al desarrollo de la autoevaluación del grupo y del espíritu crítico. Además, sirven para facilitar la información que el coordinador da sobre las reuniones.

3.- PROGRAMA NIÑOS

El programa está diseñado para que los padres, apoyados por folletos educativos, trabajen con sus niños en el hogar.

Los folletos contienen un cúmulo de mensajes y ejercicios tendientes a crear ciertas actitudes en los padres y a ejercitar o afianzar funciones intelectuales de los hijos de 4 a 6 años.

Cada uno de los folletos (total 24) consta de dos partes:

(i) Las dos primeras hojas son imágenes o dibujos complementados con mensajes escritos, dirigidos a los padres con el fin de ilustrarlos en las diferentes actitudes y actividades que pueden tener con sus hijos. Estas páginas son especialmente encauzadas al aspecto socio-emocional, enfatizando la necesidad de incrementar en los niños la motivación al

logro, la curiosidad, la creatividad y la socialización. Además, enseña actitudes básicas de los padres hacia los hijos como es el cariño, la comunicación, la participación, etc.

(ii) Las restantes hojas, que son generalmente 5, tienden a ejercitar aspectos de percepción y memoria auditiva y visual; coordinación visomotora; lenguaje; conocimiento físico (se pretende que los padres estimulen la experimentación con el fin de que los hijos conozcan la naturaleza de la materia y el resultado de sus acciones sobre ella); conocimiento del pensamiento lógico (se pretende reafirmar en el niño los conceptos de clasificación, seriación, concepto numérico; relaciones espaciales y temporales que le permitan un razonamiento lógico y una preparación para la lectura y las matemáticas).

La reflexión que los padres van haciendo con los materiales y a través del trabajo con los niños está orientada por el siguiente esquema:

Primera reunión: en esta reunión se presenta un conjunto de imágenes. Los participantes proceden a decodificarlas, traduciendo la imagen a su propia experiencia y discutiendo cómo el tema presentado se da en su realidad.

Segunda reunión: se entregan los folletos y ejercicios correspondientes al tema, se explican y se discuten las actividades que sobre el tema han desarrollado en el hogar durante la semana. Se organiza, en algunas ocasiones, un taller de elaboración de materiales con elementos de desecho, para su utilización en actividades con los niños en el hogar.

Tercera reunión: por medio de la hoja problematizadora, se analiza la situación que afecta a la comunidad, identificando sus problemas y discutiendo sobre las posibles soluciones y las acciones que van a realizar para materializar las soluciones detectadas. Se utilizan también folletos y hojas de ejercicios para reforzar los aspectos más relevantes del tema. Se intercambian ideas sobre las actividades realizadas por el niño durante la semana.

Cuarta reunión: por medio de las pautas de evaluación los padres analizan lo realizado durante la unidad, intercambiando experiencias sobre las actividades efectuadas (acciones concretas, materiales creados, etc.).

Se entrega información, folleto y hojas de ejercicios para que los padres apliquen nuevos materiales de trabajo con los niños.

VI. COBERTURA

El programa P.P.H. se inició el año 1972.

En 1973 se implementó un plan piloto en la localidad de Limache en dos escuelas rurales.

En 1974 se aplicó el programa en forma experimental en la región de San Felipe en 8 escuelas.

En 1975 el programa se orienta al desarrollo de los preescolares. Se realizaron experiencias en Isla de Maipo y Calera de Tango.

En 1976 se desarrollaron dos grandes programas piloto: uno en Osorno (programa indígena-rural) y otro en Santiago (programa urbano-marginal).

En 1977 el P.P.H. se aplicó en 40 comedores infantiles dependientes de las Vicarías Zonales de Santiago.

Durante el año 1979 se desarrolló el programa urbano en tres sectores de Santiago: Zona Sur (ocho centros), Zona Norte (cinco centros) y Zona Oriente (nueve centros). Además, se siguió trabajando en comunidades de provincias (96 comunidades).

En 1980-81 se aplicó el P.P.H. en Linares en 20 comunidades rurales.

En 1981-82, en Santiago, en 10 grupos de jardines infantiles.

En 1982-83, en convenio con la parroquia de Curanilahue, se aplicó el programa en diez grupos de mujeres (talleres solidarios de subsistencia).

En 1983-84 se desarrolló en Chillán (20 comunidades urbanas y rurales) y en Coyhaique y Puerto Aysén (20 comunidades urbanas y rurales).

VII. EFECTIVIDAD

Durante el año 1976 se trabajó en el área de Curicó, en las localidades de Trapiche Alto y Trapiche Bajo. Se realizó un estudio cuasi-experimental para comparar el desarrollo cognoscitivo de los niños de padres que participaron en el programa, con aquellos cuyos padres no estaban en el programa y con otros niños asistentes a kínder.

Se aplicó el test de WISC en dos tiempos, separados por cuatro meses. Mediante un análisis de varianza, se observó que los niños del programa muestran un significativo aumento en el desarrollo cognoscitivo en relación con los niños que asistieron al kindergarten.

Durante 1977, en conjunto con la Vicaría de la Solidaridad del Arzobispado de Santiago, se aplicó el programa en 40 comedores infantiles. Los logros más significativos observados fueron los siguientes:

El P.P.H. ha contribuido a desarrollar, en los coordinadores y en los participantes, cambios favorables de personalidad y actitudes.

El comedor ha dejado de ser un centro de asistencia solamente, para transformarse en un centro educativo y de convivencia.

Los coordinadores aumentan su capacidad de enfrentar problemas dentro y fuera del programa; se valorizan como personas; se interesan en formarse como coordinadores; han desarrollado formas de organización y solución a problemas internos de comedores.

Entre los participantes se observan cambios positivos de personalidad; cambios de actitud frente a los hijos y la familia; cambio de actitud en la pareja.

Entre los "productos" del programa se pueden mencionar tres muy importantes: los movimientos de mujeres, el programa de educación para la convivencia de la pareja y el actual proyecto P.P.H. 0-4.

En Curanilahue, Coyhaique y Puerto Aysén se trabajó con talleres de mujeres. A partir de la aplicación del programa se crearon nuevos talleres y se impulsó significativamente una organización de mujeres. En la XI Región existen aproximadamente 100 talleres organizados en 5 coordinadoras regionales.

Por otra parte, las diferentes aplicaciones del programa fueron evidenciando la necesidad de atender la problemática de la vida en pareja, especialmente cuando ésta recién se inicia. Así surgió el proyecto "Educación para la Convivencia de Pareja".

Posteriormente, el programa operó en Jardines Infantiles de Santiago y se continuó aplicando en zonas rurales de Linares, Chillán y Osorno y se está adaptando a Perú y Bolivia.

En relación al trabajo que se realiza en los Jardines Infantiles, el programa se aplicó entre Septiembre de 1980 y Septiembre de 1982, en jardines infantiles de las Iglesias Evangélicas, en el área urbana de Santiago. La principal característica de esta aplicación del P.P.H. radica en el hecho de que las personas que actúan como Coordinadores Generales son alumnos de la Comunidad Teológica Evangélica, y los Coordinadores de Base (coordinadores de cada grupo) son las auxiliares de los jardines y los apoderados.

B. SEGUNDO PERIODO P.P.H. 0-4 (1986 -)

III. SUPUESTO BÁSICO

Es posible introducir cambios en las percepciones y acciones de los miembros de la familia y la comunidad, las que pueden incidir positivamente en el desarrollo de los menores antes que el daño, derivado de las negativas condiciones ambientales en que se desarrollan los niños, tenga efectos irreversibles.

IV. OBJETIVOS

1: GENERAL

Crear un programa que, teniendo como centro las características y necesidades del menor de 0 a 4 años, ponga acciones educativas dirigidas a reflexionar críticamente en

torno al ambiente físico y social en que nace y crece el niño de los sectores poblacionales, identificando problemas y sus causas y motivando en los padres la realización de acciones encaminadas a enfrentar estos problemas y mejorar las condiciones ambientales en que viven el niño y su familia.

2.- ESPECÍFICOS

- Capacitar monitores.
- Multiplicar la experiencia.
- Crear espacios de reflexión en conjunto para ir asumiendo relaciones más democráticas al interior de la familia y la comunidad.
- Recoger, a través del proceso educativo, antecedentes concernientes a pautas de crianza que se explicitan en esta realidad educativo-familiar-popular.
- Proponer y validar estrategias de intervención en familias populares ligadas a organizaciones del sistema formal a informal de educación.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El P.P.H. 0-4 se ha planteado en tres etapas que se presentan en el diagrama siguiente (próxima hoja):

DIAGRAMA DEL PROGRAMA

ETAPAS	I PLAN PILOTO	II PEDAGOGÍA	III DIFUSIÓN
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos del medio - Elaboración de instrumentos - Capacitación de coordinadores. 	<p style="text-align: center;"><u>Síntesis</u> Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del Plan piloto en base al trabajo de monitores y coordinadores. 	<p style="text-align: center;"><u>Síntesis</u> Evaluación</p> <p>Extensión de la experiencia a otros grupos de padres.</p>
TAREAS PRINCIPALES	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución de grupos - Diagnóstico participativo - Elaboración U. Temática Instrumentos de evaluación. - Selección y formación coordinadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constitución de grupos - Selección, capacitación de coordinadores - Realización del trabajo grupal basado en U. Temáticas (animado por monitores del programa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de distintas estrategias de difusión - Realización de etapa piloto de difusión.
DURACIÓN APROXIMADA	6 meses	18 meses	12 meses
PARTICIPANTES	6 grupos 3 coordinadores	50 grupos, 4 coordinadores, 20 monitores	

1: CONCEPCIÓN EDUCATIVA

Como ya se planteó para la primera etapa, el Programa Padres e Hijos se basa en una concepción participante y cuestionadora de la educación, cuyo fin es promover en el educando una actitud crítica y constructiva. No se trata, entonces, de crear un programa de **Estimulación** Temprana, sino un programa educativo dirigido a los padres y que aborde temáticas tales como la alimentación; salud a higiene; normas de crianza y socialización; características de estructura familiar; desarrollo integral del niño de cero a cuatro años, entre otros. Obviamente, la metodología educativa seguirá las líneas de una pedagogía democrática, activa y participativa que ha sido el gran logro del Programa Padres a Hijos.

Se estima que esta forma de educación posibilita que los participantes:

Reflexionen sobre la realidad que viven.

Identifiquen a partir de ésta los problemas que los afectan, a fin de analizarlos críticamente describiendo los factores que los producen.

Evalúen las consecuencias que éstos pueden tener si no son enfrentados oportunamente.

Alteren las concepciones fatalistas tomando conciencia de su propia capacidad para actuar, proponiendo y ejecutando acciones con sus propios recursos y medios.

2: DESARROLLO DEL PROGRAMA

a) Capacitación

La metodología general se concreta en un programa de Trabajo Grupal alrededor de Unidades Temáticas.

Se propone un Trabajo Grupal, ya que éste posibilita conocer mejor la realidad vivida por los participantes, sobre todo si éstos son de medio popular.

Se utiliza la unidad temática porque es un instrumento educativo que presenta un tema problema generador (por ejemplo: salud, relaciones padres-hijos...) para que el grupo lo cuestione, diagnostique su propia realidad, reflexione y busque soluciones concretas para enfrentarla. Cada unidad temática contempla:

- Objetivos específicos.
- Resultados esperados.
- Materiales educativos.
- Un número determinado de sesiones de aplicación.

- Orientaciones acerca de la conducción y sistematización de las sesiones.
- Movilización para la realización de acciones concretas.

b) Contenidos

El contenido, estructura, material pedagógico de las Unidades Temáticas utilizadas proviene esencialmente de:

- Experiencias educativas del CIDE y en particular del P.P.H. Primera Etapa.
- Aporte técnico UNICEF.
- Experiencias de numerosas instituciones que trabajan en este campo.
- Intereses, carencias, sugerencias de los grupos de padres que participaron en la primera etapa del programa.

3.- ACCIONES REALIZADAS

Hasta este momento, se ha realizado la primera etapa de este 2Q período del P.P.H. Como evaluación se podría decir que, en general, los objetivos, tareas, plazos previstos, se han cumplido, a pesar de las difíciles -muchas veces dramáticas- condiciones en que el Programa se lleva a cabo y que son las vividas por los sectores marginalizados de la capital.

La etapa I ha constituido esencialmente en tres acciones:

- Toma de contacto con organizaciones privadas y estatales interesadas en la implementación del Programa.
- Elaboración de instrumentos y materiales.
- Selección y capacitación de monitores.

Estas tres acciones se describen a continuación.

a) Contacto con organismos

- Con organizaciones privadas.

Se ha desarrollado un trabajo de relación, asesoría técnica, creación y prueba de materiales educativos con el Jardín Infantil Hueñumapu y la Sala Cuna Daimancito. También se han establecido contactos con organizaciones de La Bandera y La Victoria, las que estarían interesadas en participar en la etapa siguiente del Programa (Etapa Pedagógica).

- Con Organismos Estatales.

Se ha trabajado con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JNJI), a través de la Delegación Metropolitana.

Los contactos se iniciaron a comienzos del mes de Abril con la Coordinadora Técnica, la que tomó conocimiento de la iniciativa mostrando gran interés. El Programa fue luego presentado al equipo técnico y ulteriormente al conjunto de profesionales encargados de los Jardines (Sección Técnica). En estas tres instancias la acogida fue favorable, ya que el Programa responde a una de las preocupaciones actuales de la Institución, que es la incorporación de los padres a la vida del Jardín.

Los Jardines fueron elegidos en función de la importante motivación del personal y de los padres. Estos estaban dispuestos a participar en el Programa, así como en su difusión ulterior en calidad de monitores (Etapa Pedagógica). La situación geográfica fue también determinante. Ellos se ubican en el mismo sector que las organizaciones presentadas anteriormente. Se pretendió así lograr una cierta unidad territorial, lo que permitiría una mayor coherencia y también una rentabilidad máxima del trabajo del equipo CIDE P.P.H. 0-4 (hasta hoy, tres personas).

El trabajo realizado en la JNJI permite destacar:

- Estrategia de relación con la Dirección Regional Metropolitana JNJI, en la cual el aspecto técnico es privilegiado; así como la comunicación y participación de todos los sectores profesionales susceptibles de ser implicados.

- Respeto de los canales institucionales de información y decisión.

- Estrategia en relación con los Jardines, en la cual, respetando los niveles jerárquicos, se implica también a todo el personal, así como a los padres organizados. De hecho, esta opción ha significado una importante inversión de tiempo, la que parecía necesaria, pues numerosas experiencias educativas fracasan o han fracasado al ser percibidas como impuestas por el personal de la institución, o por los beneficiarios directos. Creemos que el entusiasmo y la regularidad con que el Programa se ha llevado a cabo, están relacionados con esta estrategia.

- Parece también importante destacar la positiva colaboración del personal JNJI, en particular de las supervisoras, con las cuales se afinó la propuesta. Un ejemplo interesante fue el de la selección de los padres y apoderados participantes, en la cual se definieron de común acuerdo criterios y procedimientos, los que serán de gran utilidad en la Etapa Pedagógica. De hecho, sólo se trabaja con el 50% de los padres que se inscribieron para participar en el Programa, priorizándose aquellos dispuestos a ser monitores en la etapa siguiente.

b) Elaboración de instrumentos y materiales

Considerando que el P.P.H. 0-4 es un proyecto de acción, cuyos beneficiarios son las familias populares con hijos menores de 4 años que se encuentran relacionadas a organizaciones privadas o formales educativas; el programa pretende dar la ocasión de participar en una experiencia educativa, a padres que así lo requieran. Pero, además, intenta, basándose en la capacidad de los padres de transmitir la experiencia a otros, difundirlo a sectores más amplios de la población.

Se ha hecho necesario diseñar un cierto número de instrumentos de registro y evaluación y otros más propiamente educativos, que puedan ser utilizados ulteriormente.

Actualmente se han elaborado y utilizado: fichas de registro de visitas, de reuniones, así como un primer instrumento cualitativo de evaluación.

En lo referente a las Unidades Temáticas, elemento pedagógico central del Programa, se han diseñado y probado Unidades de Diagnóstico de realidad (el proyecto de Manual para Monitores, de áreas de desarrollo del niño, de salud, de roles, sexualidad y relaciones padre-hijo, así como uno sobre la televisión, que no se había previsto pero que parece necesaria, pues el tema es recurrente en todos los grupos de trabajo). Estas Unidades Temáticas se han ido reestructurando, adecuando en las sesiones mencionadas anteriormente. Sugerencias y críticas se han incorporado así, respondiendo al objetivo de esta etapa piloto que prepara la Pedagógica y en la cual el Programa deberá llegar a sectores más amplios, con la ayuda de padres monitores.

c) Selección y capacitación de Coordinadores de Terreno.

En esta primera etapa, se realizó un proceso de selección y capacitación, quedando una persona trabajando en el programa. Posteriormente se tiene contemplado tener un número mayor de coordinadores, según necesidades, para la aplicación del programa. Estos deben ser de los Jardines donde se ha trabajado la experiencia, acompañados de un proceso de selección y capacitación.

VI. COBERTURA

En esta Etapa Piloto no se puede hablar de cobertura propiamente tal, puesto que el proceso de aplicación del Programa se inicia en la Etapa Pedagógica.

VII. EFECTIVIDAD

De la Etapa Piloto antes reseñada parece necesario destacar como logros los siguientes:

- Asesoría técnica a organizaciones educacionales privadas, que con una gran motivación, buscan mejorar la calidad de la educación de padres y menores y no cuentan con los medios necesarios.

- Formación de personal no profesional que desempeña tareas educativas de gran responsabilidad y que no ha tenido instancias de capacitación. Todo esto teniendo en cuenta la diversidad de situaciones y demandas, y respetando las dinámicas propias de cada institución y organización. Se ha dado, de hecho, un proceso de negociación permanente entre: intereses de los padres y apoderados, intereses y previsiones del personal y necesidades de prueba de materiales del programa.

- Y lo que parece de gran relevancia, dadas las actuales condiciones del país, es la fructífera colaboración JNJI-CIDE, dentro del marco de este Programa apoyado por UNICEF. Es conocido el abismo existente hoy en Chile entre el trabajo de los organismos de Estado y las llamadas organizaciones no gubernamentales, por razones que no es del caso explicar aquí. Este Programa ha sido la ocasión en la que, a través de un objetivo común (mejorar el desarrollo de los menores de 4 años, por medio de la educación de sus padres), se han vencido temores, desconfianzas y se han compartido preocupaciones, metodologías y técnicas. Este es un logro difícilmente cuantificable, pero a nuestro parecer, de gran alcance. Debería fructificar más aún en la etapa de réplica (Etapa Pedagógica), en la que la experiencia acumulada por el personal y los padres sea transmitida a otros interesados, ampliando así la cobertura de beneficiarios.

La UNICEF no sólo ha brindado la posibilidad de participar en una experiencia educativa a algunas familias populares marginalizadas, así como a parte del personal que con ellas trabaja, sino que ha brindado un espacio de intercambio y comunicación a una institución estatal y otra privada, el que hasta hoy ha sido positivamente utilizado en áreas del mejor desarrollo de los menores.

CENTROS POBLACIONALES DE EDUCACIÓN INICIAL

Colectivo CREAS

1. DESCRIPCIÓN

Los CEI son hoy "Centros Poblacionales de Educación inicial", ubicados geográficamente en un campamento o población (sector popular), destinados a atender educativamente a los niños menores de seis años del lugar. Su organización, su implementación y gestión están a cargo de adultos del sector (especialmente mujeres).

Con ello se crea un espacio de interacción para las diferentes personas involucradas en la experiencia. Interacción educativa, en un sentido amplio, entre los adultos y los niños y su entorno. Interacción socio-afectiva entre los propios niños; interacción grupal y para la organización entre las mujeres participantes, como también una interacción en la práctica y en la reflexión entre el grupo y el equipo de apoyo técnico.

Se dice que los CEI son poblacionales porque:

- a) Se ubican en un territorio determinado: población o campamento, para los niños del sector.
- b) Están orientados a aprovechar al máximo los recursos materiales locales.
- c) Su organización, implementación y gestión son responsabilidad de los pobladores del lugar.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Los CEI tienen como antecedentes directos, los CEN (Centros Comunitarios Educativos Nutricionales) puestos en marcha por la Municipalidad de La Florida¹ entre los años 83 y 84. Las características que hoy presentan son el resultado de una constante reelaboración y reflexión de la práctica del equipo "Creas" y de éste con las mujeres participantes en las diversas experiencias. (Ver cuadro anexo al final del capítulo).

III. SUPUESTOS BÁSICOS.

Los supuestos básicos que sustentan los CEI son:

¹ La capacitación de las mujeres pobladoras participantes en los Centros (240) y la orientación educativa que ellos tuvieron durante la 1ª etapa (18 meses), fueron responsabilidad de A. Cepeda, R Correa y X. Valdés, quienes, el año 84, con otras personas, dieron origen al Creas y a los CEI.

1. Existe en los sectores populares capacidad para actuar organizadamente, desarrollando acciones que signifiquen para las personas enfrentar sus problemas y satisfacer algunas de sus necesidades.
2. Existe en todo ser humano un potencial educativo que puede ser actualizado, lo que permite desarrollar acciones educativas efectivas.
3. Los pobladores tienen una práctica sobre la realidad que da origen a conocimientos, que relacionados con otros conocimientos, les permiten construir un conjunto de herramientas técnicas necesarias para atender educativamente a los niños menores de 6 años.

IV. OBJETIVOS

Intencionar el reencuentro de los pobladores con sus posibilidades de expresión y movilización y favorecer la recuperación de la confianza en la organización y la acción conjunta.

Apoyar técnicamente a las comunidades para que a través de acciones organizadas logren dar solución a algunas de sus necesidades (ejemplo: educación inicial).

El objetivo específico en el área de lo preescolar es facilitar la creación de "Centros de Educación Inicial Poblacionales" organizados e implementados por los propios pobladores.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. CONCEPCIÓN EDUCATIVA

a) En relación con los niños

El proyecto se orienta por una concepción de educación inicial integral, por lo que interesa desarrollar y actualizar potencialidades más que lograr aprendizaje de habilidades específicas.

El objetivo educativo de los Centros es facilitar y proveer al niño experiencias adecuadas para que logre un desarrollo armónico en relación a su edad. Es decir, que desarrolle el lenguaje para ejercer y ampliar su capacidad de comunicación y consecuentemente su capacidad de pensamiento; que desarrolle sus habilidades cognitivas para poder actuar sobre el mundo: reaccionar, descubrir, resolver problemas y sacar conclusiones. Que desarrolle su afectividad para poder sentir, querer, ser querido, valorar, apreciar y discriminar frente a personas y situaciones.

Esta concepción significa en la práctica ofrecer a los niños experiencias de juego-trabajo, de contacto y manipulación de materiales (tanto manufacturados como de desecho), de interacción con otros niños y adultos, con la naturaleza y con situaciones novedosas que favorezcan su desarrollo cognitivo y socio-afectivo y les posibiliten así el manejo y goce de su medio ambiente. Interesa que el niño amplíe su capacidad para vivir

plenamente cada etapa de su vida, lo que constituye la mejor preparación para enfrentar los períodos siguientes.

b) En cuanto al trabajo con las mujeres.

Los centros están sustentados en la acción educativa y organizativa de las mujeres. Ellas son los sujetos de la experiencia.

Las mujeres tienen prácticas, vivencias, experiencias de la realidad que dan origen a conocimientos. Son estos conocimientos los que organizados y/o reelaborados a través de una situación de capacitación, donde además se incorporan nuevos contenidos, les permiten conformar un conjunto de herramientas técnicas efectivas para responder sin angustia al comienzo, y eficientemente después, a las necesidades de los niños menores de 6 años.

