

481 10

revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la
comunidad educativa americana*

Año IV, Nº 10 - 1992. ARGENTINA

ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahuatlana y está emparentado con varias lenguas que se hablaban en el norte de México y en el suroeste de los Estados Unidos.

En *náhuatl* las palabras, mediante prefijos y sufijos, cambian de sentido y se pueden formar largas palabras juntando varias raíces. Por esa flexibilidad y por el bello sonido, la lengua es de alto valor literario. Existen abundantes textos recogidos en el siglo XVI que forman versos, discursos, cantos y otros géneros literarios que componían los sabios mexicas y que los maestros de la palabra o *temachtiani* enseñaban a todos los habitantes. Los *temachtiani* se representaron en los códices y pinturas con una voluta en los labios, significando así que hablaban. Cuando los parlamentos eran poéticos, la voluta se adornaba con flores para significar la belleza del discurso. Ellos decían esos discursos, cantos y poemas, con "flores y cantos", es decir con bello lenguaje



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



Organización
de los
Estados Americanos

revista latinoamericana
de
innovaciones educativas

una realización de la comunidad educativa americana

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación Básica de la O.E.A., a cargo de la Dirección Nacional de Tecnología Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

**Ministerio de Cultura
y
Educación**

Ministro de Cultura y Educación
Prof. Antonio F. SALONIA

Secretario de Educación
Dr. Luis Antonio BARRY

Secretario de Coordinación Técnico
Administrativa
Dr. José AROMANDO

Director Nacional de Tecnología
Educativa
Prof. Marta Cristina CROWE

Directores del Proyecto Multinacional
de Educación Básica en Argentina

Prof. Ana M. A. de COLOTTI
Lic. Ana VITAR

**Secretaría General de la Or-
ganización de los Estados
Americanos**

Secretario General - OEA
Dr. Joao C. BAENA SOARES

Secretario Ejecutivo a.i. del CIECC/
O.E.A.
Dr. Juan Carlos TORCHIA
ESTRADA

Director del Departamento Asuntos
Educativos
Dr. Getulio CARVALHO

Coordinadora Regional a.i.
Dra. Martha TOME

Representante de la OEA en la
República Argentina
Dr. Benno SANDER

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección
Prof. Marta Cristina CROWE

Coordinación General
Dra. Martha Tomé
(Espec. Princ. PRODEBAS/OEA)

Consejo Asesor
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Coordinación Editorial
Elba Emma Díaz/Cesárea Victoria Pisani

Colaboran en este número
Gaby Fujimoto/Sandra Nicastro/ María Victoria Peralta Espinosa.

Distribución
Centro Nacional de Información Educativa

REDACCION Y ADMINISTRACION: Paraguay 1657 - 2º piso.
Buenos Aires -1062-. Argentina. Tel. 41-2812/812-4134

Sumario

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año IV, Nº 10, Agosto de 1992

Editorial

- Cumpliendo Nuestro Compromiso 5

Opinión

DOCUMENTOS

- Reunión de Intercambio de Experiencias en Latinoamérica sobre "Atención Integral al Niño Menor de Seis Años". 11
- La Historia Institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de la institución educativa. por Lic. Sandra NICASTRO. 61

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

- Chile. El Desarrollo de la Educación Parvularia Chilena a través de la Gestión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en un Chile Democrático. 91
- México. Alternativas de Atención en la Educación Preescolar. 131
- Perú. Plan de Acción por la Infancia. 153

- RESUMENES ANALITICOS 171

Publicaciones y noticias

- PUBLICACIONES SELECCIONADAS 189
- PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS 219

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

Agradecemos a la Dra. Gaby Fujimoto su valiosa colaboración para la edición de este número de la Revista, con la selección de los documentos que conforman la Sección Experiencias y la elaboración del Informe de la Reunión de Intercambio de Experiencias en Latinoamérica sobre "Atención Integral del Niño Menor de Seis Años".

editorial

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE MAESTROS
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS
Paseo del Sur (1000) - Cap. Fed. Rep. Ar.

Cumpliendo Nuestro Compromiso

Aunque el primer editorial de la Revista ha quedado un tanto alejado en el tiempo, estamos hablando del año 1989, algunas de sus reflexiones tienen hoy tanta o, quizás, más vigencia que entonces.

En primer lugar, la necesidad de privilegiar una **perspectiva ética y política del hombre y de la sociedad** para construir un mundo mejor, dentro del cual el papel de la educación cobra singular importancia. Y esto no solo porque permite aprehender la realidad para mejor transformarla, sino también porque ello se debería dar creando las condiciones para una auténtica participación democrática de la comunidad como forma mas perfecta para la realización personal de sus miembros.

Docentes, familias y comunidades haciéndose cargo del gobierno de la escuela para permitir que el **contexto sociocultural se introduzca en el proceso de enseñanza** y sirva de fundamento para que, alrededor de las realidades particulares, se elaboren los contenidos y actividades de la vida escolar.

Otro de los temas que están hoy en el centro de la discusión de todos aquellos interesados en el quehacer educativo es el de la **calidad del servicio** que se brinda a nuestros niños y jóvenes. Es necesario lograr la máxima cobertura del mismo, pero igualmente trascendente es el trabajar para mejorar sustancialmente los indicadores de calidad. De cualquier forma, de poco valdría el intento si ese mejoramiento se verificara solo en los grandes centros urbanos, pues la verdadera y revolucionaria misión es la de llegar a todos los rincones de nuestros países para que la **igualdad de oportunidades** deje de ser un mero recurso retórico de baja política y se transforme en un objetivo a cumplir, aunque su logro implique

una difícil y ardua tarea.

Sobre estas reflexiones y sobre ésta y otras realidades que aquí no describimos pero igualmente nos interesaron, es que se ha definido el compromiso de nuestra Revista a través de la difusión, en estos primeros diez números, de experiencias innovadoras y diversas colaboraciones provenientes de distintos países americanos, en el entendimiento que esa difusión es una vía idónea para la necesaria transformación de nuestros sistemas educativos sobre bases más solidarias.

Ya decíamos anteriormente: "... el proceso de transformación de la educación, imperativo histórico de estos tiempos, debe sentar las bases solidarias necesarias en la comunidad educativa desde el proceso mismo del aprendizaje, orientado a que la escuela se proyecte en la sociedad. Nunca más los compartimentos cerrados entre educadores y planificadores y administrativos de la educación, entre teóricos y aquellos que hacen de la práctica su principal canal de formación y expresión, entre las oficinas educativas y las de apoyo administrativo; en fin, entre la propia escuela y la sociedad. Sin la participación y consulta a todas las instancias, la transformación educativa declarada quedará en eso; en una declaración."

Esta Revista no quiere eso y, en función de las ideas arriba desarrolladas, seguiremos trabajando.

En este número presentamos "Alternativas de atención en la educación preescolar", una experiencia de la Dirección General de Educación Preescolar, dependiente de la Secretaría de Educación Pública de México. A través de la misma, se atiende a niños y madres de zonas rurales desde una perspectiva integral -educación, alimentación, salud, etc.- integrando a las familias y comunidades en el proceso educativo.

El Plan de Acción en el Área Educativa que se realiza en el Perú, se inscribe dentro de un marco más amplio que busca, en especial, la atención de la población en pobreza extrema sobre la base de un desarrollo personal y comunitario, de equidad

distributiva y de amplia participación popular. El documento que presentamos, reviste el carácter de un "estado del arte" en la atención de niños hasta 5 años a través de la descripción de distintos programas del sistema escolarizado y no escolarizado de enseñanza del nivel inicial.

El Desarrollo de la Educación Parvularia a través de la gestión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en un Chile Democrático, constituye la tercera experiencia innovadora en la atención del nivel que incluimos en esta publicación.

Al igual que las anteriores, fue ponencia ante la Reunión de Intercambio de Experiencias en Latinoamérica sobre Atención Integral al niño menor de seis años, celebrada en México entre el 4 y 9 de noviembre de 1991, y también como ellas se estructura como un estado de situación, en este caso, de la Educación Parvularia chilena.

Analiza los problemas de cobertura del servicio, de la calidad del mismo, los criterios de equidad a tener en cuenta y el universo -sectores marginados- hacia el cual se dirigen los mayores esfuerzos.

Dada la relevancia que tienen las Reuniones como la citada mas arriba, en este caso para conocer los desarrollos conceptuales y metodológicos sobre el tema de la atención a niños entre 0 y 5 años, pareció importante la publicación de los principales aspectos del Informe Final de la misma.

El informe ofrece el resumen de las actividades sustantivas del evento, la descripción global de las experiencias y el conjunto de conclusiones y recomendaciones acordadas por los 17 representantes intervinientes para mejorar la calidad y eficiencia de los servicios respectivos.

La Historia Institucional: su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de la institución educativa, constituye una colaboración de Sandra Nicastro, quien "propone la presentación de algunos testimonios y resultados de investigación para comprender la manera en que la historia institucional y su registro en la cultura operan sobre

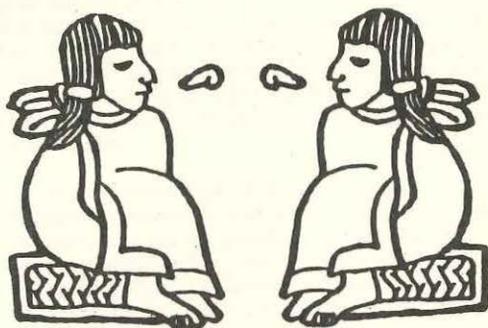
la dinámica y el funcionamiento de las instituciones y el desempeño de los roles que en ellas se juegan”.

Por fin, en Publicaciones Seleccionadas, presentamos *Infancia y Cultura* de Jürgen Barthelmes, interesante artículo que plantea la atención del niño y del joven, pero a partir de claves culturales. Características de la infancia de nuestro tiempo; cultura de y para los niños; cultura de y con los niños; formas y contenidos de un trabajo de cultura infantil, son temas desarrollados por el autor y que, asumidos por el docente, seguramente contribuirán para enriquecer su perfil de educador-orientador.

Junto con estos materiales aparecen otros, especialmente los *Resúmenes Analíticos*, a través de los cuales ponemos en conocimiento del lector un amplio espectro de trabajos relacionados con las innovaciones educativas en el nivel básico del sistema.

Como siempre, y para despedirnos con un “hasta la próxima”, queremos recordarles que esta publicación debe constituirse en una “realización compartida de la comunidad educativa americana, y solo así entendida tendrá el éxito que, seguramente, esperan todos los países de nuestra Región.

opinión



documentos

MEXICO

Reunión de Intercambio de Experiencias en Latinoamérica sobre "Atención Integral al Niño Menor de Seis Años"

La Reunión tuvo lugar en México, entre el 4 y el 9 de noviembre de 1991. Participaron 17 representantes de los más altos niveles de decisión de instituciones de gobierno y universidades de 10 países y 19 delegados oficiales de México, quienes fueron seleccionados por sus gobiernos e instituciones en función de su experiencia de trabajo con niños menores de seis años. También estuvieron presentes delegados de Organismos Internacionales, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y la Organización de los Estados Americanos, quien auspició el evento en coordinación con la Secretaría de Educación Pública de México.

La Agenda de la Reunión enfatizó los temas de políticas integrales y sensibilización; sistemas de capacitación; nuevas alternativas de atención y articulación entre niveles; estudios, investigaciones y evaluación de programas; uso de medios y materiales; alternativas de financiamiento y mecanismos de coordinación interinstitucional, sobre la base de los cuales se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

El presente informe ofrece el resumen de las actividades sustantivas del evento, el consolidado de las experiencias y el conjunto de conclusiones y recomendaciones acordadas para mejorar la calidad y eficiencia de los servicios educativos dirigidos a la atención integral del niño menor de 6 años.

Antecedentes

En noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó los resolutivos emanados de la Convención sobre los Derechos del Niño. En marzo de 1990, en Tailandia, 155 Estados miembros revisaron las necesidades educativas básicas de

millones de seres humanos con alta prioridad en la niñez, dando como resultado la aprobación de la Declaración Mundial sobre Educación para todos en el año 2000. Seis meses después, septiembre 1990, en Nueva York, 71 jefes de Estado, como una demostración del interés prioritario de sus gobiernos al Proyecto Infantil, aprueban la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño y un Plan de Acción para su aplicación durante el decenio del 90. En dicha reunión, los jefes de Estado y Primeros Ministros de las Américas analizan el problema de la infancia, las posibilidades, obligaciones, compromisos y medidas a adoptar en favor de la misma.

Con esta misma preocupación, en noviembre de 1990, 14 Ministros de Educación y Salud de Panamá, Nicaragua, Honduras, Belice, Costa Rica, El Salvador y Guatemala, analizan los compromisos de la Cumbre Mundial y del Plan de acción, y concretan acuerdos específicos de atención infantil.

En abril de 1991, en Washington D.C., la XXII Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC), de la OEA, conformada por los Ministros de Educación de toda la Región, aprobó la resolución CIECC-811/91 sobre "Proyectos prioritarios en defensa y protección de los niños y jóvenes en riesgo", destacando entre otros resolutivos, el fortalecimiento de programas de atención integral al niño, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación primaria, recomendando asimismo que los programas que realizan los países en coordinación técnica con la OEA, impulsen acciones bajo esta orientación.

De igual manera, la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos, reunida en junio de 1991 en Santiago de Chile, aprobó la Resolución OEA/A.G/doc. 2760/91 rev.1 sobre niñez en riesgo y juventud en riesgo en la que ratifica todos los resolutivos aprobados por el CIECC.

A través del Proyecto Multinacional de Educación Básica 1990-95 (PRODEBAS), 23 países de

América Latina y el Caribe deciden recibir apoyo complementario de OEA, priorizando los niños comprendidos desde 0 años hasta que culminan la educación primaria. En esta iniciativa quedó comprendida la Actividad multinacional "AMPLIACION DE LA COBERTURA DE ATENCION INTEGRAL AL NIÑO MENOR DE SEIS AÑOS A TRAVES DE EXPERIENCIAS FORMALES Y NO FORMALES DE EDUCACION INICIAL Y PREESCOLAR", mediante la cual se acuerda llevar a cabo actividades regionales intencionadas a crear, ampliar y mejorar la calidad de los servicios destinados a la población infantil, la familia y la comunidad. En el marco de la actividad multinacional, se realizó una pasantía en Colombia, del 12 al 15 de marzo de 1991, con la participación de Colombia, Venezuela, El Salvador, Costa Rica, Bolivia, Panamá, Paraguay y México, en la que:

- a) Las autoridades educativas de los más altos niveles de preescolar e inicial de ocho países aprobaron conclusiones y recomendaciones referidas a políticas integrales, sensibilización, nuevas alternativas de atención, sistemas de capacitación, articulación entre niveles, estudios y evaluaciones, uso de medios y materiales y alternativas de financiamiento de programas innovadores.
- b) Las mismas autoridades acordaron realizar todos los esfuerzos para llevar a la práctica los acuerdos, conclusiones y recomendaciones emanadas de la pasantía y presentar estos resultados en la Reunión de Intercambio de Experiencias en Latinoamérica sobre "Atención Integral al Niño menor de 6 años", que auspiciarían la Secretaría de Educación Pública de México y el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA.
- c) Se convino que la Dirección General de Educación Preescolar de México, en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena y la Unidad de Educación Inicial de este país, lleven a cabo la Reunión. OEA convocó a UNICEF, el Banco Mundial y a países e instituciones de América Latina y el Caribe.

Acciones Realizadas

1. INTERCAMBIO DE INFORMACION

A. Aspectos conceptuales y de contexto

No fue necesaria la discusión sobre aspectos conceptuales y de contexto en la medida que todos los delegados eran especialistas, directores y funcionarios de organismos internacionales que trabajan directamente involucrados en la problemática del niño menor de seis años.

La coordinación general del evento propuso reconocer como antecedentes todas las reuniones y acuerdos a nivel mundial y regional sobre la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración Mundial sobre la supervivencia, protección y desarrollo del niño, el Plan de Acción para su aplicación en el decenio del 90, la Reunión de Puntarenas de los Ministros de Salud y Educación de Centroamérica, y las Resoluciones del CIECC y de la Asamblea General de la OEA 1991 sobre Defensa y Protección de los Niños y Jóvenes en Riesgo. Por unanimidad el plenario aprobó la propuesta.

B. Exposiciones de los países

Los delegados de los países y asesores socializaron, durante los dos primeros días, la información en relación a la situación, avances, desafíos y proyecciones observados en las acciones que se desarrollan en beneficio del niño menor de seis años, la participación de la familia, la comunidad y otros sectores.

Posteriormente, durante las sesiones de trabajo de grupo, se amplió y sistematizó la información. En dicho contexto se analizaron los temas de trabajo centrales de la Agenda.

La SISTEMATIZACION de las exposiciones

de los países se consolida en los siguientes indicadores comunes:

- a. Todos los países están orientando su política hacia la expansión de servicios, prioritariamente hacia las áreas urbano marginales, rurales e indígenas. Con diversos matices desarrollan la educación formal y no formal para llegar, especialmente, a las poblaciones menos favorecidas.
- b. Los países intensificaron las medidas encaminadas a mejorar la calidad de los servicios. Es notoria la preocupación por perfeccionar la atención integral y la educación no formal, procurando real participación de la comunidad y adecuada respuesta a la filosofía de participación.
- c. Aunque la prioridad de atención, generalmente por razones presupuestarias, está orientada a los niños de 5 a 6 años, los países realizan acciones, con criterios técnicos sólidos, para ampliar la cobertura de atención 0-4 años. Desarrollan diversas modalidades alternativas de atención integral con participación popular e intersectorial, en su mayoría no formales.
- d. Las acciones que desarrollan cuentan con apoyo técnico financiero de sus propios gobiernos, UNICEF, OEA y Banco Mundial. Aunque en menor porcentaje y para acciones puntuales, también reciben apoyo complementario de la Fundación Bernard Van Leer, Unesco, Cuerpo de Paz, Pastoral Social de la Iglesia Católica, ONGs y Universidades. Los países y las instituciones de apoyo trabajan en cumplimiento de las políticas nacionales y de los acuerdos mundiales y regionales.

Las delegaciones oficiales ratificaron su total acuerdo al trabajo conjunto con UNICEF y el Banco Mundial, esta vez convocados por la OEA. Solicitaron reitera-

damente que se organicen otras actividades con participación de los mismos Organismos Internacionales y que en lo posible se perfeccione este tipo de coordinación.

- e. Las experiencias de Chile y Ecuador, en base a una estructura administrativa respaldada por diversos sectores, sin dejar por fuera el sector educación, demuestran una alternativa adecuada para potenciar la expansión de servicios y la obtención de recursos. La misma va acompañada por criterios de eficiencia administrativa y técnica.

La experiencia de Chile alcanzó, durante los dos últimos años, la definición y puesta en práctica de criterios técnicos sólidos. Para alcanzar la calidad del servicio, el aumento de cobertura y la estrategia de expansión cuida tres elementos fundamentales: la calidad del docente, la calidad del curriculum y la adecuación del elemento administrativo, todo ello sustentado en el criterio de equidad y democratización del servicio y de la información.

El caso de Ecuador, aunque falta institucionalizarlo dentro del sector educación, contiene elementos de equidad que se priorizan hacia los sectores indígenas.

- f. Todos los países desarrollan modalidades alternativas de atención y cuidan la calidad del servicio. México está desarrollando experiencias para obtener mejores niveles académicos del personal ejecutor. Las alternativas de Técnicos Promotores y Bachilleres se evaluó, demostró eficiencia, participación comunal, simplificación administrativa y resultados de reducción de los índices de deserción.

En Educación Indígena también están intentando acciones de mejoramiento académico del personal ejecutor.

g. La experiencia de El Salvador para ampliar la cobertura de atención al niño de 6 a 14 años con participación de las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), dado el logro en términos cualitativos y de generación de servicios con participación directa de la comunidad y docentes titulados desocupados, podría ser una alternativa susceptible de adecuarse a otras realidades.

h. Las experiencias de la mayoría de los países demuestran la necesidad de consolidar la articulación en los siguientes niveles:

- entre servicios para niños de 0 a 3 años y servicios para niños de 3 a 5 años.
- entre servicios escolarizados y servicios no formales, no escolarizados o no convencionales.
- entre servicios para áreas urbanas y servicios para las áreas rurales y las áreas indígenas.
- entre servicios para niños de 0 a 6 años y educación básica de niños y de adultos.
- entre servicios educativos para niños de 0 a 6 años y uso más adecuado de los medios de comunicación social.
- entre la tendencia al modelo institucionalizado de las estrategias no formales y el enriquecimiento de los avances técnico-metodológico de lo formal en lo no formal, aplicando los criterios de participación y flexibilidad.
- entre el enriquecimiento con los resultados de participación comunal de los programas no formales y los servicios formales.

i. Las delegaciones de los países manifestaron profunda preocupación por la atención del niño de las zonas indígenas. Ecuador, Chile, Guatemala, México y Perú propusieron que antes de junio de 1992 se organice una "Reunión Latinoamericana sobre la Atención Integral del Niño en el Contexto

de las Sociedades Indígenas". Ecuador propuso ser sede del evento. Propusieron de igual manera la convocatoria a distintos Organismos Internacionales e Instituciones Especializadas.

- j. Los países, a diferencia de años anteriores, están realizando evaluaciones, estudios e investigaciones para sustentar con mayor solidez las medidas de política y los cambios técnico- metodológicos. Específicamente, en relación al estudio sobre Patrones y Hábitos de Crianza de la Realidad Socio-cultural del Niño, México, Venezuela, Costa Rica, Paraguay y Perú continuarán sus actividades vinculándolas a las experiencias del Grupo Consultivo de Cuidado y Desarrollo Temprano coordinado por el Dr. Bob Myers. Sobre el particular, el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA hará la coordinación con los países y el Grupo Consultivo, con CICAD y Canadá hará también la coordinación para posibilitar la obtención de recursos, incorporar a la experiencia a más países y utilizar los resultados en los Programas de prevención contra el uso indebido de Drogas. CIECC-CICAD.
- k. Los delegados de los países y representantes de Instituciones acordaron acciones de cooperación horizontal entre los países. De igual manera priorizaron el apoyo conjunto a Guatemala, Nicaragua y Perú.
- l. El Plenario acordó que la OEA publique el Informe Final de la Reunión, conclusiones y recomendaciones y se encargue, asimismo, de distribuirlo a los países, Organismos Internacionales, Instituciones Especializadas y a otros países que no pudieron participar en el evento. Esta actividad por parte de la OEA dará cumplimiento al objetivo general.

De igual manera responsabilizaron a la OEA del análisis de las recomendaciones y

conclusiones, autorizándola para tomar la iniciativa de coordinar con otras instituciones para llevarlas a la práctica.

Como parte de la evaluación y seguimiento a los acuerdos de esta jornada, la delegación de Chile ofreció ser sede del evento que podría llevarse a cabo durante el año de 1993.

2. OBSERVACION DE EXPERIENCIAS

La programación ofrecida por México consideró tres visitas de campo para observar la forma de operación y desarrollo de experiencias. En todos los casos se apreció la disposición de las Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública, funcionarios de diversas instituciones y representantes de la comunidad, para ofrecer información amplia y hospitalidad excepcional.

Las experiencias fueron las siguientes:

Educación Inicial No Escolarizada en la ciudad de Pachuca, Estado de Hidalgo, donde después que presentaron el Programa a nivel de autoridades educativas, se observó la capacitación de padres, se intercambió información técnica con el personal ejecutor de base y se visitaron domicilios de padres de familia participantes del Programa.

Jardines de Niños con Servicio Mixto, "Nonantzin", en el Estado de México, donde el grupo internacional participó en la jornada pedagógica de los niños de distintas secciones, para posteriormente realizar una reunión de trabajo técnico de intercambio con el personal docente, supervisores y técnicos de Preescolar.

Jardín de Niños atendidos por Técnico-Promotores, Comunidad Solidaridad, Municipio Tultitlán, Estado de México, en el que

se apreció la jornada pedagógica con los niños, la participación de la comunidad y el desempeño de los Técnico-Promotores. Se dialogó con los responsables de la experiencia, autoridades y representantes de la comunidad.

La visita de delegaciones de otros países dio la oportunidad para que el Municipio oficializara la donación de terrenos para la construcción del Jardín, el que está funcionando en un local provisional construido por la comunidad.

Centro de Educación Preescolar Federal Bilingüe de Cuentepec, en el Estado de Morelos, donde se observó el trabajo pedagógico de los docentes de educación bilingüe, seguido de un diálogo técnico en el cual se intercambiaron experiencias.

3. TRABAJOS DE GRUPO

Se organizaron seis grupos que trabajaron simultáneamente en el desarrollo de las experiencias de campo. Los grupos tuvieron representatividad de todos los países. Cada grupo definió antecedentes, conclusiones y recomendaciones, las que posteriormente se analizaron y aprobaron en reuniones Plenarias.

Los grupos organizados de acuerdo a los temas de trabajo centrales fueron los siguientes:

- *Políticas integrales y sensibilización.*
- *Sistemas de capacitación.*
- *Nuevas alternativas de atención y articulación entre niveles.*
- *Estudios, investigaciones y evaluación de programas.*
- *Uso de medios y materiales.*
- *Alternativas de financiamiento y mecanismos de coordinación.*

Después de la última Plenaria, las delegaciones

de los países acordaron la redacción de un Informe Provisional, abierto a observaciones y sugerencias hasta el día 15 de enero de 1992. La delegación de México publicó el Informe Provisional que fue entregado a todas las delegaciones el día 9 de diciembre.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Como producto de esta reunión, se aprobaron las conclusiones y recomendaciones que se presentan más adelante, que aspiran a contribuir en el mejoramiento de la calidad de los servicios de atención infantil que se ofrecen en Latinoamérica, a través de modalidades convencionales y no convencionales y a motivar a los gobiernos respectivos para respaldar, aún más, las políticas integrales dirigidas a la niñez, prioritariamente en áreas marginales, así como hacer cada vez más efectiva la coordinación entre los sectores nacionales, universidades, organismos no gubernamentales e instituciones especializadas.

Resumen de las Exposiciones por Países

El presente resumen se preparó utilizando como base las exposiciones de los delegados al evento y los documentos y materiales que distribuyeron durante la jornada. La intención de hacer el Resumen se sustenta en la democratización de la información; de igual manera en la opción de ofrecer el máximo de detalles a los países e instituciones que no participaron de la Reunión.

El contenido también se sujetó a observaciones y recomendaciones de los delegados de los países;

asimismo al enriquecimiento por parte de otros países e instituciones. Con el aporte devuelto al Departamento de Asuntos Educativos de la OEA se ajustó el texto presente.

El Resumen está presentado en el orden en que se hicieron las exposiciones: México, Chile, Venezuela, Guatemala, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Paraguay, Ecuador, Haití y Perú.

El Departamento de Asuntos Educativos de la OEA seleccionó algunas de las experiencias innovadoras a fin de difundirlas en publicaciones específicas.

a. MEXICO

Unidad de Educación Inicial

Los técnicos de la Unidad, bajo la dirección de la Psic. Guadalupe Elizondo, señalaron que desde 1989 se independizaron de la Dirección de Preescolar. Atienden niños de 0 a 4 años. Cuentan con el servicio formal y el no escolarizado que se inició desde 1979. Este servicio lo brindan a niños desde 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad. Como alternativas de atención para ampliar la cobertura en las áreas marginadas señalaron las siguientes:

- *Programa No formal de Educación Inicial*
- *Educación Inicial en el D.F., para ampliar la cobertura en zonas marginadas*
- *Educación Inicial del niño indígena*
- *Educación Inicial del niño refugiado de Guatemala*
- *Centros Infantiles Comunitarios; para madres en zonas de extrema pobreza, con servicio semiescolarizado en zonas marginadas*

Informaron que todas las alternativas fueron creadas para desarrollarlas coordinadamente con la comunidad y otras Instituciones, razón por la cual intervienen agentes voluntarios. Elaboraron materiales de capacitación para los docentes, los

agentes voluntarios y padres de familia. Cuentan con proyectos que apoya Van Leer Foundation, UNICEF y el Banco Mundial.

Acerca de la capacitación dirigida al personal de programas formales y no formales, indicaron que ésta es gradual, multidisciplinaria, con contenidos teórico-prácticos. La capacitación contiene desde el diagnóstico hasta el seguimiento para fortalecer el Programa de Modernización Educativa.

Cuentan con una escuela para Asistentes Educativos en D.F. que permite capacitar por un año a personas con secundaria completa.

En cuanto a cobertura, informaron que atienden a 180,000 niños de los ocho millones de niños menores de 4 años del país.

Dirección General de Educación Preescolar

La Directora General, Prof. Eloíza Aguirre del Valle, presentó, conjuntamente con los técnicos de su dirección, la situación de la Educación Preescolar. Señaló que ésta tiene 110 años de servicios al país. Indicó que atienden el sistema formal y el no formal con niños de 4 a 6 años. Señaló que la cobertura de atención de la población de 5 a 6 años alcanza al 70% de los niños a nivel nacional.

Informó, de igual manera, que para llevar a la práctica los Principios del Programa de Modernización Educativa, algunas Líneas de acción son las siguientes:

- *Incrementar la demanda a 1994 hasta el 90% de atención.*
- *Desarrollar el currículum flexible a partir de las necesidades de los niños.*
- *Capacitar y actualizar a todo el personal del país, diversificando los contenidos de acuerdo a la región.*
- *Intensificar la supervisión y evaluación institucional.*

- Promover la participación social a través de programas de educación extraescolar, salud, desarrollo urbano y ecología, museos, planetarios y educación de adultos analfabetos.
- Respetar con calidad la prioridad de las zonas rurales, indígenas y marginadas.
- Dotar de 10 módulos de material didáctico desde la sede de la SEP a los Estados para que éstos los adecúen.

Como alternativas de atención para expansión de la demanda, expusieron como las más significativas las siguientes:

Alternativa de Técnicos Promotores: con alumnos de secundaria a quienes la SEP les da como beca un estímulo económico mensual equivalente a la 3ra. parte del sueldo de un maestro recién egresado de la Universidad.

Los capacitan y supervisan licenciadas en preescolar, capacitadas previamente como "Educadoras-Orientadoras". Usan el curriculum flexible, reciben los materiales educativos del sector y atienden un promedio de 15 niños en jornadas de 4 horas diarias. Los selecciona la comunidad.

A partir de 1992 las Entidades Federativas se encargarán de la administración de las becas. De 1,054 técnicos-promotores que empezaron en 1990, el 2.4 % desertó. La experiencia se aplica en 13 Entidades Federativas.

Alternativa de Bachilleres: Son alumnos de Instituciones Formadoras de Docentes que están estudiando y postulan para ver si responden al Perfil exigido.

Cuando ingresan se capacitan en servicio y simultáneamente brindan atención pedagógica diaria a un promedio de 15 niños y reciben estímulo económico equivalente a medio sueldo de un docente recién egresado. La beca se va incrementando conforme acreditan el ciclo escolar. Cuando concluyen sus estudios se les retira la beca y se les

da una plaza docente. Están adscritos al seguro social. La Universidad Pedagógica Nacional con la Secretaría de Educación Pública tiene Acuerdos firmados para realizar esta experiencia, la que está abierta a las Entidades Federativas.

La Contraloría interna de la SEP evaluó la experiencia calificándola de eficiente, con cumplimiento de los requisitos de simplificación administrativa y de participación comunal. A raíz de la evaluación difundirán la experiencia.

Jardines de Niños con servicio Mixto: Organizado sobre la base de un jardín normal en el que las madres son de escasos recursos y deben trabajar. El jardín extendió el horario de atención y sus servicios, complementando las tardes con el servicio de alimentación, actividades recreativas y extracurriculares. Los padres de familia pagan un promedio de US \$0.80 diarios por niño para la compra de alimentos. Los docentes ganan por doble plaza.

El servicio ha exigido la organización de la cocina y comedor para niños con personal de cocina y asistentes en cada jardín. Esta experiencia recibe apoyo de la OEA.

Dirección General de Educación Indígena

El Director General, Lic. Enrique Kú Herrera y su equipo técnico, informó que las otras Direcciones Generales hacen las normas y su dirección las adecuaciones para atender el 10% de la población indígena de México, la que es pluricultural y alcanza a 56 grupos diferenciados. Tiene una cobertura de casi un millón en todos los niveles y modalidades, entre ellos educación preescolar.

Informaron que dentro del Programa de Modernización Educativa, una de las preocupaciones es mejorar la calidad del maestro con más años de preparación. Con la Universidad Pedagógica Nacional tienen dos programas para otorgar título a los maestros con reconocimiento profesio-

nal. De 350 docentes que trabajan en educación indígena, el 60% está estudiando en la actualidad (el 40% preparatoria y el 20% licenciatura.)

Con el Nuevo Modelo Educativo y a partir de esquemas generales, se adecúan nuevos métodos de trabajo. Específicamente, en preescolar, atienden el 8% de la demanda; la capacitación de agentes educativos está sistematizada hasta lograr el bachillerato y la licenciatura. Han realizado una evaluación de los programas, y a partir de allí proponen que las líneas de formación sean los canales de articulación entre los niveles. Ellas son: ambientación, salud, ecología, arte y comunicación, desarrollo comunitario y ciencia y tecnología.

Cuentan con un programa de radio dentro de las acciones de promoción; es una experiencia relevante con población cautiva. A partir de marzo del 92 contarán con apoyo del Banco Mundial para hacer cassettes que reforzarán la lecto-escritura.

Están en una etapa de revisión de documentos y guías técnico pedagógicas para el preescolar rural.

b.CHILE

La doctora María Victoria Peralta, Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, institución especializada y rectora de la educación parvularia de Chile, indicó como objetivo de la Junta el brindar atención integral a los niños entre los 84 días de nacidos y los 6 años. Precisó como políticas: la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad de los servicios y la mayor equidad de atención a los sectores más necesitados.

Informó sobre la evolución que ha tenido la cobertura desde el año 1971, la que se incrementó significativamente en los años 1990 y 1991, con una meta de atención que varió de 54,500 a 71,801 niños. La cobertura se logra a través del servicio convencional y del no convencional.

Indicó que para ampliar la cobertura y expandir los servicios adecuadamente utilizan criterios técnicos, socio-económicos y administrativos claramente diseñados. De otro lado, para mejorar la calidad del servicio, están desarrollando las siguientes estrategias:

Reorientación de los roles del docente y del supervisor para responder coherentemente al curriculum activo, integral, participativo y culturalmente pertinente; adecuación de las normas administrativas para organizar con más eficiencia el servicio; flexibilidad de horarios de atención en respuesta a las necesidades de la demanda; mejoramiento de infraestructura, mantenimiento de locales y equipamiento con materiales educativos adecuados y reactivación de las coordinaciones con instituciones formadoras de docentes, ONGs, Universidades, Organismos Internacionales y especializados.

Respecto de los servicios no convencionales, informó que después de una evaluación en la que advirtieron problemas de calidad, reorientaron los programas dándole el nombre de Jardines Familiares, más horas de trabajo al personal docente para atender niños, padres de familia y comunidad, mejor dotación de material técnico y educativo y más difusión. Comentó el apoyo de UNICEF para estos programas.

Como formas alternativas de atención presentó:

Jardín Familiar, programas no convencionales reorientados.