Ahora bien, el desarrollar capacidades para enfrentar necesidades reales y sentidas, lograr una proyección más allá del ámbito familiar y tener una experiencia satisfactoria al respecto; facilita en las participantes el desarrollo de la autoestima, la confianza y la seguridad en sí mismas. Es decir, las transformaciones a nivel personal.

Esta misma revalorización que hacen de sí mismas las participantes se produce en el medio social y se revaloriza la acción de las mujeres a nivel poblacional.

Desde el punto de vista grupal, significa una nueva experiencia: tomar decisiones, enfrentar conflictos y responder en grupo a una tarea común, pero con relaciones claras, distintas y democráticas.

2. PROGRAMA ADULTOS

a) Inserción y etapas.

Contacto con un sector poblacional. La forma de llegar puede ser variada: una demanda específica, contacto previo con dirigentes poblacionales o experiencia de trabajo anterior del equipo en el sector. Puede tratarse de centros funcionando o de un grupo que pretende iniciar una experiencia educativa en el sector.

Presentación por parte de CREAS y discusión con los interesados, de un proyecto de trabajo conjunto. En el caso que se llegue a acuerdo, se desarrolla una fase de **capacitación** (reelaboración conjunta de experiencias).

Desarrollo de la experiencia educativa con los niños (puesta en marcha del Centro, en caso de ser un grupo nuevo o continuidad de la experiencia si es un grupo en funcionamiento).

Reflexión de la práctica o acompañamiento.

Alejamiento progresivo del equipo CREAS: mayor autonomía del grupo.

b) Capacitación

Un elemento fundamental dentro de la propuesta metodológica del programa es, sin duda, la forma como se entiende y desarrolla la **capacitación** del grupo de adultos que asume la responsabilidad de desarrollar la experiencia con los niños.

¿Cuáles son las características de esta estrategia de capacitación?

Se busca facilitar un proceso de aprendizaje y no sólo incorporar contenidos puntuales.

Se aprovecha y consideran las experiencias de vida y los conocimientos ya producidos por los participantes.

Importa reforzar la seguridad, confianza y autoestima.

Se favorece la iniciativa personal y grupal y la creatividad.

Se apoya la identificación de los participantes con su cultura.

La metodología utilizada, coherente con este marco general, tiene como características ser:

Activa: exige un participar actuando. No hay charlas ni clases.

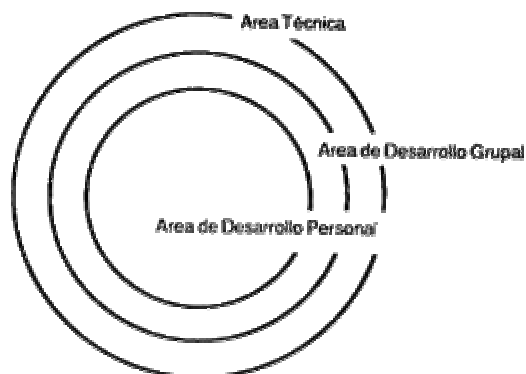
Participativa: Las actividades son desarrolladas por el grupo con animación de un agente externo.

Vivencial: Se busca la participación más allá del nivel intelectual. Se integra a la persona con sus sentimientos y emociones. Se vive lo que se aprende.

Reflexiva: Se reflexiona sobre lo vivido, participando y actuando y se elabora la experiencia completándose así el proceso de aprendizaje.

¿Cómo se organiza el programa de capacitación?

Para movilizar todas las potencialidades de cada persona (pensamiento, sentimientos y acción) y producir -realmente el resultado integrado que se propone, el programa de capacitación se orienta por el siguiente esquema, considerando tres áreas básicas:



Área de desarrollo personal:

Orientada al desarrollo de la autoestima, la seguridad y confianza en sí mismo y sus capacidades.

Área de desarrollo grupal:

Desarrollo de la capacidad de trabajo en grupo, toma de decisiones, resolución de conflictos y establecimientos de relaciones democráticas y claras.

Área técnica:

Dirigida a facilitar el desarrollo de potencialidades específicas, la reelaboración de experiencias de la vida cotidiana a incorporación de nuevos conocimientos necesarios para enfrentar la tarea propuesta.

Los contenidos son organizados y surgen en relación a las 3 áreas (lo personal, lo grupal y lo técnico). Es decir, a partir de las necesidades de las personas, del grupo y de la tarea y sus mutuas interacciones.

Lo específicamente técnico se desarrolla a partir del descubrimiento por parte del grupo de **las necesidades propias de la vida de un niño:** trabajadas con un papel, al cual hay que dar vida identificando y dibujando sus necesidades en un papelógrafo. De este modo, de la experiencia concreta del grupo se elabora toda la teoría de la educación inicial necesaria para poder desarrollar efectivamente la tarea con los niños.

Nec. y caract. de los niños según edad	Área de Desarrollo	Objetivos del programa	Niveles de edad	Rutina
Recursos Metodológicos	Cosas para hacer	Cómo y por qué observar la conducta infantil		

Este programa de capacitación se puede llevar a cabo en forma intensiva durante un mes, todos los días o en un período mayor, de acuerdo a las necesidades del grupo. Con el programa de capacitación se espera que los participantes desarrollen el instrumental mínimo necesario para atender sin angustia un grupo de niños. Supone un período posterior de afianzamiento y nuevos descubrimientos al que se le llama "acompañamiento".

El acompañamiento está concebido como el período de capacitación en la acción. El rol del equipo es el de apoyar la reflexión y la elaboración de la práctica que las mujeres empiezan a tener con los niños. Si la capacitación inicial estuvo basada en las experiencias de vida de las mujeres, ahora se trata de integrar la reflexión de la práctica concreta que han iniciado con los niños del Centro.

Los contenidos de este acompañamiento van surgiendo de las necesidades del grupo y se estructuran sobre la base del esquema "yo-grupo-tarea" que oriente toda la experiencia. De este modo este período en cada grupo adquiere características particulares, de acuerdo a las personas, contexto y realidad específica en que se desarrolla la experiencia, lo que se complementa con las potencialidades, estilos y especificidades de las personas del equipo que están a cargo.

Los propósitos del acompañamiento son:

A nivel de la tarea, que las mujeres amplíen el instrumental técnico desarrollado durante la capacitación y que les permita ofrecer a los niños una situación educativa organizada en forma sistemática.

A nivel grupal, el trabajo está dirigido fundamentalmente a enfrentar los problemas de interacción y conflictos que se derivan del hecho de que el grupo empieza a relacionarse diariamente. Dentro de esta área también el apoyo se dirige a que las mujeres establezcan un sistema de funcionamiento, gestión y administración del Centro y que se vinculen y coordinen con otros grupos o instancias de organización del sector.

A nivel de las personas, el acompañamiento del primer año apunta a que las mujeres vayan constatando en la práctica sus posibilidades, que adquieran seguridad y confianza en lo que hacen y que puedan elaborar el significado personal de la experiencia y sus proyecciones más allá del ámbito del Centro.

La estrategia de acompañamiento consiste en una sesión semana; con el grupo de mujeres y una observación semanal al trabajo con los niños. Esta última se registra en una pauta previamente definida y es devuelta al grupo como aporte de la capacitación y retroalimentación del trabajo. Ocasionalmente, de acuerdo a los requerimientos del grupo, se realiza un trabajo directo con los niños en el que la educadora del equipo trabaja determinado tiempo de la rutina con los niños y las mujeres en sesiones de capacitación.

c) Gestión administrativa de los Centros

Cada Centro tiene su origen diferente. Así, uno puede surgir de un diagnóstico realizado por la organización territorial de sector, o del interés de un sacerdote y un grupo de madres. De todos modos, la gestión y administración del Centro es responsabilidad del grupo.

Dentro de esta responsabilidad está el definir el tipo de organización interna y funcionamiento que necesitan, (deciden si quieren tener una directiva o no y cómo es ésta). En el caso en que el Centro sea parte de una organización más amplia (caso Nuevo Amanecer) deben también relacionarse con los dirigentes de esa organización.

Parte importante de la gestión es conseguir financiamiento para las actividades con los niños, para lo cual establecen relaciones con instituciones solidarias para abastecerse de leche para la colación. Otra forma de obtener fondos es realizando actividades poblacionales (rifas, bazares, onces vendidas, etc.).

El financiamiento de las participantes también depende de cada situación específica. Por ejemplo, en "Nuevo Amanecer", el grupo es financiado por el POJH. En "La Granja", en cambio, después de asegurar el financiamiento de los gastos de las actividades de los niños se reparten entre las que están a cargo de las actividades educativas, el dinero que resta. Esto, decidido y definido en la Asamblea.

En las dos experiencias que sirven de ejemplo en esta ocasión, la situación de organización interna es la siguiente:

CENTRO LA GRANJA

Asamblea de Madres (todas)	Instancia que decide programa de trabajo general
Directiva	Responsable de la gestión administrativa del Centro.
Grupo de mujeres educadoras (algunas)	Responsables de la tarea educativa.

CENTRO NUEVO AMANECER

Organización Campamento	Instancia que decide programas de trabajo generales.
Directiva del Campamento	Responsables del contacto con el POJH y de conseguir los materiales que se financian vía insumos POJH.
Grupo mujeres Centro	Responsables del funcionamiento general del Centro y de la tarea educativa con los niños.

3. PROGRAMA NIÑOS

Como ya se dijo, el proyecto se sustenta en la acción del grupo de mujeres que asume la experiencia. De este modo, la acción educativa está plenamente en sus manos. En esta perspectiva el grupo planifica, desarrolla y evalúa las actividades de los niños.

La rutina y organización diaria de las actividades educativas es definida en la capacitación y se le hacen, en el curso de la experiencia, los ajustes necesarios. Los Centros analizados tienen una rutina semejante en cuanto a contenidos, pero con modificaciones pequeñas en cuanto al momento del día donde se ubica cada actividad. En general, ambos centros consideran los siguientes momentos significativos:

- Un saludo de inicio
- Colación (desayuno)
- Actividad dirigida
- Patio Juego de rincones
- Baño
- Despedida

Como puede apreciarse, el esquema de trabajo considera tanto actividades dirigidas como actividades libres. La idea es que el Centro proporcione a los niños experiencias diarias que favorezcan su desarrollo. Que tenga la oportunidad de manipular materiales libremente de acuerdo a sus intereses (rincones) y que al mismo tiempo viva algunas experiencias dirigidas que le permitan reforzar aprendizajes específicos.

Las actividades son planificadas con anterioridad, de acuerdo a un esquema básico que se elabora en el curso de la capacitación y contiene en general los siguientes rubros:

	Qué	Cómo lo	Para qué		
Hora	haremos	haremos	le sirve	Materiales	Observaciones

Las relaciones con los padres también es una actividad asumida por el grupo. Las mujeres participantes planifican y realizan las reuniones donde se informa a los padres de la marcha del Centro y de las actividades que sus hijos realizan.

La evaluación de las actividades y, por lo tanto, de lo que está sucediendo con los niños, es uno de los contenidos importantes de la fase de acompañamiento. La reflexión se orienta en este aspecto a analizar el equilibrio de las actividades en función de las áreas de desarrollo y de las necesidades y características de los niños, como también a detectar logros, avances o estancamientos.

VI. COBERTURA

La estrategia CREAS no pretende, por ahora, ser de amplia cobertura. Hasta el momento han sido experiencias en "ejecución", en la acción. De la sistematización que se ha ido haciendo surge la posibilidad de plantearse mayor cobertura-ampliación o replicabilidad.

Hasta la fecha, las experiencias, a excepción de la de la Municipalidad de La Florida, han respondido a las necesidades de grupos y con los medios que los grupos tienen. Por lo tanto, los 4 Centros existentes atienden como promedio 30 niños cada uno. En el caso de La Florida, se llegó a una atención de alrededor de 400 niños en 4 Centros por tratarse de una situación municipal.

Con respecto a las mujeres participantes, la cobertura es muy variada según las características del Centro. Por ejemplo, en "La Granja" participan en la Asamblea un promedio de 25 mujeres y 6 que cumplen la función de "educadoras" de los niños, mientras que en Nuevo Amanecer se trabaja directamente con 7 mujeres responsables de la experiencia. En este caso, son ellas las que se relacionan con los padres de los niños que asisten al Centro.

VII. EFECTIVIDAD

Evaluar la efectividad de la propuesta no es fácil. Las metodologías a utilizar deben ser una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, ya que es tan importante saber cuántos niños se atienden y cómo se comportan éstos frente a un test de desarrollo, como conocer las percepciones de las participantes, sus temores y sus expectativas.

Para dar una idea de estos aspectos, parece adecuado recurrir a las transcripciones de algunas opiniones entregadas por los diferentes grupos¹. Por ejemplo, al finalizar el primer año, las mujeres de Nuevo Amanecer evalúan sus logros y problemas, demostrando el nivel de desarrollo personal y grupal alcanzado, como también el conocimiento y manejo de la tarea.

VIII. PROBLEMAS , TENSIONES Y CONSTATAACIONES

Momentos Cruciales

El seguimiento y análisis de los diferentes grupos pone en evidencia los procesos que vive cada uno y, por lo tanto, las etapas o momentos cruciales de este tipo de experiencias.

Hasta el momento quedan claros los límites de algunos de esos momentos (capacitación, puesta en marcha y acompañamiento del primer año), pero existe duda frente

¹ Ver anexo a este capítulo extracto Informe de Actividades Enero-Diciembre 1985. Informe Nuevo Amanecer "CREAS" Enero 1985

a otros, especialmente en lo que se refiere a las condiciones para el alejamiento del equipo de apoyo y su eventual retirada. Frente a este punto surgen alternativas que se diferencian entre sí de acuerdo a las condiciones generales del país y las características del Centro. Por ejemplo, las posibilidades de distanciamiento del equipo de apoyo dependerán en gran medida de las posibilidades que el Centro de Educación Inicial tenga de coordinarse con otros Centros o de establecer relaciones con alguna instancia coordinadora que les facilite el funcionamiento y gestión, sin alterar su concepción básica ni sobrepasar la autonomía alcanzada por los participantes. Por lo tanto, la pregunta sigue siendo hoy ¿cómo retirarse y cuándo?

Movilidad de las participantes

El modelo, como ya se mencionó, considera sujetos de la experiencia a las mujeres participantes y para eso se considera fundamental la situación de capacitación como reelaboración de experiencias y producción de conocimientos. Sin embargo, en la medida en que hasta la fecha en los Centros no se considera como condición necesaria el pago a los participantes, éstos han presentado (cuando son voluntarios) una movilidad anual alta, lo que significa para el proyecto estar capacitando permanentemente grupos de mujeres que si bien logran una experiencia y desarrollo personal y grupal, se pierden para el trabajo del centro en forma continuada.

Cambio educativo

Otra situación no fácil de dilucidar y que hay que tener presente permanentemente, es el punto de tensión que se crea frente a mitos, creencias y teorías de desarrollo del niño: ¿Cuál es el límite de la "intervención"? ¿puede considerarse límite lo que afecta al desarrollo del niño según la percepción del agente externo?

Evaluación de los niños

La evaluación de los niños parece ser, en cualquiera modalidad de trabajo con preescolares, una situación difícil. Sin embargo, en los Centros que comentamos, el problema se duplica. Por una parte, si se utilizan los instrumentos estandarizados aplicados por un evaluador externo especializado, se corre el riesgo de romper la forma de trabajo sustentado por el centro: acción educativa a cargo de las mujeres pobladoras. Por otra parte no existen a disposición instrumentos posibles de ser utilizados durante un primer año de trabajo de las mujeres, ya que requieren éstos en su mayoría de conocimientos y entrenamiento más o menos profundo que no es posible incorporar por las mujeres sino que hasta un período posterior. La tensión se presenta entonces en cómo conjugar- los procesos de aprendizaje del grupo y las exigencias de evaluación de los niños sin forzar a ninguna de las partes.

Si bien se planteó como punto de tensión el estar capacitando cada año gente nueva por la movilidad de los grupos, ya a esta altura de la experiencia es posible reconocer como descubrimiento que la movilidad disminuye en la medida en que hay una remuneración, aporte económico y reconocimiento del trabajo realizado por las mujeres. En la situación en que se encuentran los sectores populares es imposible dedicar un tiempo considerable a una

actividad sin retribución económica. Por otra parte, las mujeres que atienden un centro poblacional prestan un servicio a la comunidad y como tal su trabajo vale como cualquier otro y merece ser retribuido.

Otra constatación es la que tiene relación con la necesidad de reconocer la importancia de la selección de las mujeres que se encargan de las actividades educativas directas con los niños. No todas las mujeres pobladoras (como tampoco las de otros niveles socio-económicos) tienen interés y aptitudes para el trabajo con niños.

El problema es cómo hacer la selección y cuándo, ya que el surgimiento de los grupos es variado y las necesidades de supervivencia son muy fuertes. De todos modos lo que sí es claro es que esta eventual selección debe ser sentida por el grupo y realizada por todos, en función de criterios claros establecidos a nivel de la asamblea de participantes, que es también ante quienes responden las personas seleccionadas.

Descubrimiento importante es también el que se ha logrado en cuanto a identificar cuáles son los requisitos de los espacios en que

pueden ser implementados estos Centros. En la medida en que se busca desarrollar una forma de gestión democrática, es imposible llevar a cabo este tipo de experiencias en lugares donde se plantean contradicciones con el marco institucional. Por lo tanto, la expectativa que se presenta es que si no hay cambios importantes en el país, los centros seguirán siendo experiencias alternativas y de baja cobertura.

ANEXO
CENTROS POBLACIONALES DE EDUCACIÓN INICIAL
(CREAS)¹

PRIMER PERIODO: 1981-83

Antecedentes: características del Jardín La Granja antes de incorporar metodología "Creas".

Educadora Párvulos: modelo presente permanente.

Mujeres: madres con tumos voluntarios, apoyo y complemento de la educadora, no a cargo de la acción educativa.

Programa niños: con orientación integral, con énfasis en lo cognitivo y preparación para la escuela.

Organización: énfasis en la organización interna del Centro más que en su relación con la organización del sector.

Capacitación: como respuesta a los déficit técnicos de las madres detectados por el grupo profesional de apoyo.

Local: una casa del sector que ofrece otros servicios en las tardes (talleres, cursos, etc.)

Proceso eje: niños sobre mujeres.

Objetivo: desarrollar una alternativa de atención para niños de 2 a 6 años, apoyando y capacitando para tal efecto a las propias madres de los niños.

Supuestos básicos:

- Centros como alternativa viable y efectiva de educación preescolar.
- Las mujeres son capaces de organizarse y enfrentar satisfactoriamente las tareas educativas de sus hijos y del funcionamiento del Centro.
- Esta modalidad ayuda al cambio en la percepción de sí mismo.

¹ Para el Proyecto CREAS es importante su historia pues explica y da sentido a los cambios que ha sufrido la propuesta. Esta historia es presentada por periodos pues parece ser la forma en que mejor se da cuenta de ella.

ANEXO (Cont.)

SEGUNDO PERIODO: 1983-84

Experiencia

1) **La Florida** (la realizan 3 personas del CREAS, antecedentes más directos).

Educ. Párvulos: no participa en la sala sino en el grupo capacitador.

Mujeres: vecinas, jefes de hogar del sector, contratadas por el POJH1, a cargo acción educativa.

Programa niños: orientación integral con incorporación de recursos variados (juego de rincones, etc.). Pretende desarrollar potencialidades en los niños más que habilidades específicas.

Organización: interna en apoyo de la gestión general del Centro.

Capacitación: elemento clave de la experiencia (entendida como desarrollo de capacidades a partir de la reelaboración de la experiencia de vida).

Local: variados, lo que está disponible para la Municipalidad.

Proceso eje: mujeres durante el primer año.

Objetivos: desarrollar una alternativa de educación inicial (2-6 años) para niños de sectores populares en la cual las mujeres del sector cumplen un rol protagónico.

Supuestos básicos:

- Existe en el ser humano un potencial educativo que puede ser actualizado. Por lo tanto las mujeres pobladoras son capaces de desarrollar una acción educativa con los niños menores de 6 años de su sector.

1POJH: Programa de subsidio a la cesantía.

ANEXO (Cont.)

- Los pobladores tienen una práctica y conocimientos que, organizados y/o re-elaborados, les permiten desarrollar acciones educativas efectivas.
- Experiencias positivas de acción producen en las personas cambios que apuntan al aumento de la confianza-seguridad y autoestima.

2) Continuidad "La Granja" como CREAS, transición y estrategia "CREAS"

Educadora Párvulos: no presente en la sala (cambio rol educadora)

Mujeres: mantienen turnos voluntarios, se intenciona mayor autonomía. Continúa agente comunitario modelo anterior.

Programa niños: orientación integral con incorporación de nuevos recursos.

Organización: interna sin relación organizaciones del sector. Fuertes relaciones con la capilla.

Capacitación: de acompañamiento a la acción educativa.

Proceso eje: paso paulatino al equilibrio entre proceso mujer y niño.

3) Experiencia "Rungue"

Sector semi rural (caserío). Grupo de mujeres, esposas de los trabajadores de la empresa minera del sector, desarrollan actividades de educación inicial en horas en que el equipo ampliado asiste a Talleres.

ANEXO (Cont.)

TERCER PERIODO: 1985

1) La Granja

Dificultad en lograr afianzar cambios propuestos. Interferencias y contradicción con agentes comunitarios.

2) Experiencia Nuevo Amanecer (campamento).

Dentro de una experiencia de gestión local.

Educadora Párvulos: en el equipo capacitador.

Mujeres: 10 mujeres sin selección ni experiencia previa, financiadas por el POJH.

Programa niños: desarrollo de potencialidades más que aprendizaje de habilidades específicas.

Organización: Centro integrado organización del campamento.

Capacitación: intensiva desde el inicio (desarrollo de capacidades, reelaboración de experiencias, metodologías y Programa La Florida).

Local: 2 mediaguas en el local de la organización.

Proceso eje: mujeres, pero intencionando en forma directa el trabajo con los niños.

ANEXO

ANEXO (Cont.)

CUARTO PERIODO: 1986-87

1a. La Granja

Por crisis en el grupo se origina modelo diferente que se elabora en conjunto con las mujeres.

Educ. Párvulos: equipo.

Mujeres: asamblea elige a 6 personas que se encarguen de la acción educativa (criterios puestos por todas).

Organización: asamblea y directiva hacen intentos de asumir conducción de la experiencia. Relación con el agente comunitario dificulta la situación (control).

CREAS: capacitación y acompañamiento.

1b. La Granja (87)

Grupo logra mayor autonomía, se supera la crisis. 6 mujeres a cargo de la acción educativa. Asamblea de participantes apoya la gestión del Centro.

2) Nuevo Amanecer

Grupo acepta 6 menores de 2 años. Continúa sin modificaciones la experiencia CREAS, acompañamiento en la acción.

3) Renca

Grupos organizados de mujeres (Comprando Juntos, Construyendo Juntos, Taller y Grupos de Salud), forman Centro de Educación Inicial para atender a los hijos de los participantes.

CREAS: apoyo técnico y capacitación.

Educ. de párvulos: parte del equipo capacitador.

Local: comunitario.

Financiamiento: proyecto propio.

ANEXO
EVALUACIÓN REALIZADA POR LOS PARTICIPANTES DE
LA EXPERIENCIA NUEVO AMANECER "LA FLORIDA"

"COMO VIMOS LA EXPERIENCIA"

a) En lo general:

"Atendimos niños (educación y colación)".

"Conseguimos financiamiento a través de actividades organizadas por nosotros".