Salas-Cuna en el hogar, para niños menores de 2 años atendidos por una educadora a través de sus padres. La educadora trabaja con grupos de 10 familias y hogar por hogar.

Programa de Primavera, programa recreativo con servicio de alimentación en el que participan las madres de familia y sus niños. Funcionan en ambientes al aire libre o en aulas de jardines no utilizados.

Jardín Infantil Radial, los domingos las docentes parvularias ejecutan por 30 minutos el programa

radial con contenidos educativos.

Curricula Culturalmente Pertinente a Minorías Etnicas, en el que realizaron el diagnóstico de las zonas indígenas para desarrollar el programa semiestructurado. Participa la "U" de Magallanes, está orientado a fortalecer la identidad cultural, los valores y las características de cada comunidad.

Jardines Estacionales, programa piloto que se está organizando para madres de niños que trabajan como temporeras.

Las proyecciones para 1992 están orientadas con la misma política: el trabajo con fondos nacionales, préstamo del Banco Mundial y aportes de cooperación internacional de UNICEF, OEA y otras instituciones.

c. VENEZUELA

La Directora Nacional de Educación Preescolar, Lic. Belkys Marcano, señaló que la Ley Orgánica de Educación de 1980, declara la obligatoriedad de la educación preescolar y básica, preferentemente del niño de 5 años.

Como políticas de este país tienen la ampliación de la cobertura de atención integral del niño de 0 a 6 años y el mejoramiento de la calidad del servicio a través de Programas formales y no convencionales. Tienen proyectos coordinados con instituciones de gobierno, no gubernamentales, OEA, UNICEF, Banco Mundial, Fundación Bernard Van Leer, Unesco y Universidades. La cobertura de atención de niños de 3 a 5 años llega a beneficiar sólo al 40% de niños entre los 3 y los 5 años. Como alternativas de atención no convencional presentó las siguientes:

Programa Familia, dirigido al niño de 0-5 años y la madre que asiste a la Maternidad, Centro Materno-Infantil, Medicaturas rurales, Dispensarios o cualquier otro servicio de esta naturaleza del sector

salud. Participan coordinadoras docentes y facilitadoras que el sector educación les paga.

Orientan desescolarizadamente a la madre gestante, lactante y madres de niños menores de 5 años. Señaló que dado el problema de madres adolescentes, iniciaron el programa de educación sexual en algunas escuelas. A través de la madre orientan sobre la atención integral del niño; en los casos necesarios las docentes realizan visitas domiciliarias.

Programa Centros del Niño y la Familia, extendido a nivel nacional en 16 de 23 Estados, atiende a los niños de las áreas marginadas con participación de la comunidad. En cada Unidad operativa 1 docente cuenta con 10 promotores de la misma comunidad, los que a su vez atienden 100 familias.

La capacitación la realiza la docente, está dirigida a la atención integral: salud, nutrición, psicología, educación y el área legal. La característica fundamental de estos servicios es que son participativos, cogestionarios y basados en el esfuerzo de coordinación intersectorial.

Programa Modelo de Atención Integral al Preescolar del Sector Rural, opera en 6 comunidades indígenas, está orientado a la atención integral del niño de 0-5 años. Opera con dos docentes por comunidad a la cual se integran representantes de enfermería, medicina, peritos agrícolas, líderes comunales, presidentes de la asociación de vecinos, etc.

La atención pedagógica está a cargo de los docentes que, en algunos casos, dada la dispersión de las comunidades, dan su servicio de manera itinerante. Las áreas de atención son: *salud, nutrición, psicología, legal, recreación, organización de la comunidad y administración del hogar.*

La Lic. Marcano también informó sobre seis estudios e investigaciones, tres de ellas de evaluación de programas no formales, una de evaluación de la Guía Práctica de Actividades para niños preescolares, otra sobre el Diseño del componente

pedagógico de los programas no formales y una investigación sobre hábitos y patrones de crianza de la realidad socio-cultural del niño, que realizan coordinadamente con la Universidad Central de Venezuela, Núcleo del Estado de Lara. Mencionó asimismo el desafío de la profesionalización de los docentes de preescolar, que a raíz de la Ley de Educación exige el título universitario. Para el efecto comentó como una de las proyecciones de la Dirección de Preescolar el "Proyecto de expansión de la cobertura de educación preescolar" con el Banco Mundial, el que está orientado a la construcción de infraestructura, dotación de materiales y capacitación. La capacitación será apoyada por UNICEF y OEA.

Por su parte el Dr. Carlos Leighton, Director del Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia de la Universidad Metropolitana (CENDIF-UNIMET) de Venezuela, expuso el tema de Políticas para la Expansión de la Educación Inicial No Convencional en Latinoamérica. Ratificó las ventajas sociales de la no escolarización que sintetizó en la ampliación de la responsabilidad del marco institucional y en el tratamiento como sujetos de la educación al niño, su familia y la comunidad. Analizó de la misma manera los efectos de la pobreza en la población marginada que siguen afectando en mayor grado a los niños más pequeños y a las madres.

En base a dicho panorama, como alternativa de ampliación de las metas de atención integral a niños de 0 a 3 años, con mejor calidad y menos costos, propuso la organización de programas no convencionales con el personal de los Centros Formales, es decir que 1 docente, atienda indirectamente a más de 100 niños a través de 10 promotores, los que al mismo tiempo tendrían 10 familias cada uno. El Dr. Leighton explicó las ventajas políticas, sociales y técnico-metodológicas de su propuesta.

d. GUATEMALA

La Lic. Violeta Martínez, Coordinadora General

del Proyecto de Atención Integral al Niño Menor de Seis Años (PAIN), centró su exposición en dicho Proyecto, por tratarse de una alternativa no formal de atención (salud-nutrición-educación) dirigida a poblaciones urbano marginales y rurales del país.

El PAIN se inició en 1984 con apoyo de UNICEF; en la actualidad está ubicada dentro de la Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural del Ministerio de Educación.

El PAIN atiende dos grupos de edad: a) 0-3 con programas de estimulación, en el cual cada docente atiende 30 niños con el apoyo de dos a tres voluntarios. El mismo docente realiza las visitas domiciliarias y concentra a los padres de familia; b) 3-6 con programas en los que combinan la atención formal y la no escolarizada; el docente atiende un promedio de 30 niños con un mínimo de dos voluntarios.

La Lic. Martínez enfatizó las características de participativos, cogestionarios, integrales e integrados de los programas, los que llegan a 75 comunidades y atienden 10,800 niños y 6,482 padres de familia de 10 departamentos. Señaló, asimismo, que los voluntarios son de la comunidad y que éstos no reciben ningún estímulo presupuestario. Indicó que la metodología es producto de un proceso participativo basado en la experiencia de campo. Elaboraron Guías Metodológicas y otros documentos. En 1992 se expandirá el PAIN.

e. COSTA RICA

Las Lics. María Elena Ugalde y Vera Leiva, funcionarios del Departamento de Educación Preescolar, organismo de Ministerio de Educación encargado de normar y coordinar los servicios de atención integral del niño menor de 0-6 años, la familia y la comunidad, se refirieron a la política educativa del sector dentro del Plan General de Educación 1990-94.

Señalaron que en educación preescolar, en coherencia con las áreas prioritarias sobre valores, educación para la democracia, calidad integral de la educación, educación ecológica, oportunidades educativas formales y no formales, eficiencia administrativa y racionalización de recursos, está la ampliación de la cobertura que en la actualidad alcanza al 62% de los niños de 5 a 6 años y el mejoramiento de la calidad de los servicios formales y no formales para niños de 0-6 años.

Después de un diagnóstico y en concordancia con el nuevo modelo educativo, el Departamento publicó los programas de estudios reajustados en 1990 y capacitó al personal del país.

Como alternativas innovadoras de atención señalaron las siguientes:

Basadas en los principios de la no escolarización, con características de participativas, los docentes atienden pedagógicamente a los niños, los padres de familia y el trabajo con la comunidad, seleccionan el local y los promotores a quienes capacitan. Como variaciones de esta estrategia mencionaron:

Alternativas de Atención Educativa al menor de 6 años, con maestras itinerantes a cargo de 3 a 4 comunidades rurales, quienes seleccionan las comunidades y los voluntarios para posteriormente capacitarlos.

Preescolar-Educación Profesional y Comunitaria, donde son los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria los que incluyen como parte de los currícula la atención integral al niño menor de seis años.

Preescolar Cuerpo de Paz, quienes trabajan con voluntarios en comunidades rurales.

Capacitación a padres, labor conjunta planificada entre el docente con los padres de familia al inicio del año lectivo.

Festival por los niños, actividades que se realizan en las comunidades donde se desarrolla la atención integral al niño discapacitado. Participan otros profesionales para las áreas de salud, psicológica y/o recreativa.

Alternativas innovadoras formales:

Integración del niño con necesidades especiales.

Centrales Pedagógicas.

Inglés en el Jardín de Infantes.

Como producto de las actividades complementarias a través de los medios de comunicación, en Costa Rica produjeron videos y realizaron campañas de sensibilización por radio. Asimismo, publican folletos, fascículos y materiales de orientación. A nivel internacional están editando la Revista de Preescolar que se publica cada tres meses.

Informaron que cuentan con apoyo de OEA, UNICEF, Unesco, AID y el Banco Mundial para realizar algunos proyectos.

Sobre las proyecciones para el año 1992, señalaron que tienen tres proyectos para ampliar la cobertura y mejorar la calidad del servicio:

- **El Jardín Móvil**, que consistirá en llevar una acción itinerante para niños y comunidades mediante microbuses equipados adecuadamente.
- **El Proyecto Hogares Comunitarios**, que comprenderá la tarea pedagógica combinada con la formación de microempresas para madres. Participarán los sectores educación, salud, trabajo y el Instituto Mixto de Ayuda Social.
- **El Estudio sobre Hábitos y Patrones de Crianza**

de la Realidad Socio-Cultural del Niño.

f. NICARAGUA

La Lic. Mabel Guevara, directora de Educación Preescolar, señaló como política la "Campaña por la defensa de la vida del niño", mediante la cual sensibilizaron al país sobre la necesidad de atención a la población infantil de 0 a 6 años. La campaña estuvo dirigida a ampliar la cobertura en los lugares más apartados de las áreas marginadas.

Informó que, de aproximadamente 900 niños, la meta de atención alcanza, a través de programas formales, y no formales al 11% de niños menores de 6 años.

Como alternativas innovadoras de atención existen:

Preescolares comunales, funcionan en los lugares más apartados, son no formales, participativos, flexibles y basados en las necesidades de los niños, del educador y de las comunidades. Atienden niños de 3 a 6 años en cualquier ambiente educativo. El horario está condicionado por la disponibilidad del voluntario.

Educación Temprana, está dirigido a los niños de 0-6 años a quienes se les atiende a través de padres animadores capacitados en contenidos de salud, higiene, desarrollo del niño, elaboración de juguetes y material educativo, quienes después realizan visitas hogar por hogar. Esta modalidad va generando otros tipos de atención.

Sintetizó las proyecciones para el 92, en la necesidad de consolidar la concepción de la educación no formal con mayor peso del componente de participación comunitaria, priorizar la atención de los sectores rural y urbano marginal e intensificar las acciones de difusión. Finalmente, informó que

UNICEF y la Fundación Bernard Van Leer complementan las prioridades de política del sector educación.

g. EL SALVADOR

El Prof. Julio David Sura, Director de Educación Básica, organismo técnico normativo del Ministerio de Educación, informó que existen tres políticas institucionales prioritarias orientadas a: La reorientación de la asignación de recursos para la atención prioritaria de la educación inicial, parvularia y Básica; el mejoramiento de la calidad del currículo del sistema educativo y el desarrollo de la educación integral no formal y permanente del adulto, con énfasis en la población rural y urbano marginal. Todas ellas en respaldo a la atención del niño y el trabajo con familia y comunidad. Mencionó que el Sector Educación brinda la atención del niño a través de modalidades formales y no formales; de la misma forma los Sectores Salud, Justicia y la Fiscalía General de la República desarrollan programas para atender la población menor de 0 a 6 años. Señaló que en respuesta a las políticas del Sector Educación, la Dirección de Básica organiza proyectos específicos financiados con fondos del gobierno y con apoyo de cooperación técnica internacional, entre ellos de OEA, UNICEF, Unesco y el Banco Mundial.

Como alternativas de atención integral innovadoras mencionó:

- *Programa de Atención Integral al niño de 0 a 6 años con participación de la comunidad en el área rural (PAIN)*, es no formal, promueve el mejoramiento de la calidad de vida del menor de 0 a 6 años y de la comunidad. Tiene dos modalidades de atención.
 - Atención indirecta a niños de 0 a 3 años a través de programas de crecimiento y desarrollo psicomotor que son orientados por líderes comunales.
 - Atención directa a niños de 4 a 6 años en 50

Centros de Educación Básica Inicial en el que también participan líderes comunales.

En este proyecto, apoyado por UNICEF desde su origen, se elaboraron videos, materiales educativos y didácticos para niños, padres, docentes y líderes comunales.

El proyecto fue evaluado por Unesco en 1990; el informe final demostró logros en los aspectos cualitativos y de cobertura.

- *Educación Preescolar no formal dirigido a población rural y marginal*, atención no escolarizada, dirigida a niños de 3 a 6 años, quienes son atendidos por alumnos del Servicio Civil y Líderes comunales, los que son orientados por docentes.
- *Escuela para padres*, estrategia no formal orientada a la atención integral del niño de 0 a 6 años que no tiene acceso a los programas formales o no escolarizados; se realiza los días sábados cerca de la actividad productiva de los padres a quienes se les orienta sobre necesidades de aprendizaje de los niños. Se desarrolla a través de líderes comunales.

La Lic. Abigail Castro de Pérez, directora de la Oficina de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, ODEPOR, expuso la experiencia innovadora llamada EDUCO, Educación infantil con participación de la comunidad; funciona como experiencia piloto desde 1991 en tres Regiones educativas y diecinueve municipios (de 78 municipios a nivel nacional) con población que vive en extrema pobreza.

Esta alternativa está orientada inicialmente a la atención de niños de 6 años de parvularia y de 7 a 14 de Educación Básica. Surgió en respuesta a los compromisos internacionales respaldados por el Gobierno, desde la Convención de los Derechos del Niño. Es una alternativa para contrarrestar el analfabetismo, la problemática de baja escolaridad y el déficit de cobertura en el área rural. En 1990, una comisión "Ad-hoc" realizó un diagnóstico a nivel

nacional; entre las recomendaciones propuso: I) ampliar los servicios preescolares no convencionales para niños de 4, 5 y 6 años; II) diseñar sistemas no convencionales para Básica (7 - 14 años); III) crear secciones anexas a escuelas regulares para preescolar; IV) capacitar y redistribuir recursos humanos en preescolar; y, V) mejorar la calidad de la escuela pública.

El programa prioriza poblaciones rurales que no sean cabecera departamental o municipal donde existan de preferencia proyectos de salud, donde la comunidad esté dispuesta a participar en la acción educativa, tenga alta incidencia de enfermedades infantiles, niños con alta tasa de retardo en talla y repitencia, sin servicio de parvularia pero con ambientes que se puedan adecuar para acciones pedagógicas con niños de 4 a 6 años y niños de Básica. Para los servicios de Básica, una de las modalidades requiere que la comunidad tenga escuelas con docentes titulados. Para los servicios de parvularia, otra modalidad exige escuelas de Básica con educadores titulados y desocupados donde se puede organizar secciones anexas para atender estos niños.

El servicio educativo está basado en las Asociaciones Comunales para la Educación, ACE, formadas por padres de familia a quienes, una vez organizados, el Ministerio de Educación capacita en manejo de la Asociación como contratista de servicios educativos para la comunidad, análisis del Reglamento y Convenios donde se describen las funciones y responsabilidades técnicas, administrativas y financieras. Posteriormente, firmado el Convenio con el Ministerio de Educación, abren una cuenta corriente donde el Ministerio deposita los fondos.

Como parte de las funciones de las ACE está el contrato y supervisión de docentes titulados, de preferencia desocupados que vivan en la comunidad o estén dispuestos a permanecer en ella. Los promotores y líderes comunales pueden participar en el proceso de inscripción de los niños, adaptar locales o ambientes educativos. El maestro ACE trabaja con niños por la mañana, por la tarde

complementa pedagógicamente algunos niños y de noche alfabetiza. El maestro rinde cuentas a la ACE.

El Ministerio paga a las ACE por niño atendido, organizado en secciones de 28 a 35 niños promedio, los que reciben además el programa complementario de alimentación y algunas veces de salud. El pago a las ACE incluye salarios docentes, prestaciones, instalación de la sección, reserva laboral, funcionamiento de la Asociación y costos para la formación de bibliotecas. De la misma manera el Ministerio garantiza la capacitación de los miembros de las ACE y de los docentes a través de las supervisiones distritales, promociona el programa, brinda asistencia técnico-administrativa mensual, elabora las Guías y documentos curriculares.

El sector complementa el servicio con campañas publicitarias que enfatizan el derecho del niño a la educación, la generación de empleo y la participación de la comunidad; de otro lado dentro del Sistema de Informática incorpora cada mes la información sobre las Asociaciones, el docente y el supervisor.

Las proyecciones a 1992 prevén la expansión de la experiencia a nivel nacional, la creación del 2do. grado donde ya funcionó el 1ero., ampliación de cobertura para atender niños de parvularia, la apertura de escuelas cerradas, mayor impulso a las escuelas para padres y la absorción paulatina de costos dentro del presupuesto nacional para garantizar su continuidad después de 1994.

Esta experiencia está complementada con apoyo del Banco Mundial, PNUD, Unesco, AID, UNICEF y OEA.

h. PARAGUAY

La Lic. Herenia Coronel, Jefe de la División de Educación Inicial del Ministerio de Educación y la Lic. Sara Narvaez, Supervisora de Inicial, informaron que la División de Educación Inicial depende del Departamento de Enseñanza Primaria y que el

Plan de Desarrollo de la Educación preve para antes de 1994 la creación del Departamento de Educación Inicial. Señalaron que la Reforma de la Educación está en proceso de definición de fines, objetivos y filosofía de la política educativa, en respuesta a la transición que vive el país hacia la democracia. En ese momento histórico la política de la División es ampliar la cobertura de atención y mejorar la calidad de los servicios en los programas formales y no formales, su objetivo fundamental es promover la atención integral del niño de 0-6 años, familia y comunidad. La meta de atención alcanza al 30% de niños de 6 años y de éstos al 8.6% de 3 a 6 años y al 4.8% de 0 a 6.

Como limitaciones se comentaron la falta de decisión política para dar más impulso a la educación inicial, la insuficiencia de personal especializado, la baja cobertura, la limitada participación de la comunidad y la falta de documentos normativos como el Reglamento y el Curriculum, problemas que se subsanarán en 1992.

Como alternativas innovadoras de atención señalaron llevar a cabo la expansión de Las Casas de Niños o Mita'i roga, que se caracterizan por la atención a los niños de 3-6 años, en zonas rurales y urbano marginales. Se ejecutan con participación comunal, en ambientes cedidos o donados por la comunidad, funcionan 1 a 3 veces por semana de acuerdo a la disponibilidad de locales o de tiempo del voluntario. La orientación pedagógica esta bajo la responsabilidad de docentes que tienen a cargo el trabajo con voluntarios.

Estos programas son apoyados por UNICEF (desde 1984 que se crearon), OEA, El Cuerpo de Paz y la Iglesia Católica. Informaron asimismo la realización del Estudio sobre Patrones y Hábitos de Crianza en el que ya definieron el marco teórico, los instrumentos y la selección la muestra.

i. ECUADOR

La doctora Mary Andrade, Directora Ejecutiva

del Programa Nacional "El Ecuador Estudia" y la Lic. Beatriz Jarrín, Directora Nacional de Modalidades Alternativas de Educación Preescolar, informaron que el Programa Nacional es la respuesta ecuatoriana al empeño mundial por alcanzar una educación coherente con las necesidades de la población. El programa está dirigido a ampliar la cobertura de atención y mejorar la calidad de la misma.

"El Ecuador Estudia" es un programa adscrito a la Presidencia de la República, bajo la conducción directa del Ministerio de Educación y Cultura. Forma parte del Frente Social que tiene como finalidad pagar la deuda social. Este frente está conformado por los Ministerios de Bienestar Social; de Educación y Cultura; Salud Pública y Trabajo y Recursos Humanos, los que, en programas coordinados como "El Ecuador Estudia" y la "Red Comunitaria para el Desarrollo Infantil", buscan garantizar la atención integral a los sectores poblacionales más desfavorecidos como son los niños menores de 6 años y la mujer.

"El Ecuador Estudia" participa directamente en el gran programa nacional de la Red Comunitaria para el Desarrollo Infantil a través del Componente de Educación Preescolar no Convencional, orientado a los niños de 4 a 5 años de edad.

La Educación Preescolar no Convencional que desarrolla "El Ecuador Estudia" se basa en la participación y en la flexibilidad de todos los elementos que la conforman como son : agentes, tiempos y espacios educativos.

Paralelamente a la atención educativa que se brinda en la Red Comunitaria, se han desarrollado otras modalidades alternativas de educación preescolar como son, entre otras:

- Madre-maestra
- Parques de la alegría
- Jardín integrado
- Jardín abierto
- Del joven al niño
- Abuelito y yo

Estas Modalidades responden a las necesidades e intereses de cada una de las comunidades.

"El Ecuador Estudia" es la respuesta ecuatoriana, educativa y cultural, a los tiempos de crisis. Y en su empeño de hacer realidad el compromiso mundial de Educación para Todos, lo concreta en :

- La búsqueda de la satisfacción de las necesidades educativas básicas.
- En el involucramiento y compromiso de toda la sociedad en la acción educativa.
- En la supresión de las discriminaciones en el acceso y la atención educativa.
- Énfasis en la persona como gestora de sus propios conocimientos.
- Incorporación de la educación inicial-preescolar a la educación básica.
- Movilización en torno a la educación, la salud, la nutrición y el desarrollo.
- Concertación de acciones entre ONGs y estado

El financiamiento de "El Ecuador Estudia" y la Red Comunitaria para el Desarrollo Infantil se realiza con el impuesto del 5% decretado desde octubre de 1989, a todas las exportaciones e importaciones (Fondo Nacional de Nutrición Infantil, FONNIN).

El Programa incluye cinco áreas: Educación Preescolar No Convencional; Educación Básica de Adultos; Capacitación Ocupacional; Desarrollo Cultural Artístico y Desarrollo Profesional, Científico y Tecnológico.

El Programa Nacional de Educación Preescolar llegó a 16 de 21 Provincias. Su prioridad está encaminada a consolidar la *Educación Intercultural Bilingüe con Modelos no Convencionales* que aspira a lograr un currículum intercultural bilingüe que beneficie a los niños de poblaciones indígenas.

Como proyecciones para 1992, las ponentes destacaron, entre otros: lograr la cobertura nacional con distintas alternativas de atención, perfeccionar

aspectos técnicos e institucionalizar el Programa dentro del Sector Educación.

j. HAITI

El Oficial de UNICEF, Senior Mabiala Maumba, informó brevemente sobre la situación del niño haitiano y los programas que se implementan en el país. Ofreció remitir información detallada a cada uno de los países.

k. PERU

La profesora Sonia Ballardo, Jefe de la Unidad de Tecnología de la Dirección General de Educación Inicial y Especial del Ministerio de Educación, presentó como antecedentes un breve diagnóstico de la situación del país.

Indicó que como respuesta se elaboró el Plan de Acción por la Infancia, propuesta nacional que complementa UNICEF y está dirigida prioritariamente a la población en situación de extrema pobreza, que alcanza al 60% de la población. El Plan plantea la equidad como principio, lo caracteriza la inter- institucionalidad, la flexibilidad, la participación popular y la relativa autonomía regional y local. Está enfocado a reducir las brechas de calidad de vida sustancialmente en salud, alimentación-nutrición, agua, saneamiento, educación y protección al menor en situaciones difíciles y generación de empleo-ingreso.

Dentro de dicho Plan proyectado al año 2000, la Dirección General se propone como políticas:

- Realizar programas de prevención a través de los medios
- Mejorar la calidad de los programas no forma-

les e integrarlos con los programas de educación de adultos, las actividades de producción y otros niveles educativos.

- Generalizar la educación inicial para niños de 5-6 años articulándolos con la educación primaria.
- Mejorar la prestación de servicios complementarios de salud y nutrición en los Centros de Educación Formal y en los Programas No Formales de atención al niño.
- Conducir un sistema de evaluación permanente que asegure el seguimiento a la ejecución de acciones.

Para el efecto la Dirección General orienta los servicios a través de acciones escolarizadas y no formales dirigidas al niño de 0 a 6 años, la familia y la comunidad. La cobertura de atención es de 26% para niños de 0-5 años; del 44% para niños de 3-5 y del 2.6% para 0-3 años. Dentro de los porcentajes mencionados el 40% de la cobertura a nivel nacional se atiende a través de programas no formales.

Como alternativas de atención el país está realizando:

- EN EL SISTEMA FORMAL:

- *Cunas para niños de 0-3 años.* Con atención estructurada para madres que trabajan en donde los niños reciben atención educativa, de salud y alimentación. Las variantes de acuerdo al tipo de usuario son: comunales, sectoriales y Centros de Cuidado diurno en los mercados.
- *Jardines de niños,* educativos para 3 a 5 años de edad.

- EN EL SISTEMA NO FORMAL: generalizados a nivel nacional, los caracteriza la participación comunal, atienden niños de 0-6 años, utilizan ambientes variados, participan promotores voluntarios orientados por docentes y brindan atención integral. Las modalidades de atención son:

Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF), llegan a los niños de 0 a 3 años por intermedio del padre, quien se capacita con apoyo de un docente y promotores voluntarios. Es un programa estructurado desde el diagnóstico, la evaluación y el seguimiento del niño y del adulto. Cuenta con curricula para niños por edades, guías de trabajo para el docente, el promotor y el padre de familia. Los contenidos educativos están centrados en las áreas de salud, alimentación, saneamiento, crecimiento y desarrollo del niño, cuidados e higiene permanente. En su estructura operativa un docente trabaja con diez voluntarios y cada voluntario con ocho niños-familia.

Programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI) dirigidos a niños de 3 a 5 años que se agrupan de 20 a 30 y los atiende un voluntario que es capacitado y supervisado por un docente. Cubre las áreas pedagógica de salud, alimentación y saneamiento. Cuenta con documentos y materiales específicos para los responsables.

Programas de Atención Integral para Grupos de Madres (PAIGRUMA) atiende niños de 0 a 3 años a través de grupos de madres organizadas en clubes u otras formas de institución de este tipo, por ejemplo, vaso de leche. Una vez organizadas se capacitan con docentes para desarrollar actividades sobre: *niño, familia, mujer y desarrollo comunal.*

Programas de atención integral en comunidades rurales y urbano marginales (PAICRUM), están organizados en zonas de pobreza crítica, el núcleo de inicio de las actividades es la educación básica formal de adultos y desarrollo de proyectos productivos. Priorizan la participación de la mujer y a través de ellas atienden a niños de 0 a 6 años de acuerdo a la demanda. Los grupos son capacitados por docentes especializados en: *alfabetización, post-alfabetización, derechos y*

deberes de la mujer, prevención de la salud, cuidados de la madre gestante y lactante, estimulación temprana, educación alimentaria y nutricional, saneamiento ambiental, contenidos pedagógicos para atención del niño de 0 a 6 años y administración de proyectos productivos.

La profesora Ballardo también presentó el resumen del Estudio sobre Patrones y Hábitos de Crianza.

Conclusiones y Recomendaciones

1. POLITICAS INTEGRALES Y DE SENSIBILIZACION

Conclusiones:

- Los sistemas educativos de los países participantes, sin excepción, cuentan con un marco jurídico que establece la obligatoriedad del Estado para otorgar Educación Pública. Estos marcos, en su mayoría, enfocan su atención a la educación primaria, siendo escasas las normas jurídicas que regulan la prestación del servicio al menor de 6 años.
- Las políticas educativas señalan que el niño menor de 6 años debe recibir atención preferencial. Sin embargo, la educación inicial se vislumbra a partir de su incidencia en la educación básica y no como derecho que tiene todo niño dentro de un concepto de educación permanente, por lo que no siempre cuenta con suficiente apoyo financiero y técnico para su operación.
- Las políticas sectoriales de los gobiernos realizan esfuerzos para impulsar la educación inicial, otorgándole recursos a través de organismos internacionales. Aún así, se carece de

apoyo para la continuidad de programas.

- Los trabajos realizados para ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar se pierden, en muchos casos, por la falta de continuidad de programas; en ocasiones el desfase se genera dentro de una misma gestión administrativa y, en otras, tras la ruptura entre acciones de un gobierno a otro, con la consabida pérdida de tiempo, recursos y experiencias.
- La cooperación entre instancias gubernamentales y agencias de cooperación, permite un mejor desarrollo de programas. No obstante, las agencias asignan presupuesto sin considerar las prioridades nacionales.
- La educación inicial cumple un rol importante, toda vez que contribuye a la formación de la identidad cultural e integración nacional. Por ello, los países declaran un trato preferencial a niños de 0 a 6 años, a pesar de lo cual, en la práctica se brinda mayor impulso a la educación de niños de 5 y 6 años.
- Las políticas de ampliación de cobertura de atención a la niñez en zonas rurales, urbano marginales e indígenas, a través de programas innovadores, no van acompañadas de estrategias que permitan elevar la calidad del servicio.
- Los países hacen una diferenciación entre educación formal y alternativas no convencionales de atención integral al menor, hecho que permite la oficialización de ésta última y la creación de estructuras organizativas para una y otra.
- La participación comunitaria propiciada por el Estado, favorece la ampliación de cobertura y la solución de problemas básicos de operación. Sin embargo, dicha participación es casi nula en la elaboración e instrumentación del currículo.
- Las políticas de formación docente, no corresponden a las necesidades actuales de la pobla-

ción educativa, ni a las características del servicio.

- Las políticas de descentralización, emprendidas por varios países, facilitan el manejo de los recursos financieros, así como la aplicación eficaz y oportuna de la normatividad que verifica la operación y evalúa el servicio.
- La revisión de políticas e intercambio de experiencias entre países latinoamericanos, propicia el enriquecimiento mutuo y apoyo técnico.

Recomendaciones:

- Que en cumplimiento de los acuerdos internacionales y regionales, respaldados por las más altas autoridades educativas mundiales, sobre derechos del niño y resolutivos que al respecto se emitieron por OEA, se fortalezcan en los países cuerpos legales, sólidos, coherentes y explícitos para impulsar y dar viabilidad a la educación de niños de 0 a 6 años.
- Que los gobiernos destinen apoyos financieros y técnicos coherentes con las declaraciones de política, enfatizando la importancia de la educación de los niños menores, de 0 a 6 años.
- Que los gobiernos consideren como prioritario el establecimiento de mecanismos de continuidad de programas a través de convenios internacionales con instituciones de apoyo, de tal suerte que los cambios de administración no paralicen, retrasen o limiten los esfuerzos y resultados logrados.
- Que las políticas de expansión de cobertura prevean medidas técnicas para que los servicios operen con calidad.
- Que se instrumenten políticas y medidas concretas de articulación entre educación inicial y preescolar y más aún entre ésta con la educación básica, la de adultos y la educación superior.

- Que se establezca el perfil actual del docente de la educación de niños de 0 a 6 años, normando los centros de formación, a efecto de que funcionen conforme a las necesidades de los educandos.
- Que las políticas de mejoramiento de la calidad y expansión del servicio vayan aparejadas con medidas económicas y sociales que motiven al docente a prestar sus servicios en áreas rurales, urbano marginales e indígenas.
- Que la implantación de programas piloto con apoyo financiero de organismos de cooperación se realicen bajo condiciones que posibiliten su expansión a nivel nacional.
- Que los responsables de normar la educación preescolar prioricen las necesidades del servicio que ofrecen, de tal manera que las prestaciones y donaciones de Agencias de cooperación internacional se apeguen a una línea común de trabajo.
- Que la descentralización de los programas preescolares consideren la creación de instancias centrales, a fin de controlar y ofrecer una adecuada distribución de recursos a las zonas más necesitadas.
- Que se establezcan mecanismos para favorecer la participación comunitaria en la instrumentación curricular de programas para menores de 6 años.
- Que es conveniente llevar a cabo un encuentro de análisis, a nivel latinoamericano, en Ecuador, de educación preescolar indígena.
- Que en 1993 se realice en la República de Chile, un Encuentro Latinoamericano donde se expongan los avances, retos y obstáculos en torno a la educación preescolar.

2. SISTEMAS DE CAPACITACION

Conclusiones :

- El currículo de las instituciones formadoras de docente no responde a la práctica docente requerida para los servicios de educación preescolar.
- La falta de estímulos económicos, sociales y académicos dificulta el arraigo del maestro en zonas rurales, urbano marginales e indígenas.
- El docente, al ingresar al servicio, carece de una preparación adecuada para laborar en zonas marginales y en programas no convencionales con padres de familia.
- La desvalorización social de la función docente ha provocado, en los últimos años, desinterés hacia la carrera, la deserción magisterial y poco esfuerzo por la superación profesional.
- El personal que atiende a niños menores de 6 años presenta diversos niveles de escolaridad, experiencias y expectativas labores.
- Los recursos económicos disponibles para la capacitación y actualización permanente del personal en servicio son limitados.

Recomendaciones:

- Que es necesario instrumentar y operar un sistema de capacitación y superación integral congruente con las diferentes alternativas de atención al menor de 6 años.
- Que se enfatizen en los sistemas de capacitación las estrategias metodológicas para la atención de zonas indígenas.
- Que es pertinente establecer una coordinación

entre las instituciones formadoras de docentes y los Ministerios o Secretarías de Educación, a fin de que los nuevos profesionales desarrollen modelos educativos acordes a los requerimientos socioeconómicos y culturales actuales.

- Que es conveniente crear centros regionales de capacitación para desarrollar programas anuales de trabajo con carácter cíclico y permanente, en el que se comparten experiencias educativas por nivel y modalidad y existan posibilidades de realizar encuentros académicos a nivel latinoamericano.
- Que se instituya como un requisito de titulación, el servicio social o investigación educativa en zonas rurales, urbano marginales e indígenas.
- Que las investigaciones y experiencias significativas que el docente realiza dentro y fuera del aula, cuenten con apoyo para su divulgación.
- Que se establezcan los mecanismos necesarios para llevar a la práctica acciones de cooperación horizontal entre países. Por ejemplo, el apoyo de México y Ecuador ofrecidos a Guatemala; el de México a Nicaragua; de Venezuela a Paraguay; de Chile a Ecuador; entre México y Venezuela, entre otros.

3. NUEVAS ALTERNATIVAS DE ATENCION Y ARTICULACION ENTRE NIVELES

Conclusiones:

- Los países latinoamericanos han visto la necesidad de llevar, prioritariamente, los servicios educativos a poblaciones urbano marginales, rurales e indígenas, a través de una currícula culturalmente pertinente que permita conservar y consolidar la identidad nacional.

- La preocupación por mejorar la calidad de la atención al niño menor de 6 años y la búsqueda de nuevas alternativas dentro del sistema formal y no convencional, es preocupación de los países participantes.
- La necesidad de elaborar un perfil que vincule este nivel educativo con el subsecuente, es tarea inaplazable.
- Las metodologías presentadas permiten determinar la importancia de la participación del niño, la familia y la comunidad hacia el logro de un desarrollo integral comunitario.

Recomendaciones:

- Que se establezcan mecanismos efectivos de seguimiento y evaluación de las alternativas de atención, a fin de asegurar la continuidad y sostenimiento de los programas.
- Que es conveniente legislar la asignación de presupuestos para lograr una mejor calidad y mayor cobertura en la prestación de los servicios.
- Que deben inventariarse los proyectos de articulación entre los niveles inicial, preescolar y primario.
- Que sería de gran apoyo planificar y ejecutar reuniones y pasantías bilaterales entre países latinoamericanos, con el propósito de intercambiar experiencias curriculares y materiales educativos.
- Que en los encuentros en donde se analice la problemática de atención de niveles, se priorice su articulación.
- Que en los encuentros donde los países analicen la problemática de atención educativa presentada por niveles, se consideren aspectos tales como:

- Estructura Orgánica del Sector Educativo
- Perfiles Educativos
- Diseños Curriculares
- Metodologías
- Infraestructura
- Capacitación Docente
- Formación Magisterial
- Participación de Padres de Familia y la Comunidad.

4. USO DE MEDIOS Y MATERIALES

Conclusiones:

- Los medios de comunicación están presentes e influyen en el comportamiento de los niños, pero su alto costo de producción, la falta de capacitación técnica de los educadores para producirlos, el desinterés de los consorcios privados para producir programas educativos no lucrativos, así como el reducido apoyo de algunos gobiernos para producir programas de apoyo al docente, provocan que los medios sean subutilizados como apoyos educativos.
- El desconocimiento o inexistencia de estudios confiables en relación al grado de influencia y el impacto de los programas de radio, televisión, prensa y revistas en los niños menores de seis años, impide que se legisle sobre su uso o bien que se aprovechen convenientemente.
- La producción y distribución de los apoyos didácticos y materiales en general en todos los países, es insuficiente debido a la falta de

presupuesto.

Recomendaciones:

- Que los gobiernos de los países participantes asignen a la programación de radio y televisión, pública y privada, tiempos específicos para abordar contenidos sobre la atención integral del menor de seis años.
- Que las autoridades educativas de los países participantes promuevan la elaboración de apoyos didácticos que permitan al docente y al agente educativo, tener una orientación y actualización permanente a través de propuestas que fomenten e impulsen el autodidactismo. Estos apoyos pueden ser: folletos, carteles, cápsulas y programas radiofónicos o televisivos, elaborados en Centrales Pedagógicas o través de Microempresas.
- Que los gobiernos presupuesten recursos suficientes para el diseño, producción y distribución de los apoyos didácticos para el docente o agente educativo, el menor de 6 años y la familia y comunidad.
- Que los Organismos Internacionales, con el aporte de especialistas latinoamericanos en el desarrollo del niño menor de seis años, diseñen un catálogo que contenga las recomendaciones mínimas necesarias para la elaboración de materiales y ambientación del aula, que permitan al niño interactuar activamente durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que se incorporen y capaciten a los miembros de la comunidad y padres de familia en el proceso de elaboración de materiales con recursos existentes en la comunidad, así como con materiales industriales recuperables.
- Que se haga un banco de datos e información sobre los materiales elaborados en cada uno de los países participantes en esta reunión.

- Que se promueva, a través de apoyos metodológicos, el uso de espacios abiertos como bardas, cercas o muros, para la expresión de niños y adultos.
- Que se realicen ferias anuales nacionales e internacionales de materiales didácticos en cada uno de los países latinoamericanos.

5. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Conclusiones:

- El desarrollo de proyectos de investigación, paralelos a la operación de programas, aporta elementos confiables para la determinación de:
 - La caracterización de las necesidades educativas del menor de 6 años.
 - El diseño y planificación curricular.
 - El establecimiento de estrategias educativas y de capacitación.
 - La evaluación de programas.
- El establecimiento de convenios con grupos académicos y de investigación, para apoyar programas y estudios sobre el desarrollo infantil, resulta de gran apoyo para efectuar investigaciones sólidas, interdisciplinarias y de continuidad.
- Los estudios realizados en Caracas y el Estado de Lara, Venezuela, respecto a la evaluación de programas no convencionales, evaluación externa del programa Centros del Niño y la Familia e investigaciones sobre prácticas de crianza, son significativos por sus aportes y, por tanto, deben socializarse sus resultados en latinoamérica.

- La propuesta elaborada en la Pasantía de Colombia, en marzo de 1991, se acepta en lo general, prefiriendo usar el término prácticas, en lugar de "Patrones", por considerar que éste último puede referirse a formas de crianza estandarizadas y específicas; por lo contrario, Prácticas de Crianza se acerca más a la realidad social comunitaria.

Recomendaciones:

- Que de conformidad con el documento de la pasantía de Colombia, en el sentido de incorporar asesores científicos al proyecto, será necesario establecer que éstos constituirán un equipo de trabajo y capacitación junto con los encargados de los proyectos de los diversos países.
- Que para realizar las investigaciones, sería conveniente formar un equipo de trabajo de 8 personas, uno por cada país involucrado (Colombia, Venezuela, Panamá, El Salvador, Costa Rica, Paraguay, Bolivia y México), más tres investigadores designados por OEA, con experiencia específica en investigación del ramo.
- Que en el caso de aprobarse lo anterior, los investigadores designados por OEA, no se limiten a asesorar proyectos, sino que se responsabilicen en el proceso de capacitación de los representantes de los diversos Ministerios y Secretarías.
- Que los estudios deberán tener como propósito esencial recabar información relativa a la educación familiar y contribuir a instrumentar programas de apoyo a la educación familiar.
- Que los estudios sobre Prácticas de Crianza se orienten hacia aspectos relacionados con las conductas que asumen los adultos para satisfacer las necesidades del pequeño, a efecto de proponer acciones de salud, alimentación y ecología, relacionadas con el desarrollo del niño.

- Que el estudio sobre Prácticas de Crianza, debería cubrirse en dos años. Reuniéndose el equipo encargado del proyecto, a los 10 o 12 meses de iniciado y una vez transcurridos 18 meses del desarrollo del mismo.

A pesar de que la agenda señalada consideró bajo el mismo rubro: Estudios, investigaciones y evaluación de Programas, en la práctica no fue posible abordar la evaluación, debido al poco tiempo disponible y a la riqueza de la discusión en torno a la investigación.

6. ALTERNATIVAS DE FINANCIAMIENTO

Conclusiones:

Las alternativas de financiamiento pueden agruparse en tres categorías:

- Los presupuestos ordinarios provenientes de los Ministerios o Secretarías de Estado, así como los otorgados por los gobiernos, municipios, alcaldías o cualesquiera otros organismos del Estado.
 - En la mayoría de los países se destina este tipo de presupuesto fundamentalmente para el pago recurrente de los docentes del sistema formal que atienden niños de 4 a 6 años, lo cual no garantiza el mantenimiento de la capacidad física necesaria, ni la actualización permanente del docente.
 - En diversos países se perciben cambios lentos pero progresivos en cuanto a la atención de los programas alternos para menores de 6 años, en los cuales se recurre a la participación de la familia y comunidad como elementos de apoyo material y trabajo voluntario de los ejecutores de los programas.

- Un segundo tipo de financiamiento es a través de subvenciones de algunas instituciones privadas a los gobiernos, bien sea en forma directa o a través del pago de docentes.
- Por último, el apoyo de Organismos Internacionales para programas específicos los que en la actualidad se destinan para:
 - Capacitación del personal
 - Material didáctico y equipamiento
 - Investigaciones
 - Evaluaciones de programas
 - Intercambio de experiencias y pasantías
 - Infraestructura
- Los países participantes destacaron el apoyo de la OEA, UNICEF, Banco Mundial, Bernard Van Leer y AID.
- El diagnóstico de la situación presentada para el nivel preescolar, indica que en algunos países la aprobación y ejecución del presupuesto no se efectúa a tiempo, lo que ocasiona dificultades en la planificación y operación del proceso, también se advierte la necesidad de buscar mecanismos de control para que los recursos se destinen a los que originalmente lo solicitaron.

Recomendaciones:

- Que se promuevan campañas de concientización acerca de la importancia de la educación del niño de 0 a 6 años, con el fin de sensibilizar a los gobiernos y empresas privadas para el otorgamiento de mayor presupuesto.
- Que se solicite, en los respectivos países, la asignación pertinente del presupuesto destinado

a la educación del niño de 0 a 6 años, con base en la presentación del diagnóstico de necesidades tanto del sistema formal como en las alternativas.

- Que los ministerios competentes instrumenten mecanismos para agilizar y simplificar los procesos administrativos a fin de ejercer oportunamente el presupuesto asignado.
- Que se fortalezca el sistema formal y se apoye en mayor medida las alternativas procedentes, como una forma de contribución a solventar el déficit de cobertura de atención de la educación inicial.
- Que se diseñen estrategias para la consecución permanente de apoyos no estatales de la gestión administrativa de la institución preescolar.
- Que las autoridades superiores de educación y las instancias gubernamentales gestionen el apoyo de organismos internacionales para proyectos específicos.
- Que las propuestas ante los organismos nacionales como internacionales sean coherentes con la política sectorial y respondan a las necesidades particulares de cada país, como un requisito para otorgarles apoyo.
- Que los responsables de la educación preescolar estén actualizados en los diferentes proyectos que se desarrollan con apoyo internacional tanto en latinoamérica como en otros países.
- Que se establezcan mecanismos que apoyen la co-gestión de la comunidad para la participación administrativa afectiva de la familia como apoyo al proceso educativo de sus hijos.
- Que se gestione el financiamiento para que los docentes accedan a materiales de apoyo didáctico, materiales de lectura y de investigación, publicación y difusión de investigaciones.

- Que se asigne una partida presupuestal que incluya becas, acceso a cursos, dotación de materiales de apoyo profesional y otros, en apoyo a la labor docente.
- Que la OEA, realice un estudio de factibilidad para crear un banco de datos de información, con el propósito de que se pueda dar seguimiento a estos proyectos, así como de aprovechar la experiencia y resultado de investigaciones que se generen a la par.
- Que los propuestos ordinarios que se efectúan en algunos países, como Venezuela, en el que las gobernaciones asignan presupuestos para el pago de promotores o subvencionan parte de programas no convencionales, deben ser revisados y tratar de hacerlos permanentes.
- Que la iniciativa del Ecuador, de crear un gravamen o impuesto específico para proyectos sociales, es conveniente que sea adoptada por otros países.

7. COORDINACION INTERINSTITUCIONAL

Conclusiones:

- Debido al carácter integral de los programas para preescolar, algunos de los países se encuentran vinculados a programas de salud, de protección a la familia. Sin embargo esta vinculación no siempre se establece mediante acuerdos oficiales.
- Se reconocen excelentes experiencias en el trabajo con promotores comunitarios quienes operan curricula compatibles culturalmente al grupo al que sirven.
- Se observa que algunos de los países apoyan sus

investigaciones con equipos de las Universidades o Instituciones Privadas.

- En la reunión se proporcionó información básica acerca de los programas, sin embargo no es posible hacer un análisis comparativo de la información estadística, de la población atendida y de los costos reales de los programas de educación inicial.

Recomendaciones:

- Que se lleven a cabo acciones necesarias para articular los programas de preescolar y primaria, así como entre el nivel inicial y preescolar, en aquellos países donde se encuentren separados.
- Que se concerte con instituciones de educación superior los mecanismos que aseguren la profesionalización de los técnicos que participan en modelos alternativos de atención, con currículo y tipos de capacitación flexibles.
- Que es conveniente reforzar el apoyo técnico a programas, así como evaluar, a través de convenios con grupos académicos y universitarios, las acciones y estudios realizados sobre el desarrollo infantil y características del niño, su familia y comunidad.
- Que se efectúe un seguimiento a los resolutivos surgidos de esta reunión, en la forma más amplia posible, tanto al interior de las instituciones directamente involucradas, como en los sectores, organismos especializados, Universidades, Organizaciones no Gubernamentales y medios de comunicación.

La Historia Institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de la institución educativa.

Lic. Sandra NICASTRO ()*

La autora propone la presentación de algunos testimonios y resultados de investigación para comprender la manera en que la historia institucional y su registro en la cultura operan sobre la dinámica y el funcionamiento de las instituciones, sobre la representación y desempeño de los roles.

Parte desde el enfoque del análisis institucional y los aportes del sociopsicoanálisis, la psicopedagogía institucional, la psicología social, el psicoanálisis, etc.

Procura avanzar en la conceptualización y tratamiento teórico de un aspecto estructurante en las instituciones como es la historia institucional, ejemplificando con referentes de investigación.

Es por ello que el trabajo es considerado novedoso tanto en las experiencias de formación docente como en los encuentros de investigación educativa.

Introducción

La historia institucional: conjunto de historias, relato de múltiples relatos, donde aparece unificado en un discurso, en una narración, en un argumento, lo múltiple, lo diferente, lo colectivo. Es la historia específica de una institución determinada

(*) Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. Adjunto "Análisis Institucional de la Escuela", Dpto. Cs. de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras U.B.A., Docente de la Escuela de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

en sentido general o como un establecimiento particular (1).

Al mismo tiempo es una historia atravesada por la subjetividad del sujeto, por sus experiencias, vivencias, deseos, implicaciones, éxitos y fracasos. Evocación de lo vivido que destaca lo individual dentro de la trama de lo colectivo. Lo individual en tanto en la historia de esta institución se encuentra, construye, escribe, vive la propia historia. Al reconstruir la historia institucional, el sujeto organiza, también, los datos de su propia historia y los de los otros, en una narración que implícitamente da cuenta de los vínculos, las pertenencias, los modelos, la cultura institucional.

Producto de la historia de cada institución, la cultura institucional registra y simboliza sus rasgos en los mitos, leyendas, objetos, normas, símbolos; en la cristalización de significados, en las distintas concepciones, representaciones, tradiciones y mandatos.

Fenomenológicamente, la historia institucional se presenta por medio de un relato de acontecimientos singulares, de una narración de hechos pasados, de una descripción de objetos materiales, de una cronología de sucesos. Este relato da cuenta de un conjunto de experiencias vividas por unos y por otros, de sucesos trascendentes o lo suficientemente significativos como para dejar una marca, una huella, una señal.

Su contenido se refiere al origen, al momento de la creación, a los fundadores y los sucesores, a etapas o acontecimientos que sobresalen, a expresiones folklóricas y tradiciones. Los objetos, cosas, huellas, signos, también forman parte de esta historia (Sachetto, 1986); con su presencia, su ausencia, su lugar y su valor revelan y son su testimonio.

Sus autores son todos los actores institucionales en tanto sujetos partícipes y "hacedores". También son historiadores y narradores que contemplan y revisan el pasado, que hablan de él y

que lo comprenden a la luz del presente. El director de la época de oro de la escuela, el maestro más antiguo, un profesor que recién ingresa, el portero que está desde la fundación, la maestra secretaria que fue enseñando a cada nuevo director "cómo trabajar en esta escuela", los alumnos de la primera promoción, los padres de la cooperadora, los diarios y revistas de distintas épocas, los libros de actas, y muchos más se unen a los historiadores sistemáticos u ocasionales para configurar un conglomerado de testimonios a partir de los que reconstruir laboriosamente el pasado y su sentido.

El estilo, las características del relato tendrán que ver con la cultura institucional y con los ángulos desde los que se organiza el testimonio. Los que aporta el rol y el tiempo en que se ubica el historiador narrador -en la escena de ayer, del tiempo que pasó, en la escena de hoy, del tiempo presente- los que derivan de la trama de significados y valores culturales, los que derivan de las necesidades de satisfacer el testimonio. Encontramos múltiples ejemplos donde se cruzan las formas de contar la historia de una escuela.

De esta manera, según la cultura y desde los distintos roles, el resultado de la reconstrucción histórica será diferente en cada institución.

En algunos casos el producto es una sucesión de nombres, cargos y fechas: "en 1908 estuvo como director G, a él lo sucedió en 1912 la Sra. de F. Ella estuvo muchos años hasta jubilarse, y en 1920 siguió la Srta. M".

En otros casos se trata de una cronología de sucesos y grandes acontecimientos: "en 1976 se fundó la escuela, en 1978 la bautizaron, en 1981 nos mudamos, en 1986 fue la gran fiesta aniversario...".

De todos modos, sea cual sea la forma del relato en la cultura, convertida en estructura simbólica que contiene y asigna significados más o menos constantes, la historia nos provee de una clave para entender los hechos y producciones de la vida institucional.

Este artículo se propone exponer testimonios y resultados de investigación que permitan descifrar y entender algunos de los componentes críticos de esa clave.

Mandato, Identidad e Ideología

El mandato institucional funciona como un soporte de la identidad institucional y de su ideología, pauta el desempeño de los roles y el funcionamiento de la institución (2).

La identidad institucional se configura a partir de la identificación de los miembros de la institución con sus antecesores, con los mandatos y modelos que ellos legaron.

Al hablar de antecesores nos estamos refiriendo a aquellos que nos precedieron en los cargos, desde la creación de la institución. Es por eso que destacamos la figura de los fundadores y de sus sucesores. Los primeros, como los protagonistas del origen, precursores de las obras, los que fijaron las metas y legaron a sus sucesores una herencia, un mandato que tiene que ver con el resguardo del modelo original. De este modo, el mandato adquiere la fuerza de un mandato paterno que alguien superior por su poder y autoridad encomienda a otro, que aparece como el que es elegido, para que lo resguarde, lo conserve y asegure su cumplimiento.

Por un lado, el mandato contiene elementos que promueven la identificación de los sucesores con los fundadores. Por otro, elementos que promueven la discriminación: "los héroes, los mejores, los que saben, fueron ellos ... y a ellos debemos parecerlos, pero nunca seremos iguales...".

Es decir que los sucesores serán en parte como ellos, pero sólo en parte porque el poder

fundante y el modelo a seguir lo impusieron los primeros.

Según como funcionen los mecanismos de identificación y discriminación, encontramos desempeños de roles más o menos autónomos, más o menos discrecionales.

En algunos casos, los sucesores funcionan como auténticos "dobles" de los fundadores. A modo de repetición y reafirmación del modelo original, del modelo que anhela ser eterno.

Si bien los contenidos del mandato dan cuenta de lo que pasó y cómo, es decir que están centrados en el pasado, también se relacionan con el futuro. Esto se explica teniendo en cuenta que el mandato, como decíamos anteriormente, conforma y da cuerpo a la ideología de la institución y ambos implican al futuro en un intento de garantizar su "eternidad" y de contrarrestar el monto de angustia que surge ante la idea de la muerte, de la desaparición. Este es uno de los contenidos de lo que no se dice y se calla: el secreto, el "no dicho" intitucional (3).

Siguiendo a Loureau, R. podemos decir que:

"una fundación revela para siempre una proyección de nuestra voluntad instintiva de no morir del todo" (4).

Si en la institución el modelo a seguir está centrado únicamente en lo que se llevó a cabo en el pasado pretendiéndose su continuidad y fidelidad, podemos hablar de ideologías retroversivas, cuya lógica de funcionamiento intenta recuperar un estado ideal ya logrado (Ardoino, J. 1981). En el caso del sujeto, la ideología del Super yo es la que perpetua el pasado y funciona como portadora de la tradición (Grinberg, L. 1971).

Cuando el modelo está centrado en el presente con vistas al futuro, con una adecuada articulación con el pasado, en el sentido de lo que anteriormente llamábamos revisarlo, pensarlo,

contemplantlo a la luz del presente, es decir desde hoy mirar el ayer, podemos hablar de ideologías proversivas, inspiradas en la creación y por lo tanto centradas en una lógica que indica que el ideal es un estado a alcanzar. En este caso en el sujeto hablaríamos de ideologías del Ideal del Yo (Grinberg, L. 1971).

Desde el discurso de la eficacia, la tradición, el pasado van perdiendo su cualidad de sagrados en tanto ya no son tan útiles, ya no garantizan óptimos niveles de éxito y logro. Así queda planteada una situación absolutamente paradójal donde los distintos actores institucionales reciben mensajes contrapuestos, a tal punto que obedecer uno implica desobedecer al otro.

La ideología dominante en la escuela de hoy, si bien toma varios elementos del pasado, de sus mandatos fundacionales, en términos de recuperar la calidad, garantizar la igualdad, etc., también, y en relación al discurso político imperante, destaca y a veces hasta enaltece la ideología de la eficacia.

A medida que se producen cambios y modificaciones externas en el discurso político-social, las mismas influyen en el funcionamiento escolar provocando reacomodaciones en la articulación entre el afuera y el adentro de la institución.

En algunos casos, las respuestas a las necesidades que van surgiendo se buscan en las prácticas y acciones de modelos precedentes, en otros casos estos modelos se cuestionan, en tanto su respuesta ya no alcanza y no es suficiente

para entender y resolver los problemas actuales.

En este caso cuando la búsqueda del "paraíso perdido" adquiere primacía, surge la estereotipia, la negación, la renegación, la rigidez como indicadores del estilo regresivo de funcionamiento (5). El futuro, como dimensión constitutiva del tiempo, pierde valor o existe sólo en tanto remita al pasado.

Desde el discurso de la eficacia, la tradición, el pasado van perdiendo su cualidad de sagrados en tanto ya no son tan útiles, ya no garantizan óptimos niveles de éxito y logro. Así queda planteada una situación absolutamente paradójal donde los distintos actores institucionales reciben mensajes contrapuestos, a tal punto que obedecer uno implica desobedecer al otro.

Esto es, mientras el mensaje que viene desde la sociedad indica que debe garantizarse el logro de los objetivos que la escuela se propone asegurando altos niveles de calidad para todos, considerando los cambios que desde los organismos centrales se proponen, etc., el mensaje que tiene que ver con la historia y el mandato institucional recuerda permanentemente que hay un modelo que debe mantenerse, hay una tradición que no puede dejarse de lado.

De alguna manera estos mensajes pardojales tienen un antecedente en los mandatos de la fundación o mandatos fundacionales que se caracterizan justamente por dar cuenta de una paradoja constitutiva (6).

Olvido, Secreto y Recuerdo Encubridor

Como ya dijimos, la historia institucional aparece en el discurso de los distintos actores a

través de evocaciones y relatos que dan cuenta de mitos, leyendas, de la novela institucional (Kaes, R. 1989). Este relato sólo da cuenta de una parte del mito, aquello que debe y puede transmitirse para asegurar determinado funcionamiento, en relación al mandato que indica cuál es el modelo de escuela que debe llevarse a cabo y cuál es el modelo de desempeño del rol que garantiza lo anterior.

El recuerdo tiene que ver con el poder de atracción de determinados hechos y/o personajes de la institución que se transforman en núcleos organizadores de las tramas institucionales, intentando dar respuesta al presente, al mismo tiempo que perpetúan la vigencia del pasado. De este modo, en algunos casos, el recuerdo de la historia pasa a ser una cronología con nombres y cargos de los que sobresalieron, de los que ocuparon espacios de poder, de los que transgredieron, de los que pusieron en peligro la tradición, etc. En otros, el relato se organiza alrededor de hechos que por su significación quedaron en la memoria colectiva: la mundanza, el incendio, la intervención, la construcción del nuevo edificio, el desalojo, etc.

La versión oficial de la historia institucional tiende a garantizar el cumplimiento del modelo original y el mantenimiento del statu-quo. La versión proscripta, oculta, intenta develar secretos, ponerle otras palabras a lo irrepresentable, plantear nuevas preguntas para las que, supuestamente, no existen respuestas.

Hablamos de dar respuesta al presente porque ante la duda, el cuestionamiento o el no-

saber, surgen estos recuerdos trayendo un modelo de desempeño, un modelo de situación que pueden utilizarse como referentes. Así es como en algunas escuelas todos saben que "cuando surge un problema administrativo grave hay que llamar a X, fue la mejor directora que tuvimos con respecto a ese tema", o "el clima de hoy en la escuela es semejante al de la época en que nos intervinieron ... bandos, chismes, disconformidad y una sensación de amenaza que se respira".

El olvido encubre las múltiples historias que dan cuenta de la historia institucional. Sólo aparece una historia: la historia de la creación, la historia sagrada, escena original, matriz de los mandatos, argumentos y "guiones culturales" (7) de la institución.

Así surge la versión oficial y la versión proscripta de la historia institucional. La primera tiende a garantizar el cumplimiento de ese modelo original y el mantenimiento del statu-quo. Intenta resolver en sí misma los contenidos paradójales tanto de los mandatos sociales como de los mandatos institucionales, anulando o encubriendo parte de ese contenido paradójal.

Esta versión histórica dará cuenta de una parte de la "historia vivida". Traducirá a un código común compartido lo que debe ser dicho y transmitido de generación en generación.

Como "historia oficial" se traduce en las leyendas, en la novela, en los mitos de la institución y trata de llenar el vacío que provoca lo que es irrepresentable para los distintos miembros de la institución. Existe una parte de la historia de la institución y de su origen que el sujeto no se puede representar y que se relaciona con el enigma de su propio origen (Kaes, R. 1989). Situación ejemplar y sagrada que se inscribe en el inconsciente como primera vivencia de satisfacción y paradójicamente como primera vivencia de insatisfacción. La imposibilidad de representación tendrá que ver con esta doble cara que tiene de vida pero también de muerte, con ese tiempo primordial que contiene el orden pero también el caos. Ante un hecho que

los sujetos no se pueden representar, como es el origen, surge el mito, el discurso, la utopía como registros de la historia de la institución en la cultura institucional.

También hablamos de una versión de la historia que se proscribe, que se oculta, porque su relato intenta develar secretos, ponerle otras palabras a lo que es irrepresentable, plantear nuevas preguntas para las que supuestamente no existen respuestas. Historia profana, en oposición a la sacralidad de la anterior.

El secreto tiene que ver con informaciones relacionadas con la historia de la institución que no pueden compartirse, no ser conocidas por todos, o que deben mantenerse como patrimonio de determinada clase institucional (Mendel, G.). Puede estar estructurado como secreto para los de afuera de la institución o para los de adentro; secreto para algunos de los de afuera o para algunos de los de adentro. Esta situación determina que se complejice el sistema comunicacional ya que hay una parte de la información que puede contarse, hay otra que es reservada y debe ser resguardada de la difusión, ya que no debe ser conocida por todos los miembros de la institución.

Un proyecto institucional se organiza alrededor de la utopía que plantea la posibilidad de develar lo oculto, anticipar y crear, o a partir de ideas, símbolos y valores que dan cuenta de una historia mítica que tiene el poder de deshistorizar la vida de la institución escolar.

Es interesante plantear cómo el conocer algunos secretos implica para los sujetos una determinada cuota de poder, que se relaciona con

el poder que da el conocimiento, muchas veces más allá de la posición o del rol formal dentro de la institución. A partir de lo que se conoce y del poder que genera ese conocimiento, se establecen diferentes alianzas, pactos y agrupaciones. Es tan importante contar con esa información que no todos conocen como controlar que no se divulgue, descalificando cualquier intento de revelación. Se sabe con certeza que la existencia de algunos secretos se debe más a que la gente no los comenta o no da evidencia de los mismos que a su real desconocimiento. Un ejemplo servirá para aclarar esta idea, nos decía una entrevistada en una escuela:

"hay una parte de la historia de esta escuela que sólo la directora y yo como vicedirectora conocemos, es muy pesada y no la podemos compartir ... creemos que dos coordinadores saben algo pero nunca lo hablamos porque es muy confidencial".

De alguna manera se infiere recurrentemente, que el contenido del secreto tiene que ver con una situación, un hecho, un personaje que fue más allá de lo permitido o aceptado, que desafió, cuestionó y transgredió un modelo de institución y un modelo de desempeño, entre otras cosas.

En el discurso de la gente, por un lado parece encubrirse la muerte, el dolor, el caos. Lo sagrado reina sobre lo profano, el héroe sobre el bastardo, las hazañas y victorias sobre el engaño y la derrota. Al predominar los pares positivos sobre los negativos aparece el discurso de la utopía como ilusión, y se instaura un circuito de retorno que intentará recuperar lo primordial perdido. Los distintos miembros de la institución aparecen reiterando en el mito y en el fantasma el modelo ejemplar.

Por otro lado aparece en la historia institucional el discurso de la utopía pero como proyecto. Surgirán ideas, conductas, símbolos que en sí mismos son develadores de conflictos, en tanto se desprenden del pasado para proyectar y anticipar el futuro (Colombo, E. 1989).

En el primer caso, la utopía hace alusión a la perpetuación de lo pasado perdido, en el segundo se presenta como alternativa que vislumbra el futuro.

En la historia institucional predomina lo mítico y la ilusión o el proyecto futuro en función del tipo de relación que se establece entre lo instituido y lo instituyente en el marco de los procesos de institucionalización.

Un proyecto institucional convocante se organiza alrededor de la utopía que plantea la posibilidad de develar lo oculto, de descubrir el deseo que tiende a anticipar y crear, instaurando una dinámica institucional donde prima la elaboración de las situaciones sobre la repetición.

Un proyecto institucional que se organiza alrededor de ideas, símbolos y valores que dan cuenta de una historia mítica y sostenedora del statu-quo, tiene el poder de deshistorizar la vida institucional, en tanto se producen rupturas entre el individuo actor y sus actos. Se promueven creencias y actúan determinados guiones que escapan a los intereses deseantes de los miembros de la institución, pero que garantizan la reproducción de un modelo acabado y por lo tanto ideal y perfecto.

En la historia institucional predomina entonces lo mítico y la ilusión o el proyecto futuro en función del tipo de relación que se establece entre lo instituido y lo instituyente en el marco de los procesos de institucionalización.

En tanto predomina el peso de lo instituido, tiende a paralizarse el cambio y se neutraliza la connotación contrainstitucional de la creación o la fundación, de lo esperado en el desempeño de

los roles, de los fines, resultados, etc.. Así, se limitará y se dogmatizará el proyecto. De ahí en más, lo utópico perderá su carácter orientador y dinámico para cristalizarse en una imagen estática de algo vivido y perdido para siempre.

El futuro adquiere sentido únicamente si remite a su búsqueda y recuperación.

La falta de una "ilusión institucional", de una utopía, influye en la dinámica en tanto falla la "función instituyente" (Kaes, R. 1987). Incide negativamente en la posibilidad de los sujetos de crear espacios para programar, diseñar y llevar a cabo proyectos institucionales, en la medida en que debilita los sistemas de identificación y de pertenencia de los miembros con la institución.

En ese lugar, el sujeto queda atrapado en el mismo pacto o contrato que hasta ahora le sirvió como soporte identificatorio y le marcó un lugar dentro del grupo y la institución. Queda apesadado, en tanto la institución se cierra como una burbuja, donde el tiempo es el ya vivido, las metas las ya cumplidas.

Esta dinámica tiene entonces el poder des-historizante de la negación del tiempo presente, de la cotidianeidad, de los deseos y de todo aquello que devela que la eternidad es un "eterno" imposible. Cuestionar este modelo de funcionamiento equivale en la fantasía a dar muerte a determinado proyecto institucional, a rebelarse ante las máximas figuras de autoridad, que dieron el saber y nos eligieron como cuidadores de su mandato.

Olvidos, secretos y recuerdos camuflados que "arrastran un tiempo muerto", el tiempo de la repetición.

"En un momento histórico en que es una amenaza cierta la mediocridad prepotente dibujada por la propuesta política, el individuo secreto, multiplicado en lúcido silencio, no es hombre callado, es hombre que calla, hasta que las procesiones vayan por fuera. Sólo falta el

repique de campanas oportunas convocando dispersos. La Bastilla también era una torre, hoy es un símbolo". (Ulloa, F. 1991).

Hacer historias, vivir historias, implica recordar, elaborar, resistir, situarse en un proceso de construcción y reconstrucción colectiva de lo colectivo.

El Destino

Según Bianchi, H. (1991), el destino es lo opuesto a la historia. La vivencia es la de estar experimentando situaciones, hechos, etc. predeterminadas y planeadas, producto de la repetición y actuación de lo ya vivido en el pasado. De esta manera se oculta y se niega el poder que genera todo acto humano y se inhibe la posibilidad de apropiación de los procesos que generan determinados resultados (Mendel, G. 1972). Al indagar acerca de cómo o por qué se llevan a cabo determinadas acciones en las escuelas es habitual escuchar como respuesta: "esto pasa porque siempre pasó", "nos va de esta manera pero no sabemos por qué", "acá la directora siempre hizo las cosas así".

Es decir que hay un quiebre entre las prácticas y sus resultados en el sentido de que se desconocen las causas, los efectos, las relaciones, las consecuencias, etc. El destino es la razón última y la primera causa de todo lo que ocurre.

"Bajo el nombre de destino ubicamos los hechos cuya causa desconocemos, las determinaciones que no podemos explicar ... La repetición aparece como la manifestación más aparente de esta estructura de determinación a la que llamamos destino". (Bianchi, H. 1991).

En este sentido, los distintos actores

institucionales en lugar de ocupar el lugar de protagonistas, coautores de la historia que están viviendo y construyendo, aparecen como espectadores, narradores o actores de un guión argumental escrito por otros.

Así es como la respuesta a muchos interrogantes pasa a ser un "por que sí", que alude a esta figura del destino, y que intenta restituir la razón, la explicación que falta para lograr una lectura espacio-temporal armónica.

En el caso de la historia sagrada, podremos hablar de un destino heroico donde la explicación de lo que acontece cotidianamente en la institución se caracteriza por la excepcionalidad, la potencia, la condición casi divina. En la historia profana, el destino se asocia con el transcurrir de la vida misma con todo lo que ello implica: riesgo, crisis, cambio, creación, recreación, conflicto, regresión y progresión.

Este espacio y tiempo vacíos, son los que se ocupan, se llenan con el relato mítico, con las fantasías, que desde su perdurabilidad en el presente tiñen al pasado con las características de un tiempo eterno y primordial.

"Como ocurre con toda marca del destino, a veces se la distingue con certeza y a veces su reconocimiento se obstruye y uno se equivoca. Se relaciona con una búsqueda, que todo ser humano hace de sus orígenes, de las raíces de la identidad, sus identificaciones originarias, sus tempranas represiones constitutivas". (Berenstein, I. 1989)

Es interesante pensar la relación entre el

fin de la escuela planteado a partir de su fundación con el destino de la misma. Por ejemplo podemos escuchar "esta escuela se creó para nuclear a todos los chicos que estaban sin escuela en la comunidad y de esta manera garantizar la igualdad de oportunidades" y al mismo tiempo, "no podemos mantener el nivel por que los chicos que vienen acá son los que menos pueden, esta escuela sobre todo tiene que contener, acompañar y guiar; ellos lo necesitan...".

De esta manera lo que en un primer momento había quedado oculto, esto es "la escuela será de tipo recolectora", "los que se quedan afuera de las otras escuelas son menos capaces y hay que crear una escuela para ellos", "hay escuelas de primera y escuelas de segunda, ésta es una de las últimas", etc., aparece actuado en la vida cotidiana de esas instituciones.

Esto que queda oculto, negado, tiene que ver con lo que anteriormente describimos como mandatos paradójales, o contenidos paradójales de los mandatos, que se reactualizan a través de la cultura institucional, en la "forma de ser" de la escuela y de sus miembros. Con el paso del tiempo y a través de los procesos de institucionalización se van internalizando estos contenidos, van formando parte de las matrices de identificación de los sujetos y de los procesos de socialización. De ahí la idea de destino.