"Conseguimos alimentos".

"Arreglamos y decoramos el local".

"Preparamos material educativo y equipamos las salas".

"Hicimos reuniones con los padres".

"Nos relacionamos con la organización"

b) En lo específico:

Atención de niños:

Logros:

"Salimos adelante a pesar de los problemas".

"Los "rincones", la "actividad dirigida" y los paseos".

"Los niños aprendieron, se relacionaron entre ellos, lo pasaron bien".

"Aprendimos a manejar el sistema de planificaciones".

Los problemas:

"La "rutina" no se logró completamente".

"Las idas al baño resultaron desordenadas".

ANEXO (Cont.)

"Estamos débiles en cantos".

"Los momentos de llegada y despedida no resultaron bien y algunas actividades "dirigidas" estaban desequilibradas".

Relación entre las mujeres

Logros:

"Nos aceptamos entre nosotras".

"Aprendimos a decir las cosas".

"Terminamos unidas".

Problemas:

No se mencionaron

Recursos

Logros:

A través de actividades realizadas por nosotros, conseguimos un total de \$ 12.841, de los cuales gastamos \$ 10.029 en materiales y otras necesidades del jardín.

Problemas:

Las personas que no pagan. Se quedó debiendo \$ 2.805.

Relación con la organización.

Logros:

"Logramos que nos escucharan".

"Logramos que nos tomaran en cuenta, nos reconocieran el trabajo".

"Logramos que nos apoyaran con los materiales que necesitábamos".

ANEXO

Problemas:

"Falta mayor conocimiento y entendimiento".

-Algunas no nos sentimos parte de la organización".

-No logramos ir regularmente a la reunión de los jueves".

(De la organización)

En la experiencia "Centros Educativos Nutricionales de La Florida", los participantes dieron las siguientes respuestas a un cuestionario aplicado al inicio de la experiencia y después de 12 meses de actividades¹.

MOTIVACIÓN INICIAL	FR.
Económica	214
Salir de la casa	2
Gusto por los niños	5
Gusto por cocinar	1
Económica + niños	5
Sin información	6
TOTAL	233
MOTIVACIÓN ACTUAL ²	FR.
Económica	53
Gusto por los niños	40
Gusto por niños y trabajo y ambiente	7
Realización personal	8
Olvido de problemas	1
Ninguna	1
Económica + ambiente trabajo	12
Económica + niños	3
Niños + ambiente trabajo	2
Beneficio que reciben los niños	1
Sin información	34
TOTAL	162

¹ S. Hevia, G. Reyes. "Centros Educativos Nutricionales, una experiencia de Trabajo Social". Doc. De Trabajo N. 21. Esc. Trabajo Social U.C.1984

² Al momento de la evaluación.

ANEXO (font.)

TEMORES INICIALES	FR.
Caducación	28
No ser capaz	81
Ninguno	31
A compañeras	4
Que los centros no se construyan	4
A los apoderados	12
S/información	
TOTAL	181
TEMORES ACTUALES	FR.
No hacerlo bien	27
Apoderados	8
Educación	37
A compañeras	3
Ninguno	60
A golpear niños	2
A ocupar una jefatura	3
Término del proyecto	27
Sin información	14
TOTAL	181

PROGRAMA DE JARDINES INFANTILES

Fundación Missio.

1. DESCRIPCIÓN

El Programa de Jardines Infantiles Fundación MISSIO funciona en 4 Salas Cunas y 6 Jardines Infantiles ubicados en poblaciones marginales de distintas zonas de Santiago. En la Zona Norte funcionan los Jardines Infantiles y las Salas Cunas "Naciente" y "Campanita". En la Zona Oriente, los Jardines Infantiles y Salas Cunas "Cristo Joven" y el "Cobre" y el Jardín Infantil "Estrella de Belén". En la Zona Sur Oriente el Jardín Infantil "El Despertar".

La historia de los jardines y el que ellos nacieran de la necesidad más sentida de los pobladores, le dan carácter de referencia en las poblaciones que están insertos. Fundación MISSIO como institución de Servicio y Educación, define sus programas partiendo de las necesidades y los intereses de quienes sirve. Los Jardines Infantiles específicamente están pensados como Comunidad Educativa y en ellos los padres tienen también un rol protagónico. En la mayoría de los casos también ellos vinculan al Jardín con otras organizaciones de la población.

II. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA JARDINES INFANTILES

a) Etapa 1970-1973

El Programa Jardines Infantiles tiene sus orígenes a comienzos del año 1970, año en el cual dos misioneras inician un trabajo de evangelización en poblaciones, inspiradas en la opción por los pobres (Medellín 1963). A comienzos del año 1970, en la Cooperativa Vital Apoquindo, la comunidad cristiana de base empieza a buscar soluciones a sus problemas concretos. La primera respuesta es la creación de un comedor popular, que los miembros de esta comunidad consideran como insuficiente puesto que persiste el problema de los niños que quedan solos ya que sus madres deben salir a trabajar, además que comprenden que es difícil realizar un trabajo educativo de toma de conciencia y responsabilidad de las madres que asisten al comedor. Es así que en Febrero de 1970 nace el Jardín Infantil, ocupando la capilla, al cual asisten entre 20 y 30 niños, atendidos por las mujeres de la comunidad con poquísima preparación y escasos recursos. La práctica demuestra a las mujeres colaboradoras que necesitan mayor conocimiento respecto al cuidado de los niños y que no debían solamente "guardar" a los menores. Comienzan a capacitarse en contenidos específicos tales como: higiene, cocina, pedagogía, etc. Una vez al mes realizan jornada de reflexión y de profundización de conocimientos, partiendo de las experiencias y los problemas de la práctica. Las colaboradoras comprenden que es necesario incorporar a los padres y a las madres a este proceso y les comienzan a comunicar sus conocimientos en reuniones y encuentros. Aumenta el número de niños y se construye lo que es hoy el Jardín Infantil "Norita" con el esfuerzo de la población y el trabajo voluntario de los pobladores, especialmente de los padres de los niños. Así surge el primero de los llamados Jardines

Infantiles Comunitarios; en los cuales los padres son incorporados en el trabajo, en el financiamiento y en la mantención del jardín.

Se intenciona un aporte educativo para niños, padres y personal. El financiamiento para sueldos y materiales de construcción proviene de amigos alemanes residentes en Chile y chilenos.

La alimentación se provee con aportes de los padres (matrículas, beneficios), Caritas, donaciones y trabajos voluntarios de los padres. En 1974 se logra un convenio con la **J.N.J.I.**

b) Etapa 1973-1976

Esta etapa se caracteriza por la existencia de Jardines Comunitarios muy ligados a la comunidad poblacional.

En 1973 las dos misioneras apoyan la formación de Comunidades Cristianas de base en el Campamento Angela Davis. Como producto de la reflexión y la iniciativa de los miembros nace el Jardín Naciente, con características similares y a la luz de la práctica del Jardín Infantil "Norita", donde los pobladores son gestores-adores, financian y administran por lo menos una parte de la experiencia. Comienzan con 18 niños de 2 a 6 años y durante 1974 se alcanza una cobertura de 180 niños.

A partir de 1973 aumentan los problemas económicos de los pobladores: subsistencia y alimentación; por lo cual se da énfasis a responder al número más grande de familias necesitadas, por lo que en 1975 la atención sube a 246 niños y en 1976 a 350 niños.

En 1974 aumentan los Centros. Pobladores de la Pincoya se organizan y la Junta de Vecinos pide apoyo a una de las misioneras. Nace el Jardín "Campanita" en la población El Bosque II, el que es construido y financiado en un comienzo por los padres. El jardín se autofinancia por 1 año, ya que la cesantía creciente hace que se busquen otros mecanismos de subsistencia. Comienzan en 1974 con 25 niños; 1975: 90 niños; 1976 tiene 150.

En 1974 nace el Jardín "Cristo Joven" con el aporte de un religioso. Es construido y financiado por los padres durante el primer año. La Primera Dama dona un pabellón de sala de clases.

En este período y por las condiciones del aumento de la cesantía y del hambre, es necesario dar énfasis a atender el mayor número de familias. Sin embargo, no se pierde el sentido educativo de la experiencia. Los pobladores-colaboradores y los padres tienen un bajo nivel de escolaridad, se hace conciencia de la necesidad de elevar el nivel de su formación en beneficio de los niños. Se desarrolló el Programa de Perfeccionamiento, con el DUOC (Cursos Auxiliares de Párvulos), cursos de Manipuladoras de Alimentos, cursos de Primeros Auxilios y cursos de Carpintería para Padres. Además completan estudios, por lo menos a nivel de 8° básico.

Del Jardín "Naciente" surge una organización de los padres: "Los Talleres".

El trabajo pedagógico es acompañado por un equipo multidisciplinario voluntario central para los jardines.

Se desarrollan jornadas de capacitación comunes una vez al mes. Anualmente se desarrolla una jornada de una semana de planificación y de evaluación de actividades.

El objetivo del trabajo con niños para este período es desarrollo integral. La metodología de trabajo es a través de unidades didácticas.

En esta etapa existen 3 jardines con 500 niños; otros dos Jardines Infantiles con 250 niños se entregaron a la comunidad a otras instituciones.

c) Etapa 1977-1978

Período de búsqueda y de muchos cambios. En 1977 nace legalmente la "Fundación MISSIO" al alero del Arzobispado de Santiago, como una necesidad de darle juridicidad a la experiencia (ante represiones como la efectuada en el Jardín "Naciente") y de canalizar y facilitar el flujo de financiamiento externo. Ya en este período se recibe financiamiento de la Kindernothilfe, institución alemana que proporciona recursos económicos vía apadrinamiento. La administración de los jardines es asumida por los equipos tras una "búsqueda democrática" (elecciones de Directores).

En lo pedagógico se afianza el equipo coordinador central; la metodología continúa con el use de Unidades Didácticas.

En 1978 se evalúa la experiencia. Existe necesidad de cambio y de repensar el quehacer de los jardines. Los problemas detectados son:

- a) **Técnico-Pedagógico:** capacitación al personal, problemas de diagnóstico no permiten orientar adecuadamente la capacitación sistemática de los pobladores como educadores.
- b) **Psicosocial:** problemas en el ámbito personal de los tíos repercuten en el trabajo con los niños. Faltan profesionales.
- c) **Económico-Administrativo:** la organización surge de acuerdo a las necesidades inmediatas, no es planificada, produce contradicciones en la estructura, confusión de niveles de decisión, ideas poco claras. Asumen personas en tareas para las cuales no están preparadas. Problemas en la concepción de la participación.
- d) **Proyección Comunitaria:** no había una política de proyección en la población aprovechando las posibilidades de la organización; no se dio una formación y capacitación a la comunidad.

Proceso eje: Búsqueda de identidad y del qué hacer.

d) Etapa 1979-1980:

Se concibe el Jardín Infantil como agente que motive, a través de capacitación, la organización de los pobladores. El proceso eje de este período es la organización.

Técnico-Pedagógico: aumenta la asesoría Técnica pedagógica y comienza el trabajo en el área psicológica. Los equipos buscan líneas comunes de Educación Liberadora. Para el trabajo con niños se comienza a diseñar una línea educativa que parte de la realidad y de las necesidades del niño poblador. Como metodología se trabaja en torno a Unidades Didácticas con temas muy cercanos a su entorno tales como: "Mi Jardín Comunitario", "Los Oficios en la Población", " Mis hermanos los Chilotes" y otras.

Capacitación: esta etapa está marcada por la capacitación de padres y del personal. Se funda el Instituto de Educación Popular de la Fundación MISSIO (IDEP). Este desarrolla entre otras, las siguientes áreas de trabajo: Cursos de Capacitación para Auxiliares de Párvulos, Nivelación de Estudios, Promoción, Apoyo y Capacitación a las Organizaciones, Forma-

Educadores: en esta etapa se desarrolla un trabajo de "Búsqueda del perfil Educativo MISSIO". Se evalúa psicológica y socialmente a todo el personal MISSIO al término del curso IDEP. La labor educativa está en manos de profesionales (Educadoras de Párvulos), tías-auxiliares de párvulos (formadas por el convenio DUOC); tías-alumnas (estudiantes del curso de Auxiliares de Párvulos IDEP que trabajan en las mañanas con los niños y en las tardes estudian); y tías-reemplazantes (mamás de la población que trabajan en las tardes con los niños, a las que se les comienza a incorporar al trabajo global del Jardín).

Padres: el Centro de Padres es concebido como organización popular. Las Escuelas para Padres, las apoya el IDEP con capacitación realizada por los equipos. Capacitación en Organización a los Centros de Padres desde el punto de vista de su propia organización y de su relación con otras organizaciones a las que pertenecen. Los contenidos de la capacitación son: roles dentro de la organización, técnicas grupales y de organización, elementos de la realidad nacional y otros. Los padres participan en los consejos de unidad y en la marcha del Jardín en términos de la definición y orientaciones de los Programas de los Jardines, la organización interna y externa, el conocimiento, desarrollo y evaluación del funcionamiento de los Jardines, conocimiento del plan económico de los Jardines.

e) Etapa 1981-1982

Se enfatiza el rol y la función educativa del jardín por sobre toda definición. El proceso eje del período es la formación de personal.

1) Trabajo con niños: se comienza a diseñar un nuevo programa, el que se aplica desde fines del período hasta hoy.

Metodología: Preescolares: juego de rincones; Salas Cunas: estimulación temprana, tareas de desarrollo.

Objetivos: a) lograr en el jardín un ambiente apropiado para que el niño pueda desarrollarse integralmente de una manera creativa y libre; b) desarrollar en el niño un concepto sano de sí mismo; c) desarrollar habilidades y capacidades cognitivas.

El énfasis que se le da a este programa es al proceso de aprendizaje más que a la actividad misma.

2) **Trabajo con el personal:** para el logro de los objetivos programáticos es necesario un educador idóneo (mejorar la autoimagen). Se realiza trabajo psicológico, con desarrollo de pautas de autoconocimiento y Talleres de relaciones , humanas con carácter psicoterapéutico. Este programa se realizó desde el punto de vista individual y no en función de la tarea.

Lo positivo del trabajo realizado en esta área es que hizo valorar la importancia de la autoimagen para el trabajo educativo y lo negativo fue que se produjo un desfase con la tarea central que son los niños al trabajar las relaciones interpersonales, pero no éstas en relación a la tarea.

3) **Trabajo con padres:** hay una continuidad relativa en las escuelas para padres y comienzan a transformarse en encuentros educativos. Se vuelve a plantear como problema la comunicación de los padres con el jardín. Las actividades se desarrollan con metodologías adecuadas, pero es necesario buscar los intereses de los padres.

f) Etapa 1983-1986

Período de búsqueda del equilibrio entre los tres sujetos centrales y de consolidación del Programa.

Puesto que las definiciones básicas de esta etapa se mantienen hasta el momento actual, sus características se incorporarán en la descripción de los puntos que siguen.

PROGRAMA ACTUAL

III. SUPUESTOS BÁSICOS

1. En este período histórico, los marginados no pueden ejercer por sí solos sus capacidades para encontrar una solución al problema de subsistencia.
2. Los sectores más pobres no tienen acceso a una educación en condiciones igualitarias como el resto de los sectores sociales.

IV. OBJETIVOS

Con los niños

- a) Lograr en el jardín un ambiente apropiado para que el niño pueda desarrollarse integralmente de una manera creativa y libre.
- b) Desarrollar en el niño un concepto sano de sí mismo.
- c) Desarrollar habilidades y capacidades cognitivas.

Con los padres

1. Promover el desarrollo del padre como sujeto de su relación Padre-Hijo.
2. b) Promover su desarrollo como sujeto hombre (unidad social).
3. Promover la participación de los padres como miembros de la comunidad educativa.

Con el personal

- a) Apoyar el desarrollo del personal en función de su tarea directa.
- b) Promover la participación del personal en un colectivo de trabajo.
- c) Desarrollar aptitudes y el aprendizaje personal: en áreas no técnicas que apuntan a aumentar la satisfacción en la tarea.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. CONCEPCIÓN EDUCATIVA

- a) Programa de Educación Formal, en tanto cuanto corresponde al tramo de educación sistemática.
- b) Centrado en la persona: los niños y adultos son sujetos de su propia educación. Proponemos la formación de personas que sean protagonistas de su propia historia. Se quiere promover personas sanas, autónomas, críticas, abiertas al cambio, plenamente desarrolladas, que sean conscientes de sus capacidades y limitaciones. Que sean capaces de transformar su entorno y sean co-responsables en esto.

- c) Centrado en el niño: él es el sujeto principal de todo el quehacer y sus padres y el personal en la medida que intervienen, apoyan y promueven el desarrollo integral del niño.
- d) Tiene elementos de educación popular, ya que esta concepción valora y reconoce la experiencia del sujeto frente de su quehacer educativo, y se realiza a partir de la perspectiva de éste, con metodologías apropiadas.
- e) Es liberador: ya que favorece en las personas el desarrollo pleno de sus capacidades, promoviendo la eliminación de factores que lo limitan.

2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

El departamento de Jardines Infantiles se ha organizado de manera de hacer efectivo el principio de co-responsabilidad y de co-conducción en torno a la tarea. Es así que las orientaciones programáticas son elaboradas en conjunto, en base a las evaluaciones de cada Centro y luego traducidas por los equipos de cada unidad a su realidad concreta, teniendo presente el proyecto global.

Desde el punto de vista de la conducción general ésta es asumida colectivamente por el equipo de Directores con el Encargado del Programa. La conducción pedagógica es tarea del Equipo de Educadoras con el apoyo del Encargado del Programa. De este modo existe la instancia de "Directoras" que tiene su par en el equipo global del Jardín y la de "Educadoras" con el equipo técnico de la Unidad. Se cuenta además con un equipo de apoyo a la tarea constituido por las directoras, manipuladoras, auxiliares de aseo y rondines que se agrupan en torno a la tarea. Este estilo de trabajo permite facilitar el trabajo en estos dos niveles, asegurando el desarrollo y eficiencia del programa, para finalmente desarrollar autonomía.

El equipo de directoras, como instancia, trabaja en el desarrollo global del Programa; toma decisiones y define políticas correspondientes a su nivel. El año 86 se comenzó a desarrollar una experiencia de apoyos horizontales, una Directora por zona toma la responsabilidad en terreno de la conducción global del Programa.

El equipo de educadores hace efectivo los principios de coresponsabilidad y co-conducción desde la instancia, reflexionando en torno al quehacer, elaborando metodologías que permiten la reelaboración de experiencia, definiendo adecuaciones metodológicas si es necesario y en terreno, levantando problemáticas necesarias de trabajar. En 1986 se desarrolló un programa de levantamiento de terreno cruzado (supervisión), es decir, una o dos educadoras y la encargada de departamento con una pauta común observan el quehacer pedagógico de un centro que no es el de ellas. El resultado de las observaciones se vacía en un cuadro que permite tener una visión global del quehacer pedagógico del Centro; levantar los problemas, detectar si éstos son particulares al centro o son comunes a todos y definir las intervenciones.

3. PROGRAMA ADULTOS

a) **Trabajo con padres:** En todos los años anteriores se había realizado este trabajo con distintas metodologías y énfasis. De esta forma y luego de reflexionar y analizar en torno a la experiencia, se han llegado a establecer tres niveles asignando así la posibilidad de desarrollo integral de los padres y madres.

1er nivel: El padre o madre como sujeto de su relación padre-hijo (madre-hijo). En este nivel se han desarrollado encuentros educativos y progresivamente se ha ido incorporando a los padres al trabajo educativo. El énfasis está en este nivel, a pesar de que los tres se desarrollan paralelamente.

2° nivel: El padre como sujeto hombre (Unidad Social): en este nivel se trabaja con el padre como persona, como sujeto que tiene necesidades, habilidades a intereses que desarrollar. Se realizan Talleres Formativos, de Capacitación y de Apoyo a la Tarea. Entre los Talleres Formativos se pueden mencionar entre otros: de sexualidad adulta, de alfabetización, de relaciones humanas, de teatro. Los Talleres de Capacitación tienen como objetivo el desarrollo de habilidades, el descubrir y usar la creatividad, el desarrollar un trabajo que pueda representar algún ingreso o mejorar las condiciones del hogar. Se han realizado talleres de tejido, costura, artesanía, carpintería, huerto casero, horno comunitario. Los Talleres de Apoyo a la Tarea, surgen de la incorporación de los padres al trabajo pedagógico. Allí ellos comienzan a distinguir las necesidades de los niños, comienzan a modificar o construir material que facilite la tarea, a hacer jardines, a habilitar huertos, etc.

3er nivel: El padre como miembro de la comunidad educativa: en este nivel se promueve el desarrollo de 2 tipos de actividades: Promoción y apoyo de los Centros de Padres y Trabajos Solidarios.

b) **Trabajo con el personal:** Siendo lo afectivo el sustrato básico de funcionamiento de los jardines, lo que permite un clima cálido, y que ya está afianzado, se enfatiza la necesidad de organizarse en equipos centrados en la tarea. Se realizaron intervenciones en el área organizacional, en lo educativo, lo pedagógico y en el desarrollo personal.

En lo organizacional: Una de las características del trabajo, hasta que se realizaron las intervenciones, era que todos hacían de todo, lo que producía un gasto alto de energías. Se trabajó con los equipos en la definición del proceso eje de la tarea de cada uno y se definieron los roles y funciones.

Se conformaron los equipos en torno a la tarea común, desarrollando estilos democráticos de trabajo y promoviendo la co-conducción y la co-responsabilidad de los equipos en torno a su función.

La organización del Programa en base a equipos, estableciendo las líneas de conducción la toma de decisiones, los límites y las responsabilidades, han permitido optimizar los recursos y el trabajo educativo.

En lo pedagógico se consolidaron los Equipos Técnicos quienes comparten la responsabilidad en lo pedagógico. Se desarrollaron líneas de capacitación sobre la base de la reelaboración de experiencias.

En desarrollo personal se realizó un taller de interacción sin connotación terapéutica ya que estaba centrado en la tarea, es decir, se trabaja lo personal y lo grupal pero centrado en la tarea, hacia la tarea y permanentemente haciendo relación con ella.

Estas intervenciones permiten a partir del año 1986, distinguir los siguientes niveles de trabajo:

- Trabajo con el personal en función de su tarea directa, trabajo en equipo, capacitaciones.
- Trabajo con el personal en función de su participación en un colectivo de trabajo, desarrollando actividades que aseguren la integración: reunión equipo general, recreación, talleres con contenidos que son comunes a todos, etc.
- Trabajo con el personal en función de sus necesidades personales que apoyen la tarea con los niños, actividades que faciliten el desarrollo de aptitudes y el aprendizaje personal en áreas no técnicas que apuntan a aumentar la satisfacción en la tarea (teatro, guitarra, expresión corporal).

4. PROGRAMA NIÑOS

a) Preescolares: La metodología básica es el juego de rincones concebido como 4 fuentes de estímulos agrupados que proporcionan experiencias de aprendizaje significativas para los niños. Este trabajo, además de permitir tener experiencias, les permite elegir y planificar su trabajo, desarrollarlo y posteriormente evaluarlo.

La práctica ha señalado a la Fundación que el niño también necesita aprender conceptos y reforzar relaciones en actividades dirigidas por el adulto y que no se aprende sólo por la experiencia; para esto hay un momento en la rutina en la que se incorporó "la hora de la tía" y que está dirigida a estos aprendizajes.

Es así que la rutina utilizada encauza el desarrollo de todos los aspectos y cubre todas las necesidades del niño, existiendo momentos en que éste trabaja de acuerdo a su libre elección, otros de juego libre (horas de patio) y de actividades dirigidas (hora de la tía).

b) Sala Cuna: Se trabaja a nivel individual y grupal en lo pedagógico.