Historia sagrada, historia profana y destino

A partir de la caracterización de la historia como sagrada y profana, podemos pensar en la relación de estas ideas con la de destino.

En el caso de la historia sagrada, podremos hablar de un destino heroico donde, como

decíamos anteriormente, la explicación o causa que trata de dar cuenta de lo que ocurre y acontece en lo cotidiano se caracteriza por la excepcionalidad, la potencia, la condición casi divina.

Esta historia-destino heroicos se explican también a través de los elementos que Kaes, R. (8) destaca en el funcionamiento de un grupo heroico.

El primer elemento indica que existe un grupo gestador-gestado, contenido-continente, como lugar de nacimiento heroico. En este caso el surgimiento de la institución puede deberse a un acontecimiento social grave: ante una epidemia se crea determinada escuela médica; ante una realidad social que se debe resolver: no existen docentes en el país que enseñen determinada disciplina y entonces se crea un profesorado específico sobre ese área, etc.

El segundo elemento tiene que ver con el secreto en relación al origen. Esto es, la historia completa acerca del origen de la institución no es conocida por todos los miembros de la misma. Saben de ella, un grupo, una determinada clase institucional, o aquellos personajes que el mandato histórico-institucional acuerda. Siguiendo con los ejemplos citados, saben del origen un grupo reducido que se encuentra en la institución desde su fundación en el primer caso, en el segundo, ese no dicho quedó como el discurso descalificado y desmentido de aquellos que finalmente fueron marginados y expulsados.

El tercer elemento se relaciona con la existencia de difíciles acontecimientos que anuncian su nacimiento, como la aparición de una epidemia o el diagnóstico que indica que no existen profesores nativos de determinada disciplina y que los extranjeros no son buenos.

La transformación del grupo en un grupo heroico a través de sucesivas luchas y pruebas es el cuarto elemento. Se ilustra en el primer caso con una serie de acontecimientos que amenaza-

ron con destruir la institución y quitarle su reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional. En el segundo caso accidentes en el edificio, como un incendio y demoramiento de paredes que provocó la suspensión de clases y la separación de los turnos y los niveles en distintos edificios con la consecuente fantasía de desmembramiento que estas situaciones acarrear.

Todos estos sucesos dan lugar a que se instaure un sentimiento heroico, en cuanto se transforman en sucesivas pruebas contra situaciones de amenaza de muerte y desaparición. Esto nos conduce hasta el quinto elemento que es la epifanía, última hazaña que lo convierte en héroe y exalta la victoria. Haber sobrevivido a pesar de todo, mantener el nivel y el espíritu de cuerpo hasta el día de hoy, son ejemplos, en los dos casos, de haber alcanzado las metas propuestas.

Seguramente, el solo hecho de haber soportado todo lo ocurrido convierte en héroes a los actores institucionales y en un modelo identificatorio para el resto de la comunidad escolar. Siendo así, es difícil correrse de esos lugares, porque fantasmáticamente el hacerlo quedará asociado a la derrota del héroe, su decadencia y muerte.

A partir de estas ideas puede observarse cómo la historia y el destino heroicos quedan investidos con las características del Super Yo. Ocupan de alguna manera ese lugar tanto a nivel de la cultura institucional, a través de la "resonancia" de estos significados (9), como a nivel individual. La potencia de su argumento se basa justamente en la posibilidad de promover vínculos sostenidos en la idealización de un tercero que viene a completar y a dar todo lo que falta para alcanzar lo proyectado y anhelado. El lugar del tercero lo viene a ocupar el héroe o los héroes, fundadores, promotores, creadores de cada institución con sus fines y proyectos, algunos a alcanzar, otros a mantener a lo largo del tiempo.

En el segundo caso, en el de la historia profana, veíamos anteriormente cómo en contraposición a lo sagrado va adquiriendo con el paso del tiempo distintas cualidades. A veces aparece como la historia proscripta, representativa de un bando o grupo que intenta sostenerla como única versión histórica, que legitima un lugar, una posición, una acción o una práctica diferente al estilo y cultura particulares. A veces como la historia prohibida, aquella que no se puede contar porque atenta contra todo lo establecido no sólo a nivel institucional, sino también individual y social. El por qué echaron, suspendieron o intervinieron forma parte a veces de un relato que sólo algunos pueden contar en un intento de denuncia permanente. La época en que aquella persona ocupó la dirección de la escuela y desde una posición de cruel autoritarismo echó por tierra con todos los ideales de vanguardia que eran la impronta de la institución, es un dato de aquello que queda como prohibido.

La idea de destino que se asocia a esta caracterización de la historia tiene que ver con el transcurrir de la vida misma con todo lo que ello implica: riesgo, crisis, cambio, creación, recreación, conflicto, regresión y progresión. Se niega trascendencia divina a la existencia, porque lo sagrado es vivido como un obstáculo para alcanzar la libertad (Eliade, M. 1963). En tanto historia del tiempo profano circulará como historia vivida por el sujeto que la transforma y vive día a día en el desempeño de los roles, en las relaciones con los otros, con el afuera, etc., en todos los hechos de la vida cotidiana de las instituciones.

Es importante tener en cuenta que se presenta esta clasificación según los tipos de historias y destinos, a los fines de una presentación más clara, porque en las instituciones, en su dinámica y funcionamiento encontraremos ejemplos que no tienen por qué ser representaciones puras de la clasificación propuesta. Justamente, siguiendo la idea de construcción dialéctica, de grado de dinámica y de modalidades de funcionamiento progresivas y regresivas es que podre-

mos encontrar ejemplos para los distintos tipos propuestos en una misma institución en momentos históricos diferentes, según los roles que ocupen los informantes, según la cultura de la institución, etc.

Custodios Privilegiados de la Historia Institucional

Planteamos hasta aquí cuál es el papel que ocupa la historia institucional en el funcionamiento de la institución, señalando a través de los mandatos, modelos, ideologías, etc. cómo debe ser cada escuela y cómo deben desempeñarse sus miembros para lograr esa meta. Funciona como un criterio organizador de la vida institucional, un referente en el discurso de la gente.

"Antes había orden, se respetaba la autoridad, la escuela era como debía ser, ahora es un caos, todo vale, nadie sabe lo que va a venir o lo que sigue... Antes se enseñaba y se aprendía, ahora no hay nivel, no hay más calidad..."

Este corte en el tiempo, en el antes y en el ahora, muestra la manera en que el tiempo vivido, la historia oficial operan, como decíamos anteriormente, al modo de una pauta, un criterio, un referente.

Muchas veces ni el antes ni el ahora se refieren a fechas o momentos precisos. Puede ser un antes de hace diez años o tres meses, puede ser un ahora reciente o pasado. Condensan en la mayoría de los casos las percepciones de la decadencia, de la pérdida de algo preciado y más aún de la imposibilidad de recuperarlo. Señalan el corte de una regularidad, la interrupción de algo habitual que se venía dando.

De esta manera, ante la idea de un presente diferente, desordenado, hasta despreciado, que

genera angustia por lo que se desconoce y tristeza por lo que se añora, y de un ayer ordenado, gratificante y valioso, surge la necesidad de custodiar y cuidar la historia institucional. Ese relato que garantiza proveer de los elementos necesarios para asegurar la perdurabilidad de lo logrado: un proyecto que convocó a la gente a su alrededor, promoviendo el compromiso, el trabajo y la participación real, entre otras cosas.

Si existe un elemento a custodiar y cuidar, la historia institucional, existirán sus "custodios" y "cuidadores". En algunos casos a través de determinadas situaciones como son fiestas, festejos de aniversarios, inauguraciones, la llegada de los ingresantes, la partida de los egresados. En ellas se intenta recuperar lo vivido, a veces con el sentido de refundar, volver a plantear el modelo original y reconvenir que hoy es elegido nuevamente. En otros casos serán los sujetos en el desempeño de determinado rol o desde alguna clase institucional en especial, los que se encarguen de esta tarea, como por ejemplo: el directivo, los ex-alumnos, etc.

La persona que a partir del desempeño de su rol aparezca para el resto como el "custodio" de la historia institucional, ocupará un lugar diferente más allá de su función y papel formal dentro de la institución. Se convertirá en "narrador" e "historiador" de lo subjetivamente vivido: realidades, sueños y ficciones, a pesar de estar convencido de contar lo que sucedió realmente. Esta última versión no se puede reconstruir, porque la historia objetivamente vivida es irrecuperable para el sujeto.

En el caso del directivo, a través de los trabajos de investigación y de experiencias de formación realizados, una hipótesis que venimos sosteniendo tiene que ver con que los ocupantes de estos roles tienen en las instituciones educativas el lugar de "custodios" privilegiados de la historia institucional. Aparecen como los "guardadores" y "portadores" de los

mandatos históricos y fundacionales, de los contenidos referidos a los orígenes y del legado social (10).

Si se tiene en cuenta el lugar que ocupa la autoridad como valor, como norma, en nuestro sistema educativo, puede pensarse que sean ellos los elegidos para conocer los mitos, transmitir determinada información y tener la posición diferenciada que simbólicamente se relaciona con ocupar el lugar y cumplir con el mandato que legan las figuras parentales.

En algunas culturas institucionales, el directivo, en el desempeño del rol, queda sometido en una trama que le impide problematizar acerca de lo que le sucede, porque la problematización implica cuestionar un mandato que en sí mismo no acepta preguntas. El debe garantizar con su saber que las cosas se hagan como siempre.

Podríamos decir entonces que por un lado el directivo recibe el mensaje del mandato institucional y por el otro el del legado social, en relación o no con el anterior. Estos mensajes pueden contener el discurso de la utopía donde la escuela debe continuar con lo que se viene desarrollando, o el impulso del proyecto que conlleva la idea de cambio y progreso. Si estos mensajes contienen instrucciones paradójicas se recorta la posibilidad de elección y de toma de decisiones ya que implican "desobedecer para obedecer".

En función de estos elementos se perfila un modelo de desempeño del rol directivo y supuestos de desempeño que subyacen al mismo (Fernández, L. 1975).

Ese modelo determina como responsabilidad del directivo el ocupar el lugar de la autoridad, de la conducción y coordinación general, con una importante cuota de poder en torno a la toma de decisiones y a la promoción de cambios o al mantenimiento del statu-quo. Los supuestos que subyacen, fortalecen el peso de lo instituido.

Tanto el modelo como los supuestos se entraman con los contenidos y el espíritu de los mandatos históricos fundacionales, obstaculizando de esta manera el replanteo de algunas situaciones y la modificación o cambio de determinadas estructuras de funcionamiento. En algunos casos subyace la fantasía que si se decide un cambio algo terrible puede suceder.

"hay cosas que en esta escuela históricamente se hicieron de determinada manera; con la nueva directora esto ya no es así, tengo la sensación que la escuela es como una nave a la deriva..."

Es decir que la fantasía, en un circuito de "eterno retorno", promueve un comportamiento enajenado ya que se responde desde un lugar caracterizado por la impregnación emocional y no por la evaluación racional, lógica y multivariable de la realidad, que contrarresta las justificaciones mágicas y las premoniciones del destino.

En algunas culturas institucionales el promover cambios tiene el significado de enfrentarse a lo prohibido, por lo cual se recibe como castigo la catástrofe. El acontecer de las cosas ya no tiene que ver con el devenir de un funcionamiento institucional en el que influyen cantidad de variables (personales, institucionales, sociales), sino simplemente porque "no cumplí con lo que debía" o "no hice lo que siempre se hizo tradicionalmente en la escuela..."

De esta manera, el directivo, en el desem-

peño del rol, queda sometido en una trama institucional que le impide problematizar acerca de lo que le sucede, porque la problematización implica cuestionar un mandato que en sí mismo no acepta preguntas. El modelo de directivo al que adhiere es el que no pregunta, él todo lo sabe y garantiza con su saber que las cosas se hagan como siempre.

Esta situación puede relacionarse con lo que Butelman, I. (1988) llama la ritualización y normatización de la práctica a través de su repetición. El mito del director como "guardador" de un mandato y "cuidador" de su cumplimiento, normatiza y codifica el hacer y se incluye en la repetición de un modelo.

Este hecho se relaciona con lo que llamamos desempeños heroicos, donde aparece una pertenencia fantaseada (Ulloa, F. 1979) y el proyecto de vida y el de trabajo se confunden indiscriminadamente en un intento de reforzar la obediencia y el respeto, garantizando que el legado de los fundadores se lleve a cabo hoy y para siempre.

"me pagan por un turno, pero yo me quedo todo el día, es necesario dedicarse todo lo que uno puede, así es la vocación de servicio que nos caracteriza a todos en esta escuela, hay que hacerlo por la institución, como lo hicieron las que me precedieron".

La transgresión de este mandato por parte de los directivos se vincula con la rebelión o la desobediencia hacia aquellos que los eligieron. Desviarse del mandato equivale, en la fantasía, a destruir a la institución.

Si el cambio o las posibilidades que se plantean atentan contra la identidad institucional perfilada por el mandato, el director será acusado permanentemente por este hecho, provocando culpa, miedo e inseguridad en el desempeño. El mantener determinado proyecto institucional se transforma muchas veces en una meta casi inalcanzable que favorece la frustración y empobreci-

miento de la capacidad de trabajo profesional.

A Modo de Conclusión

La cultura institucional va pautando qué hacer y cómo, y por qué y cuándo ... con la intención de alcanzar los fines, proyectos y modelos planteados. En este sentido es que se narra, se vive y sólo se re-construye una versión histórica. Se reitera la imposibilidad de apropiarse de las múltiples historias que dan cuenta y atraviesan la historia institucional.

Así surge una historia des-historizada donde el mandato es cuestionado en tanto no se lo acepta como tal. Este cuestionamiento opera como ruptura porque en sí mismo ese mandato es una orden, una prescripción donde no hay lugar para preguntas. Tiene que ver con ser, hacer y aspirar aquello que se planteó en el pasado. Desde este modelo, el directivo debe garantizar la mediación entre los pactos fundacionales y las acciones y resultados cotidianos en la institución.

No hay lugar para la creación y el descubrimiento porque no se acepta la idea de que la completud es un ideal a alcanzar, una utopía que pone en marcha la función instituyente, y que marca como meta la inserción en un proceso histórico colectivo.

NOTAS ACLARATORIAS

(1) Defino institución en el sentido que Fernández, L. da al término en "El perfil institucional de la escuela", Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. MCE-OEA, 1992.

(2) Utilizo los términos ideología e identidad institucional como los explica Fernández, L. en "La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial".

Monografías OEA, 1992.

(3) Rosolato, G. presenta un interesante planteo en "La relación de lo desconocido", Edic. Petrel, España, 1981.

(4) Loureau, R. "Análisis institucional y Socioanálisis", Nueva Imagen, 1977.

(5) Me refiero a funcionamiento regresivo según lo plantea Mendel, G. en "Sociopsicoanálisis I y II", Amorrortu Editores, Bs. As., 1972.

(6) Fernández, L. habla de los mandatos paradójales en "Análisis institucional de la escuela" INPAD Bs. As., 1987.

(7) op. cit. (2)

(8) Kaes, R. en "El aparato psíquico grupal", Gedisa, Bs. As., 1977, presenta esta idea de grupo heroico, con las distintas fases y ejemplos extraídos de la literatura.

(9) El término resonancia fantasmática se tomó de Anzieu, D. "El grupo y el inconsciente", Nueva Madrid, España, 1974.

(10) Esta hipótesis surgió en una investigación que llevé a cabo en una escuela terciaria de la Capital Federal. Se trató de un estudio de caso en profundidad que se realizó dentro del marco de una beca de investigación del CONICET en el período 1988-1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANSART, P. Ideologías, conflictos y poder, en El imaginario social de Colombo y otros. Edic. Tupac. Bs. As. Nordau Montevideo, 1989.

ANZIEU, D. El grupo y el inconsciente. Nueva Madrid, España, 1974.

ARDOINO, J. El imaginario del cambio y el cambio del imaginario, en La intervención institucional de Guattari y otros, Folios Ediciones, México, 1981.

AULAGNIER, P. y otros. Cuerpo, historia, interpretación. Paidós Bs. As., 1991.

BERENSTEIN, I. Psicoanálisis de la estructura familiar. Paidós Bs. As., 1989.

BLEGER, J. Psicoanálisis y materialismo dialéctico. Paidós, Bs. As., 1978.

BUTELMAN, I. Psicopedagogía institucional. Paidós, Bs. As., 1988.

COLOMBO, E. El imaginario social. Tupac Bs. As., Nordeau, Montevideo, 1989.

ELIADE, M. Mito y realidad. Edit. Guadarrama Madrid, 1968

ELIADE, M. El mito del eterno retorno. Edit. Alianza Emecé, Madrid, 1984.

FERNANDEZ, L. El análisis institucional en la escuela. INPAD, Bs. As., 1988.

Publicaciones de la cátedra. Supuestos de la tarea docente, 1974.

Publicaciones de la cátedra. El perfil institucional de la escuela en condiciones de marginalidad. MEJ UNESCO, 1987.

Publicaciones de la cátedra. La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial. Revista OEA, 1992.

FREUD, S. Totem y tabú. Amorrortu Edit. Vol. XIII Bs. As., 1986.

FREUD, S. Mas allá del principio del placer. Amorrortu Edit. Vol. XIII Bs. As., 1986.

FREUD, S. Pulsiones y destinos de pulsión. Amorrortu Edit. Vol. XIV Bs. As., 1986.

FREUD, S. Interpretación de los sueños. Amorrortu Edit. Vol. IV Bs. As., 1986.

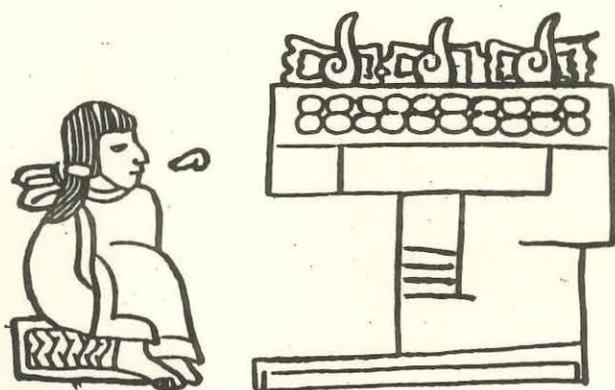
FREUD, S. Introducción al narcisismo. Amorrortu Edit. Vol. XIV Bs. As., 1986.

KAES, R. La institución y las instituciones. Paidós Bs. As., 1989.

LEVI STRAUSS, C. Mito y significado. Edit. Alianza, 1972.

- MENDEL, G. Sociopsicoanálisis I y II. Amorrortu Edit. Bs. As., 1972.
- RANK, O. El mito del héroe. Paidós España, 1981.
- SACCHETTO, P. El objeto informador. Gedisa Barcelona, 1986.
- ULLOA, F. Psicología de las instituciones - Una aproximación psicoanalítica. Rev. AAPA. Tomo 26. Bs.As., 1969.

innovaciones educativas



INNOVATION
CONCEPTS



"Temachtiani" frente al "Calmecac" donde estudiaban los jóvenes

experiencias

CHILE

El Desarrollo de la Educación Parvularia Chilena a través de la Gestión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en un Chile Democrático

La Junta Nacional de Jardines Infantiles realiza en Chile una labor relevante en la Educación Preescolar oficial y privada, tanto en la atención directa de los párvulos como en la formación y perfeccionamiento de los profesionales del sector.

Como Institución educativa integral desarrolla programas en el área formal -Jardines Infantiles- y a través de diferentes alternativas no-convencionales generadoras de aprendizajes significativos para los niños, sus familias y la comunidad.

*María Victoria Peralta Espinosa
Vicepresidente Ejecutivo de la JNJI*

Introducción

La Educación Parvularia Chilena enfrenta, al igual que todo el país, una serie de desafíos derivados del momento histórico que se vive, de las Políticas Sociales y Educativas que el Gobierno postula para la infancia, como también de la propia evolución de este nivel, continuando así con la característica de una permanente revisión de su quehacer.

En este contexto se

enmarca el presente trabajo, que pretende efectuar un análisis de los principales aspectos del desarrollo de la Educación Parvularia a los cuales está aportando la Junta Nacional de Jardines Infantiles a través de su gestión. Por el rol normativo, coordinador, ejecutivo y especializado que la Ley N° 17.301 le ha dado a esta institución, es indudable que toda acción que realice este organismo tiene un efecto importante en el resto del sector preescolar, ya sea en el ámbito fiscal, semifiscal o privado de la atención directa de los párvulos, como en la formación y perfec-

cionamiento de los profesionales y técnicos del área.

A veinte meses del inicio del Gobierno Democrático actual, esta institución, que atiende a más de 72.000 párvulos en todo Chile a través de sus casi 5.000 funcionarios, está realizando una labor relevante que, independiente del juicio que se tenga de ella, enmarca líneas de acción importantes a tener presente en todo análisis de desarrollo del ámbito preescolar, y que son las que se pretenden sintetizar en la siguiente ponencia.

Políticas para el Sector y Detección de Necesidades para el Desarrollo de la Educación Parvularia en el Chile Actual

Los principios orientadores generales que se han establecido en el plano de lo educacional por el Gobierno Democrático, son los de calidad y equidad. Respecto a calidad, hay conciencia que *"en conjunto, la educación chilena no satisface los requerimientos cualitativos de la sociedad y de las personas. No se logran en nuestras escuelas los aprendizajes que requiere y requerirá el desarrollo económico y científico técnico del país. No se aprende en ellas cómo vivir en Democracia. Tampoco se obtienen los valores, hábitos, habilidades y destrezas*

requeridos para el crecimiento personal o para enfrentar la vida cotidiana" (1). Respecto al segundo principio, aparece como perentoria la preocupación al respecto, ya que *"los beneficios de la educación se distribuyen insuficientemente y sin equidad. Las grandes mayorías reciben una educación de baja calidad" ... "Los pobres tienen derecho, no sólo a entrar a la escuela sino, sobre todo, a permanecer en ella y recibir una educación del mismo nivel de calidad que la de los más afortunados"* (2).

En función a estos problemas, se propone *"rearticular el Sistema de Educación. Sin caer en la uniformidad y la centralización burocrática y autoritaria, hay que reorientar la descentralización, para que sea efectivamente democrática y participativa, para que realmente favorezca el desarrollo local y para que logre un concepto nuevo de eficiencia: que produce a la vez calidad y justicia"*. (3)

Se agrega: *"La Educación es un derecho de cada chileno o chilena. Por ello debe asumirse como una tarea nacional en la cual el Estado tiene una alta responsabilidad en cuanto representante de la sociedad. Esta Educación debe basarse en el pluralismo y la libertad de enseñanza, la participación y responsabilidad de la comunidad y de los actores del Sistema Educacional"*. (4)

Finalmente, en relación a las tareas a emprender, se expresa que: *"Los principios generales de equidad y calidad se deben plasmar en cada uno de los niveles del sector educacional"*. (5)

A estos principios generales para la Educación Chilena, se agrega una tarea especial para el nivel preescolar en relación con la ampliación de la cobertura de atención. Se señala: *"Es indispensable, dentro del sistema chileno, hacer un esfuerzo muy grande para ampliar la cobertura"* (6), agregándose que, en relación a ella, es fundamental hacerlo analizando *"cuáles son las fallas que tenemos y cuáles son los*

bolsones de carencia en sectores de mayores niveles de pobreza". (7)

Dentro de las políticas sociales generales gubernamentales que se plantean, se ha definido como uno de los grupos prioritarios a atender, los niños entre 0 y 5 años. Se expresa: *"la Educación Pre-básica en los sectores populares tiene una alta prioridad, ya que se da con frecuencia que la falta de estímulos conduce al niño a la repetencia durante el periodo de Educación Básica, lo cual, finalmente, lo lleva a la deserción temprana de la escuela y al primer paso para iniciar el círculo vicioso de la pobreza"*. (8)

Integrando las Políticas Sociales y Educativas, y confrontándolas con la situación de la Educación Parvularia al inicio del Gobierno Democrático, se detecta una serie de necesidades de desarrollo tanto en el plano cuantitativo como cualitativo que son esenciales de considerar como líneas de acción fundamentales a implementar. En el plano de lo cualitativo, si se considera que la población en edad parvularia atendida por algún tipo de programa es de aproximadamente un 20 a un 22 %, como lo señalan diferentes estudios (UNICEF, Comisión Nacional de Educación Parvularia, Componente de Educación Preescolar del Proyecto MECE), queda clara la necesidad de ampliar significativamente la

atención educacional a los párvulos. Esto implica hacerlo por todas las vías existentes, tanto los Programas Convencionales (el Jardín Infantil tradicional donde el Educador de Párvulos trabaja directamente con los niños desarrollando un currículo específico en base a un diagnóstico de necesidades que realiza), como a través de las variadas formas No-Convencionales. Estas últimas, que implican un trabajo menos directo de los educadores y el asumir, por lo tanto, roles de diseñadores, supervisores y evaluadores de proyectos donde entran a participar más fuertemente otros agentes comunitarios (familias, escolares, medios de comunicación, etcétera), que tienen la característica de una implementación relativamente más ágil que el Jardín Infantil tradicional y de responder a otras necesidades de las comunidades, son un adecuado medio para extender la Educación Parvularia en la medida en que se controlen -al igual que todo Programa educativo- ciertos criterios de calidad básicos.

Sin embargo, el problema de una mayor cobertura implica, también, en función a una equidad de la entrega educacional a los niños, un importante problema de focalización de la atención y definición de prioridades, por cuanto el país no posee todos los recursos que se quisieran para una expansión universal de la atención preescolar. En estas prioridades, sin duda, el Estado como tal debe atender en especial

a los sectores que más necesiten de una atención integral adecuada, ofreciendo las posibilidades en forma gratuita o subsidiada.

Entre los sectores marginados, es evidente la necesidad de atención a los niños en situación de pobreza. La determinación de estos grupos en nuestro país ha sido motivo de controversias, ya que los estudios existentes son criticados, tanto por subestimar como por sobreestimar la magnitud de estos sectores. Sin embargo, cualesquiera que sean los índices que se consideren, la atención que actualmente se les brinda es insuficiente. En tal sentido, cabría tener en cuenta un estudio de UNICEF (89) cuando señala a 100.000 párvulos entre 2 a 5 años en extrema pobreza sin atender, lo que constituye una meta fundamental a abordar.

No obstante, la marginalidad no se da solamente en lo económico, sino también en otros ámbitos que son necesarios considerar. Histórica ha sido la marginación en Chile de ciertos grupos étnicos, como es la población indígena, y de aquellas comunidades que presentan valores culturales diferentes de la cultura hegemónica dominante. Poco hemos hecho con estos sectores en cuanto a respetarlos y atender adecuadamente ese conflicto cultural y las institu-

ciones y modelos educacionales han sido poco sensibles para acoger realmente a estas comunidades, familias y niños. Junto con los marginados culturalmente, especial mención habría que hacer de los niños afectados por los estados de emergencia y por la falta de trabajo de sus padres, que impulsaron a muchas familias a abandonar el país, haciéndose imperiosa su reincorporación plena a la sociedad y cultura chilena, puesto que son serios los problemas que presentan de desarraigo, inseguridad y poca pertenencia.

Tomando otro criterio para definir los sectores más necesitados de atención: *niños de madres que tienen que trabajar fuera del hogar*, el problema se agudiza con los menores de dos años, tanto por la falta de aplicación de la Ley que obliga a la creación de Salas de Cunas en centros laborales con más de 20 trabajadoras, como por la poca oferta de ellas que hay en las Instituciones existentes, lo que hace que, según UNICEF (8), sea menos de un 4 % el sector atendido, siendo la Junta Nacional de Jardines Infantiles la que mayoritariamente recibe niños de esta edad (4.491 niños en 1989).

Sin embargo, los problemas de cobertura no son los únicos que enfrenta el Gobierno en relación al sector preescolar: los vinculados con la calidad de atención son tan urgentes de solucionar como los primeros y tienen relación con los recursos

humanos y materiales con que se cuenta. Diversas investigaciones de distintas instituciones pertenecientes a todos los sectores hacen ver que el aumento de la cobertura en los últimos años no estuvo siempre acompañado de mantención y mejoramiento de la calidad. Esto ha significado la existencia, en el hecho y en grado importante, de currículos verticales y pasivos en los Jardines Infantiles, en los que prima la inmovilidad física afectiva y mental del niño, lo que es contradictorio con el espíritu y enfoque que siempre ha sostenido la Educación Parvularia de gran respeto a sus necesidades y a sus características. Las causas de esta situación son muchas y habría que analizarlas en función a su superación.

En síntesis, acorde con las Políticas y los antecedentes expuestos, se detecta como necesario el desarrollo de una serie de acciones relevantes en el campo preescolar, tanto en el plano de lo cuantitativo como de lo cualitativo, que toda Institución dedicada a la atención preescolar en Chile debe implementar. Dentro de este contexto se enmarca la gestión emprendida por la Junta Nacional de Jardines Infantiles en su actual administración, que es la que se desea sintetizar a continuación, incorporando además el marco institucional y el desarrollo propio de la Institución.

La Gestión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en Función a las Políticas para el Sector Preescolar

1. MARCO INSTITUCIONAL DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, creada por la Ley N° 17.301 de abril de 1970, tiene por mandato el: *"crear, planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de los Jardines Infantiles"*, en Chile. En tal sentido, es necesario reconocer el carácter protagónico que se le dió en el desarrollo de la Educación Parvularia en nuestro país, lo que unido a su distribución geográfica actual, a la cantidad de niños que atiende y

en el aumento de la cobertura a través de formas innovativas, flexibles y ágiles, todo esto en coordinación con otras Instituciones del sector, con las políticas sociales y educacionales y con el apoyo presupuestario que se le otorgue.

Junto a esto habría que considerar el antecedente de ser la Institución que atiende al mayor número de niños de extrema pobreza en el país en forma integral, lo que conlleva la necesidad de una revisión permanente de su quehacer, en términos de verificar si toda su acción está, efectivamente, colaborando a una verdadera

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, como Institución Educativa integral, debe desarrollar Programas en el área formal (Jardines Infantiles) y no-convencionales (diferentes alternativas) que realmente sean generadores de aprendizajes relevantes y significativos para los niños que se atienden, sus familias y la comunidad.

a su dotación de profesionales y técnicos hace que sea perentoria su participación decidida en todo lo referente al mejoramiento de la calidad de la atención y

equidad, de manera que la inversión que se hace a través de los sistemas formales y no-convencionales que aplica, justifiquen los resultados que se

obtienen.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, como Institución Educativa integral, debe desarrollar Programas en el área formal (Jardines Infantiles) y no convencionales (diferentes alternativas) que realmente sean generadores de aprendizajes relevantes y significativos para los niños que se atienden, sus familias y la comunidad. En función de ello, deben orientarse los recursos que en el campo de la salud, de la nutrición y de lo social la Institución pueda aportar para apoyar un crecimiento y desarrollo del niño acorde a los requerimientos de la etapa, que posibiliten que lo educacional pueda darse en forma adecuada, pertinente y oportuna.

Por tanto, se visualizan como objetivos importantes de enfatizar, acorde con lo que señala la Ley Nº 17.306 y su Reglamento, los siguientes:

A. En relación a todo el sector de atención a los párvulos en Chile.

- Generar líneas de coordinación y/o asesoramiento y/o supervisión, según corresponda, con los diferentes organismos que atienden párvulos.
- Estimular el mejoramiento

de calidad de la atención al párvulo y el aumento de cobertura del sector en todo Chile.

- Difundir la importancia de una Educación oportuna, pertinente e integral del párvulo, con la finalidad de lograr una real toma de conciencia de su relevancia a nivel nacional.

B. En relación a la Junta Nacional de Jardines Infantiles

- Administrar y desarrollar programas educacionales de calidad para párvulos, a través de vías formales y no convencionales, para aquellos sectores que más lo requieran, respondiendo así al principio de equidad.
- Implementar acciones de aumento de cobertura a través de los programas existentes y de otros nuevos que se diseñen, mediante una adecuada focalización y definición de prioridades.
- Favorecer la optimización de los currículos preescolares a través de la aplicación de los criterios de calidad: actividad, integralidad, participación y pertinencia cultural.
- Generar, en apoyo a lo

educacional, programas asistenciales que ayuden a crear situaciones de mayor igualdad en aquellos niños y familias de escasos recursos que se atienden.

- Favorecer una participación más activa de los padres y de la comunidad en la labor educativa del Jardín Infantil.
- Favorecer la participación de los diversos agentes (niños, personal, familias, comunidad) en el diagnóstico de sus necesidades y en la búsqueda de soluciones a los problemas detectados.
- Desarrollar una administración orientada a brindar una atención integral a los niños que se atienden.
- Racionalizar los recursos asignados en la forma más eficiente y con una necesaria transparencia.

2. GESTION DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES EN EL PLANO DEL CRECIMIENTO CUANTITATIVO DE LA ATENCION A LOS PARVULOS

A. En relación a la cobertura

La Junta Nacional de Jardines Infantiles comienza sus actividades con niños en el año 1971 con una cobertura de 2.738

párvulos en 33 establecimientos, creciendo progresiva y significativamente hasta 1980, conjuntamente con la aplicación permanente de programas de construcción de Jardines Infantiles.

A partir de 1980 comienza una etapa de menor crecimiento, y en varios años se observa una detención e incluso una disminución de la atención ya alcanzada.

Cabe señalar que la atención, hasta el año 1984, se realizaba, exclusivamente, a través de la vía convencional, es decir, en Jardines Infantiles. Sin embargo, a partir de 1985 se inicia, en forma paralela, la atención por vías no-convencionales a través del Programa CADEL, (Centros de Intervención Nutricional y Estimulación del Lenguaje), el que también declina en su cobertura en los últimos años.

Para 1990, se había planificado, inicialmente, una atención de 54.537 niños a través de 425 Jardines Infantiles, y de 6.003 niños a través de 178 Cadeles, lo que significaba una disminución de 2.128 cupos en relación al año anterior. Esta situación se revertió durante el año a través de un mejor aprovechamiento de los recursos, como se muestra en el cuadro N° 1.

Siempre en términos de cobertura y en función a las nuevas orientaciones, a partir

CUADRO N° 1 - Evolución de los Programas Jardines Infantiles y CADEL 1990

| MES | PROGRAMA CONVENCIONAL | | PROGRAMA NO-CONVENC. CADEL | | TOTAL NIÑOS |
|------------------|-----------------------|----------|----------------------------|----------|-------------|
| | COBERTURA | N° J. I. | COBERTURA | N° CENT. | |
| PLANIFICADO 1990 | 54.537 | 425 | 6.003 | 178 | 60.540 |
| Abril | 55.080 | 431 | 6.039 | 179 | 61.119 |
| Agosto | 55.152 | 436 | 6.617 | 211 | 61.769 |
| Diciembre | 55.798 | 441 | 6.880 | 220 | 62.678 |

de Setiembre de 1990, se crearon tres programas No-Convencionales, según detalle que se indica en el cuadro N° 2, y que aumentaron la cobertura en 485 niños más.

Por tanto, acorde con los antecedentes entregados, e integrando toda la información, se concluye que en Diciembre de 1990 se terminó atendiendo a 63.163 niños, (ver cuadro N° 3), lo que significó, en relación a lo planificado para 1990, un aumento de 2.623 nuevos cupos, con lo que se mantuvo y aumentó levemente (801)* la atención educativa respecto al año ante-

rior.