A nivel individual se la aplica a todos los niños la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP) al ingreso al Centro. A aquellos niños que aparecen con riesgo o retraso en su desarrollo se les incorpora a un trabajo de estimulación individual de acuerdo al Programa Oficial de Tareas de Desarrollo y otros específicos si hay dificultades neuromotoras. Estos programas de desarrollo se realizan hasta que el niño alcance el desarrollo esperado para su edad.

A nivel grupal, en el que se incorporan todos los niños, se desarrolla la metodología de juego simultáneo, la que básicamente consiste en 2 ó 3 áreas de juego dependiendo del número de niños en cada sala. En cada área hay una serie de posibilidades de juego y de ejercicios que permiten al niño tener experiencias significativas para su edad, desarrollando varias conductas y evitando el entrenamiento de una en especial.

Para graficar, en un área puede haber distintas cajas a objetos de encaje de distintas texturas y colores, algunos en el suelo, otros en la mesa, otros colgando, otros lejos o cerca. El adulto estimula a cada niño a incorporarse al juego, ya sea manipulando, encajando, parándose, aga chándose, caminando, etc.

VI COBERTURA

Las Salas Cunas atienden 123 niños de 2 meses a 2 años y los Jardines Infantiles 627 niños de 2 a 6 años. Es así como el programa trabaja anualmente con alrededor de 750 niños, 640 familias, 110 miembros de su personal y 20 voluntarias. Los niños, cumplido el ciclo preescolar, se incorporan al Programa de Hogares Comunitarios de la Fundación M ISSIO y a la escuela formal.

VII EFECTIVIDAD

Oficialmente no hay estudios de expertos o dictámenes de entidades públicas, sin embargo, cabe destacar que cada 6 meses se está evaluando la experiencia. Se ha ido ganando en calidad ya que así lo demuestran los estudios comparativos. Es indudable que ha habido una superación permanente de los integrantes del programa, los que en gran parte son pobladores que se han capacitado a través de cursos en la institución. Por otra parte se ha observado que los padres han mejorado cualitativamente su relación con los hijos. Uno de los índices del trabajo con niños son los resultados de la Prueba de Funciones Básica, que se aplica a niños de nivel transición:

Resultados P. Funciones Básicas	1985	1986
Probabilidad de rendir bien en lectura	63%	70%
Probabilidad de rendir bien en escritura	45%	58%
	n= 85	n= 82 niños

Por otra parte, se pueden mencionar los siguientes resultados:

a) Niños

-Nuestra experiencia nos ha señalado que los niños tienen una alta capacidad de adaptación, recuperación y modificación de sí mismos y del entorno. Son capaces de aprender a quererse a sí mismos, a relacionarse con otros; en definitiva a descubrir y amar la vida.

-Los resultados de las distintas evaluaciones realizadas a los niños que atendemos, nos ha reafirmado que las acciones y métodos utilizados en el Programa, han permitido a los niños, superar niveles de riesgo, mejorar su autoimagen y facilitar su inserción en la Escuela 1.

b) Padres

-Los Jardines cuentan con Centros de Padres que tienen un rol activo en la tarea educativa, en forma permanente y sistemática.

Ellos, son capaces de sumarse al personal y reemplazarlo frente a ausencias. En el último período de vacaciones del personal, los padres asumen en 4 Centros la gestión de los Jardines acompañados por personal monitor solamente.

-La acción del Programa con Padres ha tenido proyecciones a nivel de las familias, donde hay antecedentes significativos de cambios y modificaciones de la relación (disminución del castigo físico y mayor fluidez en la expresión de afectos).

t Resultados disponibles en oficinas Missio.

c) Personal

Los efectos del progreso señalado anteriormente son consecuencia importante del enfoque dado al trabajo con el personal.

-Este, ha permitido una mayor claridad en la tarea, sentirse identificado con ella, aumentar el grado de satisfacción y eficiencia en el trabajo.

-La conformación de equipos ha dado seguridad, sentido de pertenencia a un colectivo, desarrollo del sentido de colaboración, aporte y crítica.

-Refuerza a los equipos: jugar un papel activo en la elaboración de orientaciones, metodologías y materiales que sostienen el trabajo educativo.

VIII PROBLEMAS Y CONDICIONES DE TRANSFERENCIA

Fundación MISSIO ha definido que no es su intención ampliar el Programa ya que la educación de los niños es de responsabilidad del Estado. De acuerdo a la necesidad de la comunidad poblacional sería posible ampliarse transitoriamente. La intención de Fundación MISSIO es preparar a la comunidad-población para que en otro período histórico, ellos puedan asumir la gestión de los jardines.

**LA COMUNIDAD MARGINAL EN LA ATENCIÓN
AL PREESCOLAR**
**Programa Interdisciplinario de Investigaciones en
Educación (P.M.E.)**

I. DESCRIPCIÓN

Es un programa de atención a niños menores de 6 años que pretende que la comunidad asuma la creación del currículum, la gestión y desarrollo del programa con sus recursos humanos y materiales. El rol del agente externo es facilitar este proceso y reforzar las capacidades de los pobladores valorizando lo que saben a través de su experiencia. Se desarrolló como programa experimental durante un año en un sector popular s de Santiago.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El proyecto nace en el año 80 a raíz de una evaluación de tres programas de atención preescolar en el Área Metropolitana de Santiago de Chile (la Plaza Preescolar, el Proyecto Padres e Hijos -PPH- y el proyecto de Estimulación Temprana) y una revisión de proyectos alternativos en algunos países de América Latina (Colombia, Venezuela, México)¹.

Esta evaluación demostró que en todos estos proyectos la educación estaba demasiado prefijada. Los investigadores, influenciados por Freire, notaban que estos proyectos estaban muy centrados en los contenidos y no en el proceso. Además que no utilizaban suficientemente los recursos de la comunidad, especialmente los hogares de los pobladores. Se elaboró entonces un programa alternativo y se eligió la Remodelación Américo Vespucio para aplicarlo, por ser un lugar en que había muchos niños sin educación preescolar y que hasta cierto punto tenía las características de ser una comunidad compacta.

Se identificaron algunas personas de la comunidad conocidas por los investigadores: un grupo de Tejedoras de la Fundación MISSIO²

Se les explicó el proyecto y se les solicitó que cooperaran en su difusión. Aceptaron y efectuaron la motivación a través de un método tradicional: carteles invitando a reunión, pero este sistema no resultó. Por ello, se cambió la estrategia.

Se identificó una persona que era muy conocida en la comunidad (que había realizado una tarea educativa en la Fundación MISSIO). y se le explicó el proyecto. Al entusiasmarse con éste, efectuó visitas a 15 casas que tenían niños sin recibir atención preescolar especial, reuniendo una cantidad significativa de niños (10-12). El programa funcionó en su hogar desde el mes de abril hasta diciembre.

¹ Ver Latorre, CL y Magendzo, S. "Atención a la Infancia en Comunidades Marginales". UNICEF-PITE, 1980.

² Fundación Mssio: Fundación EcuMénica del Arzobispado de Santiago.

Los últimos dos meses del proyecto (noviembre y diciembre) fueron de autogestión, es decir, el investigador no se apareció más que al final, constatando su capacidad para funcionar solos.

Alrededor del mes de septiembre, por medio de contactos personales de la pobladora-educadora, se identificó una adolescente (18 años) de la misma Remodelación para que estuviera a cargo de otro grupo, el que funcionó en la casa de una señora de la comunidad. La adolescente era capacitada por la pobladora educadora del Grupo I, recibiendo de ella los supuestos básicos con que funcionaba el proyecto y su metodología.

Ambas experiencias duraron hasta el mes de diciembre de 1980. La reiniciación de actividades en marzo no fue posible puesto que no existió financiamiento para las educadoras (2 a 3 mil pesos mensuales)¹

III. SUPUESTOS BÁSICOS

Los supuestos básicos del proyecto fueron los siguientes:

1. Para revalorizar una educación preescolar comunitaria efectiva es necesario dignificar y valorizar el potencial educativo del sector popular;
2. Es posible hacer educación preescolar sin una infraestructura muy especial y rígida, por lo cual los hogares de los pobladores parecen adecuados;
3. Una educación de enriquecimiento afectivo para el niño es una condición central para que éste aprenda; basta con una buena relación educador-educando para que los niños, en contacto con materiales de juego, hagan los ejercicios que los educadores se mortifican tratando de enseñar. Sólo se necesita de un educador que pueda llevar a la conciencia la acción, es decir, catalizar, conceptualizar en el "lenguaje del niño lo que él hace en forma natural. Por ejemplo, "aquí estás juntando cosas" ;"aquí estás clasificando", etc.
4. Todo proyecto en educación preescolar, cuyo currículum va a la comunidad prefijado, rigidiza a los educadores y por tanto, obstaculiza la creatividad.

¹ En ese tiempo el cambio estaba fijo en 1 USA \$39. Dado que en realidad era ficticio, a moneda actual la remuneración correspondería a unos US\$ 70.

IV. OBJETIVOS

a) Objetivos alargo plazo

-Generar un cambio de actitud en las familias marginales que implique en primera instancia la generación de sistemas de atención al preescolar y posteriormente autonomía en la resolución de sus problemas.

- Que este cambio de actitud sea proyectado por la comunidad involucrada (por los padres) hacia otras comunidades (padres) sin la participación de los investigadores.

b) Objetivos Inmediatos

- Provocar un compromiso familiar en la educación del preescolar con una orientación comunitaria integral que implique la generación de un sistema permanente y autosostenido.

- Creación de grupos familiares orientados al diseño e implementación de un currículum para sus hijos que les permita, por un lado, mejorar su propia imagen y valorar la capacidad de la comunidad y, por otro, generar un ambiente enriquecido para el niño.

- Provocar un trabajo comunitario de parte de las familias en torno a la atención de los preescolares y los problemas que afectan a sus hijos, de manera que éstos alcancen un desarrollo integral.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. INSERCIÓN DEL PROGRAMA

a) Selección de Comunidad

Como se dijo anteriormente, se identificó una población de bajos recursos que tuviese una cantidad importante de niños en edad preescolar que no estuvieran atendidos a través del sistema formal y no formal.

El sistema de motivación escogido con el fin de reclutar a los niños fue, finalmente, la identificación y motivación de una persona con validación y conocimiento de la comunidad. Con esta persona se hicieron visitas casa a casa explicando el proyecto.

2. PROGRAMA ADULTOS Y PROGRAMA NIÑOS

a) Capacitación

Se efectuó capacitación en la acción en que el investigador acompañó a la educadora-pobladora durante un período, participando en las reuniones con padres y en el trabajo con niños. El rol del investigador no era central sino que era más bien un facilitador, incentivando el diálogo y dando pequeñas sugerencias.

b) Funcionamiento

Se hicieron 2 reuniones para que los padres y madres plantearan qué querían para sus hijos. Definieron como fundamentales el que "aprendieran buenas costumbres y buenos hábitos; compartir con los demás; ser dependientes de sí mismos; saber recibir y entregar amor"; "que se superen y aprendan cosas", "que sepan educar a sus propios hijos en el futuro" ; "dar afecto y comprensión"; "que sean capaces de valerse por sí mismos".

Se usó un hogar de la comunidad para funcionar. Un día se reunían los padres para diseñar, junto con la educadora, las actividades curriculares de la semana, los materiales a utilizar, etc. Luego, los otros 4 días, trabajaba la educadora con los niños en base al plan trazado.

Es así que en las reuniones con padres, un padre o madre enseñaba a la educadora un baile o un canto, todos los asistentes lo repasaban y entonces la educadora "hacía como que lo aprendía". Ella generalmente sabía lo que se le enseñaba, pero estaba en la disposición de decir: "bueno, este canto no lo sé, a ver, enséñemelo señora". Lo repetían cantando todos juntos, transformándose todos en niños. Luego, la educadora enseñaba a los niños el canto de esta señora. Otro ejemplo sería lo que sucedió con una señora muy inteligente que tenía alrededor de 60 años, que en una reunión de padres relató un cuento que a ella la emocionaba mucho. Luego, los padres dijeron, ¿cómo se lo podemos transmitir a los niños?, y pensaron que la "mejor manera era hacerlo con títeres." Se hicieron éstos conforme al cuento, y se hizo una representación para los niños. La señora que había relatado el cuento, lloraba de emoción al verlo representado.

La educadora tenía plena libertad para hacer lo que ella pensaba que sería motivante para el niño. Lo único que se le pedía a la educadora y a los padres era que en lo posible les devolvieran a los niños lo que hacían: "Ahora estás haciendo esto, ahora están juntando, ahora estás poniendo algo más grande cerca de algo más chico". Se pretendía que los niños pudieran ir conceptualizando de alguna manera su experiencia.

Los materiales de juego y otros (lápices, goma, papeles), los aportaban los padres; eran cosas muy simples.

Es interesante plantear cómo los educadores sintetizaron lo que era para ellos el ambiente educativo.

"El ambiente que se da en el jardín es hogareño, me refiero a que los niños cuando llegan no se quedan sentados en sus asientos o parados en un lugar, s:los entran a las piezas, juegan con sus cosas, sacan los juguetes o juegan en las piezas. También, algunas veces, cuando llegan, estamos acostadas y se ríen mucho porque no nos hemos levantado; otras veces estamos tomando desayuno, ellos lo hacen con nosotros, sea un poco de té o un pedazo de pan."

"Las actividades son muy distintas a como fue mi experiencia en el jardín que trabajé. Aquí los niños piden lo que les gusta hacer, por ejemplo, les proponemos

alternativas que desean hacer y se hace lo que ellos prefieren. Las actividades que les gustan son: pintar, los juegos de rincones, conocer la población y pintar lo que vieron, hacer cosas con barro, aprender poesías, salir fuera de la población, dibujar su cuerpo humano, hacer mímica con su cuerpo, reconocer a sus-compañeros por medio del tacto; también después de hacer actividad, ellos ven televisión o juegan, cantan, lo que prefieran hacer. Septiembre 81 ".

"El ambiente que se vive acá es muy familiar ya que los niños se cuidan unos a otros. Los niños el otro día fueron a mi pieza y se pintaron la nariz con crema y yo les pregunté por qué lo habían hecho, y me dijeron que se querían pintar de payasos y a todos tuve que pintarlos. También tuvimos una invitación del Poli¹. Les enseñamos el "Gallito" y los niños actuaron con mucha personalidad, ya que aquí se les ha dado mucha confianza y ellos han creado su personalidad, ya que los mismos papás nos han confirmado el cambio y los papás se alegran mucho cuando los niños les recitan o les cantan y ellos los escuchan lo que yo encuentro que es lo más importante".

Por ser programas experimentales que funcionaban en casas, hubo entre 10 y 12 niños en cada grupo. Los niños tenían entre 4 y 6 años. Al hacer operar dos grupos, la cobertura fue de 22 niños.

VII EFECTIVIDAD

La revalorización del potencial educativo de la comunidad (padres y educadores), desde el punto de vista de los investigadores, se logró plenamente.

Las tres educadoras que estuvieron involucradas percibieron que el jardín les pertenecía y que no había una superestructura sobre ellas. Es así que los informes que dieron de los niños fueron más bien como haciendo un resumen para ellas. Se notan en éstos muchas contradicciones, aspectos negativos, en que los niños retrocedían, y otros positivos. La educadora tenía la sensación de que no tenía que impresionar a nadie al hacer el informe o realizar las actividades. La educadora le recalca una y otra vez a los padres que el jardín era de ellos y que cuanto resultara de éste: la asistencia de los niños, lo que hicieran los niños, dependía de ellos. Por ejemplo, un día les dijo, "bueno, nosotros ahora no hicimos nada" , "¿por qué?", "porque ustedes no me trajeron ningún canto, ningún baile. Entonces yo no tengo qué enseñarles, no soy la que lo hago, porque sin material de ustedes yo no puedo hacerlo". Mandó a la casa a los niños, porque no tenía actividad que hacer con ellos.

Es importante mencionar que los padres (hombres) se interesaron en participar. Estos sentían que el jardín era de ellos. Hablaban de "nuestro jardín".

Ni los padres ni la educadora sentían a los investigadores como dueños que iban a supervigilar todo lo que ellas hicieran. El mensaje era que siempre que los niños estuvieran contentos y quisieran venir, era suficiente. Por ello, la educadora se sentía realmente libre de hacer lo que consideraba mejor, pero siempre consultándolo con los padres. Incluso trajo

¹ Poli= Polidínico del Servicio Nacional de Salud

a una cuñada a trabajar con ella. Muchos padres venían a cooperar. Los niños que venían estaban encantados con las actividades que se hacían.

De todas maneras, la asistencia de niños y padres era irregular. La razón fundamental de esto era que las condiciones socioeconómicas eran muy malas. Había hambre, carencias, muchas enfermedades, era realmente dramático. Sin embargo, aunque a veces parecía que la experiencia se iba a terminar, resurgía.

Otra cosa que se experimentó, fue el Método de Domann puesto que se pensaba que los niños fracasaban en primero básico, porque no sabían leer, y no por falta de apresto. Los padres se llevaban cada uno un set a su casa y les enseñaban a leer a sus hijos. La verdad es que muy pocos padres se interesaron. Ellos respondieron que querían participar pero la verdad es que no todos se motivaron. Los niños cuyos padres se interesaron, aprendieron a leer.

VIII. PROBLEMAS Y CONDICIONES DE TRANSFERENCIA

La experiencia de la rigidez detectada en los programas evaluados en Chile, Colombia, Venezuela y México, hizo exagerar la necesidad de una falta de estructuración prefijada, que quizás, evidentemente, para un programa que se pensara en términos más masivos no sería factible. O sea, es claro que el hecho que se parta de un programa experimental y después se trate de aplicar en una comunidad grande, evidentemente tiene que introducir elementos de estructuración que bien pudieran desvirtuar muchas de las virtudes del programa concebido originalmente.

La crítica mayor que los mismos investigadores tienen sobre el programa es que no supo crear una organización. El contacto fue bipersonal, una cuestión muy de personas. Por ello, en el momento en que se dejó de apoyar profesional y financieramente, se extinguió, porque no había una organización detrás de eso que buscara alternativas.

Por otro lado, hay que reconocer que el aspecto financiero es bastante más importante de lo que se supuso inicialmente. Los investigadores están convencidos que si las pobladoras-educadoras hubiesen tenido alguna posibilidad de continuación financiera, hubiesen seguido aplicando el proyecto no sólo en la Remodelación, sino en otros lugares y con muy poco aporte económico. Si hubiésemos tenido financiamiento hubiésemos llenado la Remodelación con este tipo de pequeños núcleos. La idea era después esparcirnos por todas partes y hacer jardines de este tipo.

Los padres entendían la experiencia como una alternativa secundaria, en el sentido de que si había vacantes en los jardines de la J.N.J.I. abandonaban el programa. Los investigadores piensan que esto se debía a que el programa no proporcionaba comida. En condiciones tan precarias, la posibilidad de obtener alimentación es fundamental. Además, debido a que para llegar a primero básico se les hace un test y según algunos de los padres, "la educación formal los preparaba mejor". Al ser la experiencia muy poco estructurada y muy propia, y como los padres habían estado tan acostumbrados a ser descalificados por su propio aporte, ellos todavía no se terminaban de convencer de su capacidad educativa. El mismo proceso les sirvió mucho para dignificarse. Sin embargo, no fuimos capaces de

contrarrestar, en el período de trabajo con ellos, la influencia de la desvalorización histórica. El niño finalmente iba a ser analizado y evaluado por una estructura y el aval para una estructura es otra estructura.

Si se pudiese replicar el programa en el futuro, los elementos que los investigadores asegurarían, serían:

- a) Incentivar la creación de una organización comunitaria fuerte en lo preescolar.
- b) Distinguir más profundamente lo que la gente cree que debe hacerse con los niños de lo que dicen los "expertos".
- c) Asegurar un mínimo de financiamiento para las pobladoras que atiendan a los niños.
- d) Se mantendrían funcionando los jardines con materiales aportados por la comunidad.
- e) Los padres gestores, ejes del currículum.
- f) Asegurar alimentación a los niños pero no provistos por el proyecto sino a través de un sistema de alimentación autogestionado (ejemplo: Olla Común).

**EDUCACIÓN PREESCOLAR-TRANSFORMACIÓN SOCIAL A
TRAVÉS DE SUS PROFESIONALES
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en
Educación (PIIE)**

I. DESCRIPCIÓN

Este es un programa de formación en educación popular de profesionales que trabajan en sectores populares (médicos, matronas, educadoras de párvulos, profesores, etc.), con el fin de producir un mayor conocimiento de los profesionales sobre el medio en que trabajan.

Este programa está en desarrollo, pero ha ido evolucionando,

pudiendo distinguirse por lo menos dos fases. En una primera propuesta, el programa se concentraba exclusivamente en educadoras de párvulos. En la segunda, se amplió a todo el espectro de profesionales que trabajan en esos sectores.

A. PRIMERA PROPUESTA: FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

II ORIGEN

Este programa se inserta en una línea de trabajo del PITE que se concretiza en el "Proyecto de Alternativas Democráticas hacia la Educación Chilena". Este proyecto plantea que los principios básicos del modelo neo-liberal autoritario han creado ciertos efectos en la educación y que es necesario, entonces, desmitificar este efecto y crear alternativas distintas para un proyecto futuro. Como una visión futurista, este proyecto desea potenciar los elementos más progresivos del desarrollo histórico en lo educativo; cuestionar las limitaciones, omisiones y errores que se haya cometido en el pasado, y, luego, proyectarse en forma distinta para un período democrático.

En ese mismo período, el recién formado Colegio de Educadores de Párvulos se acerca al PITE con el fin de recibir apoyo y reforzar sus líneas de trabajo.

Un tercer factor que determinó la creación de este proyecto, producto de la experiencia -no sólo del PITE sino de mucha gente- fue el comprender que el cambio, realmente en la educación, no se puede hacer sin los actores sociales. Todo cambio que venga desde el Estado -por muy democrático que éste sea-, si sus actores no están bien preparados, no se produce.

III. SUPUESTOS BÁSICOS

1. Sin un cambio real en la actitud del educador, o en la actitud de los responsables de la educación -a todos los niveles- no hay transformación. Además, se sabe que, al igual que en otros países, muchas alternativas educativas se producen en la base, y éstas presionan al Estado para el cambio educativo.

Por tanto, entonces, el proyecto se centra en la idea de que lo primero que hay que hacer no es crear alternativas educativas en las poblaciones o en los sectores populares, sino que cambiar a los educadores, para que ellos, en forma creativa, personal y relacionada con sus propias condiciones de trabajo, puedan hacer el cambio sin necesidad de proyectos modelos.

2. Una vez que estos educadores han internalizado un nuevo concepto acerca de su rol como actores sociales, de alguna manera podrán presionar al Estado para el cambio.
3. El cambio no se puede hacer individualmente, sino que tiene que ser de orden colectivo. o sea, por grupos de individuos.

IV. OBJETIVO

Crear un educador con una mentalidad crítica y transformadora de la realidad.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El desafío más importante era cómo crear un educador que fuera capaz de ir y entender la realidad, entender lo que pasaba ahí mismo, y de ahí, haciendo una abstracción, poder teorizar esa práctica, esa realidad sin prejuicios.

Se citó a un amplio número de educadoras de párvulos a tres seminarios. Todo educador de párvulos que quisiera venir, inscrito o no en el Colegio de Educadores de Párvulos, podía asistir.

El primer seminario se planteó como objetivos: **Primero** hacer un análisis crítico de la realidad de la educación preescolar en Chile;

Segundo, hacer un análisis crítico del quehacer educativo: de cómo los educadores trabajan, la relación que existía entre educador y educando, á el educador y los padres, la familia y la comunidad.

Es decir, este seminario se planteó ver en dónde se estaba y qué .e es lo que se podría hacer, cuál es la práctica, si a las educadoras les gustaba su práctica y por qué. O sea, estar en contacto con la realidad propiamente tal. Se utilizó una metodología activa.

Para el segundo seminario, pareció importante que se pudiera examinar cómo se hace el cambio y hacia dónde apunta. Para eso se repartieron varios documentos, que la gente tuvo que leer en sus casas, y se discutieron en pequeñas comisiones. Se analizó, por ejemplo, qué significa cambiar, para qué se quiere cambiar, cómo ha sido el cambio históricamente en Chile, qué alternativas distintas podrían generar los participantes para producir cambio en educación preescolar. Esto, a fin de elucubrar algunas ideas que pudieran llegar a una reformulación de la concepción curricular existente.

El tercer seminario consistió en hacer una práctica de cambio educativo. Es decir, ir contrastando diferentes prácticas que los educadores tenían con la comunidad, con los niños y con los padres en un estilo tradicional y en un estilo como actores del cambio social. Se utilizó la técnica de dramatización y reflexión posterior sobre lo observado.

VI. EFECTIVIDAD

El proyecto se terminó al finalizar el año, en parte porque la asistencia había disminuido en forma importante debido al temor a reunirse producto de la represión política que se estaba desarrollando.

B. SEGUNDA PROPUESTA: FORMACIÓN DE PROFESIONALES

II. ORIGEN

Reflexionando sobre la experiencia, el PIIE pensó que ésta no se podía perder, que era un proyecto importante y que hasta cierto punto, el educador de párvulos era parte del sistema y que, a lo mejor, solos no iban a salir adelante y se tenían que juntar con otros profesionales.

Otra cosa que el PITE comprendió a través del primer proyecto, era que la formación del educador era mucho más compleja que hacer un análisis crítico de la práctica o de la realidad nacional y empezar a ensayar nuevas prácticas de transformación. Se necesitaba mucho más conocimiento.

Entonces, surgió una segunda alternativa, que es el Programa de Educación Popular para Profesionales.

III. SUPUESTOS BÁSICOS

1. El educador de párvulos debe integrarse a otros profesionales y poder compartir con ellos una reflexión teórico-práctica: tiene que ser parte integral de un grupo de personas que quieran hacer el cambio en la comunidad y que él, solo, no puede ni debe asumir el cambio.

2. El cambio no viene precisamente haciendo cosas alternativas, sino que viene primero de un cambio de conciencia y el cambio de conciencia estaría propendiendo a la creación de alternativa.
3. En toda práctica profesional se establece una relación educativa. Dicha relación está condicionada por factores sociales que obedecen a orientaciones culturales, las cuales, generalmente, no están al servicio de los sectores populares. No obstante, las relaciones educativas son posibles de transformar, en beneficio del cambio social.
4. En la medida que los profesionales sean capaces de revisar críticamente su trabajo para transformarlo en una acción liberadora, podrán facilitar el protagonismo de los sectores populares, la creación y recreación de su propio proyecto social.
5. El conocimiento condiciona las pautas culturales y es una construcción social que se genera a partir del análisis y reflexión de la realidad. Por ello es posible producir acciones más eficaces y coherentes orientadas a la transformación de esta realidad. Dado que el conocimiento surge de una reflexión sobre la realidad y ésta puede tener distintas interpretaciones, la construcción del conocimiento y la transformación de la realidad se optimizará al realizarla colectivamente.

IV. OBJETIVOS

- Que los profesionales conozcan los elementos teóricos básicos de la Educación Popular;
- Que transformen su práctica profesional desde la perspectiva de la Educación Popular;
- Que se apropien de la concepción metodológica de la Educación Popular.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este proceso se inició en 1986 y está en desarrollo.

Se ha implementado en la forma de curso, en el cual participan educadores de párvulos, terapeutas ocupacionales, asistentes sociales, psicólogos y enfermeras que trabajan en sectores populares.

El proceso de formación que han vivido los universitarios, en el último tiempo en Chile, es absolutamente acrítico y, por tanto, es imposible de superar sin que se les entregue una perspectiva absolutamente diferente. De hecho, no es una cosa irrestricta a las educadoras de párvulos, sino que de todos los profesionales que están trabajando en los sectores populares.

El PITE piensa que los profesionales tienen que aprender lo que es el sector popular; la educación en el sector popular; qué significa comunicarse en el sector popular, qué es saber popular y saber científico, cómo estos dos saberes se integran, cómo se

construye socialmente el conocimiento y cómo el conocimiento es poder, de qué manera los profesionales han arrebatado el poder a otros a través de su saber científico y su preparación, etc. Se piensa que sin esto, va a ser muy difícil el cambio y de haberlo, éste va a ser mecánico, va a ser una cuestión de buenas técnicas, pero no con una concepción de lo que significa ser un actor social de cambio.

La metodología de los primeros cinco meses fue más rígida. Había actividades que el PITE proponía que se hicieran. Se pensaba que, por ejemplo, era importante que los profesionales supieran la historia de la Educación Popular en Chile, de manera que ellos pudieran insertarse en el proceso histórico chileno y ubicarse dónde estaban en esta continuidad.

Después de los cinco meses más o menos rígidos, están actualmente en 3 seminarios que fueron optativos y que son para profundizar temas. Un grupo en investigación-acción, investigación participativa y construcción social del conocimiento. Un segundo grupo está en el estudio del proceso grupal y el tercero, en sistematización y evaluación en proyectos de educación popular. Los profesionales se inscribieron libremente en los temas propuestos. También se creó una comisión que propuso la metodología, y que la expuso al grupo total.

Cada uno de los grupos tiene la obligación de presentarle al resto lo que ha aprendido.

VI. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

Los profesionales se han puesto a estudiar educación popular a través de un método muy activo y participativo, de reflexión dinámica.

Según el PITE, el educador no necesita de proyectos piloto de instituciones alternativas; ese educador va a crear una cantidad enorme de alternativas mucho más realistas, mucho más eficientes, quizás. Por tanto, no se necesita estar ahí. "Este educador, una vez que logra una mentalidad distinta, es un creador".

El supuesto es que con una buena concepción se crean proyectos alternativos.

Una de las deficiencias que tiene este proyecto, evidentemente, es que todavía no está reflejado directamente en la práctica. Por ahora, es bastante teórico. Reflejado en la práctica significa que se vea cómo ha cambiado la práctica de estos profesionales después de la experiencia. El proyecto actual no lo contempla y se piensa que el próximo tiene que contemplarlo. Es decir, incluir una parte de seguimiento de los profesionales para que éstos empiecen a corregir su práctica, con esta concepción.

Se ha llegado al convencimiento que se debe ser muy selectivo en tomar gente lo menos sofisticada posible, en educación popular. Además, se seleccionará grupos y no individuos y se piensa que sería recomendable que en el futuro los profesionales provinieran de una misma zona geográfica.

PARTE B

PROGRAMAS ANALIZADOS A TRAVÉS DE ENTREVISTAS

CENTROS COMUNITARIOS DE ATENCIÓN PREESCOLAR (CCAPs)

Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM)¹

I DESCRIPCIÓN

El programa educativo elaborado por CEANIM atiende a niños entre dos y seis años de edad y se ha denominado Centros Comunitarios de Atención Preescolar (CCAPs).

Central es en este proyecto la incorporación de la comunidad en la resolución del problema de educación infantil y mejoramiento de la calidad de vida de los niños pobres. Además, es de interés para el proyecto que las madres no pertenezcan, al momento del ingreso al programa, a organizaciones comunitarias.

Los CCAPs funcionan en recintos pertenecientes a las Parroquias locales por lo que cuentan con una infraestructura precaria. Estos Centros se caracterizan principalmente por la participación activa de las madres en la implementación, dirección y organización del mismo.

CEANIM tiene como desafío principal el traspaso del proyecto CCAPs de manos de la Institución a las pobladoras, es decir, madres de hijos asistentes al proyecto. De acuerdo al diseño del programa, cada Jardín cumple tres etapas en su desarrollo: la primera corresponde a la etapa de "Puesta en Marcha", la cual tiene una duración aproximada de un año y consiste básicamente en poner en funcionamiento el Jardín con apoyo profesional de la Institución; el segundo año corresponde a la etapa de "Afianzamiento", en la cual las madres y la comunidad se preparan y capacitan para un funcionamiento autónomo. La tercera etapa se ha denominado de "Seguimiento" y corresponde a un funcionamiento autónomo con supervisión y capacitación de la institución. Así es como al inicio del tercer año de funcionamiento el proyecto es traspasado de manos de la Institución a la comunidad.

II ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Originalmente el proyecto surge en un diseño algo similar en 1972, en las comunas de La Granja y Colina, ligado a la Escuela de Tra-

bajo Social de la Universidad Católica de Chile. Producto del Golpe de Estado de 1973, los proyectos son cerrados debido a la vinculación que éstos tenían con los Centros de Madres de esos años. El proyecto fue rediseñado y comenzó en su forma actual en 1980. Desde la creación de CEANIM se han abierto 13 Centros, los que funcionan en seis comunas de Santiago. Tres de ellos ya no tienen vinculación con CEANIM, cuatro están en la etapa de "Seguimiento", tres en la etapa de "Afianzamiento" y los restantes en la etapa de "Puesta en Marcha".

¹ Corporación de carácter privado, sin fines de lucro, no gubernamental. Comienza en 1980

III SUPUESTOS BÁSICOS

El supuesto básico de este proyecto descansa en implementar una línea de trabajo que permita masificar la educación preescolar al mismo tiempo que desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades de estos sectores. Por otra parte, se busca una alternativa educacional de más bajo costo y mayor cobertura. Ambas tienen como supuesto la incorporación de la comunidad en la resolución de la educación infantil y mejoramiento de calidad de vida de los niños de escasos recursos. Para ello crea instancias que le permitan a la mujer desarrollar la confianza en ella misma como educadora de sus hijos y de los demás niños a través de la creación de instancias que desarrollen y Potencien en ella su rol de educadora, rescatando y reforzando sus propios conocimientos sobre crianza y educación de sus hijos.

IV OBJETIVOS

- a) Implementar una línea de trabajo que permita, a corto plazo, masificar la educación preescolar. Por ello, se ha trabajado en la búsqueda de diseños de bajo costo que favorezcan el uso de recursos materiales y humanos de la comunidad.
- b) Implementar formas de trabajo y currículum que respondan a las necesidades reales de los niños.

V ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. INSERCIÓN DEL PROYECTO

Previo a la implementación de un CCAP se sostienen conversaciones en las Vicarías correspondientes al sector en donde CEANIM ha evaluado las necesidades de implementar un nuevo CCAP. A partir de esa entrevista se conversa con los párrocos de los sectores correspondientes, como también con los Consejos Pastorales. En conjunto se revisa la real necesidad del proyecto y la factibilidad de contar con una infraestructura básica en donde pueda funcionar el CCAP.

Para comenzar la etapa de "Puesta en Marcha" se sostienen entrevistas con personas sugeridas, ya sea por el párroco o el Consejo Pastoral, se realizan visitas casa a casa en el sector recomendado como el más necesitado. Paralelamente a ello se efectúa un diagnóstico local de la comunidad a fin de evaluar el posible funcionamiento del CCAP y la factibilidad de que éste pueda ser transferido a la comunidad.

Una vez tomada la decisión conjunta de poner en marcha el CCAP se inicia la inscripción de los niños. Las madres son inscritas y citadas a una entrevista con la educadora o trabajadora social del proyecto. Durante la entrevista se detecta si los niños cumplen con los requisitos de ingreso: carencias económicas, problemas sociales o psicológicos y carencias nutritivas de carácter leve. Como también la no pertenencia de la madre a organizaciones comunitarias. La persona a cargo de la entrevista comunica a la

madre que será visitada a domicilio. Esto último se realiza con el fin de evaluar las reales necesidades y condiciones de vida de los niños. En una entrevista de percepción con el fin de conocer las razones más frecuentes por las cuales las madres se incorporan al proyecto; fue posible observar que éstas llegan por vías más bien informales.

2. PROGRAMA ADULTOS

CEANIM tiene como desafío principal el traspaso del proyecto CCAPs de manos de la Institución a las pobladoras. El proceso de transferencia está programado para comenzar al inicio del tercer año de funcionamiento. Las dos primeras etapas de "Puesta en Marcha" y "Afianzamiento" son necesarias para sentar las bases de este programa, sensibilizar a los padres en torno a la importancia de la educación preescolar y legitimar su diseño y existencia en la comunidad. Estos dos primeros años están en manos básicamente de profesionales; las madres se incorporan al trabajo en distintas instancias del programa, trabajando principalmente en la sala de clases en forma voluntaria y siendo capacitadas, en primer lugar, a través de su trabajo en la acción. Esta formación es complementada por la capacitación en sesiones semanales de grupo.

La etapa que se inicia en el tercer año es la de "Seguimiento" y se ha materializado ya en cuatro de los CCAPs. El objetivo específico de esta etapa de funcionamiento es que una, dos o tres mujeres que, habiendo trabajado en calidad de madres durante las etapas anteriores y mostrando su compromiso, motivación y capacidad, asuman el rol de agentes poblacionales; ello implica tomar la responsabilidad de la continuidad del CCAP tanto como mantener al interior de éste la calidad de la educación. Un requisito para este cargo es que el hijo no continúe asistiendo a este CCAP. Los agentes poblacionales reciben remuneración por su labor. Es así como las pobladoras con experiencia en el significado de los CCAPs pasan, de ser madres de niños que trabajan voluntariamente en el programa, a ser ejecutoras de éste. Estas mujeres son seleccionadas conjuntamente por la Asamblea de madres (instancia funcional que las agrupa para tomar resoluciones frente al quehacer de los CCAPs) y, el equipo profesional de CEANIM, asumiendo este último la capacitación y supervisión permanente de las agentes. El equipo CEANIM tiene además la responsabilidad de trabajar en el mejoramiento y adaptación permanente de un currículum que dé respuesta a las necesidades de los niños, incorporando además elementos de la cultura popular.

Las etapas mencionadas anteriormente corresponden a la planificación. Sin embargo, en la realidad, el tiempo que toma la "independización" es variable según las características de cada Centro.

En relación al funcionamiento de CCAP las madres realizan un turno de una mañana semanal en la sala de clases. Los niños están organizados en dos o tres grupos, y las madres, acompañadas por la educadora, guían las actividades de los niños.

Las madres también se organizan para los turnos de cocina, donde ellas mismas preparan la alimentación y van aprendiendo qué es lo más conveniente y cómo economizar. El horario de trabajo de las madres con los niños va desde las 8.30 a 13.00 horas de lunes a viernes. Las madres asisten voluntariamente al menos a dos reuniones semanales: una de

Animación en que se capacitan en torno al manejo de sala de clases; dos, una de Organización en la cual se trabaja en torno al funcionamiento del CCAP. En otros aspectos como alimentación, aseo, salud, las madres se organizan para buscar material o bien para pedir cooperación. Las madres pueden asistir además al Taller de Autodesarrollo que se entrega durante un semestre en cada uno de los CCAPs.

Parte importante de la alimentación proviene de CARITAS y, ocasionalmente, se reciben aportes de organizaciones privadas, hasta la fecha se reciben un importe de una institución chilena, "Centro de Estudios y Servicios a la Comunidad". Además de esto, las madres aportan diariamente algún alimento o pequeñas donaciones en dinero.

Cabe destacar que las agentes han solicitado actividades de capacitación personal, es así como, bajo la dirección de una educadora, se reúnen quincenalmente para tener discusiones en torno a lecturas que han realizado de la revista "¿Qué hacemos?", la evaluación ha sido positiva.

3. PROGRAMA NIÑOS

El programa educativo de los niños es de 9.00 a 13.00 horas. Trabajan en uno o dos grupos según las necesidades de la actividad que se realiza.

Las actividades son implementadas en base a un programa curricular elaborado en 1984 y que se adapta de acuerdo a las necesidades de los niños y de las madres. Se emplean, entre otros, el Juego de Rincones, actividades libres y dirigidas.

Con el fin de que el programa curricular pueda ser implementado por las madres, éste ha sido planteado en un lenguaje simple, explicitando el objetivo de cada actividad, la metodología a seguir para realizarlo, los materiales requeridos, y la forma de evaluarlo.

El día previo a su turno, la madre debe llevarse consigo el programa para prepararse a realizarlo de la mejor forma. Durante su turno en sala, la madre lee nuevamente las actividades programadas para ese día junto al agente poblacional o la educadora de párvulos.

VI COBERTURA

En la actualidad funcionan 10 CCAPs, cada uno de los cuales atiende un promedio de 25 niños anualmente.

Las madres involucradas en el funcionamiento del centro son aproximadamente 18 en cada CCAP (14 en tareas de atención educativa y 4 en tareas de apoyo).

La ubicación y etapa de los CCAPs se presenta en el siguiente cuadro:

CCAPs	COMUNA	ETAPA
Ntra. Sra. del Olivo	Conchalí	Seguimiento
Nuevo Amanecer	La Florida	Seguimiento
Ntra. Sra. de Guadalupe	La Granja	Seguimiento
Juan XXIII	Conchalí	Seguimiento
Los Copihues	la Florida	Afianzamiento
Santa Adriana	la Cisterna	Afianzamiento
Dávila	San Miguel	Afianzamiento
Lo Valledor	Santiago	Puesta en Marcha
San Francisco	San Miguel	Puesta en Marcha
Los Copihues (0-2 años)	La Florida	Puesta en Marcha

VII EFECTIVIDAD

En relación a las madres que participan en turnos, el equipo externo señala haber observado avances en diversas dimensiones: mayor confianza en sí mismas, en su expresión verbal, mayor soltura para opinar en las asambleas y superación de la tensión inicial:

"...Llegué buscando el jardín infantil. Claro, de partida había que hacer turnos, a mí me gustó estar en la sala con el niño, pero también me asustaba, como toda mamá, estar yo enseñándole a tantos niñitos si apenas le enseño al de mi casa; pero pasaron 15, 20 días, me empezó a entusiasmar y ya a los dos meses no quería dejarlo, para mí habría sido la muerte. Y poco a poco siguen llegando muchas mamás".

"No me costó mucho aprender el programa; hay algunas mamás a las que les cuesta un poquito más, pero a lo largo del tiempo se integran. También hay algunas que les cuesta más estar con los niños. Nosotras conversamos con las mamás y se les da ayuda si ellas lo piden".

A su vez, los agentes comunitarios reportan haber observado que madres de niveles socioeconómicos diferentes (dentro del rango de pobreza), que participan en el mismo CCAP, han logrado integrarse, apoyarse y sentirse realizadas por ello. Por otra parte, destacan el crecimiento personal que vivencian las madres producto de la experiencia:

"YO, como Agente Comunitario, me siento muy satisfecha en mi trabajo porque me doy cuenta cuánto crece cada una de las mujeres que pasan año a año por el CCAP".

A principios de año llegan madres que casi no hablan; menos aún que puedan creer que ellas serán madres-educadoras. Pero al cabo de unos días de incorporarse a nuestro

CCAP, empiezan a darse cuenta que son personas y, por lo tanto, a valorarse. Se sienten cada vez más seguras de participar tanto en el CCAP, como en grupos de la comunidad".

"Te diré que es una experiencia tan rica, después de estar encerrada en tu casa sin hacer nada. Terminas el colegio, te quedas en tu casa..., si tuviste personalidad, la tuviste. Estar en el CCAP es de nuevo volver a sacar quién eres tú y tu personalidad..., saber por qué trabajas, conocer tu alrededor. A veces te conoces con los vecinos del lado, pero no tienes idea que dos o tres cuadras más allá existen personas que realmente uno podría ayudar, y el CCAP nos da esa oportunidad de conocernos y, por supuesto, aprender a educar a los niños".

Durante sus siete años de funcionamiento los CCAPs han mostrado una serie de resultados importantes. Desde luego niños de 2 a 6 años que no habían tenido oportunidad de educación preescolar han asistido regularmente al programa, recibiendo de éste estimulación tanto cognitiva como social y emocional. Todo ello a partir de una experiencia educativa que da respuesta a sus necesidades y valores. Este proyecto ha demostrado, además, que madres con niveles medios de educación y pertenecientes a sectores marginales pueden, una vez organizadas en torno a un problema comunitario, convertirse en eficientes para profesionales que asumen la educación de los niños de sus mismas poblaciones. Este programa se ha constituido hoy día en una verdadera alternativa de educación preescolar. Es así como es posible proyectarse en esta línea de trabajo y dar respuesta a una de las necesidades importantes de niños y familias de sectores populares a través de la incorporación de las mismas madres en la resolución e implementación de soluciones a los problemas y satisfacciones de necesidades propias de la infancia de los niños de la pobreza.

Respecto de los cientos de mujeres que han pasado por el proyecto es posible decir que, al menos en la mayor parte de éstas, se han observado cambios importantes, como ser: han logrado una valoración positiva de sí mismas como mujeres y madres, han desarrollado confianza en las capacidades de sus iguales y de su comunidad en general, reconocen en sus conocimientos y experiencias elementos que las enriquecen. Además, han hecho más claro y fuerte su compromiso comunitario, a la vez que sus responsabilidades en el plano de lo poblacional.

Todos estos aspectos -se suman al marcado impacto que el proyecto ha tenido en distintas áreas del desarrollo de los niños.

A fines de 1985 se terminó de evaluar el proceso de transferencia del proyecto desde CEANIM a dos de las poblaciones en las cuales se inició dicha fase. Esta indicó, entre otras cosas, que las madres que participan y permanecen en el proyecto forman parte de grupos familiares de cierta estabilidad. El 60% de las madres son dueñas de casa y aquellas que trabajan lo hacen en ocupaciones afines al rol doméstico tradicional de la mujer, tales como empleadas domésticas y lavanderas. El 91% cumple con su turno en la sala de clases, incluyéndose en esta cifra aquellas con trabajo fuera del hogar. Respecto de la escolaridad de los padres de los niños asistentes a ambos CCAPs se observa que el 57% de las madres posee educación básica (completa e incompleta) y, el grupo restante,

educación media también completa o incompleta. En los padres se observa que el 37% tiene educación media (completa o incompleta).

En el 25% de las familias asistentes se encuentran sin trabajo ambos padres.

En relación a cómo las madres se sienten, con profesionales presentes constantemente y con agentes educativos, en la sala de clases, no se observaron diferencias entre los dos CCAPs evaluados. En ambos casos las madres tuvieron reacciones positivas, tales como: "me encanta", "me siento importante" o bien, "me siento como tía" (educadora). Esta respuesta fue entregada también en el CCAP que funciona con Agente Educativo. Al igual manifestaron en ambos CCAPs sentirse apoyadas por el programa de actividades y seguras de tener una persona, ya sea educadora o agente, que las acompañara en la lectura del programa. Se aprecia que las madres entregan respuestas positivas respecto del impacto que el proyecto tiene en ellas y agregan tener "oportunidad para salir de la casa" y les es posible "conocer personas". También hablan del cambio vivenciado en sus relaciones con su grupo familiar, "tener relaciones distintas con todos en la casa".

La diferencia más importante entre ambos CCAPs es que aquel que pasó a la comunidad mostró una tendencia mayor a valorar la experiencia en el CCAP en relación a su crecimiento personal e interacción social, en comparación a las que aún trabajan con una profesional.

Se está realizando un proyecto global de evaluación. Esta evaluación es de proceso, pues contempla una retroalimentación en la fase intermedia respecto a todos los aspectos estudiados.