Para el año 1991 se planificó una ampliación de cobertura en 8.663 plazas, 4.053 a través de Jardines Infantiles y 4.610 mediante dos Programas No-Convencionales: "Jardín Familiar" y "Sala Cuna en el Hogar". Se aumentaba con ella la atención respecto a diciembre de 1990 en un 17,8%. De esa forma se recuperaba la pérdida de los últimos tres años (1987-1989) para alcanzar, así, los niveles históricos de atención más altos por parte de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, al sobrepasarse los 71.000 niños.

**CUADRO N° 2 - Cobertura en Nuevos Programas
No-Convencionales 1990**

| NOMBRE PROGRAMA | REGION | N° NIÑOS ATENDIDOS | CARACTERISTICAS GENERALES |
|----------------------------------|-------------|--------------------|--|
| SALA CUNA EN EL HOGAR | Metropolit. | 43 | Para niños menores de 2 años. Padres actúan como agentes estimuladores con un Programa semiestructurado y el apoyo de una Educadora. |
| PROGRAMA DE PRIMAVERA | X | 321 | Programa recreativo, con colaboración de madres, realizado en patios cubiertos, salas ociosas o salas de baja asistencia de los Jardines Infantiles. Se otorga alimentación. |
| | III | 121 | Niños no atendidos que se integran a salas con baja asistencia o salas ociosas, con colaboración de madres. |
| JARDIN INFANTIL "MUNDO DEL NIÑO" | XII | NO CONTROLADO | Programa Radial realizado por Educadoras de Párvulos de Jardín Infantil de Puerto Natales en Radio Paine. Consta de diversas secciones y promueve actividades de variado tipo. Se transmite los domingos durante 30 minutos. |
| TOTAL | | 485 | |

**CUADRO N° 3 - Atención Programas Convencionales y
No-Convencionales a Diciembre de 1990**

| PROG. CONVENC. ADMINIS. DIRECTA Y CONVENIOS | PROGRAMAS NO-CONVENCIONALES CADEL Y OTROS | TOTAL NIÑOS ATENDIDOS |
|---|---|-----------------------|
| 55.798 | 7.365 | 63.163 |

A octubre de 1991, la implementación de esta cobertura se ha realizado en su mayoría, ya que la atención actual es de 59.894 niños en

465 Jardines Infantiles y de 12.909 niños en Programas No-Convencionales. La distribución de esta cobertura es la siguiente:

CUADRO N° 5 - Distribución de la Cobertura JUNJI a Octubre de 1991

| | | |
|-----------------------------|------------------------------|---------------|
| PROGRAMA CONVENCIONAL | SALA CUNA (3 meses a 2 años) | 4.548 |
| | NIVEL MEDIO (2 a 4 años) | 33.524 |
| | TRANSICION (4 a 6 años) | 22.334 |
| | SUB TOTAL | 55.858 |
| PROGRAMA NO-CONVENCIONAL | JARDINES ESTACIONALES | 130 |
| | JARDINES FAMILIARES | 12.669 |
| | SALA CUNA EN EL HOGAR | 240 |
| | SUB TOTAL | 13.039 |
| TOTAL GRAL. ATENCION | | 68.897 |

Además de estos datos, cabría señalar otros antecedentes.

Por una parte, con el objeto de racionalizar los recursos disponibles para el aumento de cobertura, se definieron nuevos criterios para determinar la focalización de ese aumento.

Los criterios definidos fueron:

a) Tasa de mortalidad infantil de cada región.

- b) Niveles de extrema pobreza.
- c) Fragilidad social de la Región.
- d) Presencia JUNJI en la Región.
- e) Capacidad de gestión de las Regiones.
- f) Niveles de asistencia.
- g) Situaciones de contingencia (sequía, erradicación).
- h) Ubicación geográfica de la Región.
- i) Cobertura del Proyecto presentado por cada Región.

Especial mención habría que hacer también a los nuevos criterios de ingreso de niños a

la Institución, que enriquecen los ya tradicionales, acorde a las nuevas Políticas. Este es el caso de la atención a párvulos provenientes de minorías étnicas, a aquellos dañados por estados de emergencia y aquellos hijos de madres trabajadoras, en especial aquellas que se desempeñan independientes o las dependientes que no cuentan con Sala Cuna.

Finalmente, en relación a proyecciones de aumento de cobertura para 1992, se ha proyectado el aumento de 8.000 niños a través de Jardines Infantiles y diferentes Programas No-Convencionales. Entre ellos, cabría mencionar el desarrollo de dos nuevos en carácter de experiencia piloto: "El Jardín Infantil Radial", especialmente diseñado para los párvulos de las Regiones Australes de Chile de gran dispersión geográfica y el de "Patios Abiertos", que pretende aprovechar los fines de semana la infraestructura de los Jardines Infantiles, atendiendo a otros párvulos a través de actividades con monitores escolares dirigidos todos por un Educador de Párvulos.

B. En relación a la calidad de atención

La calidad en educación y en lo social en general, es una variable que depende de múltiples factores que van desde lo humano hasta lo material,

involucrando una gama de recursos y criterios técnicos y administrativos que apoyan y orientan toda una gestión.

En el diagnóstico realizado al asumir la nueva administración, se detectó que, si bien es cierto se entregaba a los niños atención integral, existía una serie de problemas que limitaban un mayor despliegue de las posibilidades institucionales, sobre todo si se considera que la Ley le ha dado a la Junta Nacional de Jardines Infantiles el rol de ser una Institución eminentemente técnica y especializada en su quehacer.

Esto implica, entre otros aspectos, que debe desarrollar el mejor nivel de atención que posibiliten los recursos que se le asignen, de manera que sea eficaz en su acción y a la vez procure ser un estímulo para el resto del sector preescolar, en particular en relación a creatividad, iniciativa y otros aspectos técnicos y, sobre todo, en que la atención que recibe el párvulo, le permita un desarrollo pleno y lleguen a ser ese niño seguro, alegre, confiado, constructivo, creativo, etcétera que los Programas Educativos plantean y que el pueblo chileno desea para sus hijos.

En función a un mejoramiento de la calidad, se iniciaron una serie de medidas, cuyos logros somos conscientes que se observarán en especial, a mediano y largo plazo, pero

la Institución, que enriquecen los ya tradicionales, acorde a las nuevas Políticas. Este es el caso de la atención a párvulos provenientes de minorías étnicas, a aquellos dañados por estados de emergencia y aquellos hijos de madres trabajadoras, en especial aquellas que se desempeñan independientes o las dependientes que no cuentan con Sala Cuna.

Finalmente, en relación a proyecciones de aumento de cobertura para 1992, se ha proyectado el aumento de 8.000 niños a través de Jardines Infantiles y diferentes Programas No-Convencionales. Entre ellos, cabría mencionar el desarrollo de dos nuevos en carácter de experiencia piloto: "El Jardín Infantil Radial", especialmente diseñado para los párvulos de las Regiones Australes de Chile de gran dispersión geográfica y el de "Patios Abiertos", que pretende aprovechar los fines de semana la infraestructura de los Jardines Infantiles, atendiendo a otros párvulos a través de actividades con monitores escolares dirigidos todos por un Educador de Párvulos.

B. En relación a la calidad de atención

La calidad en educación y en lo social en general, es una variable que depende de múltiples factores que van desde lo humano hasta lo material,

involucrando una gama de recursos y criterios técnicos y administrativos que apoyan y orientan toda una gestión.

En el diagnóstico realizado al asumir la nueva administración, se detectó que, si bien es cierto se entregaba a los niños atención integral, existía una serie de problemas que limitaban un mayor despliegue de las posibilidades institucionales, sobre todo si se considera que la Ley le ha dado a la Junta Nacional de Jardines Infantiles el rol de ser una Institución eminentemente técnica y especializada en su quehacer.

Esto implica, entre otros aspectos, que debe desarrollar el mejor nivel de atención que posibiliten los recursos que se le asignen, de manera que sea eficaz en su acción y a la vez procure ser un estímulo para el resto del sector preescolar, en particular en relación a creatividad, iniciativa y otros aspectos técnicos y, sobre todo, en que la atención que recibe el párvulo, le permita un desarrollo pleno y lleguen a ser ese niño seguro, alegre, confiado, constructivo, creativo, etcétera que los Programas Educativos plantean y que el pueblo chileno desea para sus hijos.

En función a un mejoramiento de la calidad, se iniciaron una serie de medidas, cuyos logros somos conscientes que se observarán en especial, a mediano y largo plazo, pero

que era necesario implementar desde ya por su trascendencia.

eminentemente cualitativo que debe guiar el desarrollo de todo

Se planteó, en primer lugar, un conjunto de criterios de calidad curricular básicos a desarrollar en cualquiera de los Programas que se lleven a cabo en la Institución.

Así, se planteó, en primer lugar, un conjunto de criterios de calidad curricular básicos a desarrollar en cualquiera de los Programas que se lleven a cabo en la Institución, es decir, tanto en los Convencionales como en los No-Convencionales. Estos se sintetizan en cuanto a que todo currículo preescolar sea activo, integral, participativo y con pertinencia cultural. De ellos se hizo la siguiente explicación:

A. CRITERIO DE ACTIVIDAD

Si se busca en la Historia de la Educación Parvularia cuál es el criterio que se asentó desde el inicio de su existencia como sintetizador de su enfoque, derivado esto del movimiento educacional que nacía: "La Escuela Activa" y de la forma en que se concibió al niño, surge el de "actividad" como evidente respuesta a esta búsqueda.

Este aspecto es un factor

currículo parvulario, ya que por medio de él se asienta el concepto de Hombre que todos deseamos favorecer: un descubridor y realizador que asuma su rol protagónico.

En tal sentido, debe ser una preocupación permanente procurar que todo tipo de currículo parvulario promueva un enfoque de un niño activo en el plano del sentir, pensar y actuar, ya que contribuye al concepto de hombre y de ciudadano que deseamos para nuestras sociedades.

Sin embargo, estos currículos propiciadores de la actividad del educando no son los únicos existentes. A la par de ellos hay otros de tipo eminentemente pasivo, que se caracterizan por ser rígidos, autoritarios y en las que se considera más bien un concepto reduccionista y restringido del ser humano. Estos currículos podríamos diferenciarlos, en términos generales, de la siguiente forma:

| TIPOS DE CURRICULOS | | |
|---|--|--|
| ASPECTOS COMPARATIVOS | PASIVOS "COSIFICANTES" ("Estáticos", "Rígidos") | ACTIVOS "HUMANIZANTES" ("Dinámicos", "Flexibles") |
| FUNDAMENTOS: a) Generales, (Principios Educativos: Autoactividad, Autonomía, Libertad, Singularidad, Socialización, Realidad). | No se aplican, o se aplican sólo parcialmente, o desvirtuados. | Se aplican todos correctamente, complementándose unos con otros. |
| b) Propios: (Definiciones de marcos teóricos más particulares, que se hacen para aplicar principios generales). | No hay una reflexión acabada al respecto, por lo que no son explicitados. | Se explicitan, como producto de todo un proceso de búsqueda, estudio y definición; estos fundamentos actúan como base de todas las decisiones curriculares. |
| ROL DEL NIÑO | Pasivo: básicamente receptivo. El niño es objeto de la educación. Prima su inmovilidad afectiva, intelectual y motora. | Activo, el niño es agente o sujeto del currículo que se está desarrollando, por tanto participa en todo momento de acuerdo a sus posibilidades. |
| ROL DEL EDUCADOR | Directivo, impositivo: él es el centro de todas las acciones; no permite la participación de otras personas en el proceso, o en un rol muy secundario. | Orientador, facilitador, acogedor, de aportes y sugerencias. Posibilita una participación organizada de otros adultos y niños en partes importantes del currículo. |
| RELACION EDUCADOR-NIÑO | Básicamente vertical, unilateral, distante. | Horizontal, cercana, hay interrelación, calidez. El amor y la confianza es la base de la relación. |
| AMBIENTE FISICO | Estático, poco estimulante; básicamente en función del adulto, y hecho exclusivamente por él. | Estimulante, acogedor; en función del niño, con significado para él. El niño participa en su organización y ambientación. |
| TIEMPO DIARIO | En función del adulto; rígido, normativo, rutinario. Priman los periodos regulares. | En función al niño, por lo que se desarrolla basado en sus necesidades, lo que implica que se va renovando permanentemente. Es flexible, variado pero consistente. |

| TIPOS DE CURRICULOS | | |
|---------------------------------------|--|---|
| ASPECTOS COMPARATIVOS | PASIVOS "COSIFICANTES" ("Estáticos", "Rígidos") | ACTIVOS "HUMANIZANTES" ("Dinámicos", "Flexibles") |
| PLANIFICACION | Escasa, repetitiva, poco creativa, uniforme. | Permanente, creativa, flexible; en función a satisfacer necesidades e intereses de los niños. |
| ESTRATEGIAS O METODOLOGIAS UTILIZADAS | De tipo directivas, donde todo está decidido de antemano por el adulto, aplicándose rigurosamente y en forma homogénea. | De tipo participativas; básicamente sugerentes, abiertas con opciones alternativas aplicadas con flexibilidad, según las necesidades individuales y grupales que se detecten. Se basan en el juego. |
| EVALUACION | Casi no existe. Si la hay se basa en medir, pero sin que haya una clara decisión al respecto. Considera sólo los aprendizajes. No se cuida que haya relación entre los objetivos y los instrumentos seleccionados. | Se desarrolla todo el proceso evaluativo y se realiza en función de todos los agentes y elementos del currículo. Es participativa. Se busca una coherencia entre objetivos y los indicadores de los instrumentos de medición. |

Si bien es cierto que es fácil presentar un paralelo tan marcado entre un currículo pasivo y activo, es muy difícil que en la realidad se den en forma excluyente, más bien, se dan como tendencias. Sin embargo, hay un aspecto que deseamos destacar, y es lo que podría llamarse el "resultado de la aplicación" de cada uno de ellos, y en particular del pasivo. En este caso hay que tener presente que el tipo de niño que se va favoreciendo con la aplicación reiterada de un currículo de esa naturaleza, es un pàrvulo sumiso, inseguro, poco confiado, con escasa iniciativa, pasivo tanto en el plano afectivo, e intelectual,

como en el motor, y con poca autoestima, todo lo cual contradice profundamente la esencia misma de lo que la psicología y la simple observación nos dice sobre qué es un niño.

Siendo todos los aspectos señalados importantes en el desarrollo de un niño, sobre todo en la primera etapa de su vida, hay uno de ellos, la autoestima, que nos parece más importante que los otros de subrayar, ya que si se le une a la condición socio-económica baja de muchos de nuestros niños, crea una situación de desigualdad social que está afuera de todo lo que la Educación plantea como deseable.

Estudios y aportes como los realizados por Jorge Gissi, (9) señalan cómo se hace especialmente importante trabajar en los sectores pobres con todo lo concerniente a superar la inferioridad, el fatalismo y lo depresivo en ellas, ya que esa actitud, de pasar a ser permanente, inhibe toda posibilidad de cambio afectivo de su condición. En tal sentido, en todo lo que se haga por aumentar la "dignidad personal", la "autoestima" constituye un factor básico de desarrollo. Expresa: "La mayor autoestima aumenta el sentimiento de que el centro de control se va haciendo interno, más que externo o ajeno al yo". Esto disminuye la alienación y aumenta dialécticamente la búsqueda de información y de participación, superándose así la "desesperanza aprendida". Los progresos en la autoestima

mejora la motivación para las organizaciones grupales y para los fines y acciones mediatas (10).

El fortalecimiento de la autoestima viene a ser justamente una de las consecuencias más importantes de los currículos activos, razón por la cual su implementación, como un continuo en todo el sistema educacional, se presenta como fundamental, y más aún a nivel de Educación Parvularia cuando se forma la confianza básica y las bases de la personalidad. Con una buena autoestima, toda persona genera iniciativa, seguridad y creatividad, y es por ello que visualizamos, como un primer criterio básico, que todo currículo preescolar formal o no-convencional tome en cuenta los diferentes

Se hace especialmente importante trabajar en los sectores pobres con todo lo concerniente a superar la inferioridad, el fatalismo y lo depresivo en ellas, ya que esa actitud, de pasar a ser permanente, inhibe toda posibilidad de cambio afectivo de su condición.

tienden a satisfacer la necesidad de identidad que los pobres tienen -como todos los hombres- lo que aumenta la capacidad de buscar soluciones no solamente inmediatistas e individualistas y

parámetros que facilitan su existencia, en la convicción que los currículos pasivos lesionan fuertemente a los niños en su esencia de tales y más aún cuando pertenecen a sectores

históricamente aplastados.

B. EL CRITERIO DE INTEGRALIDAD

Plantear el criterio de integralidad supone tomar las dos dimensiones de éste: por una parte, que toda acción educativa debe abarcar los diversos aspectos de desarrollo del educando, ya que así se establece un real vínculo con lo que se quiere para hacer una vida personal y en comunidad plena, y por otra, evidenciar que, para ello, es necesaria la participación de diferentes agentes e instancias formativas para que se posibilite esa vinculación con lo real. Esto último se fundamenta en que por muy bien intencionada que

nes debe ser siempre una responsabilidad compartida de todos, partiendo desde la familia.

Como al segundo aspecto lo vamos a considerar como un criterio aparte, el de participación, nos centraremos en profundizar un poco más el de integralidad, en el sentido de búsqueda de un desarrollo integral del niño a través de cualquier currículo que se implemente.

Al respecto, no deja de llamar la atención -a pesar de lo obvio que resulta ser la aplicación de este criterio- la dificultad existente en su aplicación real debido tanto al problema teórico como práctico que implica.

¿Será el desarrollo integral que se espera de un párvulo Aymara, el mismo de un niño de la población La Victoria de Santiago, o de una reservación Mapuche o de una comunidad de Magallanes?

sea la actuación educativa de una persona, no puede suponerse que ella conjugue los aportes que otros miembros e instituciones de la comunidad pueden ofrecer. A esto se suma el hecho de que la labor de educar a las nuevas generacio-

En el plano teórico, existen muchas variables, aún no del todo despejadas, sobre qué es un desarrollo "integral, equilibrado y armónico". De hecho, la pregunta básica pareciera ser, si éste se da como tal o es un deber ser permanen-

te y que nunca se alcanza del todo, ya que siempre el medio ambiente natural, social y cultural, más los intereses de cada persona, van privilegiando unos dominios sobre otros. Junto con este problema, la relatividad de lo que se entiende como "desarrollo integral" de un medio socio-cultural a otro, también es un problema aún muy inicialmente abordado. Al respecto, ya hemos señalado en trabajos anteriores, lo relevante que pareciera ser el estudio del desarrollo de nuestros variados niños chilenos por parte de los investigadores de nuestro país, labor que ya han empezado a realizar Educadores de Párvulos (11), como se mostró en el Primer Simposio Nacional organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles. ¿Será el desarrollo integral que se espera de un párvulo Aymara, el mismo de un niño de la población La Victoria de Santiago, o de una reservación Mapuche o de una comunidad de Magallanes? ¿Qué aspectos desarrolla y requiere cada uno de estos medios?; son, sin duda, preguntas aún no resueltas del todo y que aparecen como sustanciales para abordar a fondo esta temática.

- Concretando el problema a nivel de áreas de actividades, surge la pregunta sobre si los objetivos y actividades que se favorecen ¿estimulan realmente todos los aspectos dentro de este marco del "ser" y "debe ser" que cada medio requiere?, o ¿no se repiten

indiscriminadamente ciertos modelos supuestamente comunes para todos, como producto de tradiciones educacionales que predominan?; por otra parte, ¿existe realmente un cierto equilibrio entre los aspectos motores, afectivos o intelectuales en los currículos que se desarrollan? o ¿se tiende a reproducir "el currículo de escritorio" cargado a las actividades sicomotoras finas, como se evidencia a través de las actividades y materiales que permanentemente se repiten en planificaciones y prácticas? ¿Realmente la expresión, la música, la creatividad intelectual y artística, tienen un lugar recurrente en los currículos preescolares? o ¿son actividades ocasionales, de relleno o espera, entre actividades reiterativas en el plano de la manualidad tradicional?

En síntesis, no deseamos hacer mayores juicios sobre la aplicabilidad de este criterio, porque pensamos que ello tiene que ser la labor que cada uno realice con los currículos que implemente, de manera que se vele efectivamente por un cierto equilibrio entre competencias afectivas, motoras e intelectuales, considerando que el niño está en una etapa en que se estructuran las bases de estos comportamientos y que, por lo

tanto, debe darse una variedad y alternancia de ellos, a los que debe apuntar el equilibrio de objetivos, actividades, materia-

les, recursos intangibles e indicadores de medición, que son los medios a través de los cuales el currículo puede proveer su estimulación.

C. EL CRITERIO DE PARTICIPACION

Bajo esta denominación incorporamos, como otro criterio de calidad curricular, esencial para el adecuado desarrollo de cualquiera propuesta educacional para párvulos, el de participación permanente de la familia y la comunidad, configurando comunidades educativas que tengan como foco común de su actuar el desarrollo activo e integral del niño.

Este criterio, considera

ción de los padres. En la No-Convencional, a través de la estimulación que las propias madres hacían con sus guaguas en el hogar a través de un Manual de Estimulación: "Los cantos de la madre", y a través del "Jardín Infantil", que funcionaba con él como director y organizador del currículo, pero con la colaboración de las madres en el desarrollo mismo de las actividades con los niños.

Por tanto, al analizar cualquier tipo de programa educativo formal o no-convencional que se desarrolle en Educación Parvularia, habría que considerar este criterio que es especialmente importante en este nivel, puesto que la atención al niño pequeño requiere que concurren los agentes involucrados en diferentes

Ya existe en Chile vasta experiencia sobre participación de los padres en experiencias formales y no-convencionales

que los padres deben y tienen mucho que aportar en todo el proceso educacional de sus hijos porque su rol, sobre todo en el plano afectivo y de los significados, es irremplazable. Al respecto, hay que tener presente que F. Froebel dió comienzo a las dos vías en que se atiende al párvulo con una gran participa-

aspectos como la salud, la nutrición, la protección, la formación y, en especial, la entrega de amor. A esto se une el hecho de que es éste el período en que la familia y comunidad se sienten más vinculadas en el plano afectivo con el niño y, por lo tanto, están más sensibles y abiertas a

acciones de este tipo. Por tanto, es básica la participación activa de todos esos agentes en la educación del niño.

Este último aspecto, de una participación realmente activa de la familia y la comunidad, nos parece esencial de destacar, ya que también por diversas situaciones vividas en nuestro país se confunde a veces con un mero "estar" o un "colaborar en acciones secundarias", como son por ejemplo las de aseo y cuidado. El incorporarse al proceso con una comprensión y actuación desde el diagnóstico, la toma de decisiones, su implementación, ejecución y evaluación, le da a los padres una dimensión diferente que vemos como necesario rescatar.

Al respecto, ya existe en Chile vasta experiencia sobre participación de los padres en experiencias formales y no-convencionales por lo que, acorde a los nuevos tiempos de una mayor apertura y democratización, se hace necesario enfatizar esta vertiente que permitirá no sólo un mejor currículo para los niños, sino el crecimiento de todos a través de él, porque el mejorar la autoestima, la autogestión, la responsabilidad y la búsqueda de soluciones para diversos problemas que la familia popular y media enfrenta, debe ser también una tarea que, como Nación, debemos ir asumiendo en beneficio de nuestros niños.

D. EL CRITERIO DE PERTINENCIA CULTURAL

Cuando se señala la importancia de desarrollar currículos culturalmente pertinentes, lo que dicho en otros términos implica "apropiados a la cultura", surge de inmediato un conjunto de preguntas que parecieran ser las esenciales a resolver en función a este tema:

- ¿Pertinentes a qué cultura?
- ¿Es que no lo han sido?
- ¿Por qué es importante que sean pertinentes?
- ¿Cómo se puede favorecer esa pertinencia?

En función a la primera pregunta planteada, y relacionándola con estas ideas que se desprenden del concepto de cultura, cabría decir que cuando se postula desarrollar un "currículo culturalmente pertinente", implicaría que se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, presente y de los proyectos a futuro. En todo esto habría que cuidar que no se desmerezcan aquellos referidos a las culturas más diferenciadoras (local, nacional y latinoamericana), que es lo que ha sucedido habitualmente, problema que nos lleva a abordar la segunda pregunta

que nos habíamos planteado, sobre la pertinencia o impertinencia de los currículos que se han desarrollado.

Al respecto, cabría decir que, tanto la revisión de las bases teóricas como del quehacer práctico, reflejan que esta pertinencia ha sido escasa. Para fundamentar esta aseveración, si se analizan las fuentes en que habitualmente se nutren los currículos preescolares en América Latina, se detecta que el ámbito cultural que se privilegia preferentemente es el occidental, en desmedro casi total de autores e investigaciones surgidas en la Región. Esta situación no deja de ser curiosa, cuando estamos hablando de considerar fuentes teóricas que ayuden a entender mejor el complejo problema que encierra la formación del hombre, que es en definitiva de lo que se preocupa la educación. Es un hecho que somos expertos en filosofía, pedagogía y sicología elaborada en los más diversos lugares del mundo, menos en los propios.

Por otra parte, si se revisan los aspectos sociales que consideran los currículos, se detecta que aquello que plantea A. Magendzo, en cuanto a que "captan las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas", (12), no es siempre lo más frecuente, razón por la cual los currículos no adquieren significados y

relevancia para los distintos grupos sociales en los cuales están insertos.

Lo mismo sucede si analizamos las formas cómo se operacionaliza el currículo. Si revisamos los objetivos, actividades, recursos, procedimientos de evaluación, etcétera, detectamos nuevamente cómo de manera mayoritaria están permanentemente transmitiendo elementos de otras culturas, siendo lo propio el gran ausente de los currículos educacionales. Preguntémosnos solamente qué imágenes ven nuestros niños en los Jardines Infantiles, qué cuentos, canciones, rimas escuchan y dicen, qué concepto de niño y hombre favorece: ¿el de su comunidad o aquellos que transmiten los medios de comunicación social y que son ajenos a su realidad, atentando, por tanto, su autoestima?

Aceptando en general, en base a los antecedentes expuestos, que los currículos que hemos desarrollado han sido un tanto "impertinentes" con nuestros niños y con nosotros mismos, cabría abordar la última pregunta que nos planteábamos, referida a cómo favorecer esta pertinencia, que supone algo mucho más profundo que una mera folklorización del currículo, para lo cual habría nuevamente que considerar tanto las bases teóricas como la operacional del currículo. En lo que se refiere a las bases teóricas, que es un aspecto que hemos analizado en

detalle en otros trabajos (13), cabe reiterar el llamado a algo que es obvio, aunque de hecho no lo ha sido así: es esencial, en función de una educación más pertinente a nosotros mismos, rescatar y conocer profundamente lo creado en América Latina. No puede seguirse con lo que ha sido hasta ahora la tónica en la formación de educadores en esta Región; ser especialista de la cultura filosófica, psicológica, pedagógica y del saber en general creado en otros ámbitos y a la vez unos grandes desconocedores del quehacer teórico y práctico creado en nuestros propios contextos. Si pretendemos educandos creativos, seguros, autónomos y con autoestima, tenemos que aprender a serlo en primer lugar los propios educadores.

En relación a incorporar los procesos de socialización y enculturación que las comunidades han creado, junto con sus símbolos, códigos y elementos más valiosos de su vida cotidiana, habría que empezar por ser conscientes del etnocentrismo general que se tiene en relación a ciertas culturas -las dominantes- y en particular el etnocentrismo educativo, que no nos hace ver otras formas a través de las cuales se da la educación.

Finalmente, en función a operacionalizar todos estos planteamientos en un currículo educacional, proponemos que cada uno de los factores y elementos que componen un

currículo preescolar, sea analizado y enriquecido con los mejores aportes que entregan los distintos ámbitos espaciales y temporales de la cultura, con especial énfasis en la subcultura a la cual pertenece el niño y su familia, planteamiento que hemos sintetizado en el siguiente esquema:

A. Cada educador que actúa como agente externo de una comunidad, debe realizar una instancia de reflexión y cuestionamiento personal tendiente a detectar sus actitudes y postura general frente a la cultura en que se integra, con el propósito de identificar sus posibles prejuicios o tendencias hacia ella. Dicho en otros términos, esto implica efectuar una evaluación diagnóstica de tipo personal, del grado de comprensión y conocimiento que se tiene de esa cultura.

B. Recolectar antecedentes sobre los valores y características esenciales de la cultura en estudio a través de:

- Revisión bibliográfica.
- Reuniones con miembros significativos de la comunidad.
- Entrevistas con las personas más cercanas al niño, tendientes a conocer sus formas educativas, y mediante observaciones en terreno de las costumbres y forma de vida de las personas de esa comunidad.

- C. Realizar un proceso de integración de toda esta información obtenida y de selección, en el sentido de distinguir lo más valioso y significativo de esa cultura. Para ello aparece como importante el discutirlo con las personas culturalmente más representativas de esa comunidad como son, por ejemplo, los "patriarcas" naturales.
- D. Filtrar los aportes más significativos de esa cultura a la luz de las características generales de desarrollo del párvulo, de manera de favorecer todo aquello que es adecuado para la etapa de desarrollo en que está viviendo el niño.
- E. Analizar la compatibilidad de los aportes culturales seleccionados con los de las otras fuentes culturales, como son las nacionales, regionales y la universal, y en el caso de haber discrepancias hacer las opciones que se requieran, teniendo presentes las ventajas y limitaciones de cada decisión.
- F. Respecto al ambiente humano, detectar los agentes educativos de la comunidad y organizar su participación periódica y/o permanente en distintos períodos de trabajo del Jardín Infantil (abuelos, hermanos mayores, "tíos", etcétera).
- G. Organizar el ambiente físico considerando aportes que, en cuanto a este aspecto, sean propios de esa comunidad: estilos arquitectónicos, materiales, criterios de distribución del espacio, de ornamentación. También se hace referencia con este criterio a incluir mobiliario local, artesanías, tejidos, cestería, alfombras, baúles, imágenes, colores más usados, juguetes tradicionales, utensilios, etcétera.
- H. Estructurar una jornada de trabajo diaria que en su organización considere, entre otros aspectos, el ritmo de trabajo de los niños, las valorizaciones en relación al tiempo que tienen en esa comunidad, junto con actividades propias de la vida diaria de esas personas.
- I. Referida a los niños específicamente, realizar la evaluación diagnóstica tendiente a detectar el grado de internalización, que tienen los niños, de aquellas conductas que se han seleccionado como fundamentales de atender en relación a ese medio.
- J. Integrar los productos de todos los procesos anteriormente puntualizados en una planificación que considere:
- Objetivos tendientes a facilitar la relación del niño con su cultura (afectiva, motora e intelectual).

- Actividades vivenciales a través de las cuales el niño tenga una interacción plena y concreta con todas las expresiones de esa cultura. Esto supone, entre otros, lo verbal, musical, lúdicas, motoras, culinarias, festivas, etcétera.
- Estrategias acordes a las formas de "ser culturales" y del párvulo. Entre ellas aparece como importante el que personas de la comunidad participen con una cierta frecuencia en las actividades que se realizan.
- La incorporación de los diferentes recursos materiales de esa cultura y del medio natural. Por ejemplo, juguetes tradicionales, instrumentos musicales, utensilios, artesanías. Junto con ellos, los colores, formas y aportes concretos de la tierra, piedras, conchas, vegetales, etcétera, que aporta cada región.
- La integración de los recursos intangibles de todo tipo que aporta la comunidad - lúdicos, verbales y musicales - que pueden ser incorporados a través de cuentos, juegos, rimas, leyendas, cantos, bailes, chistes, fiestas, etcétera.

K. Realizar un proceso evaluativo que:

- Considere algunas prácticas evaluativas de la comunidad y algunos criterios importantes como marco referencial.

- Detecte el nivel de logro de los niños, en cuanto a las conductas afectivas, motoras e intelectuales que se seleccionaron respecto a su cultura.
- Establezca el grado en que se ha favorecido la relación cultura-curriculo a través de la revisión de los diferentes factores y elementos del currículo que se han considerado.

Sintetizando, cabría reiterar que estos cuatro criterios que hemos planteado nos parece importante que estén presentes en toda proposición educacional que se plantee en cualquier nivel educativo, y con más razón en Educación Parvularia, donde se forman actitudes de vida relevantes para el desarrollo ulterior. Cada uno de estos criterios involucra, a su vez, una serie de considerandos a tener en cuenta y que hemos sintetizado y presentado en forma separada, pero que en función a un currículo deben estar integrados en una propuesta coherente. Si están insertas en todo currículo preescolar formal y no-conventional, se estarán asentando sólidas bases que asegurarán su calidad, y que es lo que consideramos como necesario en el Chile actual para favorecer párvulos más activos, confiados, mejor desarrollados y vinculados con lo más aportador de su medio social y cultural.

En base a estas propues-

tas, en la Junta Nacional de Jardines Infantiles hemos estado desarrollando diferentes acciones que, para una mejor presen-

tación, las hemos organizado en relación a Programas Convencionales y No-Convencionales.

B.1. Programas Convencionales (Jardines Infantiles)

En el plano educacional, como factor de tipo general, se plantearon nuevas orientaciones en las que se enfatiza el rol profesional del Educador de Párvulos, lo que significa, entre otros aspectos, visualizarlo como un creador de sus propios proyectos educativos en la medida en que respondan a los criterios de un currículo activo, integral, participativo y culturalmente pertinente.

Estas orientaciones, que implican conformar comunidades educativas en las que haya efectiva participación de la familia y de todo el personal del Jardín Infantil en el desarrollo de los currículos, pretende ir haciendo un cambio sustancial en la autopercepción de todos lo que configuran diariamente el mundo de experiencias básicas para los niños. Junto con ello se ha hecho un abierto llamado a participar a las familias y comunidades en las que está inserto el Jardín Infantil. A su vez, el criterio de pertinencia cultural de los currículos ha sido formulado como básico, todo lo cual ha implicado una serie de cambios y enriquecimiento de los mismos, que ya se observa en los Jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, desde Tarapacá a Magallanes.

Coherentemente con toda esta orientación, se ha reorientado el rol de los supervisores, enfatizándose su carácter de apoyo y facilitador del cambio por sobre un enfoque eminentemente controlador como lo tenía anteriormente, acorde con las normas que existían.

En armonía con estas nuevas orientaciones técnicas, se implementó una línea de capacitación centrada en los criterios de calidad curricular planteados, a través de cursos, charlas y talleres y de diferentes documentos de apoyo. Al respecto, cabría hacer especial mención a la labor que se ha estado haciendo en la Región Metropolitana, que concentra casi el 50 % del personal educativo de la Institución. En esta Región se han estado desarrollando "Escuelas de Verano", de "Invierno", además de otras Jornadas realizadas durante el año en las que se han ofrecido

cursos y talleres vinculados con las nuevas orientaciones técnicas, como ha sido el curso: "Desarrollo de Currículos Activos" que se ha estado realizando en todas las regiones.