El análisis de datos contempla:

- Características de las familias de los niños atendidos, rendimiento psicomotriz y estado nutricional al ingreso; interacción verbal y no verbal ocurrida entre niños y adultos como niños entre sí. Logros alcanzados en desarrollo psicomotriz y nutricional.

PROGRAMA JARDINES INFANTILES

Fundación Educacional San Pablo

I. DESCRIPCIÓN

El programa de jardines infantiles de la Fundación San Pablo consiste en cinco jardines infantiles y un centro de recuperación nutricional de lactantes. Se inserta en una estrategia institucional más amplia de atención integral al niño y joven de extrema pobreza que abarca las siguientes líneas: educación básica, educación básica rural con programa vocacional agrícola y educación no formal con programa de seguimiento al grupo escolar.

La definición de la Fundación como institución de educación integral implica que los programas tengan como objetivo central el desarrollo de todas las áreas: pedagógica, desarrollo social y familiar, acción religiosa, alimentación y nutrición y administración. También se aplican en la institución programas especiales, tales como: educación diferencial (en nivel escolar), dificultades en el desarrollo psicomotriz (nivel parvulario) y seguimiento (complementario nivel escolar); tercera etapa (apoyo a nivel de enseñanza media) y extraescolar.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En 1974 las críticas condiciones socio-económicas del país, producto de la fuerte cesantía que lo afectaba, movieron a un gran número de organizaciones y personas particulares para ir en ayuda de los sectores de la extrema pobreza, que eran los más afectados.

Un grupo de personas miembros de la Iglesia Ortodoxa también sintió que tenía un compromiso que asumir y comenzó a trabajar en lo que serían las primeras líneas de una entidad al servicio de la comunidad. Cabe destacar que al grupo se integraron también cristianos no ortodoxos que concordaban en que la institución que surgía en esos momentos tuviera un carácter ecuménico, pero inspirando su labor en la Doctrina Católica Ortodoxa.

Ya en ese tiempo existía la Fundación de Jardines infantiles que atendía a 150 párvulos en el "Centro Lo Amor" de la Población Sara Gajardo, de la actual comuna Cerro Navia.

Posteriormente, la Unidad Vecinal 36, que corresponde a la misma población, solicitó a la Fundación la creación de otro Jardín Infantil. Así nació el "Centro San Jorge" en un terreno comunitario destinado en un comienzo a plaza pública.

A inicios de 1978 surge la Fundación Educacional y Cultural San Pablo, erigiéndose como una Corporación Educacional de derecho privado, con personalidad jurídica desde 1979, que no persigue ni se propone fines de lucro.

La nueva institución se hizo cargo de los Jardines de la Fundación de Jardines Infantiles que en esos momentos sumaban 5 establecimientos con un total de 600 párvulos.

Los 4 Centros de la Comuna de Cerro Navia y el de la comuna de Peñalolén nacieron a solicitud de la comunidad que decía tener una gran cantidad de niños sin atención y contaban además con un lugar para instalar infraestructura.

III. SUPUESTOS BÁSICOS

1. Existe una gran necesidad en los sectores populares no sólo de atención directa a los preescolares sino de trabajo con los padres y la comunidad.
2. Existe una gran necesidad de ser escuchado y de sentirse persona a nivel de los adultos, puesto que las experiencias vividas han incidido en el seccionamiento de la comunidad y en una desvalorización de los problemas. Son comunidades subvaloradas en cuanto a autoestima.

IV. OBJETIVOS

- a) Formar niños en un marco de valores cristianos, dándoles la oportunidad de constituirse en hombres de principios y plenamente integrados a la comunidad.
- b) Posibilitar el desarrollo integral (físico, social, mental y espiritual) de los menores, a través de un programa educativo, de una alimentación adecuada y de un enriquecimiento del medio en que se desenvuelven.
- c) Posibilitar el ingreso de estos niños a la educación básica en el futuro, entregándoles bases sólidas que les permitan asegurar éxito en ella.
- d) Proyectar hacia los padres de familia una labor de formación y capacitación que les permita asumir el rol de padres y de educadores respecto a sus hijos.
- e) Vincularse a la comunidad en la cual se encuentran los establecimientos a fin de aportar capacidad y experiencia en el desarrollo y progreso de ellas.
- f) Posibilitar el fortalecimiento de la familia, como concepto y como organización, en un concepto esencialmente cristiano.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El crecimiento de la institución en la comunidad, así como los programas que en ella se aplican, responden a necesidades sentidas en la comunidad y a diagnósticos que ésta ha realizado.

1: PROGRAMA ADULTOS

a) Capacitación del personal

Cuando la institución se hizo cargo de los Centros de la Fundación de Jardines Infantiles absorbió a todo el personal de ella, el que a esa fecha estaba formado casi exclusivamente por funcionarios del Programa del Empleo Mínimo y cada Centro contaba sólo con una Educadora de Párvulos.

Se apoyó al personal que desarrollaba actividad educativa dándole posibilidad de estudiar y obtener título de Auxiliar de Párvulos y se ofreció capacitación al personal que manipulaba alimentos.

Aun cuando se mejoró el nivel educativo del personal que manipulaba alimentos, exigiendo a los nuevos contratados preparación técnica previa, se hizo necesario también capacitarlos en diversos aspectos específicos.

Además de las capacitaciones específicas a cada área, se dan instancias de formación en el aspecto personal y de preparación para entender el trabajo de la comunidad atendida.

Los cursos y talleres de capacitación han sido entregados en forma interna por docentes de la Institución o por otras instituciones como Ministerio de Educación, Consultorio de Salud Comunal, Instituto Carlos Casanueva y otros.

Algunos de los auxiliares de párvulos han ingresado a la Universidad, obteniendo el título de Educadora de Párvulos y hoy ejercen como tales en la Fundación.

En la actualidad el promedio de Educadoras de Párvulos es 3 por Centro: apoya a este grupo un equipo para-docente formado exclusivamente por auxiliares de párvulos.

El equipo de trabajo hoy es multiprofesional y a él se han ido integrando asistentes sociales, una nutricionista, una profesora de educación diferencial, técnicos de acción social y alimentación.

A los docentes se les capacita periódicamente no sólo en el aspecto pedagógico sino también en los aspectos sociales, de alimentación, nutrición, salud, por cuanto su quehacer formativo del niño es integral.

b) Trabajo con los padres

A través de una encuesta que se efectúa a principios de año a los padres, se obtienen sus características, necesidades, aspiraciones, etc. Cada grupo de padres escoge sus representantes y luego, éstos escogen a su directiva: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y protesorero.

Estos dirigentes se capacitan en una jornada de tres días que se efectúa en el mes de Marzo (más de cien personas). La Fundación trata que los dirigentes permanezcan dos años en los cargos a fin de aprovechar mejor la capacitación. Se pretende que los padres organizados decidan qué cosas van a hacer, cuáles serán las metas del año. Hace tres años los padres quisieron colaborar trabajando en talleres de material didáctico para los Jardines.

Unos grupos hicieron bloques y otros títeres y luego se distribuyeron equitativamente entre los centros. En el año 1986 hicieron muñecas de género.

Considerando que toda la educación de los niños se puede romper si no hay continuidad en el hogar, se han hecho talleres de orientación y formación de los padres para apoyarlos en la educación de sus hijos. "Sabemos que los padres son, justamente, los primeros educadores de sus hijos, y la escuela es solamente un apoyo". Se han hecho talleres sobre sexualidad, sobre el programa "Conoce a tu hijo"¹, talleres con parejas que conviven, etc. Los talleres se organizan según las necesidades de orientación de los padres.

c) Trabajo con la comunidad

En cuanto a la comunidad, no hay trabajo sistemático con ella. Existen buenas relaciones con las escuelas, las parroquias y consultorio de salud que apoya al Centro con campañas sanitarias, capacitación de padres e incluso de los docentes.

Los directores de las escuelas simpatizan con las actividades de los Centros por cuanto no interfieren con las propias y no compiten con ellos en la captación de alumnos en la comunidad.

Existen actividades esporádicas como convivencias, kermeses, competencias deportivas, etc., donde participan padres y trinos.

En el año 1983 se hizo un taller de prevención de alcoholismo, en el cual participaron padres de alumnos y algunos docentes; su objeto fue formar monitores que actuaron en la comunidad de Cerro Navia.

2. PROGRAMA NIÑOS

En el primer semestre se hace un diagnóstico de la población infantil atendida, ubicando a los de alto riesgo, es decir, los que tienen déficit en el aspecto nutricional, de desarrollo físico, motor, intelectual, etc. Con estos datos se definen tareas específicas a desarrollar para su recuperación.

Estas tareas involucran muchas veces a otras instituciones (consultorio, centro de diagnóstico, rehabilitación) cuya capacidad de atención es limitada y dificultosa.

Los jardines funcionan de 8.30 a 17.00 horas. La jornada completa se inició en 1981, al tomarse conciencia de las necesidades de las madres que trabajan. La incorporación de los niños es por necesidad socioeconómica de la familia y grado de deterioro del niño. Además, en igualdad de condiciones, tienen preferencia los hijos de madres solas. La jornada diaria para los niños es la que sigue:

¹ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP): Programa "Conozca a su hijo". CPEIP, Ministerio de Educación, O.E.A., Chile.

- Desayuno
- Formación de hábitos
- Actividades de acuerdo al modelo curricular
- Colación para menores con déficit nutricional
- Actividades de patio
- Actividad de acuerdo al modelo curricular
- Formación de hábitos
- Almuerzo
- Formación de hábitos
- Actividades de acuerdo al modelo curricular
- Once
- Despedida

El quehacer pedagógico se basa en los programas del Ministerio de Educación. El currículum está centrado en la persona. A los docentes de los Centros les ha costado bastante internalizar el currículum personalizado. Por estar acostumbrados a modelos educacionales tradicionales en los cuales el profesor es más autoritario, es difícil para ellas dejar que los niños opinen, elijan, creen, etc.

Es interés de la institución que el currículum que se aplica sea cada vez más personalizado, de modo que permita formar un individuo creativo y libre. Para ello se realizan talleres en el período de vacaciones de invierno.

La alimentación que se entrega no sólo trata de cubrir gran parte de los requerimientos diarios, sino que tiene también fines formativos y por eso se aplica el programa de "formación de hábitos alimentarios" que involucra actividades educativas y el proceso de ingestión de alimentos.

Para recuperar a los menores con déficit nutricional no basta con entregar una ración extra de alimentación a los niños deficitarios, sino que se les somete a examen de salud en el Consultorio respectivo, tratando que se les incorpore a su programa específico y se trabaje también con los padres. Paralelamente se investigan todos los factores que pudieran incidir en su carencia.

El Centro de Recuperación de Lactantes atiende a niños con déficit nutricional entre los 6 meses y 2 años de edad (fruto del convenio entre la Fundación y la Clínica Alemana).

Funciona en un edificio de la Escuela de Cerro Navia desde 1986 y tiene capacidad para 25 lactantes.

Las acciones de este Centro se proponen suplir las deficiencias socio-económicas del hogar y llevar al niño a un estado nutricional óptimo, manteniéndolo en tratamiento 3 meses, después de lograr el peso deseado, para asegurar una real recuperación.

Para cumplir con lo propuesto, el Centro cuenta con un equipo profesional integrado por una nutricionista, una educadora de párvulos, una enfermera auxiliar de párvulos, una asistente social y un médico.

VI. COBERTURA

Los cinco Jardines Infantiles atienden un total anual de 863 párvulos.

El Centro de Recuperación Nutricional tiene capacidad para 25 lactantes.

VII. EFECTIVIDAD

En relación a los programas de recuperación de déficits específicos que, como se señaló previamente, involucran a otras instituciones, se ha observado que en algunos aspectos la recuperación se estima en un 5% aproximadamente. En 1985, el 36,9% de los menores con déficit nutricional tuvo recuperación total y un 44,1% tuvo recuperación parcial.

En parte, estos resultados pueden explicarse por la limitada capacidad de atención de aquellas instituciones. Por otro lado, se ha visto mejoría en la relación padre e hijo cuando el primero asiste a talleres de capacitación y se ha visto mayor interés de los padres por participar en el jardín.

También se ha logrado mayor aceptación de los alimentos en los menores e incorporación de hábitos de higiene.

Una de las grandes limitaciones para medir efectividad es la movilidad de los menores, que corresponde al 60% aproximadamente durante el año.

Las causas de movilidad son:

Cambios de domicilio, que son motivados por disolución de campamentos, asignaciones de casas, allegarse a otras familias.

Hay grupos de personas que se trasladan al campo durante el período de cosechas.

Frente a una situación de subsistencia muy difícil, muchas familias envían a sus hijos a su pueblo de origen, permaneciendo ellas en la ciudad, o bien se traslada la familia completa al campo.

Padres que no tienen real interés por la formación de sus hijos y los retiran del Centro.

Se ha determinado como causal de ausentismo a clases el que algunos niños no cuentan con vestimenta para asistir. En la Fundación hay Técnicos en Bienestar Social que tienen que visitar a las familias si el niño falta dos o tres días en la semana. En caso de faltar elementos básicos como zapatos, la Fundación se los provee. Cuando hay problemas de enfermedad de los niños, la madre avisa y va a buscarla alimentación del niño al Jardín.

VIII. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

Es indispensable que la institución siga apoyando a las familias en el aspecto educacional, brindándoles su apoyo moral por cuanto la comunidad está cada vez más afectada en lo material y espiritual.

Las instituciones no deben tomar una actitud paternalista en su quehacer con la comunidad, sino motivar la participación de ésta y orientarla a la búsqueda de recursos propios.

El proveer de alimentación diaria a los niños es fundamental por cuanto los padres viven una situación económica angustiosa. Los padres han destinado sus pocos recursos a los hijos que no asisten a los centros. Por ello, la Fundación se ha visto obligada a mantener el programa de alimentación en las vacaciones de invierno. Al respecto, se ha visto que el personal ha ido asumiendo al niño no sólo en lo pedagógico, sino que también en los otros aspectos que involucran su desarrollo integral. En algunas situaciones el personal interrumpe parte de sus vacaciones y permanece en el centro rotativamente para brindar una mejor atención que permita un mejor rendimiento del niño en sus actividades y apoyo en aprendizaje.

**EXPERIENCIA DE VALIDACIÓN DE MATERIALES
EDUCATIVOS "RAYITO DE SOL"
OREALC (Proyecto Principal de Educación en América
Latina y El Caribe). Santiago, Chile.**

I. DESCRIPCIÓN.

La experiencia "Rayito de Sol" corresponde a una acción conjunta UNESCO-UNICEF destinada a validar materiales educativos y una estrategia para extender la educación preescolar por medios no formales con participación de los padres y la comunidad.

II. SUPUESTOS BÁSICOS.

1. No es posible extender la educación preescolar por medios formales de acuerdo a la realidad actual en América Latina.
2. Existen carencias psicoafectivas y culturales en niños de sectores menos favorecidos.
3. Es posible realizar esfuerzos educativos tendientes al cambio de actitudes, a la aparición de nuevas conductas en las madres y al desarrollo de una mayor preocupación por los aspectos psicomotor y cognoscitivo del niño.
4. Es posible desarrollar acciones para compensar déficits ambientales y asegurar no sólo la supervivencia de los niños sino también su desarrollo integral.
5. La organización de los beneficiarios posibilita mejor el uso y aprovechamiento de los recursos y estimula a la comunidad para encontrar soluciones a sus problemas mediante la autoayuda.
6. La metodología de proyectos permite construir instrumentos de comunicación educativa eficaces y sustituir gran parte de la costosa comunicación interpersonal y, por lo tanto, intercultural, con riesgo de acentuar la dependencia o el paternalismo.

III. OBJETIVOS.

- **Primera Fase** (1981): elaborar en el marco del programa conjunto UNESCO-UNICEF, materiales de educación preescolar no formal y una estrategia de aplicación utilizando una metodología de proyectos de comunidad.
- **Segunda Fase** (1982-1983): Probar los materiales elaborados, como estímulo y guía, para experimentar la factibilidad de extender la educación preescolar a sectores marginados de ella, descansando en el trabajo voluntario de las madres, con apoyo de la familia y la comunidad.

- **Tercera Fase (1985-1987):** Difundir la idea del proyecto en otros países de la Región.

IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

1. METODOLOGÍA GENERAL

Para lograr el primer objetivo, se consideraron experiencias de educación en comunidad realizadas en Chile y en Bolivia, se recogieron otras experiencias relacionadas con la participación de la comunidad en la atención de sus necesidades básicas y se sistematizó la metodología de proyectos como instrumentos apropiados al nivel educativo de sectores populares.

A fines de 1982, se decidió hacer una experimentación de los materiales, de acuerdo con la estrategia de "red local". Para ello fue necesario preparar materiales complementarios, especialmente para la etapa de capacitación de educadores no formales.

La segunda etapa fue realizada en Coronel, atendiendo a una solicitud de la comunidad de Nueva Candelaria, población de extrema pobreza, que tenía una demanda insatisfecha de educación preescolar.

En esta comunidad existía un Jardín Infantil de la Iglesia Luterana, que podía apoyar en la organización de esta nueva experiencia. En las primeras reuniones se trabajó con las madres de niños que no tenían cabida en el jardín infantil existente, utilizando el documento "Manual para Padres", logrando que el grupo comprendiera que el Jardín sería resultado de su propio esfuerzo y clarificara el terreno para iniciar las acciones.

En reuniones subsiguientes, se trabajó en base a la "Guía para Proyectos de Educación Preescolar de Comunidad". Luego de 16 reuniones de trabajo, con el apoyo de una Educadora de Párvulos, una asistente social y un grupo juvenil, lograron diseñar un proyecto y escribirlo para servir como documento de comunicación al solicitar apoyos externos. Sirvió también como guía para la fase de ejecución y operación inicial del jardín infantil diseñado.

Lograron varios aportes de la comunidad y luego arrendaron un local en que funcionaría el jardín. Antes de comenzar el trabajo con los niños, las madres fueron capacitadas por la Educadora en 8 sesiones, antes que ellas asumieran la tarea educativa y asistencial.

2. PROGRAMA ADULTOS

La capacitación inicial de las madres incluyó aspectos referentes a las necesidades del niño en sus distintas edades; los programas que se desarrollan en el jardín para cubrir estas necesidades; las actitudes de la educadora en el trabajo diario; la preparación de materiales de trabajo y decoración y la planificación del trabajo y su evaluación.

La experiencia de trabajo constituyó la otra base de capacitación, mediante el intercambio y análisis de las experiencias diarias con los niños, sirviendo también para la planificación semanal y evaluación de las actividades.

Las madres, semanalmente, se organizaban en relación al trabajo administrativo del jardín, asumiendo turnos para las tareas de aseo, compras y cocina.

En su inicio, el jardín no contaba con la colaboración activa de todas las madres; progresivamente, esta situación se fue superando, integrándose la mayoría de las madres a alguna de las actividades necesarias de realizar.

Las madres, en un principio, sentían temor frente a las actividades que se planteaban para los niños y sentían inseguridad frente a ellos. Al cabo de poco tiempo, fueron logrando una independencia gradual y realizaban no sólo las actividades del calendario sino que; además, introducían variaciones.

3. PROGRAMA NIÑOS

El jardín funcionó en jornada completa en base a cuatro programas permanentes: educación, salud, alimentación y recreación.

La rutina diaria consistía en:

- recepción
- desayuno
- actividades educativas
- almuerzo
- reposo
- actividades educativas
- once
- despedida

Las actividades eran planificadas y evaluadas semanalmente e incluían diversas formas de estimular el desarrollo cognoscitivo, social y afectivo de los niños. Inicialmente, las madres recibían colaboración directa de la educadora de párvulos y contaban, además, con el manual de capacitación. En el transcurso del año, las madres fueron capaces de realizar, planificar y evaluar las actividades sobre la base del texto de capacitación, sin necesidad de ayuda directa de profesionales.

El grupo de madres hizo gestiones para conseguir un local mejor, lo que resultó en que la Municipalidad cediera un Centro Abierto, para el cual contrató a algunas madres como auxiliares con remuneración, aumentando así la cobertura de atención preescolar de esa comunidad. A la vez, eso significó el término de la experiencia del Jardín "Rayito de Sol".

V. COBERTURA

Fueron atendidos 25 niños preescolares de ambos sexos durante un año (Sept. 83-84), cuyas edades al ingreso fluctuaban entre los 2 años 4 meses y los 5 años 1 mes.

En la experiencia participaron activamente 12 madres de los niños inscritos.

VI. EFECTIVIDAD

El proceso inicial culminó con la validación de dos documentos y un gráfico:

- "Guía para proyectos de educación preescolar de comunidad", destinado a educadores o líderes, para orientarlos en los pasos indispensables para promover la participación de la comunidad en la identificación, jerarquización y atención de las necesidades educativas de los preescolares, siguiendo las acciones concretas que podrían desarrollarse para implementar un programa sistemático de educación preescolar basado en los recursos locales y siguiendo la metodología de proyectos de comunidad.
- "Manual para Padres", cuyo objetivo es interesar a los padres en la educación preescolar y promover su participación en el proyecto de jardín infantil.
- "Gráfico", que presenta las etapas del proyecto en forma de secuencia, de modo de facilitar la comprensión de la tarea.

En relación a las madres, el Programa reporta que tanto durante la fase de diseño como de ejecución del nuevo jardín, el grupo de madres experimentó cambios positivos en sus actitudes, desarrollo personal, aprendizaje y responsabilidad en sus tareas. Fueron superando el temor y la inseguridad iniciales, adquiriendo conocimientos, ampliando su vocabulario, logrando mayor seguridad en sí mismas y asumiendo con más intensidad una función profesional como educador no formal, en base a la experiencia vivida.

En el caso de los niños, además del registro diario realizado por las educadoras, no se efectuaron evaluaciones externas que puedan dar cuenta del efecto del programa sobre su nivel de desarrollo.

Actualmente se está realizando un estudio de seguimiento de los efectos del programa sobre los niños, adultos y comunidad. Uno de los criterios a evaluar se refiere al grado de retención en el sistema educativo de los niños que participaron.

A juicio de OREALC, la experiencia en su conjunto permitió:

- Validar los materiales técnicos empleados, identificando algunas modificaciones para generalizar su aplicación.
- Conducir un proceso educativo no formal de adultos y lograr el desarrollo de actitudes y habilidades útiles a los objetivos que se propusieron validando la metodología.
- Demostrar la factibilidad de establecer jardines infantiles no formales en comunidad a partir del esfuerzo y recursos de un grupo interesado y organizado para la acción.
- Facilitar un proceso educativo paralelo de los adultos y los niños preescolares de acuerdo a las condiciones físicas, ecológicas, económicas y culturales de su realidad.
- Validar la aplicación de la metodología de proyectos como estrategia de desarrollo de sectores marginales.
- Demostrar la necesidad de contar con un sistema de apoyo técnico y económico a los proyectos que surjan de la comunidad para su consolidación.

Al término de esta experiencia, se logró sistematizar lo vivido por este grupo de madres en un documento titulado "Rayito de Sol cuenta su experiencia", y que sirve como manual de capacitación para educadores no formales de comunidad.

VII. CONDICIONES DE TRANSFERENCIA.

El investigador responsable de la experiencia sugiere probar el modelo en forma masiva, más allá de un plan piloto. Plantea que sería factible utilizar este método de planificación a nivel Municipal o Regional.

Se han realizado un total de 7 experiencias de uso de estos materiales en América Latina, con las correspondientes adaptaciones a las realidades locales, una de ellas en un plan nacional de educación preescolar en Bolivia. Próximamente serán publicados los resultados de estas experiencias.