En esta misma línea, el Departamento Técnico Pedagógico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles realizó un llamado a concurso interno de "Proyectos de mejoramiento Curricular", el que pretendía básicamente incentivar en cada Jardín Infantil a constituirse en comunidad educativa y a diferir su propio programa de innovación. Estos Proyectos fueron apoyados con recursos financieros que posibilitaron, a cada Jardín Infantil que concursó, definir sus prioridades de material didáctico para llevar a cabo su propuesta. Al concurso postularon 121 Jardines Infantiles, asignándose los premios en abril, distribuyéndose entre ellos un total de \$3.000.000.-

La puesta en marcha de estos Proyectos ha significado que en todas las Regiones han comenzado a implementarse interesantes propuestas que pretenden responder al llamado de generar currículos preescolares de calidad, asumiendo nuestra realidad social, cultural y natural. Esto implica, entre otros aspectos, poder desarrollar currículos que "funcionen" con grupos numerosos de niños y con poco personal contratado, pero a la vez con gran participación de la familia y de la comunidad en general, utilizando estrategias y recursos diferentes a los tradicionales aportados especialmente por el medio cultural y natural en que está inserto el Jardín Infantil, todo esto bajo una orientación profesional y técnica como es la que tiene el personal educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Como producto de esta medida, diversos Proyectos de tipo Ecológico, Cultural, de Expresión, de Psicomotricidad, etcétera, han ido surgiendo, enriqueciendo los currículos preescolares y avanzando en la búsqueda de una Educación más pertinente a la realidad nacional y latinoamericana.

En función a una mayor regionalización, a partir de 1991 se ha normado que las Metas Técnicas sean propuestas por cada Región de acuerdo a la realidad de los Jardines Infantiles y Jardines Familiares, tomando en cuenta los resultados históricos que han tenido en cada aspecto.

Los factores técnicos en los cuales tradicionalmente la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha planteado sus Metas

Institucionales han sido:

- Recuperación de Párvulos con déficit psicomotor.
- Recuperación de Párvulos desnutridos.
- Matrícula y asistencia de párvulos.
- Niveles máximos de deserción.
- Focalización social.
- Participación de las madres en el proceso educativo del Jardín.

A estos aspectos técnicos, se han agregado otros de índole más cualitativa basados en las nuevas Políticas Institucionales, como por ejemplo: participación de la comunidad, creatividad curricular, etcétera.

En función a mejorar las condiciones ambientales en las que se desarrollan los currículos, se incrementó el presupuesto de 1991 en función de los tres rubros que tienen relación con este aspecto: Material Didáctico, Mantenimiento y Equipamiento, presentándose la situación que se observa en el cuadro 6 respecto a los años anteriores.

Es de interés en especial el rubro de Material Didáctico, a través de los recursos extraordinarios que va a aportar el Proyecto MECE, lo que sin dudas incidirá en una mejor calidad del desarrollo curricular y por ende de los aprendizajes de los niños.

En cuanto a un mejoramiento de los **coeficientes de personal**, éste se inició en 1991 ingresando una Asistente de Párvulos en 54 Salas de Cunas de gran demanda, lo que permitió bajar la proporción de una Auxiliar cada 10 lactantes a una cada 8. Junto con ello se han reactivado las relaciones con Instituciones formadoras de Educadores y Asistentes de Educación Parvularia, de manera de contar con más estudiantes en práctica, además de todo el apoyo que la familia está dando.

Para 1991 se continuará mejorando otros coeficientes de personal, en especial en los niveles de transición, a través de recursos provenientes del Proyecto MECE.

En relación a un mejoramiento de la calidad del Programa de **Alimentación Preescolar**, 21.395 Párvulos, tanto de Jardines Infantiles como de Jardines Familiares, han sido beneficiados durante 1991, al recibir en el desayuno leche al 26 % de

materia grasa adicionada con cereales. Esto corresponde a un 25,0 % de los establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, adoptándose como meta institucional el cubrir el 100 % de ellos en el año 1992. Con respecto a la programación de minutas, han estado revisadas y aprobadas a nivel regional, facilitando de esta forma la inclusión de alimentos y preparaciones propias de cada región o zona geográfica, lo que permite, en la alimentación, una mayor pertinencia cultural.

CUADRO Nº 6 - Cuadro Comparativo de Costos en Conceptos Iguales Años 1988-1991

(CIFRAS EN \$ MILES DE IGUAL MONEDA)

| ITEM | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| MATERIAL DIDACTICO | 46.465 | 38.806 | 47.425 | 52.500 |
| MANTENCION | 78.145 | 65.275 | 93.956 | 232.944 |
| EQUIPAMIENTO | 35.722 | 27.216 | 35.540 | 174.000 |
| TOTAL | 160.332 | 131.295 | 176.921 | 459.444 |
| AUMENTO 1990 RESPECTO A 1989 | | | 34,8% | |
| AUMENTO 1991 RESPECTO A 1990 | | | 159,7% | |

En el aspecto Social se han enfatizado los estudios, relaciones y trabajo con las familias, comunidades, y culturas regionales y locales para facilitar una mejor focalización de los proyectos de expansión y el trabajo pedagógico.

B.2 Programas No-Convencionales

En el diagnóstico realizado al asumir la actual administración, uno de los Programas que evidenció mayores problemas, tanto de calidad como administrativos, fue el del CADEL, lo que había determinado una reducción de casi un 50 % de la atención en 1989. Como medida inicial se organizó una jornada evaluativa donde participaron desde especialistas que revistaban desde su creación, supervisión y/o evaluación, fueran o no funcionarios de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, junto con Asistentes de Párvulos que habían estado en su implantación directa, tanto en la Región Metropolitana como en otras Regiones, ya que aplicaban Programas diferentes.

En estas Jornadas se detectaron, entre otras falencias, la falta de apoyo que en general tenía este Programa dentro de la institución, lo que se traducía, por ejemplo, en un escaso apoyo de material didáctico, en la existencia de dos Programas diferentes a nivel nacional, lo que dificultaba la supervisión, capacitación y evaluación, en la poca colaboración de las madres y en la necesidad de insertar más este Programa en la Comunidad. Todo ello hacía que se presentara como una vía de atención de segunda clase. Por lo tanto, se visualizó la urgencia de darle al Programa una nueva imagen, un nuevo contenido y un efectivo apoyo.

Como consecuencia de esta evaluación, y con el apoyo de UNICEF, se tomó una serie de medidas, entre las cuales mencionamos:

- Cambio de nombre de "CADEL" a "JARDIN FAMILIAR", de manera que se visualizara que es un Programa similar a un Jardín pero con gran participación de la familia para su funcionamiento. Esto, unido a que se estimuló a que cada grupo de padres le pusiera una denominación propia a su Jardín Familiar, en especial vinculada con su cultura, produjo un mayor acercamiento de la familia a estos Centros.
- Se enfatizaron los nexos con las Municipalidades, Consultorios y otros centros comunitarios, además de los que necesariamente debe tener con la propia Institución (Jardines Infantiles del sector, Equipos Técnicos, Delegación), de manera de renovar los apoyos que cada una de estas Instituciones debe dar al Programa.

- Se diseñó un nuevo Programa semiestructurado que desarrolle al niño integralmente -en lo afectivo, motor e intelectual- y no solamente en lo emocional-social, como sucedía anteriormente. Junto con ello, se implementó, en forma piloto, este nuevo Programa en la Región Metropolitana y en la V Región, dotándose de tres supervisores especiales para ello. En 1991 se extendió el Programa en todo el país y se lo apoyó para su supervisión y capacitación de personal con 12 nuevos supervisores y tres zonales, además de una Coordinadora Nacional.
- Se determinó una nueva norma de material didáctico que mejoró notablemente la existente y se ha estado impulsando la implantación de Juegos de Rincones en todos los Jardines Familiares, cambiándose así el estilo de trabajo centrado exclusivamente en actividades que dirija la Asistente.
- Se contrató, a partir de 1991, a todo el personal de Asistentes de Educación Parvularia en jornada completa, de manera que pudieran contar, dentro de su horario, con el tiempo necesario para poder trabajar con la familia, como lo requiere el Programa para su adecuada implementación.
- Se inició una nueva línea de difusión del Programa, que diera a conocer sus nuevas características, a través de charlas, videos, folletos, etcétera.

Además de "Jardín Familiar", se diseñó un nuevo Programa No-Convencional, la "Sala Cuna en el Hogar", cuyo Proyecto Piloto se implementó en la Región Metropolitana de la Comuna de Maipú, en un Jardín Infantil que contaba con una sala ociosa.

Esta modalidad, destinada a niños menores de 2 años, pretende ofrecer una alternativa educativa de calidad para los niños de aquellas familias que no requieren dejarlos todo el día en una Sala Cuna Convencional y aprovechar al máximo el recurso insustituible que implican los padres como agentes educativos. Orientados por una Educadora de Párvulos, más el apoyo de un Manual de estimulación, posibilita que un profesional pueda atender hasta 50 lactantes, asistiendo las familias con sus niños una vez a la semana en grupos de hasta 10 y recibiendo posteriormente visitas domiciliarias de la Educadora.

Otro proyecto que se ha estado implementando ha sido el

de atención específica a minorías étnicas, a través de currículos culturalmente pertinentes.

Las comunidades a las cuales está dirigido este proyecto son: Aymaras, Pascuenses, Pehuenches, Mapuches, Huilliches, Yaganes y Kawaschkar. En cada caso, se implementarán Jardines Familiares o Infantiles con participación directa de miembros de esas culturas en el trabajo con los niños, contratados como Auxiliares de la Institución. Para cada cultura se realizará un estudio específico de la realidad social y cultural, el que servirá de base para el desarrollo de un Programa semi-estructurado que orientará el desarrollo de currículos con una adecuada pertinencia cultural.

El propósito central de este Programa es fortalecer la identidad cultural y los valores más característicos de cada comunidad y a la vez favorecer la integración y participación en la cultura regional, nacional y occidental en general. De todos estos proyectos, ya están funcionando los dos primeros Jardines Familiares para la comunidad Yagan y Kawaschkar, ubicados en Puerto Williams y Puerto Edén, en la zona Austral de Chile, los que se están desarrollando a través de un trabajo en conjunto con la Universidad de Magallanes.

En relación a otros grupos específicos de atención, cabría también mencionar la experiencia piloto desarrollada en los meses de enero y febrero, con la instalación de dos **Jardines Estacionales para niños de madres que trabajan como temporeras** en un Proyecto conjunto con otras Instituciones, el que respondió a la siguiente características:

| UBICACION | CANTIDAD DE NIÑOS ATENDIDOS | APOYO DE LA JUNTA NAC. DE JARDINES INFANTILES |
|--------------------------------|-----------------------------|--|
| DONIHUE. VI REG. | 80 Párvulos | Técnico y de raciones alimenticias para la jornada completa. |
| TALAGANTE REGION METROPOLITANA | 50 Párvulos | Raciones alimenticias para jornada completa y orientación técnica inicial. |
| TOTAL | 130 Párvulos | |

A partir de esta experiencia y luego de su evaluación, se visualizó la importancia de generar un Proyecto especial para estos sectores. El mismo, se ha estado trabajando para ser financiado por FOSIS y consiste en la construcción de 9 Jardines Rurales, los que funcionarán todo el año a través de Programas No-Convencionales, especialmente orientados al área agrícola

Aparte de estos Programas No-Convencionales ya descriptos: Jardines Familiares y Sala Cuna en el Hogar, se están empezando a implementar dos nuevos: "Patios Abiertos" y "Jardín Infantil Radial"

El primero de ellos pretende mejorar y aprovechar los fines de semana, la infraestructura exterior de Jardines Infantiles de gran demanda, a través de un trabajo pedagógico-recreativo realizado por escolares monitores guiados por Educadores de Párvulos. Este Programa será apoyado por un manual para que los padres estimulen a los niños en su hogar, el que será trabajado por el Educador de Párvulos en reuniones y visitas domiciliarias.

El "Jardín Infantil Radial", es un Programa especialmente realizado para niños dispersos de las zonas australes del país, donde el establecimiento de locales para la atención de los niños no tiene sentido por lo alejados que están unos en relación a otros. Por ello, se llegará a través de un Programa Radial de emisión semanal y de un Manual de Estimulación en el Hogar para los padres quienes serán apoyados por Educadores-Visitadores.

En síntesis, a través de todos estos programas, se pretende ir aportando tanto al problema de ampliación de cobertura, como a los principios de equidad y calidad educativa.

De las Relaciones con otras Instituciones que Atienden Párvulos y con el Sector General de Educación Parvularia

A En la perspectiva de reasumir el rol que se le

asignara por Ley a la Junta Nacional de Jardines Infanti-

les de establecer una coordinación con todas las Instituciones de este nivel educacional, se creó en 1990 la Comisión Nacional de Coordinación de Educación Parvularia, a la que convocaron la Vicepresidente Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y el Director Nacional de Educación. En ella participan aquellas Instituciones que atienden párvulos y que tienen representación a Nivel Nacional tales como SENAME, INTEGRÁ, VICARIA DE LA EDUCACIÓN, CONIN y otras que tienen un importante rol en la formación y perfeccionamiento de los Educadores y Asistentes de Educación Parvularia como son O.M.E.P. y el C.P.E.I.P.. Una vez constituida la Comisión Nacional, se crearon las Comisiones Regionales del país, quienes convocan a los principales actores regionales que participan de la atención a los párvulos (Gubernamentales, ONG y Privados) y en la formación docente del sector.

Entre las labores específicas a las que se han abocado las Comisiones Regionales, pueden mencionarse la realización de un Catastro actualizado de la atención a los párvulos en cada Región, de manera de poder focalizar mejor los nuevos Programas de aumento de cobertura de cada institu-

ción. Igualmente se han unificado criterios en cuanto a calidad de la atención y se han gestado iniciativas que benefician el sector en forma integrada. Estas comisiones funcionan descentralizadamente.

Dentro de las instancias de coordinación que se han establecido, es importante señalar el convenio que se celebró con INTEGRÁ, con la finalidad de proporcionar asesoría técnica a esa Institución para colaborar en el mejoramiento de la calidad de la atención al niño menor de 6 años. Esto se ha concretado a través de diferentes tipos de apoyo, tanto a nivel de directivos como de capacitación de profesionales y auxiliares de esa Institución.

En este mismo plano habría que hacer mención a otros convenios suscritos con ONG y otras instituciones públicas y privadas que han permitido un beneficio mutuo, como es el caso de: EL CANELO DE NOS, CIASPO, CREDENCIA, LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE, EL INSTITUTO CARLOS CASANUEVA, EDUCARES y, próximamente, con SERNAM y FOSIS.

En esta misma línea de favorecer una mayor vinculación con todas las Instituciones relacionadas con el

sector preescolar, se enmarca un conjunto de actividades, entre las que cabe mencionar en forma especial:

- a) La realización de los Simposios Nacionales y Regionales que se han efectuado en todo el país, convocando a todo tipo de Instituciones.
- b) La entrega, a diferentes Instituciones, de información técnica y estadística de la JUNJI, a través de documentos tales como: las Memorias Anuales y Regionales, diversas Publicaciones Técnicas, el Boletín de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Videos Institucionales.
- c) La participación de la Institución en todo tipo de Comisiones, Congresos, y Encuentros referidos a la atención de párvulos en Chile. Entre ellos, cabe mencionar la participación en forma permanente en el Ministerio de Educación, en la Comisión del Banco Mundial, en el Ministerio de Salud, en el Ministerio de Justicia y en MIDEPLAN. También ha sido intensa la participación en Congresos o Encuentros organizados por: Universidades, OMEP, CIDE y Asociación Chilena del Currículo Educacional,

entre otros.

B En relación al empadronamiento y supervisión de los Jardines Infantiles Particulares, se han implementado diversas medidas, tales como:

- Un llamado a estos Jardines para acercarse a la Institución con el objeto de regularizar su situación. Junto con ello, se ha indicado a las Delegaciones que, dentro de los recursos existentes, se enfatice el apoyo y supervisión a los Jardines Particulares, lo que se ha reflejado en las estadísticas. La supervisión aumentó desde 66 visitas que se hicieron en el bimestre Marzo-Abril, a 88 en Mayo-Junio, 155 en Julio-Agosto y 180 en Setiembre- Octubre de 1990.
- Esta acción ha significado que la Junta Nacional de Jardines Infantiles no solamente se plantee como agente fiscalizador, sino también como lo que debe ser, un agente que asesore y estimule al mejoramiento de la atención.
- En tal sentido, los Jardines Particulares han participado tanto en las Comisiones Regionales como en los Simposios y diferentes actividades de capacitación que ha ofrecido la Institución.

- Se ha contratado un arquitecto destinado especialmente a la revisión y asesoría, que en el plano de infraestructura, debe dar la Junta Nacional de Jardines Infantiles a las Instituciones que se instalen.
- Se ha enfatizado el contacto con diferentes Departamentos de Arquitectura Municipales, de manera de reiterar la exigencia que los Jardines hayan sido empadronados por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, previo al otorgamiento de la patente Municipal respectiva.
- Para concluir en este punto, cabe señalar que se ha destinado para la

Región Metropolitana a dos supervisoras dedicadas exclusivamente para la atención de los Jardines Infantiles Particulares.

- C Para finalizar, cabría señalar el papel que la Junta Nacional de Jardines Infantiles está haciendo en el plano internacional, ya sea recibiendo visitantes de diferentes países que desean conocer el proceso que se está desarrollando en el país en el ámbito de la Educación Parvularia, como también requiriendo, por correspondencia, información para ser publicada. En ambos planos se han atendido solicitudes de Argentina, Perú, Ecuador, Costa Rica, Panamá y Canadá.

A Modo de Conclusión

En razón a los antecedentes expuestos, pensamos que la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en los primeros veinte meses de gestión, está desarrollando acciones importantes que responden tanto a los objetivos que la Ley 17.301 le demanda, como a las Políticas Gubernamentales planteadas para el sector.

Una ampliación de cobertura en más de 8.000 niños

con todo lo que ello demanda: construcción y/o habilitación de locales, selección, capacitación y administración del nuevo personal, adquisición y distribución de todo el equipamiento y material didáctico que se requiere; inscripción y selección de los niños que se incorporan, desarrollo de los Programas de Alimentación y Social, son todos procesos complejos y exigentes a los cuales la Institución ha respondido con agilidad

y especialización, en particular por la gran conciencia de sus funcionarios del rol principal que a la Junta Nacional de Jardines Infantiles le corresponde desarrollar en todo lo concerniente a la Educación del niño pequeño.

Involucrada igualmente en un proceso de mejoramiento de la calidad de la atención, sabiendo que las demandas en

las Instituciones para un trabajo en conjunto. Pensamos que debemos asumir de una vez por todas que siempre vamos a tener muchos niños y menos personal contratado que el que señalan los libros provenientes de los países desarrollados; tampoco vamos a tener los deslumbrantes materiales que vienen en los catálogos de esos países, y que siempre vamos a estar atrás en tratar de aprender

Nosotros queremos apostar a algo diferente: a desarrollar propuestas educacionales que respondan a nuestra realidad y que recojan nuestra creatividad, la riqueza humana de nuestras comunidades, los recursos naturales y culturales que nuestro medio nos provee

tal sentido deben ser más exigentes por el carácter especializado de la Institución, orientamos, también, importantes recursos y esfuerzos en apoyar el área preescolar en general.

Sin embargo, pensamos que los países en desarrollo tenemos una gran labor por delante: cómo hacer una educación de calidad con nuestros recursos y acorde a nuestra realidad social y cultural, con sus grandezas y limitaciones, y ese es el desafío mayor que estamos tratando de enfrentar desde la Junta Nacional de Jardines Infantiles. En función de ello queremos llamar a todas

la "última modalidad curricular" que los otros han creado, si es que esperamos que otros las ideen.

Nosotros queremos apostar a algo diferente: a desarrollar propuestas educacionales que respondan a nuestra realidad y que recojan nuestra creatividad, la riqueza humana de nuestras comunidades, los recursos naturales y culturales que nuestro medio nos provee, los cuales muchas veces no los hemos valorado del todo y por tanto no los hemos incorporado en los currículos debido a una dependencia histórica respecto a otros ámbitos geográficos.

Este llamado tampoco significa un "encerrarnos en nosotros"; somos concientes que nadie tiene la verdad absoluta.

Esa es nuestra gran tarea, y en función de la cual todos los esfuerzos de cobertura, calidad y equidad hay que encaminar. Sin embargo, esta tarea no se puede ni se debe asumir solos, aunque seamos una gran Institución. Esta debe ser la tarea de todos e incluso de los demás países latinoamericanos que compartan situaciones tan similares a las nuestras.

Por ellos es que hacemos este llamado a un trabajo más compartido, donde no solamente interesa atender niños, sino, a la vez, hacer un reflexión sobre el cómo hacerlo y para qué.

El para qué, esperamos que todos lo tengamos claro: un niño pleno, confiado, con

autoestima, identidad, creatividad y apertura al mundo; pero ello se logra con currículos diferentes, que valoren su comunidad y su medio y que le ofrezcan las efectivas posibilidades de desarrollarse.

Esta búsqueda es la que tenemos que hacer entre todos, ya que ese es el GRAN LIBRO, basado en un quehacer flexible, creativo y real que falta aun por escribirse y al cual tantas personas, con la experiencia y seriedad que ha tenido la Educación Parvularia Chilena, ya están en condiciones de hacerlo. Las demandas de nuestros niños, no pueden hacerlos esperar más. No olvidemos, una vez más, que nuestra Gabriela dijo ya hace mucho tiempo que el Niño es "ahora" y ya parece que es el momento que este "ahora" lo hagamos realidad.

DESCRIPTORES

Educación Inicial-Participación Comunitaria-Participación de la familia-Población marginal- Sistema Escolarizado- Sistema no convencional

NOTAS Y REFERENCIAS

- (1) Documento "POLITICA EDUCACIONAL DEL GOBIERNO DEL PRESIDENTE Don PATRICIO AYLWIN AZOCAR" Discurso del Señor Ministro de Educación don Ricardo LAGOS ESCOBAR en el Instituto Nacional. Santiago, Marzo 22 de 1990, Págs.4 y 5.
- (2) Idem, Pág. 5
- (3) Idem, Pág. 6
- (4) Idem, Pág. 6
- (5) Idem, Pág. 11
- (6) "POLITICAS EDUCACIONALES PARA EL SECTOR PREESCOLAR"; Discurso de Inauguración del Señor Ministro de Educación, don Ricardo LAGOS ESCOBAR, en el Primer Simposio Nacional "DESFIOS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL PARVULO EN EL CHILE ACTUAL: EQUIDAD, CALIDAD Y COBERTURA"; Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Septiembre de 1990, Pág. 15.
- (7) Idem, Pág. 15
- (8) "POBREZA Y POLITICA SOCIAL"; Discurso del Señor Ministro de Planificación Nacional, Señor Sergio MOLINA, en el Primer Simposio Nacional "DESFIOS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL PARVULO EN EL CHILE ACTUAL: EQUIDAD, CALIDAD Y COBERTURA"; Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Septiembre de 1990, Pág. 20.
- (9) GISSI, Jorge: "EL ROL DE LOS JARDINES INFANTILES"; Primer Simposio Nacional "DESFIOS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL PARVULO EN EL CHILE ACTUAL: EQUIDAD, CALIDAD Y COBERTURA"; Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Septiembre de 1990, Pág. 41.
- (10) GISSI, Jorge: "ALGUNAS TESIS SOBRE POBREZA, CULTURA Y EDUCACION", TERCER ENCUENTRO DE ESPECIALISTAS EN CURRÍCULUM, Asociación Chilena de Currículo Educativo. Santiago, 1987, Pág. 11.
- (11) Nos referimos en especial a los siguientes trabajos:
 - SANCHEZ, Tatiana; "EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO MAGALLANICO"; Y,
 - NAVARRO, Candela; "WAWA-CHATITO-NIÑA-NIÑITO", Primer Simposio Nacional; Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Setiembre 1990, Págs. 199 y 195, respectivamente.
- (12) MAGENDZO, Abraham; "CURRÍCULUM Y CULTURA EN AMERICA LATINA", P.I.I.E.. Santiago, 1986, Pág. 139.

(13) PERALTA, Victoria; "BASES CULTURALES NACIONALES Y LATINOAMERICANAS: UN FUNDAMENTO ESENCIAL A ENFATIZAR EN LOS CAMBIOS DE LOS PROGRAMAS Y CURRICULOS PARVULA-

Alternativas de Atención en la Educación Preescolar

La Dirección General de Educación Preescolar retomó y actualizó las experiencias educativas emprendidas en las últimas décadas, para ampliar el servicio de educación preescolar llevándolo a las comunidades desprovistas del mismo.

Así surge la propuesta de los niños preescolares de 4 y 5 años, en zonas rurales de difícil acceso, a través del Técnico Promotor y del Bachiller.

La primera etapa del Proyecto se inició en el año lectivo 1990/1991 para ambas alternativas, con la atención de un total de 18.300 niños preescolares. En la segunda etapa -ciclo escolar 1991/1992- la extensión del Proyecto a un importante número de Entidades Federativas implica un considerable aumento de la población preescolar atendida.

Presentación

La Educación preescolar constituye la base del sistema educativo nacional y responde a la necesidad de atención integral al niño de 4 y 5 años. Sin embargo, a pesar de la importancia que se le reconoce en ambitos científicos, políticos y sociales, el rezago de atención a la población demandante de este servicio requiere de nuevo impulso y acción creadora para fortalecer tanto la atención al niño preescolar como para consolidar el sistema educativo

Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Educación Elemental
Dirección General de Educación Preescolar

mexicano.

La estrategia de la modernización educativa tiene como objetivos centrales, entre otros, el mejoramiento y congruencia de los contenidos educativos con las diferentes realidades del país, así como "generalizar la educación preescolar e implantar nuevos modelos educativos con participación comunitaria, que permitan la expansión del servicio y su mantenimiento".

El rezago educativo es una realidad que demuestra que miles de comunidades están desatendidas en el ámbito de educación preescolar debido, esencialmente, a la lejanía y difícil acceso que genera la negativa de las educadoras para prestar sus servicios en dichas comunidades. El reto es proporcionar la educación preescolar a los niños de las regiones más apartadas del país, haciendo coincidir los propósitos de la educación preescolar con las

características socio-culturales de las diferentes entidades.

Para llevar a cabo tan importante tarea, la Dirección General de Educación Preescolar evalúa y retoma las experiencias educativas emprendidas en las últimas décadas y se propone actualizarlas para ampliar la atención del servicio a aquellas comunidades desprovistas del mismo.

La relación y coherencia entre el ámbito educativo y el contexto social se contempla y plasma en la propuesta de dos alternativas orientadas a la atención de niños preescolares de 4 a 5 años, en zonas rurales de difícil acceso, a través del Técnico-Promotor y del Bachiller.

El presente documento considera los aspectos relevantes para la implantación del proyecto.

Objetivo

Dar a conocer a las autoridades educativas del Estado, la alternativa de atención a niños preescolares en zonas rurales, para la toma de acuerdos en relación a la operación de la misma.

Marco Jurídico

El marco jurídico que

sustenta al proyecto sobre

alternativas de atención en la educación preescolar, esta definido por la Constitución que rige al Estado Mexicano. Es la Secretaría de Educación Pública, a través de la Ley Federal de Educación, quien norma el servicio educativo a nivel nacional.

Los lineamientos jurídicos que rigen y orientan la prestación del servicio en general, la atención preescolar en particular y especialmente el Proyecto Alternativas de Atención en la Educación Preescolar, están comprendidos en los siguientes documentos:

a) **Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.**

Los artículos constitucionales 3º, 27º, 31º, 73º y 123º expresan los principios filosóficos y jurídicos que norman y orientan la educación del país, los derechos y obligaciones de recibir ésta y la legislación de los servicios educativos y culturales.

b) **Artículo 38º de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.**

Asigna a la Secretaría de Educación Pública las funciones de la administración y organización del sistema educativo en el ámbito nacional.

c) **Ley Federal de Educación**

Reglamenta el artículo 3º constitucional y establece en su exposición los motivos, las concepciones de hombre, educación, fenómeno educativo, finalidades de la educación, sistema educativo, proceso enseñanza-aprendizaje, conocimiento y cultura.

Sustentado en este marco jurídico y en la política de modernización educativa, el Proyecto Alternativas de Atención en la Educación Preescolar, diseña modelos educativos que permiten proporcionar servicio educativo preescolar a la población de niños de 4 y 5 años que la demanden y se definen en dos proyectos:

a. TECNICO
PROMOTOR

b. BACHILLERES

Marco Conceptual-Referencial

Teniendo en cuenta que el concepto educación es un

concepto polivalente, se hace referencia al artículo 2º de la Ley Federal de Educación, en la que se define como "... Medio fundamental para adquirir, transmitir o acrecentar la cultura: es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social". Añadiendo que no solo acrecienta la cultura sino la preserva y enriquece para las futuras generaciones.

La educación preescolar, como el primer nivel del sistema de educación básica al cual accede el niño de 4 a 5 años, apoya la atención formativa y pedagógica del niño de acuerdo a su nivel de desarrollo. En este sentido, el jardín de niños, como institución, es el espacio donde se llevan a cabo estas acciones. El proyecto "Alternativas de Atención a Niños Preescolares en Zonas Rurales" lo concibe como un espacio social que vincula familia y comunidad, enfatizando el papel que tiene en el proceso de socialización del niño.

Desde esta perspectiva, en el jardín de niños se promueven acciones de reflexión y análisis, al derivar de la vida cotidiana una propuesta conjunta Educador-Niño que se traduce en un proyecto de trabajo

para llevar al grupo hacia un fin común, que da contexto y significado a la acción del niño a partir del interés que manifiesta por los aspectos de su realidad, inmerso en una situación de aprendizaje en donde se interrelacionan elementos sociales, materiales y culturales.

Esta participación activa de los niños como agentes de su propio desarrollo y del contexto social en el que están presentes valores, costumbres, tradiciones, conocimientos regionales y nacionales, constituyen firmes cimientos en la educación del niño preescolar, ya que su efecto trasciende mucho más, puesto que también sienta las bases de aprendizajes posteriores.

De aquí la importancia de brindar este servicio a zonas rurales de difícil acceso y urbano marginadas.

El propósito de estas alternativas de atención en educación preescolar, es el de orientar y generar acciones a partir de las características socio-culturales de las localidades, para que a través de la "movilización comunitaria" los beneficios educativos del jardín de niños sean extensivos a la población, con la finalidad de coayudar al mejoramiento de los niveles de bienestar social.

Alternativa "Atención a Niños Preescolares en Zonas Rurales por Técnicos Promotores"

Antecedentes

La Alternativa de Atención de Niños Preescolares en Zonas Rurales tiene como antecedentes a los siguientes programas:

- Programa Plan TIYOLI (71-73)
- Programa de Educación Preescolar en Comunidades Rurales e Indígenas (1978-1982)
- Proyecto de Educación Preescolar a través de Madres de Familia para Zonas Urbano Marginadas (1979)
- Plan Piloto de Educación Preescolar en Jardines de Niños con Educadora Movil (1980-1981)
- Programa FIOCSEER Fideicomiso para Obras Sociales a Campesinos Cañeros de Escasos Recursos (1979-1984)
- Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Comunitaria, CONAFE (1986 a la fecha)

De las experiencias anteriores se retoman, como punto decisivo para lograr la identificación y compromiso con las acciones que se generaran en este tipo de programas, los siguientes aspectos:

- *Convocar a participar dinamicamente a los miembros de las comunidades como agentes activos de la Educación Preescolar,*

todo ello con el propósito de incorporarlos en actividades de beneficio común y proporcionar elementos que contribuyan a su desarrollo personal y social, con lo cual se cumple una doble función:

- *Brindar el servicio de Educación Preescolar a la población que habita en zonas urbano marginadas y rurales de difícil acceso.*
- *Crear fuentes de trabajo para los miembros de la comunidad a través de la prestación del servicio de Educación Preescolar.*

La primera etapa de la Alternativa de Técnico-Promotor en Zonas Rurales se inició el año lectivo 1990-1991, en doce entidades federativas y actualmente se atienden a 1.056 comunidades a través de un número igual de Técnicos Promotores, capacitados por 119 Educadoras-Orientadoras, lo que arroja una atención a 10.560 niños preescolares.

La segunda etapa considera la ampliación de la experiencia a 19 Entidades Federativas para el ciclo escolar 1991-1992, con el objeto de dar servicio a 885 localidades a través de un número igual de

Técnicos Promotores que atenderán a 15.045 niños: los Técnicos-Promotores serán capacitados por 109 Educadoras-Orientadoras.

Los datos anteriores son

tentativos; se validarán de acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto para ver que sean verificados por el estudio de Micro-Planeación.

Objetivo y Características de la Alternativa de Atención de Niños Preescolares en Zonas Rurales por Técnicos Promotores

El objetivo de esta alternativa es el de ofrecer educación preescolar de calidad a los niños de zonas rurales de difícil acceso, a las que en número considerable no acceden las educadoras del sistema formal, por lo que no han recibido atención educativa en el nivel preescolar. Este servicio se orienta por medio de técnicos promotores de secundaria y tienen las siguientes características generales:

- Es un proyecto para atender a los niños preescolares que habitan en zonas rurales de difícil acceso, o que no han tenido la oportunidad de ingresar al sistema de educación preescolar.
- Las localidades seleccionadas corresponden a la demanda potencial de niños no atendidos en educación preescolar, considerando que la demanda es de 4,052,475 de los cuales se atiende a 2,734,050 (Proyecciones de la Dirección de

Planeamiento, Programación y Presupuesto de CONAPO).

- El niño es atendido a través de la aplicación de un manual técnico pedagógico que se deriva del Programa de Educación Preescolar y considera las características socio-culturales y de desarrollo integral.

Sobre el técnico-promotor:

- Los Técnicos-Promotores son habitantes de las comunidades que se van a atender, lo que evita el desarraigo. Se incorporan al proyecto a través de un procedimiento de selección, a partir de cumplir con el requisito de haber acreditado el curso de inducción al desempeño de Técnico Promotor de Educación Preescolar. Dicho curso se orienta con base en una realidad conocida y sentida por el mismo, a través de la conducción de una Educado-

ra-Orientadora.

- El Técnico Promotor tiene acceso al nivel de escolaridad de bachillerato a través del sistema semiescolarizado de Educación Media Superior, por lo que permite que éste sea estimulado para continuar su preparación dentro del sistema educativo.
- El Técnico Promotor recibe beca de estudiante por su participación en la atención de niños preescolares.
- En caso de que abandone el Proyecto, se da oportunidad a otro miembro de la comunidad, quien debe cubrir los requisitos y perfil para incorporarse al proyecto.
- La capacitación de los jóvenes aspirantes a participar en el proyecto, se inicia con un curso de inducción para su desempeño como Técnico-Promotor, que se realiza en 8 semanas durante 8 horas diarias a cargo de Educadoras-Orientadoras. En este curso se abordan aspectos técnicos pedagógicos y se realizan prácticas de observación y educativas con grupos de niños preescolares.

Sobre las Educadoras-Orientadoras:

- En el primer año de trabajo, el Técnico será atendido por la Educadora-Orientadora, en sesiones de tutoría, los sábados y domingos cada 15 días en el

jardín de niños que elija el equipo de Técnicos-Promotores que está a su cargo.