JARDÍN INFANTIL POBLACIÓN LA VICTORIA

Servicio Evangélico para el Desarrollo (SEPADE)

I. DESCRIPCIÓN

El jardín infantil "La Victoria" es una experiencia educativa para niños menores de 5 años. Se inserta dentro del Programa de Desarrollo Comunitario de SEPADE y responde al propósito institucional de desarrollar respuestas creativas a los desafíos que el desarrollo y la participación plantea a los sectores populares.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El jardín se inicia en 1980 a partir del cuestionamiento que sufren los comedores y, por su origen de comedor, da atención completa con alimentación a 30 niños de 4 a 6 años durante el primer tiempo. Posteriormente, debido a las condiciones del local, se disminuye la atención a medio día pero se mantiene la alimentación. Un tiempo después, por problemas de recursos y porque se evalúa que no está atendiendo a los niños más necesitados del sector, se reemplaza el almuerzo por una colación y se adecúa la edad de los niños atendidos a la demanda del sector (entre 3 y 5 años). En los tres últimos años se ha ampliado la cobertura hasta completar la capacidad actual del jardín.

III. SUPUESTOS BÁSICOS

1. El niño necesita hoy día ser atendido por la edad y necesidades del desarrollo, en condiciones afectivas y gratas.
2. Para darle al niño mayores oportunidades de educación necesita estar preparado y que la experiencia de la escuela sea buena para que esté motivado para seguir estudiando.
3. El trabajo con el niño es un trabajo integral que comprende a la familia. Por lo tanto, el trabajo del jardín va dirigido con igual fuerza a los niños y a los padres.

IV. OBJETIVOS

Acorde con el propósito institucional, el objetivo del jardín es desarrollar una experiencia educativa enriquecedora para niños y padres de un sector popular.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. CONCEPCIÓN EDUCATIVA

Cuando se inició el jardín, comenzó con la idea de tener una experiencia de promoción de las personas. Desde el punto de vista educativo, el objetivo fue enfrentar principalmente el problema de deserción escolar. Hoy se pretende "... estimular todo lo que

sea el desarrollo integral, favorecer diferentes formas de expresión (ejercicio corporal), un contacto directo con las cosas y la posibilidad de recreación".

"Se pretende ofrecer a los niños mucha experiencia de expresión de creatividad, aprovechando las técnicas que se han ido aprendiendo con el tiempo".

"Las personas que trabajan en el jardín deben ser abiertas y democráticas, es decir, que no impongan su criterio, que puedan plantear y dialogar con los demás fundamentando sus decisiones".

"Deben ser afectivas, cariñosas, emotivas, lo demás se aprende".

"No lo habíamos pensado nunca, pero además yo agregaría como características la creatividad, habilidad para relacionarse con los niños".

"La otra cosa importante es el interés por lo social y ojalá que tengan experiencia anterior en trabajo de grupos".

2. PROGRAMA ADULTOS

El personal del jardín está compuesto por dos educadoras, dos auxiliares y una mamá colaboradora.

"Dentro del equipo se pretende establecer una relación democrática. Las decisiones se toman en conjunto y de común acuerdo. Hasta la fecha no ha existido una definición demasiado clara de funciones en lo administrativo-organizacional. Todas hacemos de todo. Lo único que está definido es quién está a cargo de lo educativo en cada nivel".

"Este año queremos lograr una organización más definida al interior del equipo, con tareas específicas a cargo de cada uno. En cuanto a normas y reglamentos para los niños y padres, las madres han aprendido a poner límites, si una mamá no cumple con el turno o reuniones, se suspende al niño. Es el esquema que la gente tiene pegado. Por eso ahora para los niños que siguen se está tomando en cuenta la participación que han tenido, el interés y la responsabilidad de participar y apoyar el trabajo que se hace".

Para las educadoras del jardín esta es una experiencia que se ha ido haciendo entre todos. "Cuando se inició el jardín no existía una idea clara de cómo lo queríamos, las experiencias y aportes de cada persona que se ha incorporado al equipo han permitido ir armando lo que hoy es el jardín".

Las educadoras del jardín opinan que las actividades dirigidas a los niños son equivalentes en importancia a las dirigidas a los padres, por lo que ellas evalúan que el proceso eje está orientado hacia dos niveles: padres e hijos.

Trabajo con los padres

"Con los padres hay un permanente trabajo de reflexión. Se tratan diferentes temas con ellos, se ha ido incorporando todo lo que es educación popular, lo participativo". "... también se ha ido trabajando con ellos lo que es la expresión corporal". Estos dos últimos años tuvimos jornadas fuera de Santiago donde se trabajó en forma mucho más intensiva la integración del trabajo con padres, educación y desarrollo personal. Ahí trabajamos especialmente con la técnica de expresión corporal; se hacen juegos de expresión, clases de ritmo, relajación...".

"En algunos momentos se trabajó en forma sistemática con temas y técnicas nuevas y la respuesta fue de rechazo, de susto. En otras oportunidades se ha hecho en forma más tradicional y la respuesta ha sido más masiva, pero hay menos cambios". "Hay dos formas de participar: una es en las reuniones de padres y la segunda es a través de ciclos educativos, donde en reuniones sistemáticas trabajamos los temas que interesan a los padres y los que hemos desarrollado otros años".

"Este año hubo dificultades para trabajar, la gente tenía miedo de juntarse, sobre todo tarde, después de la jornada de trabajo. Tuvimos que suspender las reuniones y recomenzar en Noviembre". "El trabajo con padres, si bien va dirigido a los adultos, el tema final son los niños, la relación con los niños, la comunicación". "Los temas que se han trabajado han sido: comunicación, sexualidad y todo lo que es relación con el niño". "También con el trabajo y las cosas personales de ellos: "cómo me veo", "cómo me siento", "cuáles son mis derechos", "el derecho del hombre y el de la mujer", "la experiencia de la casa y lo que es la educación de los niños".

La participación de los padres en el resto de las actividades del jardín se hace en forma tradicional. Ellos se organizan para la compra de juguetes (dan una cantidad mensual que permite reunir \$ 500 por niño para fin de año), para la realización de alguna fiesta y convivencia. Un aporte permanente es el que hacen las madres al preparar, por turnos, la leche y la colación diaria de los niños.

"Con respecto al cumplimiento de obligaciones por parte de los padres, es la directiva la que pone las normas. Por ejemplo, en cuanto al pago de cuotas, se sanciona a la que no puede pagar o se le avisa con tiempo que no va a tener regalo. Normalmente al final se organizan y pueden financiar todo".

"En general, se espera que los padres participen, se les cuenta todo lo que se hace y se les está pidiendo siempre su opinión y sugerencias". "Se les da el espacio, se les pregunta, que vayan entendiendo que ellos pueden opinar y preguntar".

"Ahora pensamos dar otro paso. La idea es que los padres se incorporen al jardín y colaboren en una forma más profunda, que colaboren en la formación de otros padres, por ejemplo, para el kínder. Por otra parte, pensamos formar un grupo de mamás ayudantes para reforzar el trabajo. En este momento nos falta gente en el equipo".

3. PROGRAMA NIÑOS

"El trabajo con los niños tiene una forma tradicional, pero no marcadamente". "Se hacen dos tipos de actividades: las actividades planificadas dirigidas y las de libre elección, donde preparamos el ambiente para que el niño elija distintas posibilidades y eso en base a cuentos o con diferentes formas de expresión, en base a juegos, preparando distintos rincones". "Se le ofrecen al niño variadas posibilidades de materiales de desecho para que ellos creen. Se hace esta actividad unas dos horas a la semana".

"Las actividades dirigidas se planifican de acuerdo a un tema semanal y según eso se incorpora lo espacial, la estimulación..."

"Los niños están distribuidos por niveles, de acuerdo a la edad".

Las cuatro características principales del jardín son:

- El espacio que se da a la expresión dentro del conjunto.
- El trabajo creativo.
- La comunicación con los niños.
- Preparación para la escuela.

"Los niños son capaces de decir lo que no les gusta y de proponer cosas diferentes". "También los preparamos para la escuela, les hacemos apresto, de modo que no se encuentren con problemas".

El jardín funciona media jornada y los niños reciben colación.

Las condiciones físicas del local, según la encargada del jardín, son precarias. "... la sala con mejores condiciones es la del segundo piso (10 mts. por 8 mts.), tiene bastante luz y ventilación. Al lado hay otra habitación que es usada para recreación. Abajo tiene el jardín dos salas chicas, con poca luz y poca ventilación. Además, las de abajo reciben todo el ruido de arriba y de la calle. El patio es techado y superchico"... "hay una posibilidad para el próximo año (87) de comprar el sitio de lado; mientras tanto, estamos obligados a tomarnos la calle". "Los niños ya tienen la experiencia y saben cuidarse". "vamos donde hay cualquier cantidad de niños y nada de andarlos trayendo apretados en un tren, sino que bien sueltos y no pasa nada... jamás se nos ha perdido uno..."

VI. COBERTURA

El jardín atiende un total anual de 60 niños entre 3 y 5 años.

VII. EFECTIVIDAD

Durante los años 82-83, un grupo de psicólogos, en práctica profesional, hizo una evaluación para ver lo que el jardín les estaba aportando a los niños¹ a través del Test de Wisp (estandarización chilena, 1975). Los resultados de la evaluación mostraron que el rendimiento de la muestra (32 niños) sigue una curva de distribución normal en las áreas intelectual y verbal y su promedio no se diferencia de la población general.

VIII. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

En cuanto al trabajo con niños, las principales dificultades que enfrenta el jardín son:

- Problema de espacio. Salas pequeñas, ruidosas. Falta de un espacio apropiado para recreación, lo que obliga a "tomarse la calle".
- Discontinuidad entre el enfoque educativo del jardín y la escuela a la que tienen acceso los niños. Según las educadoras, esta variable podría ser la causa de la baja de rendimiento que representan los niños en 3° ó 4° Básico después de haber cumplido un primer año exitoso.

En cuanto al trabajo con padres, los problemas que se tratan con ellos son las características que éstos presentan y que las educadoras definen como "sumisión aceptación de todo, falta de criticismo". "Están dados los espacios y no hay participación".

Un problema que alteró las actividades, especialmente con los padres, fue la situación vivida por la población "La Victoria" este año (allanamiento y control policial), lo que dificultó a los padres reunirse y realizar las actividades normalmente.

"El jardín como proyecto tiene financiamiento hasta el 87, entonces hay dos posibilidades: que se cierre como experiencia o buscar una forma de transición". "Es esta última la que queremos probar y preparar con mamás ayudantes, porque pensamos que no pueden quedar solas. Va a ser como un primer paso que queremos probar este año", "llegar a la comunidad, donde la comunidad puede participar mucho más". "Este jardín partió muy institucional, con profesionales de la institución y todo y se han ido dando los pasos y están las condiciones como para iniciar una experiencia distinta".

¹ A. Cuadra. "Evaluación del Rendimiento en las Áreas de Lenguaje, Visomotora e inteligencia General en un Grupo de Sujetos de Nivel Socioeconómico Bajo". Publicación Interna.

PARTE C
DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

En este capítulo se analizarán los programas desde la perspectiva de los campos básicos que se han considerado en este trabajo: tipo de experiencia, supuestos, objetivos, estrategia metodológica y efectividad.¹

Posteriormente, se expondrán algunas reflexiones que dicen relación con los siguientes temas: problemas y limitaciones de los programas revisados, elementos facilitadores del funcionamiento de estas iniciativas y consideraciones finales orientadas al futuro de la educación inicial.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS PROGRAMAS

A. TIPOS DE PROGRAMAS

Como no es objetivo de este estudio hacer una caracterización estricta de los distintos programas, sólo se hará un ordenamiento operacional de ellos que permita relevar algunos aspectos fundamentales de los mismos, especialmente de su funcionamiento.

En esta perspectiva se han distinguido cuatro tipos de experiencias:

- Programas de educación inicial dirigido a niños de 0-6 años, desarrollados en Jardines Infantiles en los que el trabajo educativo está a cargo de personal contratado, compuesto por educadores de párvulos y auxiliares (que en muchos casos provienen de las mismas poblaciones) que han recibido cursos de especialización (MISSIO, San Pablo, SEPADE).
- Programas de educación inicial desarrollados en centros comunitarios, en los que el trabajo educativo y la gestión administrativa están a cargo de mujeres de las poblaciones, capacitadas por instituciones de apoyo de apoyo (CREAS, CEANIM).
- Programas dirigidos a padres de preescolares, desarrollados en sedes comunitarias o locales de Jardines Infantiles, sobre la base de grupos animados por un facilitador de la misma comunidad, capacitados por las instituciones de apoyo (CIDE).
- Programas experimentales, en los que se diseña y prueba una estrategia de atención preescolar con participación de miembros de la comunidad, en la perspectiva de generar modelos que puedan ser masificados (CEDEP, PITE, OREALC).

¹ En este análisis no se incluirá referencias al Programa de Transformación Social a través de Profesionales del PIIE, por cuanto no es comparable a los programas directamente centrados en el desarrollo infantil

B. SUPUESTOS

El análisis de los supuestos que sustentan los diferentes programas, da cuenta de las variadas lecturas que éstos hacen de la realidad. Asimismo, de las áreas de incidencia o intervención que privilegian para el desarrollo de sus acciones.

En el caso de las experiencias revisadas en este estudio, se puede expresar que no es posible identificar ejes comunes, que hay múltiples lecturas de realidad y que no resulta fácil encontrar categorías únicas pues todas comparten algunos aspectos y se diferencian en otros. A pesar de estas dificultades es posible encontrar focos de preocupación alrededor de los cuales se pueden articular los diferentes programas.

La mayoría de los programas establece como supuesto básico que éstos deben cubrir todos los aspectos del niño, incorporando especialmente lo socioemocional y un ambiente enriquecido.

Varios de los programas leen y analizan la realidad desde la perspectiva del niño preescolar, es decir, las necesidades de su desarrollo y/o el tipo de atención y curriculum que ellos requieren (CEDEP, CEANIM, SEPADE, San Pablo). Sin embargo, a pesar de esto, ningún programa se define como una acción sólo para el niño, aun cuando a ellos apunta el proceso eje, y los supuestos integran, en la mayoría de los casos, también el trabajo con la familia. El caso del programa PPH (CIDE), que a través de la educación de los padres intenta mejorar la calidad de vida de los niños, representa claramente esta perspectiva.

Otros programas (CREAS, PITE y CEANIM) apuntan, a través de sus supuestos, a valorar y reafirmar la capacidad de los pobladores para desarrollar una acción organizada y conjunta en pro de la educación inicial en el sector.

Otro programa (MISSIO), releva las dificultades y carencias del sector popular para asumir acciones de autogestión e intenta ofrecer respuestas alternativas.

Varios de los programas analizados (CIDE, CREAS, PIIE, CEANIM y OREALC) reconocen, a nivel de supuestos básicos, el potencial educativo de los sectores populares y su aporte con conocimientos a los programas.

Para CEDEP una preocupación central de su trabajo, especificada como supuesto básico, es la necesidad de buscar modelos que puedan ser de amplia cobertura y, para CEANIM Y OREALC aparece como importante que sean de bajo costo.

C. OBJETIVOS

Si se considera que los supuestos de un programa dan cuenta de la lectura que éste hace de la realidad, y que permiten identificar áreas de problemas o incidencia, es posible esperar que los objetivos presenten entonces una relación con ambos y así demuestren la consistencia de las acciones. En el análisis de los programas revisados, se puede constatar que cuatro de ellos tienen explícitamente una relación directa entre supuestos y objetivos

(CEDEP,CIDE, OREALC,SEPADE). El resto se sitúa en un continuo donde esta relación se va haciendo cada vez más distante.

En un caso (MISSIO), los supuestos están planteados desde un punto de vista institucional y los objetivos están definidos en relación al programa específico de jardines infantiles lo que dificulta el análisis pues representan niveles diferentes.

Si se analizan los objetivos desde la perspectiva de las áreas de incidencia, se puede apreciar que hay ejes comunes que movilizan los distintos programas. Una preocupación generalizada es ofrecer a los niños programas enriquecidos, que integren lo socioemocional, que amplíen el ambiente del niño y que apoyen el rol de los padres como educadores de sus hijos.

Otra preocupación general es ofrecer modelos innovadores que signifiquen aportes al sistema de educación inicial.

También se plantea como interés de los programas facilitar la organización para la acción autónoma. Esto incluye facilitar el encuentro y trabajo conjunto de los pobladores en función de sus problemas comunes.

Puede apreciarse, detrás de los diferentes objetivos que relevan distintas preocupaciones, un eje común que apunta a promover una dimensión comunitaria y participativa de la educación como alternativa a lo que ofrece el medio oficial. Hay una preocupación clara por la innovación y el cambio, tanto en la forma de hacer educación como en el quién la hace, para qué y para quiénes.

D. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Inserción comunitaria

En relación a este aspecto, si bien no todos los programas dan cuenta de su forma de inserción a nivel comunitario, se puede deducir que las instituciones religiosas locales cumplen un papel importante como espacio de contacto y llegada a grupos o equipos técnicos interesados en desarrollar acciones comunitarias.

Programa de trabajo con los adultos

En la mayoría de los programas la capacitación es la base de sustentación de sus acciones con adultos. El buen desempeño de una experiencia educativa comunitaria requiere de una capacitación específica y parece ser la más efectiva aquella que se sustenta en la acción y en la reelaboración de las experiencias de vida de los participantes. Sin embargo, en los programas analizados se pueden identificar diferentes formas de capacitación en la acción, tales como: modelaje, acompañamiento, observación horizontal, etc. Al mismo tiempo, pareciera que utilizar estilos en los cuales el educador cumple un rol de educador de adultos y de facilitador de nuevos aprendizajes, constituye una forma de favorecer la autonomía, el desarrollo de la seguridad, la autoestima y la confianza en sus propias capacidades de parte de los pobladores.

En cuanto a la concepción educativa que sustenta la capacitación de los adultos y los programas educativos para los niños, la mayoría de los programas se orienta hacia una concepción liberadora, centrada en los sujetos y a partir de sus necesidades. Algunas de las experiencias especifican y definen la concepción del trabajo con adultos como propia del método psicosocial, con una metodología activa, participativa y vivencia; (CIDE, CREAS y MISSIO).

Un aporte importante se considera la estrategia de "supervisión horizontal" utilizada por MISSIO y definida como la observación mutua de personas que cumplen roles similares dentro de un programa o incluso en programas distintos pero semejantes. Esto dado que en muchos casos, especialmente en la educación formal, la supervisión es una experiencia y tarea conflictiva y muchas veces punto de tensión entre los que tienen la responsabilidad de orientar y quienes ejecutan las acciones.

Programa de trabajo con los niños

Del análisis de los programas se puede constatar que la mayoría trabaja en media jornada entregando algún aporte en alimentación a los niños; sólo los programas institucionales atienden en jornada completa.

Las diferencias en el funcionamiento en cuanto a horario y alimentación, dependen al parecer en mayor medida de las circunstancias en que operan los programas que de planteamientos teóricos al respecto.

En relación al programa de actividades educativas con los niños, la mayoría de las experiencias proponen combinar actividades libres, en que los niños eligen su juego-tarea, con actividades dirigidas, destinadas a estimular habilidades específicas. Otro elemento común en los programas revisados, se refiere al énfasis que ponen en el desarrollo afectivo y social. Parece ser un hecho alentador el constatar que en estas experiencias la concepción de educación inicial no es identificada como una preparación para la escuela, sino que adquiere una finalidad en sí misma, al reconocérsela como un espacio donde se dan condiciones favorables para el desarrollo de todas las potencialidades de los niños.

Por otra parte, se pueden detectar interesantes aportes en el plano curricular, que bien podrían complementarse entre sí. Todas las experiencias utilizan currículos diferentes: San Pablo aplica los programas oficiales del Ministerio de Educación; otros (CEDEP, CEANIM, MISSIO), programas creados por la propia institución y que reflejan una intencionalidad educativa diferente a la oficial; en otros casos el currículum va siendo generado por los propios participantes, sean estos padres o mujeres de la comunidad, con algún apoyo inicial o permanente de educadores o agentes externos (CREAS, PITE, OREALC).

En relación al trabajo en Salas Cunas, merece destacarse el trabajo en base a juego simultáneo, recurso incorporado por MISSIO, que complementa el enfoque centrado en tareas de desarrollo en aplicación en los últimos años.¹

E. COBERTURA

Del cuadro resumen se puede deducir que, en conjunto, se atiende directamente a un total de 2.068 niños anualmente. Esta cifra no incluye a aquellos programas experimentales, en los cuales la cobertura se amplió transitoriamente (1 ó 2 años), en tanto duraba el programa. Tampoco considera a aquellos niños que indirectamente resultaron beneficiados, al ser sus padres quienes participaban en el proceso de formación (PPH), que corresponde aproximadamente a 4000 niños.

Parece un hecho evidente que aquellos programas de instituciones de iglesia y que cuentan con una infraestructura establecida, con personal remunerado y equipos técnicos de apoyo, son los que aportan más en cuanto a cobertura (MISSIO, San Pablo). A su vez, aquellos programas de base comunitaria, en los cuales el local en que funcionan es facilitado por la comunidad, y para los que las respectivas ONG plantean como una de las metas el dejarlos funcionando autónomamente, sus posibilidades de cobertura son menores (CREAS, CEANIM).

Otro elemento evidente es que los ONG han priorizado por la atención educativa del grupo entre 2 y 5 años. La cobertura para Sala Cuna representa aproximadamente el 9% de la cobertura total señalada.

Parece necesario destacar que, en conjunto, los programas tienen una llegada a un total aproximado de 1.800 familias de sectores pobres.

A la vez, el trabajo directo con agentes comunitarios en centros puede estimarse en más de 200 personas, incluyendo en esta cifra a las madres que asumen la tarea educativa en forma total o como colaboradoras y a los adolescentes involucrados. Cabe señalar que todas estas personas participan en procesos de capacitación a lo largo de los programas, y son en quienes puede observarse mayores cambios.

F. EFECTIVIDAD

Puesto que la forma en que cada programa reporta sus resultados está en directa relación con los objetivos que se plantea y con la concepción educativa que sustenta, resulta difícil realizar comparaciones de efectividad global entre los programas revisados.

Por esa razón, se intentará analizar la efectividad en términos de cuatro ejes:

- factibilidad de la propuesta educativa
- cambios observados en los participantes adultos

¹ ver programa MISSIO

- cambios en el nivel de desarrollo de los niños
- grado de inserción y permanencia del programa en la comunidad

Factibilidad de la propuesta educativa

Las experiencias han probado suficientemente que es factible integrar a miembros de la comunidad en la tarea educativa. Los estilos de esta integración y los roles que asumen tales agentes, varían desde el capacitar madres de la población o personal del PEM¹ en cursos de auxiliares de párvulos para quedar formando parte del personal contratado (MISSIO, San Pablo), hasta el que las madres sean las gestoras y responsables de la tarea educativa y administrativa de un jardín (CREAS, OREALC, PITE, CEANIM Etapa III), pasando por un nivel intermedio en que las madres o escolares colaboran directamente en la sala, siendo una educadora de párvulos la responsable del programa (CEDEP, CEANIM etapas I y II, SEPADE perspectivas). En cualquier caso, un elemento básico para esta integración lo constituye el proceso de capacitación desarrollado por todos los programas, que tiene también distintos modelos.