- Las Orientadoras son educadoras con experiencia en la práctica docente, con estudios de licenciatura o postgrado en el área de ciencias sociales, interesadas en atender a los niños que no cuentan con el servicio de Educación Preescolar en la entidad federativa así como en participar en la capacitación y asesoría del Técnico-Promotor.
- Las Educadoras-Orientadoras se harán responsables de la orientación permanente y seguimiento de la práctica a través de la verificación y orientación de la labor educativa de los técnicos, atendiendo de 9 a 10 localidades, a través de visitas de orientación-seguimiento y evaluación de las actividades de atención a los niños.
- Las instituciones encargadas de la salud, población, educación primaria, media superior, superior y educación de adultos, entre otras, son instancias importantes en la realización de este proyecto. La Secretaría de Salud, a través de campañas de vacunación y prevención de enfermedades, en sus clínicas rurales; CONAPO, a través de sus programas de Educación en Población; S.E.P., por medio de las instituciones educativas que permiten ampliar las expectativas de

Educación de la Población involucrada en el proyecto, son algunas de las instituciones que participan en el desarrollo de la comunidad y mejoramiento del nivel de vida de sus miembros, dadas las características del mismo

Sobre los padres de familias:

- Los padres de familia son, en este proyecto, una instancia primordial para participar en acciones educativas que emprenda el jardín de niños para:
 - Conocimiento del desarrollo del niño.
 - Mejoramiento de las condiciones higiénicas de su familia y su hogar.
 - Intensificar las relaciones afectivas con los miembros de su familia.
 - Apoyar las campañas de vacuna-

ción y promoción de la salud a través de la participación de los miembros de su familia.

Sobre autoridades locales:

- Las autoridades locales seleccionan y proponen a jóvenes aspirantes a Técnico Promotor y los apoya en algunas acciones Educativas como:
 - Selección y otorgamiento del local donde funcionará el jardín de niños.
 - Acondicionamiento del aula.
 - Adquisición de material didáctico para la práctica cotidiana de acuerdo con los recursos de la región.
 - Participación en actividades recreativas, educativas y culturales en beneficio del jardín de niños y la comunidad.

Acciones para la Implantación de la Alternativa de Atención al Niño Preescolar en Zonas Rurales por Técnicos Promotores.

La ubicación geográfica y características del Proyecto implican que se asigne una maestra responsable de la organización, operación, seguimiento y evaluación, con el propósito de que las fases de desarrollo a partir de la selección y capacitación de los jóvenes, se mantengan bajo el control del

departamento de Educación Preescolar en los S.C.E.P., ya que los procedimientos de información estadística para soportar los trámites de pago de becas y compensaciones a Educadoras-Orientadoras, requieren de oportunidad y veracidad para el otorgamiento de los recursos autorizados.

Acciones Principales de la Maestra Responsable

- Coordinar las acciones administrativas y técnico pedagógicas que permitan operar en la practica el proyecto.
- Organizar y coordinar la etapa de la implantación en sus fases de organización, operación, seguimiento y evaluación.
- Coordinar la organización de la capacitación de Educadoras-Orientadoras.
- Organizar y coordinar las acciones de capacitación a técnicos promotores.
- Realizar el seguimiento del avance y resultados del proyecto en cada una de las localidades.
- Verificar que la operación del proyecto se lleve a cabo de acuerdo a lo programado.
- Mantener comunicación permanente con la Jefe del Departamento de Educación Preescolar.
- Realizar el seguimiento de los trámites correspondientes de becas a técnicos promotores para su registro en el informe bimestral que se entregue al Jefe del Departamento de Educación Preescolar.

Curso de Capacitación a Educadoras-Orientadoras:

El Procedimiento 2211 señala los pasos a seguir para estructurar el curso de inducción a la función de Educadora-Orientadora.

- Cabe resaltar que para lograr optimos resultados es necesario:
 - Que la educadora seleccionada cubra el perfil.
 - Informar a la Orientadora de las funciones y responsabilidades que tendrá al aceptar participar en esta alternativa.
 - Adscribir a la Orientadora en un jardín de niños de la zona escolar mas cercana a la región donde se encuentran los técnicos promotores que atenderá, por lo que se debe informar a la supervisora de cual es su participación en este proyecto.
 - Las Educadoras-Orientadoras recibirán la compensación E-03 que se otorga a educadoras que se ubiquen en zonas de bajo desarrollo, a partir de que se inicie el curso de capacitación a técnicos promotores.

ORGANIZACION DEL CURSO DE INDUCCION A LA FUNCION DE EDUCADORA ORIENTADORA

La Jefe del Departamento de Educación Preescolar junto con la maestra responsable del Proyecto determinan la sede del curso, además de tomar acuerdo en relación con:

- Reproducción del paquete didáctico, un ejemplar por cada Educadora-Orientadora.
- Organización de la inauguración y clausura del curso.
- Citar a las Educadoras-Orientadoras.

DESARROLLO DE LA CAPACITACION

- El curso tiene una duración de cuatro días.
- Dentro del desarrollo del programa se contemplan 4 unidades distribuidas en 32 horas. (Ver en la página siguiente)
 - Unidad I: La Práctica Docente
 - Unidad II: El Programa del Técnico Promotor
 - Unidad III: El contexto Social y la Propuesta Pedagógica de la Alternativa
 - Unidad IV: La Administración Escolar en esta Propuesta Pedagógica.

Estas unidades se aborda-

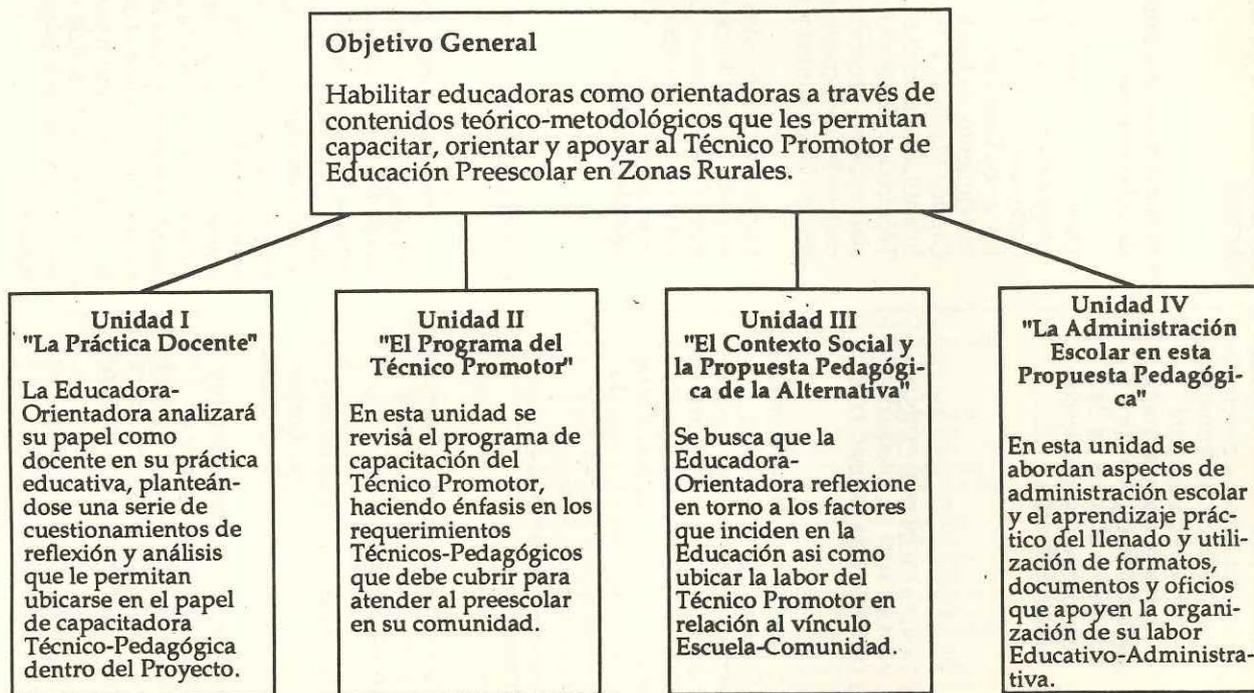
rán de manera teórica y práctica.

Curso de Capacitación del Técnico Promotor

El procedimiento 2212 señala los pasos a seguir para instrumentar el curso de capacitación a Técnico Promotores.

- Cabe destacar que para lograr optimos resultados es necesario:
 - Sensibilizar a las autoridades municipales para apoyar las acciones de este proyecto a fin de lograr su correcto funcionamiento.
 - Que el Técnico Promotor cubra el perfil solicitado.
 - Informar a los aspirantes a Técnico Promotores sobre las características de la alternativa, así como de las responsabilidades y derechos que tendrán al ingresar a este proyecto.
 - Informar a los familiares de los Técnico Promotores de las acciones de capacitación que se realizarán en la alternativa, para contar con su apoyo.
 - El Técnico Promotor recibirá una beca mensual a

Estructura del Programa de Inducción a la Función de Orientadora



partir del inicio del curso de inducción para su desempeño como Técnico Promotor, la cual se incrementará conforme curse y apruebe cada grado escolar correspondiente al nivel de Bachillerato en curso semiescolarizado o abierto.

ORGANIZACION DEL CURSO DE INDUCCION AL DESEMPEÑO DE TECNICO PROMOTOR

La Jefe del Departamento de Educación Preescolar se reunirá con la maestra responsable del proyecto para determinar la sede del curso y el jardín de niños en el que se llevará a cabo la práctica educativa, tomando en cuenta que el plantel esté cerca de la sede del curso. Además se tomarán acuerdos con relación a :

- Reproducción de los materiales y contenidos, uno por cada Técnico Promotor.
- Reuniones con Orientadoras para el análisis de los contenidos y estructuración del curso.
- Reunión con educadoras que trabajarán con el grupo de preescolares, para la organización de las prácticas y elaboración de propuestas de trabajo.
- Organización de la inauguración y clausura del curso.

DESARROLLO DE LA CAPACITACION

- El curso tiene una duración de ocho semanas.
- Dentro del desarrollo del programa se contempla la organización de talleres de: Recursos Didácticos, Música y Movimiento, Actividades Gráfico Plásticas y Teatro Infantil, que permitan al Técnico el conocimiento, elaboración y creación de: materiales didácticos, juguetes, guiñoles, cantos y juegos.
- La realización de estos cursos es a través de talleres, en los que la orientadora organiza los contenidos propuestos en el paquete didáctico y la agenda de trabajo.

CONTENIDOS DEL CURSO

Los contenidos del curso de capacitación se estructuran a través de un programa que le permita abordar los conocimientos básicos para asumir la responsabilidad de atender a un grupo de preescolares, en un marco donde se vincula la práctica educativa del jardín de niños con la familia y la comunidad, con el propósito fundamental de promover el desarrollo integral del niño y participar en acciones de beneficio de su localidad. (Ver en la página siguiente)

Los contenidos del Curso-Taller están distribuidos en 5 unidades y organizados de la siguiente manera:

Objetivo General

Formar a jóvenes originarios y/o residentes de las comunidades como Técnico Promotores de Educación Preescolar para atender a la población infantil que requiera el servicio, vinculando su práctica educativa con la familia y la comunidad.

Unidad I "La Educación Preescolar y el Proyecto de Alternativa de Atención"

En esta unidad se parte del análisis de las experiencias del participante como alumno para propiciar la reflexión del Técnico Promotor, tanto de la práctica educativa como de la comunitaria. Finalmente, se analiza y reflexiona acerca del jardín de niños como un espacio educativo.

Unidad II ¿Como es el niño Preescolar?

Se contempla darle a conocer las características del niño preescolar articulándolo con el medio ambiente como un factor importante dentro del proceso de construcción del conocimiento. Asimismo, se propone la reflexión sobre el proceso enseñanza aprendizaje dentro del jardín de niños.

Unidad III El Jardín de Niños un Espacio Educativo

Revisan las unidades anteriores para articularlas con los contenidos del manual Técnico Pedagógico para el preescolar rural, alternando con la práctica educativa, la que realizará en la localidad en la que se está capacitando.

Unidad IV ¿Cómo trabajar con mi comunidad?

En esta unidad los contenidos propuestos están dirigidos a propiciar que el Técnico Promotor reconozca su comunidad como uno de los factores que está determinando los procesos educativos y el comportamiento de los niños dentro del aula. Asimismo, que a través del conocimiento sistémico de su comunidad, el Técnico Promotor valore y reconozca las necesidades y recursos de la misma.

Unidad V El Técnico Promotor y la Organización Administrativa del Jardín de Niños.

El contenido de esta unidad está centrada en los aspectos administrativos que permitan al Técnico Promotor instalar, equipar y acondicionar el jardín de niños, así como reconocer la importancia de llevar un control administrativo del mismo.

REALIZACION DE OBSERVACIONES Y PRACTICAS EDUCATIVAS

Debido a que el curso de capacitación del Técnico Promotor se lleva a cabo en los meses de julio y agosto, no se cuenta con grupos de niños preescolares para realizar las observaciones y prácticas educativas, por lo que se contrata a educadoras en servicio a fin de que trabajen durante el período vacacional y de esta forma cubrir las actividades propuestas para el curso de inducción.

Para la contratación de las educadoras, se debe considerar el siguiente perfil:

- Ser maestra de jardín de niños.
- Tener plaza de maestra de jardín de niños o directora.
- Contar con experiencia mínima de 3 años frente a grupos.
- Estar en servicio.
- Tener conocimiento y manejo del programa de educación preescolar vigente.
- Tener disponibilidad para trabajar con grupos de niños preescolares durante los meses de julio y agosto.

Instalación del Servicio de Atención a los Niños Preescolares

- Las dos semanas inmediatas, al terminar el curso de inducción, los Técnicos Promotores realizarán las siguientes acciones previas al inicio de la atención de su grupo de preescolares:
 - Censo de niños de 4 a 5 años.
 - Acondicionamiento del local.
 - Acta de fundación del jardín de niños.
 - Inscripción de 16 a 25 niños por grupo.
 - Apertura del curso.
- La práctica educativa se apoya en el "Manual Técnico Pedagógico para la Atención del Niño Preescolar"
- El calendario con que se registrará este servicio es el aprobado por la Secretaría de Educación Pública para el nivel
- El suministro de documentación oficial que se requiere para el funcionamiento de los jardines de niños, se llevará a cabo conforme lo establecido administrativamente para los planteles de servicio regular, ya que en este aspecto su funcionamiento es el mismo.

- El Técnico Promotor se encargará, con apoyo de la Orientadora, del llenado de la documentación que se requiere para el funcionamiento del jardín de niños como:

- Acta de fundación del jardín de niños.
- Acta constitutiva de asociaciones de padres de familia.
- Inventario de bienes instrumentales (mobiliario y equipo) del jardín de niños.
- Estadística.
- Registro de inscripción.
- Lista de asistencia.

Evaluación de los resultados.

La evaluación del Proyec-

to de Técnicos Promotores nos permitirá conocer sus avances y necesidades en relación con la atención del servicio, la capacitación, la práctica educativa y el impacto social, con la finalidad de reorientar y ajustar las acciones programadas.

Para optimizar su operación, se requiere el apoyo de la Jefe del Departamento de Educación Preescolar para que oriente las acciones consideradas en el proceso de verificación, seguimiento y evaluación.

Los instrumentos para realizar la evaluación del proyecto son: Proyecto anual de trabajo del Técnico Promotor, Plan de trabajo, Proyecto anual de trabajo, Programa de visitas de la Educadora-Orientadora, Reporte de informes de servicios escolares del proyecto de Técnicos Promotores, concentrado FU-3, de acuerdo con el procedimiento N° 2213 de acciones.

Alternativa "Atención a Niños Preescolares en Zonas Rurales por Bachilleres"

Antecedentes

La alternativa de atención a niños preescolares en zonas rurales por Bachilleres, tiene

como antecedente las acciones que se han llevado a cabo por diferentes Estados de la Repú-

blica, como la habilitación de maestros de primaria y de Bachilleres para trabajar con grupos de preescolares. Sin embargo, estas experiencias no se han consolidado en forma sistemática ya que se han realizado irregularmente, lo cual no ha permitido recuperar y sistematizar la experiencia en un programa alternativo.

Ante este hecho, la Dirección General de Educación Preescolar rescata las experiencias y articula una alternativa de atención a niños preescolares por Bachilleres, donde se involucra a las diversas instancias responsables de la formación de docentes para que este joven pueda iniciar su formación profesional en

servicio y de este modo cubrir la atención de la demanda de educación preescolar en zonas rurales.

El Proyecto de Bachilleres en Zonas Rurales se inició en el año lectivo 90-91, en 9 Estados en donde se están atendiendo 7,740 niños preescolares (en jardines de niños tanto de organización completa como unitarios) por 430 bachilleres.

En la segunda etapa, en ciclo escolar 91-92, se amplía el proyecto de Bachilleres a 4 entidades federativas lo que implica la atención a niños preescolares por Bachilleres capacitados en 13 Estados de la República.

Objetivo y Características de la Alternativa de Atención a Niños Preescolares en Zonas Rurales por Bachilleres

El objetivo de esta alternativa es el de ofrecer educación preescolar de calidad a los niños de zonas rurales de difícil acceso, a las que no llegan las educadoras del sistema formal. Este servicio se orienta por medio de Bachilleres egresados de las instituciones de Educación Media Superior de la entidad federativa y tiene las siguientes características generales:

- Es un proyecto para atender a los niños preescolares que habitan en zonas rurales de difícil acceso y que no han tenido la oportunidad de ingresar al sistema de educación preescolar.
- Las localidades seleccionadas corresponden a la demanda potencial de niños no atendidos en educación preescolar,

considerando que la demanda es de 4.052.475 de los cuales se atiende a 2.734.054.

- El niño es atendido a través del Programa de Educación Preescolar vigente y los Documentos Normativos que lo apoyan.

Sobre el Bachiller:

- Son jóvenes bachilleres egresados de instituciones de Educación Media Superior que se incorporan al proyecto a través de un procedimiento de selección a partir de cumplir con el requisito de haber acreditado el curso de inducción al desempeño de conductor de grupos preescolares.
- El Bachiller tiene acceso a la Universidad Pedagógica Nacional a través del sistema semiescolarizado, por lo que permite que sea estimulado para continuar su preparación dentro del sistema educativo.
- El Bachiller recibe beca de estudiante por su participación en la atención de los niños preescolares.
- La capacitación para el Bachiller se inicia con un curso de inducción para su desempeño como conductor de grupos preescolares que se realiza en 8 semanas durante 8 horas diarias a cargo de un

equipo interdisciplinario de maestros de instituciones formadoras de docentes. En este curso se abordan aspectos técnico-pedagógicos y se realizan prácticas de observación y educativa con grupos de niños preescolares.

Sobre el equipo capacitador

- Son docentes de instituciones de educación superior y educadoras con licencia en el área de ciencias sociales, con experiencia en la formación de docentes e interesados en el niño preescolar.

Sobre la supervisión

- La supervisión del servicio se realiza a través de las supervisoras y directoras de los jardines de niños en donde se encuentran ubicados los bachilleres.
- La verificación, seguimiento y evaluación de los Bachilleres se lleva a cabo de acuerdo a la normatividad del servicio regular de educación preescolar.

Sobre padres de familia

- Los padres de familia son, en este proyecto, una instancia primordial, que participan en acciones educativas que

emprenda el jardín de niños para:

- *Conocimiento del desarrollo del niño.*
- *Mejoramiento de las condiciones higiénicas de su familia y hogar.*
- *Intensificar las relaciones afectivas con los miembros de su familia.*
- *Apoyar las campañas de vacunación y promoción de la salud a través de la participación de los miembros de su familia.*

Sobre las autoridades locales

- Las autoridades locales apoyan a los jóvenes Bachilleres en acciones como:
 - *Selección y otorgamiento del local donde permanecerá el jardín de niños.*
 - *Acondicionamiento del aula.*
 - *Participación en actividades recreativas educativas y culturales en beneficio de la comunidad.*

Acciones para la Implantación de Alternativas de Atención a los Niños Preescolares en Zonas Rurales por Bachilleres.

La ubicación geográfica y características del proyecto, implica que se asigne una maestra responsable del proyecto en su organización, operación, seguimiento y evaluación, con el propósito de que las fases de desarrollo a partir de la selección y capacitación de los jóvenes se mantengan bajo el control del Departamento de Educación Preescolar en los servicios coordinados de Educación Pública, ya que los procedimientos de Información Estadística, para soportar los tramites de pagos de becas y honorarios al equipo capacitador, requieren de oportunidad y veracidad para el otorgamiento de los recursos autorizados.

Acciones principales de la maestra responsable

- *Coordinar las acciones administrativas y técnico-pedagógicas que permitan operar el proyecto en la práctica.*
- *Organizar y coordinar la etapa de la implantación en sus fases de organización, operación, seguimiento y evaluación.*
- *Coordinar la organización de la capacitación de Educadoras-Orientadoras.*
- *Organizar y coordinar las acciones de capacitación a Bachilleres.*

- Realizar el seguimiento del avance y resultados del proyecto en cada una de las localidades.
- Verificar que la operación del proyecto se lleve a cabo de acuerdo a lo programado.
- Mantener comunicación permanente con la Jefe del Departamento de Educación Preescolar.
- El Bachiller recibirá una beca mensual a partir del inicio de su curso de inducción para su desempeño como conductor de grupos de preescolares, la cual se incrementará conforme curse y observe cada grado escolar correspondiente a la licenciatura en educación preescolar en curso semiescolarizado o abierto.

ORGANIZACION DEL CURSO DE INDUCCION AL DESEMPEÑO DE CONDUCTOR DE GRUPOS PREESCOLARES

Curso de capacitación del bachiller

El procedimiento señala los pasos a seguir para instrumentar el curso de capacitación a bachilleres.

- Cabe destacar que para lograr optimos resultados es necesario:
 - Sensibilizar a las autoridades municipales para apoyar las acciones de este proyecto, a fin de lograr su correcto funcionamiento.
 - Que el bachiller cubra el perfil solicitado.
 - Informar a los aspirantes a participar en este proyecto sobre las características de la alternativa, así como de las responsabilidades y beneficios que tendrán al ingresar al proyecto mencionado.
- La Jefe del Departamento de Educación Preescolar se reunirá con la maestra responsable del Proyecto para determinar la sede de curso y el jardín de niños en donde se llevará a cabo la práctica educativa, tomando en cuenta que el plantel esté cerca de la sede del curso; además se tomarán acuerdos con relación a:
 - Reproducción de los materiales y contenidos, uno por cada Bachiller.
 - Reuniones con el equipo capacitador para el análisis de los contenidos y reestructuración del curso.
 - Reunión con las educadoras que trabajan con los grupos preescolares para la organización de las prácticas de observación y educativa y elaboración de proyectos de

trabajo.

- Organización y clausura del curso.

DESARROLLO DE LA CAPACITACION

- El curso tiene una duración de 8 semanas.
- Los contenidos del curso están organizados en dos grandes bloques que se presentan en

dos paquetes didácticos.

- Uno para los conductores de los talleres con objetivos, metodología de enseñanza, contenidos de aprendizaje y propuestas de evaluación y el otro para los estudiantes con objetivos, contenidos y prácticas de aprendizaje, así como actividades para la evaluación.

- El programa está integrado por tres unidades.

Objetivo General

El estudiante conceptualizará el trabajo del maestro en el nivel preescolar a partir de su experiencia, del análisis sistemático sobre casos de su práctica educativa y la de otros, del estudio de los contenidos de enseñanza de la educación preescolar abordados en los talleres y el estudio de textos, incluidos los elaborados por él.

Unidad I: Una definición de práctica educativa en el nivel Preescolar.

Objetivo: El estudiante elaborará una definición de práctica educativa en el nivel preescolar, a partir de su experiencia, de la confrontación entre los resultados obtenidos en los análisis de sus propias descripciones relativas al quehacer del maestro y de los registros de observación realizados.

Unidad II: La práctica educativa en el nivel preescolar.

Objetivo: El estudiante desarrollará habilidades educativas para el ejercicio profesional con grupos de niños preescolares en el marco de la normatividad de la dirección General, a partir del análisis de la relación entre los elementos y momentos del proceso enseñanza aprendizaje, de las vinculaciones aula-escuela-comunidad y de las prácticas de observación y educativas realizadas, así como el estudio de textos.

Unidad III: Sentido integrado de la acción educativa en el nivel preescolar.

Objetivo: El estudiante identificará los indicadores para la planeación anual de su trabajo educativo en el aula, el jardín de niños y la comunidad como una práctica educativa acorde con el Art. 3º constitucional, la Ley Federal de Educación y los Objetivos de la Educación Preescolar, a partir del análisis de: experiencia educativa, proyecto anual de trabajo del educador y textos.

REALIZACION DE OBSERVACIONES Y PRACTICAS EDUCATIVAS

Debido a que el curso de capacitación del bachiller se lleva a efecto en los meses de julio y agosto, no se cuenta con grupos de niños preescolares para realizar las observaciones y prácticas educativas por lo que se contrata a Educadoras en servicio a fin de que trabajen el período vacacional y de esta forma cubrir las actividades propuestas en el curso de inducción.

- Para la contratación de las educadoras se debe considerar el siguiente perfil:

- Ser maestra de jardín de niños.
- Tener plaza de maestra de jardín de niños o directora.
- Contar con experiencia mínima de 3 años frente a grupo.
- Estar en servicio.
- Tener conocimiento y manejo del programa de Educación Preescolar vigente.
- Tener disponibilidad para trabajar con grupos de niños preescolares durante los meses de julio y agosto.

Instalación del servicio de atención a los niños preescolares

- Las dos semanas inmediatas al

término del curso de inducción, los bachilleres realizan las siguientes acciones previas al inicio de la atención de su grupo de preescolares:

- Censo de niños de 4 a 5 años.
 - Acondicionamiento del local.
 - Elaborar el acta de fundación del jardín de niños.
 - Inscripción de 16 a 25 niños por grupo.
 - Apertura del curso.
- La práctica educativa se apoyará en el programa de educación preescolar vigente.
- El calendario con que se registrará este servicio es el aprobado por la Secretaría del nivel.
- El sumario de documentación oficial que se requiera para el funcionamiento de los jardines de niños en este proyecto lo proporcionará la supervisora de zona conforme a lo establecido administrativamente.

Evaluación de los resultados

La evaluación del proyecto Bachilleres nos permitirá

conocer los avances y necesidades de este programa con relación a la atención del servicio, la capacitación del Técnico Promotor, la práctica educativa y el impacto social. Con la finalidad de reorientar y ajustar las acciones programadas para optimizar su operación, se requiere del apoyo de la Jefe del Departamento de Educación Preescolar para que oriente las acciones consideradas en el proceso de verificación, segui-

miento y evaluación.

Los instrumentos para realizar la evaluación del proyecto son: Proyecto Anual de Trabajo del Bachiller, Plan de Trabajo, Proyecto Anual de Trabajo y Programa de Visitas de la Supervisora, Reporte de Informes de Servicios Escolares del Proyecto de Bachilleres, concentrado FU-3. y se aplicarán de acuerdo con el procedimiento N° 24 de acciones.

DESCRIPTORES

*Educación Inicial-Población Marginal-
Zonas Rurales-Participación Comunitaria-
Participación de la Familia.*

Plan de Acción por la Infancia (*)

El Plan de Acción del Perú se concibe como un instrumento de orientación y gestión operativa pero igualmente de convocatoria y concentración para la acción conjunta entre el Estado y la sociedad. Sus características fundamentales se expresan en la integralidad y complementariedad de atención de la población en pobreza extrema, en la equidad distributiva, en el carácter interinstitucional, de flexibilidad, de amplia participación popular y de relativa autonomía regional y local que garanticen su permanencia en el tiempo y la complementación de esfuerzos.

El Plan sustenta su ejecución en la capacidad operativa y redes que dispone el Estado, las organizaciones de base y las instituciones afines y se orienta a garantizar a las generaciones más jóvenes las condiciones y recursos que le permitan satisfacer sus necesidades humanas básicas y desarrollar al máximo su potencial en beneficio propio y de la nación.

Metas de Calidad de Vida

Las principales metas de la década están referidas a:

- Reducción de la mortalidad infantil y materna.
- Reducción de la morbi-

(*) Exposición realizada por el Perú en la reunión de intercambio de experiencias en Latinoamérica para la atención integral del niño menor de 6 años: Sonia B. de Stockton, jefe de Tecnología Educativa de la Dirección de Educación Inicial. México, 4 al 9 de noviembre de 1991.

mortalidad por enfermedades inmuno prevenibles, IRA, EDA, aborto y embarazos de alto riesgo, así como erradicación de enfermedades epidémicas.

- Eliminación de la desnutrición.
- Acceso universal a la educa-

ción básica y reducción del analfabetismo femenino.

- Acceso universal al agua segura y medios sanitarios.
- Mejor protección a los niños en circunstancias difíciles.
- Generación del empleo y mitigación de la pobreza.

Población Objetivo y Prioridades de Apoyo Sectorial

A partir de la identificación de las necesidades específicas de la población más vulnerable, y considerando los programas sectoriales regulares y especiales existentes, el "Programa Integral de Acción por la Infancia y el Desarrollo Humano" integra seis "Programas de Apoyo Sectorial", (cuyos costos se han calculado a nivel de acciones, atenciones o servicios específicos per cápita para salud, alimentación, nutrición, educación, agua y saneamiento, protección a niños en circunstancias difíciles y empleo-ingreso), estrechamente articulados entre sí y con otros programas socio-económicos priorizados por el gobierno.

- * Para la cobertura de los servicios de salud se han considerado:
 - La población menor de cinco

años que debe ser inmunizada, así como para el tratamiento y prevención de EDA e IRA y para el control de crecimiento.

- Las madres gestantes pobres, para la atención prenatal y de los partos.
 - Las mujeres pobres en edad fértil, para el acceso a servicios y medios de planificación familiar.
 - La población en riesgo, por epidemias como el cólera y otras que han rebrotado en distintos puntos del país.
- * En la complementación alimentario nutricional se considera:
 - A los niños menores de 14 años en extrema pobreza, priorizando en este grupo a

los menores de dos años considerando los daños irreversibles que podrían producirse por deficiencias nutricionales en esta etapa del desarrollo fisiológico.

- A las madres gestantes y lactantes en extrema pobreza, por la razón antes aludida, pues la desnutrición infantil se origina, en muchos casos, desde la gestación.
 - La población afectada por deficiencia de yodo y por tuberculosis.
- * En los servicios educativos se consideran:
- Los niños pobres en edad pre-escolar y escolar.
 - La población analfabeta, en
- especial las mujeres.
- * Para los servicios de agua y saneamiento se da prioridad a la población que no cuenta con estos servicios en el área rural y urbano-marginal; se considera, sin embargo, un universo más amplio debido a la necesaria rehabilitación de las redes actuales.
- * En lo que se refiere a niños en circunstancias especialmente difíciles, se considera un universo que abarca el total estimado de niños que trabajan y niños excepcionales, priorizando al interior a aquellos considerados en situación de alto riesgo.
- * En lo que se refiere a empleo-ingreso, se considera sólo a la PEA sub-empleada (sub-empleo agudo) y desempleada.

Estrategia: Principales Planteamientos

La estrategia busca afirmar, desde la política y a través de acciones de estabilización y de emergencias, procesos sostenibles de desarrollo a mediano y largo plazo; busca asimismo "desatar" las fuerzas creativas y constructivas de la sociedad, induciendo a la actitud solidaria y a la aplicación y ampliación de las capacidades latentes.

La actitud solidaria implica, para los sectores de altos ingresos, entre otros, el cumplimiento de las obligaciones tributarias, la autolimitación del consumo suntuario y la repatriación de capitales, para lograr el ahorro interno que sólo ellos están en condiciones de generar.

En el caso de Perú, la

ampliación de capacidades implica una acción preferente y decidida en la promoción y protección de aquellos sectores cuya desventaja en el acceso y oportunidades de toda índole le impiden el logro de niveles mínimos de bienestar, generando, por el contrario, su creciente deterioro. La estrategia, en consecuencia, deberá posibilitar la participación creciente de dichos sectores en el desenvolvimiento socio-económico, en condiciones de igualdad frente a aquellos que han tenido todas las ventajas.

Se trata de la configuración y consolidación, en torno al bienestar de la infancia, la paz y la equidad social, de una área central de consenso y de acción solidaria y permanente, a partir de cuyos logros y experiencias la sociedad peruana organice sus esfuerzos y sienta progresivamente las bases de su desarrollo futuro.

Para propiciar la movilización, la eficacia de la acción y la racionalidad del uso de los escasos recursos, la estrategia plantea entre otras, las siguientes opciones y mecanismos:

- Explicitación y difusión de todas y cada una de las metas del PLAN y su relación con la situación y niveles alcanzados en cada región, departamento o provincia, promoviendo, al mismo tiempo, la unidad nacional de objetivos y el reconocimiento de la propia

realidad y la escasez de los recursos, lo cual impulsará la acción convergente del conjunto de las colectividades locales y de la sociedad peruana como un todo.

- Un esfuerzo consistente de comunicación y adaptación que permitirá llegar a los millones de peruanos de habla quechua, aymara y otras lenguas vernáculas de la Sierra y Selva.
- Adopción y consolidación de una concepción más amplia y democrática respecto a los servicios de salud y educación, a través de la redefinición del rol de los sistemas de servicios básicos estatales, a fin de posibilitar su adecuación a la heterogeneidad socio-económica y pluralidad cultural del País.
- Opciones operativas para la descentralización y para mejorar la eficacia de la acción estatal que debe actuar como catalizador de la acción conjunta de la sociedad.
- La descentralización máxima hacia los gobiernos locales de las decisiones y acciones de los programas regionales, que deberán ser diseñados con la mayor flexibilidad para que adopten su propio rostro en cada lugar.
- Adecuación de la asignación territorial de los recursos a fin de compensar las desventajas

relativas entre los departamentos, provincias y distritos, lo que contribuirá a reducir las desigualdades existentes.

- Adopción de alternativas de bajo costo y fácil acceso para la prestación de los servicios sociales básicos, así como para la producción y distribución de los bienes esenciales.
- Articulación de programas socio-económicos, integrando los diversos programas y proyectos sociales entre sí y con los programas productivos, así como la organización simultánea de la oferta-demanda de bienes y servicios básicos.

El PLAN se sustentará en las organizaciones de base e

instituciones públicas y privadas quienes, en el futuro, deberán reconocer y corresponsabilizarse con el protagonista, el promotor y ejecutor pionero: la mujer peruana a través de sus múltiples y dinámicas organizaciones. El PLAN se propone movilizar a 30.000 organizaciones de base entre comedores populares, comites del vaso de leche, clubes de madres y organizaciones vecinales, a 5.000 comunidades campesinas y nativas, a 185 gobiernos locales provinciales, a 1784 gobiernos distritales y a los 11 gobiernos regionales, en torno a la consecución de mejores niveles de vida, de participación y de acceso a los servicios sociales para la colectividad y para el país como un todo.

El Plan de Acción en el Area Educativa

La Dirección General de Educación Inicial y Especial plantea propuestas de acción derivadas del Plan de Acción por la Infancia para el mediano plazo.

- Programas de prevención a través de los medios de comunicación masiva.
- Mejora de la calidad de los programas no formales con programas integrados con educación de adultos, producción y de niños.
- Propiciar la generalización de Educación Inicial de 5 a 6 años, buscando la articulación con la educación primaria.
- Establecer y/o mejorar la prestación de servicios complementarios de salud y nutrición en los Centros y Programas de Educación Inicial.
- Diseñar y aplicar un sistema de evaluación permanente que asegure un seguimiento

de la ejecución.