Por otra parte, en los programas que funcionan en base a turnos de las madres o escolares, algunos reportan que existen ciertas dificultades en términos de la estabilidad de la asistencia (CEDEP), o bien de la escasa fluidez inicial en la relación con el grupo de niños (CEANIM, CREAS, OREALC, CEDEP). No obstante, de algún modo se producen ajustes espontáneos que permiten que, aunque menor al propuesto, el número de colaboradores sea suficiente para desarrollar el programa. Además la tensión inicial va disminuyendo en la medida que se incrementa la autoestima, la seguridad en sí mismos y el apoyo que reciben por parte del grupo o de la educadora.

Sería deseable contar con información sistematizada sobre algunos datos de funcionamiento de los programas, tales como porcentajes de asistencia y causales de deserción de los niños, asistencia y grado de participación de los agentes educativos en la capacitación, etc., así como también las percepciones y opiniones de los participantes directos y de las familias involucradas. El registro y evaluación de estos indicadores puede dar luces sobre la llegada que el programa está teniendo en la comunidad en que se inserta.

Cambios observados en los participantes adultos

Un elemento en que coinciden varios programas se refiere al desarrollo de la autovaloración de las mujeres o padres participantes y a los cambios de actitud hacia sus hijos. También se mencionan cambios positivos en cuanto a su capacidad de relacionarse con otros, organizarse en función de una tarea, mayor soltura para expresarse verbalmente en grupo, y conocimientos sobre cómo apoyar el desarrollo de los niños.

¹ PEM: Programa de Empleo Mínimo; corresponde a subsidios de cesantía entregados contra trabajos específicos organizados por las Municipalidades.

Al parecer, para las mujeres que participan en estas experiencias, el hecho de salir del hogar, ser miembro de un grupo, descubrir en sí mismas una serie de habilidades, asumir tareas diferentes, ejercitar la capacidad de opinar, discutir y elegir, ser reconocidas genuinamente por su aporte tanto al interior del grupo como dentro de la comunidad, es un proceso vital sumamente enriquecedor. Probablemente aquellos programas en que las mujeres asumen la responsabilidad total sobre el funcionamiento tengan efectos más poderosos en la autovaloración, aun cuando también puede implicarles tensiones más fuertes en comparación con aquellos programas en que su rol está más circunscrito.

Cambios observados en el nivel de desarrollo de los niños

Este es un aspecto que ha recibido menos atención de parte de los programas estudiados.

Tal como se ha señalado en el texto, cada uno de los programas tiene métodos internos para evaluar ya sea la adecuación de las actividades programadas con los niños, o bien, las áreas de desarrollo que puedan ser deficitarias en el grupo e incluso, en niños individualizados.

No obstante, no se puede desconocer la importancia de evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los niños, a través de instrumentos específicamente diseñados para tal efecto, que permitan, por una parte, intencionar el aporte educativo de acuerdo al diagnóstico que se realice, como cuantificar el logro alcanzado. Esto permitiría, además, comparar los diversos programas y sugerir modificaciones para optimizar su aplicación. Sin embargo, este tipo de evaluación requiere habitualmente de gente con cierto grado de especialización en el uso de tales técnicas, lo que normalmente precisa de la participación de evaluadores externos.

La evaluación representa un punto de tensión para los programas. Primero, algunos mencionan explícitamente que si las mujeres están a cargo de la gestión, parecería incongruente realizar una evaluación desde afuera, ya que reconocen la limitación de las pobladoras para asumir tal tarea en una primera etapa. Otro factor de tensión lo constituye el hecho de que tales evaluaciones representan un costo financiero importante al requerir de evaluadores capacitados. La precariedad económica de los programas presentados hace difícil costear tales gastos. Un tercer factor es que, si bien existen pruebas adaptadas o construidas en Chile para evaluar el desarrollo psicomotor e intelectual, no las hay para el área socioemocional y dado que los programas proponen un desarrollo integral del niño, no sería posible evaluar esta área con la misma rigurosidad que las otras. Un cuarto factor lo constituye la rotación de los niños asistentes, que dificulta la evaluación del desarrollo.

Aun así, algunos programas reportan resultados obtenidos en evaluaciones realizadas a los niños. Dos de ellas indican cambios significativos en el desarrollo intelectual de los menores como producto del programa (CEDEP, CIDE). La tercera reporta que el promedio no se diferencia de la población general (SEPADE). En relación al desarrollo psicomotor y emocional (usando la adaptación de un test extranjero), también se reportan avances significativos en uno de los programas revisados (CEDEP).

Desafortunadamente, no contamos con la información precisa de otras instituciones que han realizado evaluaciones de los niños (CREAS, MISSIO, CEANIM).

Como conclusión se podría señalar que aquellas experiencias que han efectuado evaluaciones cuantificables y comparables del desarrollo alcanzado por los niños, han demostrado la efectividad de tales estrategias en ese aspecto.

Parece necesario analizar y probar alternativas de evaluación que, respetando las características de cada programa, sean aplicables al menos a una muestra de niños de cada experiencia, con el fin de identificar fuerzas y debilidades en los currículos, que puedan ser asumidas para lograr la meta de favorecer el desarrollo integral de los niños atendidos.

Grado de Inserción y permanencia del programa en la comunidad

Se puede distinguir en este plano entre:

- i Programas estables, de vasta trayectoria y que están muy legitimados en la comunidad, tanto por la forma como *se* originaron como por el hecho de brindar atención preescolar en una modalidad comparable a la de los jardines estatales (jornada completa, personal titulado, etc.) (MISSIO, San Pablo, SEPADE). En éstos, la permanencia probablemente depende más de decisiones institucionales al respecto.
- ii Programas de atención inicial cuyo eje es la gestión y organización de los pobladores, quienes pasan a ser actores de las experiencias en lugar de beneficiarios de las mismas y en las cuales el organismo cumple una función de apoyo temporal (CIDE, CREAS, PITE, CEANIM). Estos programas apuntan a una transformación cultural y a una redistribución del poder a través de la socialización del conocimiento. En consecuencia, su efectividad dependerá de la capacidad que muestren de funcionar autónomamente y de vincularse a otras organizaciones del sector.
- iii Programas experimentales diseñados para probar una estrategia y que no se plantean como objetivo la permanencia del programa en la comunidad (CEDEP, OREALC). En estos casos, su efectividad radicaría en la legitimidad que adquirieran en el sector en que funcionan y en las posibilidades que ofrezcan para ser replicados en la perspectiva de ampliarla cobertura preescolar.

PROBLEMAS Y LIMITACIONES DE LOS PROGRAMAS

La revisión de los programas presentados permite detectar algunos problemas o limitaciones que puede ser posible abordar para afinar la descripción y evaluar más rigurosamente su efectividad. Algunos de estos elementos se señalan a continuación.

- Resultaría muy enriquecedor poder compartir modos de evaluar cualitativamente los programas desde la perspectiva de la comunidad en que se insertan, más allá de los agentes educativos directos que en ellos participan (y sobre los cuales hay más información). A modo de ejemplo, surgen algunas preguntas que algunos programas han intentado responder: ¿cómo valoran los padres la experiencia de ser integrados? ¿qué opinan del efecto del programa sobre su hijo, sobre su relación familiar, etc.? ¿cuáles son los aspectos de la experiencia que les parecen deficitarios? ¿qué opinión tienen las organizaciones comunitarias sobre la acción educativa en desarrollo? Las instituciones oficiales existentes en ese sector (Consultorio de Salud, Jardines JNJI, Escuelas, etc.) ¿conocen la existencia de estas iniciativas? ¿qué validez le atribuyen?
- En relación al funcionamiento de los programas y su posibilidad de réplica, queda un aspecto en que se cuenta con poca información, y se refiere al registro sistemático de algunos datos básicos del funcionamiento del programa que pueden ser indicadores de su eficiencia. A modo de ejemplo, se pueden señalar los porcentajes de asistencia de los niños, las causales de deserción de éstos, la estabilidad de la asistencia a turnos de las madres, utilización de recursos, etc. Estos elementos, que probablemente la mayoría de los programas contempla pero no se trabajaron en este documento, no tienen el sentido de burocratizar el proyecto, llenando un sinnúmero de formularios. Se plantea esta inquietud en el sentido que, en caso de replicar cualquiera de las experiencias, es necesario saber, con la mayor exactitud posible, cómo funciona ésta en la práctica, e incorporar esa realidad en la planificación. Además, es evidente que tales indicadores son elementos de análisis importantes para el propio programa, en tanto reflejan momentos de dificultades, que han de ser abordados por quienes corresponde.
- Un tercer aspecto que se detecta es la relativa ausencia de los padres (hombres) en las experiencias de educación inicial, aun cuando en algunos programas se ha visto una mejor disposición de los hombres para asumir tareas que antes eran de absoluta responsabilidad femenina. Esto puede deberse, en parte, a una adaptación circunstancial, ya que por la situación económica vigente, en muchos casos la mujer pasa a ser la persona que trabaja y el hombre ha debido reemplazarla en lo "doméstico". Sería interesante aprovechar esta coyuntura para establecer un compromiso mayor del padre con el desarrollo y educación de los hijos que, a la larga, signifique un cambio en las relaciones familiares y de la familia con la escuela.
- En la medida que parte importante de los programas alternativos tienen como uno de sus propósitos favorecer la identidad cultural de los sectores populares y el protagonismo de los pobladores en los programas, es importante plantear como punto de reflexión la situación de desconfianza que se presenta por el hecho que sean pobladores los que asuman la tarea educativa de los niños. Se estima necesario analizar con los participantes el sentido que esto tiene, es decir, lo que significa recuperar la posibilidad

de generar conocimientos de otra forma, participar de manera activa en la educación de los niños y lograr al mismo tiempo una alternativa de desarrollo para los adultos del sector.

- Un elemento que parece necesario recalcar se refiere a la necesidad de considerar la evaluación del desarrollo de los niños participantes en las experiencias. Sería deseable contar con instrumentos de evaluación adecuados a esa realidad que puedan ser aplicables por las mujeres participantes, resguardando características de confiabilidad y validez. Dentro de éstos, se requiere especialmente buscar formas de evaluar el área socioemocional. Por último sería deseable poder realizar una evaluación comparativa entre los distintos programas (incluyendo los gubernamentales), a cargo de personal externo y con instrumentos adecuados, que permita detectar fuerzas y debilidades en los currículos y, en consecuencia, constituya un aporte para elevar la calidad de la atención a los niños de sectores pobres.
- Como último problema y desafío, es necesario referirse al área costos. La mayor dificultad para homogeneizar la información entregada por los diferentes programas se refirió a este aspecto. En la mayoría de los casos no existe, en la estimación de los costos de los programas, una imputación de los gastos institucionales prorrateados; menos aún se cuenta con estimaciones reales de aportes y donaciones (de especies u horas de trabajo) entregadas por la comunidad o por instituciones de apoyo.

Cada programa utiliza su propio sistema de estimación de gastos lo que impide hacer comparaciones sin antes realizar un reestudio sobre los datos básicos, trabajo que era imposible realizar como parte de este proyecto,

Es así que para todos los organismos participantes quedó clara la necesidad de utilizar esquemas comunes o, al menos, con los mismos ítems para contar con información comparable y tener así referentes reales.

ELEMENTOS FACILITADORES DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS PROGRAMAS

Como ya se señaló en el análisis anterior, los programas tienen elementos comunes y otros diferentes, lo que se explica en parte por la historia de las experiencias así como por la intencionalidad última que sustentan.

Esta realidad nos demuestra la dificultad de establecer modelos únicos y la necesidad de mantener la diversidad que permite respuestas más específicas a necesidades determinadas.

Aun dentro de esta diversidad de enfoques, existen algunos elementos que la mayoría de los programas plantea como necesarios de asegurar para su permanencia

Alimentación: la posibilidad de obtener una alimentación completa para los niños parece ser un elemento fundamental en la elección del programa por parte de los padres. Esto se comprende conociendo los niveles de subalimentación que han estado afectando a los sectores populares en Chile; si uno de los niños de la familia recibe alimentación en el jardín o en la escuela, esto les permite repartir lo poco disponible entre el resto de la familia. Esta realidad actualmente es difícil de superar, plantea interrogantes en cuanto a cómo lograr una mayor motivación por lo educativo en los padres.

Financiamiento de los agentes comunitarios: las necesidades económicas extremas a que están sometidos los sectores populares dificultan cada día más la participación voluntaria de los pobladores en programas alternativos. En el caso de los pobladores que se organizan como equipo responsable directo de la marcha del centro, se hace necesario buscar posibilidades de financiar las horas que dedican al desarrollo del programa, puesto que están prestando servicio a la comunidad y, como tal, debe ser remunerado, a la vez que posibilita una mayor permanencia de los participantes en la experiencia. No obstante, esta alternativa puede traer consigo dificultades al interior del grupo si no se trata el tema como una situación de reflexión conjunta.

Es necesario que las personas remuneradas den cuenta de sus acciones al grupo total, de modo que no se establezca una relación de patrones y empleados que modifique el fondo e intencionalidad de las experiencias.

Selección de agentes educativos: si bien todos los adultos significativos de un sector pueden tomar parte de una experiencia de educación inicial, no todos tienen aptitudes para trabajar en forma directa con los niños, lo que exige seleccionar, para esta tarea, a aquellos más aptos. Lo importante en este caso, es que la selección no sea hecha sólo por los agentes externos sino que en conjunto con los participantes de la experiencia.

Agentes de apoyo: las características de los proyectos en cuanto a propósitos, acciones y participantes, los hacen especialmente proclives a obtener resultados no esperados. Por este motivo, los animadores externos deben ser suficientemente flexibles como para ir identificando los efectos y adaptando el programa a las nuevas situaciones.

Esta misma característica la deben tener las agencias que apoyan los programas, pues la realidad así lo exige y lo demuestra permanentemente.

Capacitación: el buen desempeño en una experiencia educativa requiere de una capacitación específica y la más efectiva parece ser la que se sustenta en la acción-reflexión. Hay diferentes formas de capacitación en la acción: modelaje, acompañamiento, observación, reelaboración de las experiencias vividas. En cualquiera de las modalidades que se elija, se precisa de un educador que pueda convertirse en un facilitador de nuevos aprendizajes, lo que favorece la autonomía y desarrollo de la seguridad, autoestima y confianza en sus propias capacidades en los pobladores.

Permanencia del programa en la comunidad: si bien cada programa tiene un origen diferente, no cabe duda que hay dos características que apoyan la perdurabilidad de las experiencias en el tiempo y éstas son: que surjan de necesidades sentidas por la comunidad (aun cuando esta situación generalmente no es espontánea sino parte de un descubrir juntos) y que exista o se genere una organización que las respalde y las mantenga.

Marco Institucional: dadas las características de los programas analizados en cuanto a su concepción educativa, estilo de las relaciones humanas que promueven y estrategias de funcionamiento, la réplica de cualquiera de ellos debe insertarse en un contexto institucional compatible para que pueda desarrollarse con resultados similares.

Formación de los agentes externos: es importante, para el buen resultado de estas iniciativas que los agentes externos que participan en ellas (profesionales u otros) tengan formación en educación Popular, de modo que sean capaces de comprender y responder a las necesidades de los grupos con los que se trabaja.

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso vivido por el equipo que estuvo a cargo de este estudio, permitió descubrir para unos y reafirmar para otros la validez que tiene la existencia de alternativas de atención variadas, que respondan a las necesidades de los niños en cada sector geográfico o social. Esto en la perspectiva de respetar el derecho que ellos tienen a vivir experiencias educativas (formales o no formales) que faciliten su crecimiento y desarrollo integral. En este sentido, parece necesario relevar algunos elementos que favorecerían el logro de esta meta:

- Parece necesario volver a "naturalizar" la atención del niño menor de 6 años y su aprendizaje, de modo de no perder de vista las necesidades psíquicas de ese grupo etario y la importancia que tiene la interacción con los padres y la familia, en una relación de intimidad y afectividad. Una perspectiva más natural no debería ser asumida sólo por los programas alternativos sino también por el Estado, que es quien puede invertir mayores recursos en el área.
- El Estado debería flexibilizar sus programas, promover alternativas de atención de acuerdo a las condiciones existentes en los sectores, y apoyar también iniciativas

comunitarias. Esto además de dar estabilidad a las experiencias y aumentar cobertura, permitiría combinar recursos locales y estatales en una relación distinta. Estas condiciones requerirían tener muy presente que las necesidades de tipo administrativo deben estar al servicio de lo educativo, y adaptarse a éste.

- Parece ser relevante la organización de redes o espacios de encuentro entre las diversas experiencias de educación inicial. La generación de instancias de reflexión democrática entre personas y organismos que trabajan con infancia en sectores populares, permite la interpelación mutua, la comunicación y el apoyo recíproco en los aspectos en que cada programa presenta limitaciones. La integración de las mentes facilita la integración de las acciones y el logro de consensos que posibilitan la formulación de políticas.

- La concepción de educación inicial que trasciende los aspectos de preparación para la escuela y que involucra de alguna manera significativa el trabajo con los adultos del sector, representa un desafío para las instituciones formadoras de profesionales, en el sentido de incluir en su preparación elementos que faciliten este trabajo, como por ejemplo educación popular, planificación de programas en comunidades, etc.

- Las transformaciones que puedan desarrollarse en educación inicial van a requerir programas que modifiquen también las condiciones en que opera la escuela básica, a fin de articular un proceso fluido y no contradictorio.

- Una condición fundamental, en la perspectiva de favorecer el desarrollo de los niños, parece ser la organización y participación de la comunidad. Esto puede ser a través de la generación de experiencias locales o del control que se ejerza sobre la calidad de la atención entregada por las instituciones responsables.

ANEXO

RESEÑA DE ORGANISMOS AUTORES

CENTRO DE ESTUDIOS DE DESARROLLO Y ESTIMULACION PSICOSOCIAL (CEDEP)

Sociedad de profesionales, sin fines de lucro, fundada en 1977. Elige un director por un período de dos años y el cargo es rotativo entre sus miembros. Su actual directora es Soledad Rodríguez.

Sus objetivos son los siguientes:

- Realizar estudios sobre las variables ambientales que influyen en el desarrollo psíquico del individuo y sobre la forma de estimular dicho proceso durante la infancia;
- Dar a conocer los resultados de sus trabajos y contribuir a incrementar el conocimiento sobre estos temas, especialmente en los sectores de salud y educación y en la comunidad;
- Promover programas que fomenten el desarrollo psíquico del niño.

Sus líneas de trabajo son la investigación-acción, docencia y extensión. Estas han ido generando la necesidad de contar con una cuarta línea, referida a material audiovisual que apoye y facilite las anteriores.

El programa de investigaciones se ha formulado en torno a áreas que representan problemas de relevancia en salud mental. Incluye: el conocimiento del desarrollo de niños de sectores pobres, de sus familias y del ambiente en que viven; la elaboración de técnicas de evaluación de estos aspectos; el área de estrategias de acción preventivas.

CEDEP está constituido por 7 psicólogas y 1 psiquiatra infantil, en calidad de miembros permanentes; para la realización de los distintos proyectos integra diversos profesionales en calidad de miembros asociados, que complementan el equipo.

En el ámbito de lo preescolar ha realizado diversas publicaciones y material audiovisual en relación a: instrumentos para evaluar el nivel de desarrollo del niño; evaluación del ambiente familiar; programas de estimulación para lactantes y para preescolares; manuales de estimulación para niños de 0 a 2 y de 2 a 5 años; investigaciones sobre el desarrollo de los niños en sectores pobres; análisis sobre la evidencia científica que sustenta la importancia de los primeros años de vida y las variables que la afectan.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (CIDE)

Fundación privada, sin fines de lucro, creada en 1965 y dependiente de la Compañía de Jesús, quien nombra al Consejo de la Fundación. Su director es S.J. Patricio Cariola.

CIDE trabaja en función de tres objetivos:

- desarrollar proyectos educativos en sectores populares;
- investigar lo relacionado con la realidad educacional;
- difundir a nivel nacional y latinoamericano los resultados de los proyectos de desarrollo.

El área de desarrollo está constituida por cuatro programas educativos, que se caracterizan por usar una metodología activo-participativa y por estar destinados a buscar respuestas integradoras y replicables frente a las necesidades básicas de los sectores populares. Corresponde a los programas Campesino, Poblacional, Escuela y Capacitación Metodológica.

El área de investigación se ocupa de la educación de los sectores populares en los ámbitos del sistema escolar y de la educación popular.

El área de difusión incluye las actividades de publicaciones, comunicaciones y documentación y materiales educativos. .

En el ámbito de lo preescolar, CIDE ha publicado diversos trabajos relativos al Programa Padres e Hijos, documentos de trabajo referentes a la relación entre educación preescolar y básica, además de elementos para la evaluación de programas comunitarios de atención al preescolar.

CREAS

Es un equipo interdisciplinario que pretende generar y apoyar en los sectores populares procesos de organización y desarrollo de las propias capacidades para el enfrentamiento de sus necesidades.

El trabajo mismo es abordado desde una perspectiva teórica y metodológica que integra la educación, el trabajo social y la salud mental.

Sus líneas de acción incluyen apoyo técnico y organizativo a grupos y organizaciones que realizan experiencias poblacionales de educación inicial y apoyo escolar; apoyo técnico y organizativo a organizaciones territoriales para tareas de autogestión y desarrollo local; realización de programas y actividades para el desarrollo de la afectividad; elaboración de material educativo para distintas actividades que realiza.

Se formó en enero de 1984 y está integrado por: Antonia Cepeda (educadora de párvulos), Rosario Correa (psicóloga), Francisca Molina (educadora de párvulos), Adriana Muñoz (educadora) y Ximena Valdés (trabajadora social).

Su nombre encierra las ideas de Creación, Educación y Animación Social.

FUNDACIÓN MISSIO

Institución ecuménica fundada en 1977 dependiente del Arzobispado de Santiago, quien designa al presidente y secretario ejecutivo. Su presidente es el Obispo Auxiliar de la Arquidiócesis de Santiago, Monseñor Jorge Hourton.

Sus objetivos son:

- preocuparse de la evangelización, educación de base, desarrollo social y cultural de las comunidades de más bajos ingresos;
- impulsar la superación humana y social de sus beneficiarios a partir de sus propios centros de interés y organización para lograr una auténtica liberación integral del hombre, tanto en su dimensión personal como comunitaria.

Las acciones que desarrolla se centran en las siguientes áreas:

Niños : Salas Cunas, Jardines y Hogares comunitarios.
Salud : atención médica y programa de salud comunitaria.
Talleres : programa de talleres artesanales de mujeres y programa de talleres laborales de jóvenes.
Adultos : programa de organización social, de formación de conciencia y de desarrollo comunitario.

Sus miembros son profesionales, técnicos y subtécnicos del campo de la educación, social y de la salud.

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN (PITE)

Es una entidad privada, sin fines de lucro, fundada en 1971 como unidad académica de la Universidad Católica de Santiago de Chile; en 1977 dicha Universidad suprimió el Programa y sus integrantes se adscribieron a la Academia de Humanismo Cristiano.

Su propósito fundamental es contribuir al cambio social a través de una búsqueda y promoción del cambio educacional, mediante las actividades de investigación, experimentación y las acciones de servicio en apoyo de las organizaciones sociales involucradas en el cambio.

El equipo de trabajo está constituido por investigadores miembros, asociados o en formación que, en su mayoría, tiene una formación de post grado en educación o disciplinas conexas.

Sus áreas de trabajo se refieren a:

- Educación y Sociedad: investiga las interrelaciones entre los procesos económico-sociales, políticos y culturales que se dan en la sociedad chilena y el sistema educativo.
- Escuela: apoya la transformación de la organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales y las prácticas docentes, desde el campo de la investigación, la experimentación y servicios de apoyo.
- Educación popular: presta servicios educativos a grupos populares e investiga en la búsqueda de una nueva concepción y metodología educativa adecuada a la realidad e intereses de sectores populares.