PROGRAMAS DE DIFUSION

"Campana de Prevención de la Ambliopía en niños de Educación Inicial"

Son programas para la detección de la ambliopía que es una de las mayores causas de ceguera unilateral prevenible.

Las estadísticas demuestran que el 25% de los niños que ingresan a un Centro Educativo o Programa tienen algún problema ocular y necesitan atención profesional adecuada.

Imperfección oftálmica como la Ambliopía debe ser descubierta y tratada a tiempo, antes de los 6 años de edad, porque más adelante se tornará irreversible ocasionando la pérdida definitiva de la visión del ojo afectado.

¿Qué es la Ambliopía?

- Es el ojo, que siendo aparentemente normal, no vé igual que el otro ojo (aún con su mejor antejo) y se le conoce como ojo perezoso.
- Se entrenaron a los docentes de Educación Inicial en la evaluación o aplicación del test de agudeza visual. El test se aplicó a cada niño al empezar

el período escolar.

- Se distribuyó la cartilla de Snellen, letras E, parche pirata y ficha individual.

Este programa se trabaja con el Centro Peruano de Estrabismo.

Acciones de sensibilización

Tenemos el Proyecto denominado "Las necesidades Especiales en el aula".

Trata de desarrollar estrategias que atiendan las necesidades especiales de los niños en las escuelas comunes.

Objetivos de este Proyecto

- Sensibilizar a los docentes sobre la integración de los niños con discapacidades en las escuelas comunes.
- Mejorar la formación docente como medio para el logro de la integración.
- Flexibilizar las prácticas curriculares y métodos docentes en las aulas integradas, para hacerlas más receptivas a las necesidades individuales de los niños.
- Incorporar el principio de auto-ayuda como recurso para estimular a los profesores jóvenes en el desarrollo de destrezas autoevaluativas, como forma de perfeccionamiento de sus prácticas.

- Reconocer el valor de la colaboración entre grupos de profesores al interior de cada escuela.
- Ayudar y estimular a los docentes en la necesidad del mejor uso posible de tres fuentes de ayuda no profesional en el aula. Los propios alumnos, los padres, parientes y otros miembros interesados de la comunidad y auxiliares o ayudantes docentes pagados.

Este proyecto se ha iniciado con un primer taller de sensibilización dirigido a docentes que tienen la responsabilidad de la formación docente y con la elaboración de las currículas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La financiación del mismo es de la OREAL UNESCO-sede Chile.

Se pone mucho énfasis en la capacitación, para lo cual se han diseñado módulos donde se establece cinco principios:

1. Compromiso activo.
2. Negociación de objetivos.
3. Demostración, práctica y retroinformación.
4. Evaluación continua.
5. Apoyo.

ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

En el Perú se atiende en el sistema Escolarizado y No Escolarizado.

En el sistema Escolarizado tenemos los Centros de Educación Inicial:

- CUNAS: *para niños menores de 3 años.*
- JARDIN DE NIÑOS: *para niños menores de 3 - 5 años.*

En el sistema No Escolarizado tenemos:

- PIETBAF: *Programa de Estimulación con base en el hogar para niños menores de 3 años.*
- PRONOEI: *Programa para niños de 3 - 5 años*
- PAIGRUMA: *Programas Integrados para madres organizadas.*
- PAICRUM: *Proyecto de Atención Integral en comunidades rurales y urbano marginales.*

CUNAS:

Este servicio se brinda exclusivamente a niños de madres que trabajan.

Así tenemos:

Cunas comunales.- Organizadas por la propia comunidad. Las madres aportan una mínima colaboración económica para la preparación de los alimentos de los niños.

El Ministerio de Educación les dota de una docente

para la conducción pedagógica y el personal auxiliar de la comunidad.

Este tipo de cunas se encuentran ubicadas en zonas periféricas de las ciudades.

Cunas Privadas.- Organizados por Promotores privados. Brindan el servicio en zonas urbanas y son costosos.

Cunas Sectoriales.- Organizadas por los diferentes ministerios de la Estructura Estatal. Brindan el servicio para sus empleados.

Centros de Cuidado Diurno.- Organizados por los municipios. Generalmente están ubicados en los mercados de abastos pues atienden a los hijos de las trabajadoras.

El personal que labora en las cunas comunales y centros de cuidado diurno son capacitados por el sector.

JARDIN DE NIÑOS:

Se atienden a niños de 3 a 5 años, ubicados generalmente en las zonas urbanas.

Sin embargo desde hace un tiempo se ha priorizado su creación en las zonas urbano marginales.

La docente que es nombrada en un jardín de reciente creación de la zona urbana, se enfrenta a una realidad en la que ella tiene que organizar a la

comunidad para las construcción del local, el equipamiento del mismo y la elaboración de los materiales para poder funcionar. Mientras tanto construyen el Centro, ella tiene que atender en un local precario, protegido generalmente por esteras.

En la actualidad, por la crisis económica que vive el País, los padres de familia se ven impedidos de colaborar más ampliamente con el jardín.

Tenemos la preocupación de mejorar la calidad educativa de los centros desde su organización, priorizando la participación comunitaria.

PIETBAF

Programa de Estimulación Temprana con Base en la Familia.

Es un programa educativo que se considera ubicado en la educación No Formal.

El Programa constituye una posible alternativa de atención a niños menores de 3 años de áreas marginadas, revalorando el rol educativo de los padres de familia en la crianza de sus hijos y la participación de personal voluntario de las mismas comunidades donde viven las familias. Estas animadoras son capacitadas por docentes de Educación Inicial en actividades sencillas de estimulación que luego son

realizadas con los niños en sus propios hogares y en presencia de sus padres. Orientan a los padres de familia en reuniones mensuales, asesoran permanentemente el trabajo educativo de las animadoras y garantizan que la acción educativa se beneficie con el apoyo de las organizaciones existentes en la comunidad: centros de salud, programas de alimentación y otras organizaciones.

Objetivos

- Ofrecer estimulación temprana al niño para su desarrollo integral en las áreas biosicomotor, intelectual y socioemocional en su ámbito natural: el hogar.
- Desarrollar acciones tendientes a ofrecer una alimentación adecuada y un ambiente propicio para el desarrollo del niño.
- Ofrecer orientación a los padres para que procuren al niño un ambiente rico en estímulos y actividades que contribuyan a su desarrollo integral.
- Propiciar interrelaciones y una comunicación adecuada entre padres e hijos.
- Presentar a los padres actividades sencillas que diariamente pueden hacer con sus hijos a fin de estimularlos en su desarrollo y crecimiento.

Organización

Agentes: Docente Coordinadora que realiza las acciones de motivación en la comunidad, capacita a las animadoras, asesorándolas en los aspectos de:

- Programación curricular a través de las fichas de actividades.
- Evaluación curricular.
- Manejo de los documentos del Programas.

Animadora:

- Atiende a 8 niños-familia.
- Aplica la lista de objetivos a los niños en la evaluación de entrada orientada por la Docente Coordinadora.
- Ejecuta las actividades con los niños a su cargo, demostrando y orientando a los padres de familia en la ejecución de las nuevas actividades.
- Elabora el material educativo que se

requiere para el desarrollo de las actividades.

Este programa es muy importante porque permite que los padres de familia sean los actores principales en el proceso educativo de sus hijos.

Actualmente el programa está generalizado en todo el país.

PRONOEI

Programas No Escolarizados para niños de 3-5 años.

La atención se centra en brindar una nueva forma de educación, la educación no formal más cercana y más directa e integradora para el niño, sus padres y la comunidad de las zonas marginadas.

Su sustento está en la organización comunal, en su capacidad de generar mecanismos y vías concretas de educación para tiempos regulares, para el desarrollo de esas comunidades, para una acumulación de las experiencias. Con el gran perfil de participación y gestión comunal, se diseñan los primeros Programas No Escolarizados en Educación Inicial, uno de los cuales, el PRONOEI, logra constituirse en una Institución Educativa de reales alcances y potencialidades.

Los PRONOEI son definidos como conjunto de líneas de

actividades educativas organizadas para atender a niños menores de 6 años y padres de familia, en cooperación con agentes de la comunidad, a fin de generar oportunidades educativas orientadas al desarrollo del niño, según su edad, características individuales, realidad e intereses y necesidades. Su creación y dinamización se sostiene en la participación organizada de la comunidad.

Su organización tiene un sistema muy flexible. Su base comunal permite contar con personal voluntario para la relación educativa directa con los niños y padres, con la coordinación, asistencia y asesoramiento directo de personal profesional como instancia inmediata superior.

Sobre su base educativa se generan, principalmente, servicios integrados de salud y educación-nutrición y se apoyan y complementan proyectos de beneficio comunal.

Sus agentes son la Docente Coordinadora - personal profesional - y el Animador o Animadora - personal voluntario-, que trabajan con padres de familia, niños, dirigentes y otros miembros de la comunidad.

Una docente coordinadora trabaja con 6 a 10 animadoras y cada animadora atiende un promedio de 15 niños por tres horas diarias.

Trabajan en ambientes

que son cedidos por la comunidad y que pueden ser locales comunales, de clubes, parroquias y otros - un ambiente de la casa, salas, garajes, talleres - o locales construidos rústicamente con el aporte de los padres y dirigencias. En raras excepciones (Lima, Cono Sur, Puno, Cusco) se cuenta con locales totalmente edificados y equipados con ayuda de la cooperación internacional.

Se hacen los mayores esfuerzos para que los locales tengan las condiciones mínimas de higiene, seguridad, ventilación y luz suficiente, esfuerzos que muchas veces se coronan con grandes dificultades. El caso de falta de suficiente luz se observa en las áreas rurales donde prácticamente son cuartos semioscuros.

Cuando la gestión comunal ha estado presente en todos los pasos de creación, organización, mantenimiento, implementación y control y ayuda de los PRONOEI, los pobladores lo ven y los sienten como suyos, vigilan sus actividades y es materia de orgullo, respaldado por testimonios personales de realización personal. Pueden servir como incentivo para el desarrollo de la comunidad.

Actualmente, han transcurrido 18 años desde que se promovió esta alternativa, llevando a serias reflexiones que, en el presente año, ha promovido la iniciación

de la evaluación de los programas.

Tenemos dificultades, por ejemplo, en el perfil del animador que resulta muy variado con relación a su nivel educativo: secundaria completa, especialmente en Lima y Zona Sur del País, y primaria completa en las mayorías de las zonas; esto es un factor importante en la difícil relación animador/niño.

Otro de los problemas que se presenta es que ya no son designados por la misma comunidad sino por intereses políticos, por autoridades educativas del lugar.

Otro, que tal vez sea el más importante, es el desempeño del animador, que cada vez se ve más afectado por falta de asesoramiento continuado, capacitación permanente, como también por la falta de materiales.

Por otro lado, tenemos que el trabajo de los docentes-coordinadores se ve afectado por la crisis económica, el terrorismo y otros y no pueden asesorar permanentemente.

En los últimos años se han masificado los PRONOEI, pero la calidad educativa se deteriora drásticamente y las condiciones materiales se hacen aún más apremiantes; la misma técnica de utilización del material recuperable tiene que modificarse por que cada vez

hay menos material considerado desechable.

PAIGRUMA

Es un programa de atención integral a niños menores de tres años a través de la capacitación a grupos organizados de madres.

El propósito del programa es lograr que a través del trabajo con grupos de mujeres se produzcan cambios en la familia y en la comunidad. Ello para afrontar tanto en forma personal como conjunta y solidariamente los problemas relativos a los niños y a los factores que influyen en su desarrollo.

¿Por qué Paigruma?

- Porque en el Perú muchos niños mueren en el primer año de vida.
- Porque una gran mayoría de niños carecen de atención de sus necesidades básicas: alimentación, salud, educación.
- Porque en las condiciones actuales, la familia se desintegra y/o no ofrece al niño lo que éste necesita.
- Porque las madres necesitan ser apoyadas en su tarea de atención y protección de sus hijos.
- Porque hay muchos grupos de mujeres organizadas que podrían capacitarse y participar más activamente en el desarrollo de su familia y comunidad.

- Porque muchos padres no asumen la responsabilidad de atender a sus hijos pequeños y lo hacen las madres solas.
- Porque existe un alto porcentaje de mujeres analfabetas y altas tasas de fecundidad en los sectores de mayor pobreza.

Objetivos

- Impulsar la atención integral de los niños menores de tres años en los sectores más pobres del país a través de la acción conjunta y solidaria de grupos organizados de mujeres.
- Promover el nivel socio-cultural de las madres en su contexto familiar y comunal, para favorecer el desarrollo de los niños de 0 a 3 años.
- Propiciar el desarrollo de la autoestima de la mujer y su rol de educadora junto al padre desde la concepción del niño.
- Dinamizar los mecanismos de coordinación e integración intra e intersectorial, para beneficiar a la infancia, la familia y la comunidad

y contribuir al desarrollo microrregional y regional del país.

Contenidos del Programa

Se refieren a tres áreas fundamentales:

- El niño.
- La familia.
- La mujer y el desarrollo comunal.

Consideramos que esta alternativa de trabajo con grupos de madres organizadas como son los clubs de madres, comité del vaso de leche, cocinas familiares, talleres autogestionarios y otros es adecuada porque las mujeres tienen un rol central, tanto en los aspectos socioculturales -atención de la salud, nutrición transmisión de valores, etc.- como en el área productiva. Más aún, debido a las migraciones tanto permanentes como estacionales, de los hombres, la mujer queda muchas veces como la única responsable de la familia. Por tanto, es la mujer quien toma la mayoría de decisiones sobre el bienestar de la familia y especialmente del niño. Por lo tanto vamos a continuar promoviendo este Programa en otras regiones.

PAICRUM

Proyecto de Atención Integral en Comunidades Rurales y Urbano Marginales.

A partir de 1988, el Proyecto se inscribe de manera definida en una opción de desarrollo integral que postula como aspectos básicos lo educativo, lo productivo y lo organizativo.

En este esquema, el punto de partida lo constituyen los procesos educativos que deben desencadenarse en beneficio de las propias organizaciones de base. En esa medida, el Proyecto postula la ejecución de una propuesta de Educación básica no formal de adultos, preferentemente destinadas a las mujeres organizadas y a través de ellas a sus hijos menores de 6 años. Esta educación básica no formal de adultos se define como el conjunto de acciones formativas y de capacitación diseñadas principalmente con y para las mujeres adultas de los ámbitos rurales y urbano marginales de pobreza crítica que no han tenido oportunidad para acceder a una educación regular o formal y que no obstante esas condiciones tienen que enfrentar sus roles de mujer-madre y de integrante de una comunidad.

En el PAICRUM, estos procesos educativos van estrechamente ligados al desarrollo de pequeños proyectos productivos a fin de contribuir a solucionar demandas básicas de alimentación o de complementación del ingreso remunerativo familiar. De este modo se intenta asociar de

manera pragmática las acciones educativas con procesos productivos en el marco de una educación "socialmente productiva".

Objetivos Generales

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de sectores de población de áreas rurales y urbano marginales a partir de la ejecución de acciones educativas ligadas al desarrollo de actividades productivas y al fortalecimiento de sus propias organizaciones sociales.
- Desarrollar una propuesta de educación básica no formal de adultos, preferentemente destinada a satisfacer demandas educativas de las mujeres organizadas, y a través de ellas a sus hijos menores de 6 años en el marco de una concepción de desarrollo integral.

Líneas de Trabajo de Campo

- * **Formación básica de la mujer**
 - a) Acciones básicas de recuperación personal
 - b) Alfabetización, post-alfabetización.
 - c) Derechos y deberes de la mujer.
 - d) Prevención de la salud de la mujer.
 - e) Cuidado de la madre gestante y lactante.

* **Acciones de recuperación en el niño.**

- a) Estimulación temprana.
- b) Educación alimentaria y nutricional.
- c) Educación sanitaria y ambiental.

* **Gestión productiva**

-Capacitación para la administración eficaz de los Proyectos Productivos.

Estas líneas de trabajo se lograron a través de los grupos de interaprendizaje (GIA).

Constituyen una forma de organización estratégica y metodológica para la implementación de las acciones que se prevén en las líneas de trabajo de campo de formación básica de la mujer y de atención integral del niño.

Servicios Comunes Infantiles (SECOI)

Constituyen el conjunto de servicios educativos, de alimentación, nutrición y salud que se brindan prioritariamente a los niños menores de 6 años, hijos de madres organizadas y en lo posible a los niños de la comunidad.

* **Pequeños proyectos productivos**

El pequeño proyecto

constituye el ámbito donde se concreta el aspecto productivo de la concepción de desarrollo integral que postula el PAICRUM.

*** El grupo organizado de mujeres (GOM), la comunidad de base y el comité local de gestión**

De acuerdo con la concepción de desarrollo integral en que se inscribe la propuesta educativa del PAICRUM, se ha precisado la importancia que implica contar con una organización comunal socialmente sólida, cohesionada y activa. Asimismo, en correspondencia con esta opción, se ha diseñado una línea de trabajo de campo cuyas acciones deben apuntar a lograr ese objetivo.

MATERIALES EDUCATIVOS

Coherente con el planteamiento de una educación integradora y globalizadora, la Educación Inicial aborda el tratamiento de la elaboración y uso de los materiales de una manera creativa.

No solo se trata de contar con materiales en zonas realmente paupérrimas, donde escásamente llegaban recursos del sector, sino que se convierte en labor educativa la propia elaboración de los materiales.

No solo importa el proceso de elaboración sino también la participación de los padres y agentes de la comunidad en ese proceso. No basta la clasificación y selección de los materiales, sino contar con los procedimientos prácticos para darles el mayor uso educativo.

La rica experiencia acumulada en esta materia recorre tres etapas en el nivel. Una primera, ligada directamente con la experiencia de la nuclearización educativa y de los Programas No Escolarizados, cuando al amparo de la concepción de comunidad educativa, usa el óptimo de recursos y aprovecha el potencial educativo, entrando de lleno a la fase de elaboración de materiales sencillos, prácticos y aprovechando al máximo los recursos locales.

La segunda tiene que ver con la agudización de la crisis, especialmente en las áreas urbano-marginales, dando paso a la corriente hasta hoy vigente de elaboración de materiales sobre la base de material recuperable y de material sustituto como arcilla, tinta vegetal, granos, hojas, etc..

La tercera, cuando se entra a una fase sistemática y se incluye en las acciones de capacitación docente y en algunos curricula de Institutos Superiores Pedagógicos como materia específica la elaboración de materiales, produciéndose documentos y guías

específicas, llegándose a la fórmula de crear microcentros de recursos en diferentes localidades del país y otros de mayor alcance que funcionan como talleres o centros de recursos de materiales didácticos con una lógica aún no cristalizada de empresa o pequeña empresa.

La carencia de un estudio documentado sobre estas etapas y sobre el análisis de experiencias significativas, impiden tener un mayor horizonte sobre la versatilidad del uso de los materiales y sobre sus efectos en el desarrollo del niño y el proceso educativo en su conjunto.

Las evidencias apuntan hacia una correspondencia entre los métodos de aprendizaje y las técnicas de elaboración de materiales y procedimientos del uso educativo de los mismos.

Así por ejemplo, el método dirigido, verbalista, que fomenta la pasividad en el niño, se corresponde con el vertical orden y disciplina de los pocos materiales existentes, muchos de ellos puestos de muestra o en sitios inalcanzables para los niños. La misma supervisión educativa ha llegado a excesos de controlar sólo el "muestrario" de los materiales y no tanto los procedimientos concretos de su elaboración y uso.

El problema se centra en los materiales recuperables, muy difundidos en todo tipo de programas, que por su no

versatilidad y no durabilidad presentan limitaciones para la profundización de las acciones y para mayores exploraciones.

Por eso resultan muy significativos los talleres o programas que se dedican a la exploración, elaboración y producción de los materiales en muy pequeña escala, con una dotación mínima de herramientas.

El Centro de Recursos y otras experiencias significativas, porque representan soluciones viables y de calidad en las actuales condiciones, han culminado lo que se podría llamar un primer nivel de elaboración de materiales.

Toca alcanzar un segundo nivel de producción en mayor escala, variedad y mayor precisión en su uso educativo. Hasta ahora se ha encontrado una barrera para pasar a este nivel. No solo es problema de recursos financieros y apoyo logístico. Se trata de alterar una mentalidad preparada para el proceso de enseñanza y no tanto para el proceso productivo y de gestión.

Equilibrar materiales simples con calidad educativa requiere de una lógica constructiva aún por desarrollar.

Las experiencias de materiales, los videos y fotografías sobre los mismos, los talleres abiertos o las jornadas

de recuperación y elaboración
son elementos con los que se

cuenta para hacer de este rubro
un eje de desarrollo del nivel.

DESCRIPTORES

*Educación Inicial-Población Urbano
Marginal-Participación Comunitaria-
Participación de la Familia-Plan de
Acción.*

resúmenes analíticos

ARGENTINA

- Nº 0065** **El Juego en el Proceso de Aprendizaje**
- AUTOR:** María Azucena Gandulfo de Granato, Marta Raquel Taulamet de Rotelli y Ester Lafont Batista.
- PUBLICACION:** Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina. Abril de 1992, 216 p.
- DESCRIPTORES:** Capacitación docente; Juego/técnica de aprendizaje; Grupo/espacio aprendizaje; Perfeccionamiento docente; Taller grupal; Educación Inicial; Educación Primaria.

DESCRIPCION:

En este libro se presenta una propuesta de trabajo de Perfeccionamiento Docente: generar espacios grupales en los que el docente vivencie su potencialidad creativa y el afianzamiento de actitudes solidarias, y a partir de ellas oriente el aprendizaje creativo de sus educandos y su convivencia social.

FUENTES:

Bibliografía con 57 títulos.

CONTENIDO:

El libro se divide en tres partes:

1. En la PRIMERA PARTE, Fundamentos Teóricos de la Propuesta, se presentan los fundamentos teóricos que subyacen a la propuesta de Perfeccionamiento;
- En el punto I. Introducción, las autoras se refieren al juego

y al trabajo en grupo como dos ejes esenciales para el cambio actitudinal.

El JUEGO se utiliza como instrumento movilizador, a la vez que provee a los participantes de un ambiente estimulante para la producción. JUEGO y GRUPO son dos aspectos básicos que se realimentan mutuamente en las experiencias realizadas en el Perfeccionamiento Docente.

- El ítem II. El juego como técnica de aprendizaje, profundiza en aspectos tales como *el juego generador de placer, el juego como medio para lograr la acción en el grupo, el juego como disparador de la capacidad expresiva, el juego revitaliza y promueve la imaginación, el juego como develador de la conducta real.*
- Continúa en III. El grupo como espacio de aprendizaje, donde se considera *el grupo de trabajo, como fuente de energía*, a partir de la concepción del aprendizaje como una expresión del instinto de vida, la fuerza que nos empuja al desarrollo de la inteligencia y al despertar de las funciones sensoriales posibilitadoras del conocimiento de la realidad, y *el grupo como espacio de aprendizaje*, entendiéndolo, según las autoras, que un grupo de clase se convierte en un grupo de trabajo cuando todos sus miembros poseen una comunicación fluida y alcanzan una cohesión básica que les permite construir una meta grupal que representa en mayor o menor medida a todos los participantes del mismo. Por esta razón se refieren a la **comunicación, la cohesión y la estructura de un grupo de clase.**
- En el ítem IV. **La Coordinación grupal y la transformación del rol docente**, mencionan algunos aspectos orientadores sobre las funciones esenciales del coordinador grupal: *facilita la comunicación, estimula la cohesión, potencia la imaginación, protege la tarea o meta del grupo e incentiva la capacidad crítica o de evaluación en el grupo.*
- Termina esta Primera Parte con V. **Modalidad de trabajo grupal: metodología de taller**, donde se enuncian y describen someramente los aspectos que caracterizan a esta metodología.

2. En la SEGUNDA PARTE se presentan cuatro experiencias de Perfeccionamiento Docente. Se suscribe en cada una el desarrollo del proceso realizado, desde la etapa de observa-

ción hasta la etapa de evaluación. La metodología implementada toma cuerpo en cada uno de los relatos, con el propósito de contextualizar la elección de las técnicas lúdicas utilizadas y sus significación en la tarea propuesta.

Se describe en esta parte el Taller N° 1. Experiencias realizadas con alumnas de la carrera de Magisterio, el Taller N° 2. Experiencias con docentes especializados en Educación Inicial y el Taller N° 3. Experiencias con docentes especializados en Enseñanza Primaria, y en cada caso se ofrecen reflexiones sobre lo que se observó en las participantes del grupo, los objetivos de las experiencias y la propuesta de acción que se hizo a los participantes del grupo.

Detallan luego la planificación correspondiente a cada una de las jornadas y hacen la descripción detallada de las técnicas lúdicas implementadas, sus códigos y sus objetivos primarios y secundarios.

En el desarrollo de la técnica que se presenta en cada momento del libro para cada uno de los distintos juegos de *comunicación e imaginación, de cohesión e imaginación, de evaluación, de comunicación e intercambio*, etc., se encuentran dos preguntas: *¿Qué buscábamos?*, *¿Qué sucedió?*, en cuyas respectivas y diversas respuestas se puede observar la no coincidencia entre los que se busca y lo que se encuentra.

3. En la TERCERA PARTE, titulada Instrumentos operativos para la coordinación del aprendizaje en los diferentes niveles de la enseñanza, se intenta proveer al lector docente de elementos prácticos de trabajo grupal con técnicas lúdicas. Se encuentran aquí los lineamientos orientadores para poder trabajar con los alumnos, con un criterio metodológico que le facilite al docente el cumplimiento de los objetivos esperados en el grupo. Se ejemplifican dichos procesos en conformaciones grupales típicas en la práctica docente, guiando al mismo a trabajar (desde su realidad áulica) las situaciones problemáticas que surjan en dicho espacio. El propósito de esta parte es instrumentar al docente para la transferencia áulica de este saber.
4. A modo de conclusión, expresan la autoras que, en los talleres, juegos, música y movimiento se transforman en palabras, tratando de provocar en los participantes una doble lectura, reflexiva y sensorial a la vez. Una, reflexiva, que conmueva el prejuicio, refuerce iniciativas e invite a revisar los comportamientos cotidianos de la realidad áulica. Otra, sensorializada, que implique emocionalmente

un cambio actitudinal y que verifique el placer por el aprendizaje creativo y la alegría de aprender jugando, entendiendo que esta modalidad de aprendizaje grupal es solo el primer peldaño, aunque importante, de un cambio en el Sistema Educativo.

ARGENTINA

Nº 0066 **Replanteo de la Enseñanza en los Grupos Heterogéneos a Partir de la Reflexión Crítica de las Prácticas Habituales.**

PUBLICACION: Transformación Curricular. El Maestro Orientador. Nº 3. Paraná - Entre Ríos, 16 p.

UNIDAD: Consejo General de Educación. Direcciones de Enseñanza Especial, Privada y Primaria.

DESCRIPTORES: Educación Especial; Educación Primaria; Curriculum; Didáctica; Grupos heterogéneos; Maestro orientador.

DESCRIPCION:

Documento que aborda la problemática de la enseñanza en los grupos del Primer Ciclo conformados según el criterio de heterogeneidad.

FUENTES:

Bibliografía con 13 títulos.

CONTENIDO:

1. En primer término, hace referencia a nociones que se consideraban hasta hace muy poco básicas para comenzar los aprendizajes en el Primer Ciclo: las de madurez y de funciones o dispositivos básicos, a fin de superar obstáculos epistemológicos que condicionan, aún hoy, la tarea docente.

Se pregunta, ¿Para comenzar los aprendizajes, los niños tienen que estar maduros?, y para reflexionar sobre este

aspecto comienza por establecer las diferencias entre los conceptos de CRECIMIENTO, MADURACION Y DESARROLLO, explicitando posteriormente la relación que existe entre DESARROLLO, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.

En este punto se plantea también: ¿Las habilidades sensorio-perceptivas y psicomotrices, están en la base de los aprendizajes?, revisando el sustento teórico que se refiere a las funciones cognoscitivas o dispositivos básicos para el aprendizaje y reflexionando sobre el tema de la didáctica del desarrollo o del aprestamiento.

2. Luego trata el tema de la motivación, que también requiere una revisión a la luz de la nueva concepción de aprendizaje que fundamenta el Proyecto de Transformación Curricular que se desarrolla en la Pcia. de Entre Ríos.

Aquí se reflexiona sobre los saberes con que los alumnos emprenden los aprendizajes y sobre la significación que cobran, en consecuencia, las actividades iniciales de las unidades temáticas.

3. Ofrece, finalmente, una **Propuesta Didáctica para los Grupos Heterogéneos** en la que:

- Se hacen algunas precisiones sobre el aprendizaje personal y social como fuente de conocimiento y consideraciones respecto de la influencia educativa, ya sea del maestro o de los compañeros, por considerarse fundamentales para la comprensión de las posibilidades ciertas de que se dé el aprendizaje en la diversidad.
- Se desarrollan algunos temas puntuales que caracterizan ciertas prácticas habituales consistentes en un método idéntico para todos los alumnos del grupo.
- Se trata de dar una respuesta al problema educativo planteado, brindando elementos teóricos y prácticos que posibiliten la individualización de la enseñanza desde una perspectiva reflexiva y crítica, facilitando así la planificación de acciones estratégicas desde dos aspectos básicos de la educación: cómo aprender y cómo enseñar.
- Se proponen estrategias de reagrupamiento para los alumnos y de interjuego de roles para los maestros como una manera de visualizar algunos instrumentos esenciales

para la elaboración de un modelo educativo nuevo dentro del marco de la ya citada Transformación Curricular.

CHILE

Nº 0067 **La Evaluación Focalizada de un Establecimiento Educativo. Guía para Animadores Educativos.**

AUTOR: Juana Marinkovič Ravena

PUBLICACION: Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de Estados Americanos (OEA). Manual 1, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso - Chile. 26 p.

DESCRIPTORES: Educación Básica; Evaluación educativa.

DESCRIPCION:

Manual en el que se plantea qué significa el modelo focalizador en la evaluación de las necesidades de una escuela de Enseñanza Básica, cuáles son sus características y que pasos hay que seguir para su aplicación.

FUENTES:

Sin consignar.

CONTENIDO:

Luego de una breve **Presentación** y del enunciado de los **Objetivos del Manual**, comienza el **Desarrollo del Tema** a partir de una serie de interrogantes:

1. *¿Qué se entiende por Modelo Focalizado en la evaluación de un establecimiento?*

El **Modelo Focalizado** es un esquema, basado en elecciones que permite dar cuenta del estado en que se encuentra la

escuela, acudiendo a métodos cuantitativos o cualitativos, según sea la naturaleza del fenómeno educativo en estudio.

2. *¿Quiénes participan en la evaluación de una escuela mediante un Modelo Focalizado?*

En la aplicación de un modelo focalizado participan los decisores, los usuarios y los evaluadores.

El Evaluador asume un rol activo-reactivo-adaptativo obteniendo el mejor diseño de evaluación que permita la obtención de información adecuada y oportuna para la toma de decisiones.

3. *¿Con qué alternativas cuenta el evaluador para aplicar un Modelo Focalizado?*

El Evaluador puede tener una serie de alternativas disponibles, producto de mezclas de métodos y estrategias. A modo de ilustración presenta y describe someramente tres diseños alternativos:

- DISEÑO EXPERIEMTAL-MEDICION CUANTITATIVA-ANALISIS ESTADISTICO
- INVESTIGACION NATURALISTA-MEDICION CUALITATIVA-ANALISIS ESTADISTICO
- INVESTIGACION NATURALISTA-MEDICION CUANTITATIVA-ANALISIS ESTADISTICO.

4. *¿Cuáles son los pasos a seguir por el evaluador en la aplicación del Modelo Focalizado?*

Se refiere en este punto a las etapas que requiere el Modelo Focalizado para evaluar una escuela:

- 1.- Identificar a los decisores y usuarios.
- 2.- Determinar criterios de organización grupal.
- 3.- Determinar propósitos de la evaluación.
- 4.- Analizar enfoques alternativos para la focalización de las preguntas de evaluación.
- 5.- Elaborar las preguntas de evaluación adecuadas.
- 6.- Determinar los métodos para la obtención de información útil para decisores y usuarios.
- 7.- Analizar e interpretar los datos obtenidos.
- 8.- Comunicar los resultados de la evaluación para distintas audiencias y propósitos.

Termina esta publicación con la presentación de un breve cuestionario destinado a los lectores del Manual, para

determinar las dificultades que se le puedan haber presentado en la comprensión de sus contenidos.

CHILE

Nº 0068 **Identificación y Priorización de Necesidades**

AUTOR: Alfredo Palma González

PUBLICACION: Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de Estados Americanos (OEA). Manual 3, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso - Chile. 43 p.

DESCRIPTORES: Educación Básica; Evaluación educativa.

DESCRIPCION:

Los objetivos de este Manual son explicar y valorar el propósito de la **Identificación de Necesidades** a nivel de un programa, señalar las etapas a considerar, establecer las responsabilidades y compromisos que implica una identificación de necesidades y aplicar la metodología de **Identificación de Necesidades** en la puesta en práctica de un programa.

FUENTES:

No consigna.

CONTENIDO:

1. Comienza por dar definiciones básicas de lo que una **Identificación de Necesidades** involucra: **PROGRAMA, META, OBJETIVO, OBJETIVO CONDUCTUAL.**
2. Luego de señalar que aunque existe un buen número de procedimientos importantes para conducir una **Identifica-**

ción de Necesidades en los diferentes niveles del sistema educacional, la estrategia básica es la misma cualesquiera que sea el caso, define las cuatro etapas que dicha estrategia implica y analiza cada una de ellas en particular:

- I) Establecer un listado de las metas posibles que podrían estar involucradas en la identificación o determinación de necesidades.
- II) Determinar la importancia relativa de las metas (u objetivos).
- III) Determinar el grado en que los programas vigentes están logrando los objetivos importantes, es decir, identificar discrepancias.
- IV) Decidir cuál de las discrepancias entre el desempeño actual y los objetivos son las más importantes de corregir.

Para cada etapa propone una Metodología de Trabajo con ejemplos y modelos de diversos instrumentos (planilla de prioridad de objetivo, matriz de decisión, planilla de ponderación total y calificación final).

3. Presenta dos anexos:

- Anexo "A" CLASIFICACION DE OBJETIVOS, para el registro de objetivos utilizando las categorías de calificación establecidas en la Etapa II del Módulo.
- Anexo "B" PAUTA DE REVISION SOBRE IDENTIFICACION DE NECESIDADES, con un resumen de los cuatro pasos principales en una Identificación de Necesidades y las responsabilidades básicas del director del proyecto y del evaluador.

CHILE

Nº 0069

Evaluación de Necesidades.

AUTOR:

Isabel Martínez Estay

PUBLICACION: Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de Estados Americanos (OEA). Manual 2, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso - Chile. 37 p.

DESCRIPTORES: Educación Básica; Evaluación educativa; Participación comunitaria.

DESCRIPCION:

Este Manual permite tanto encontrar información, como realizar ejercicios sobre los siguientes contenidos: definición de necesidad, evaluación de necesidades, elementos que componen la organización, ¿quiénes participan en la evaluación de necesidades?, ¿cómo lo hacen?, ¿cómo se conduce una evaluación de necesidades?.

FUENTES:

No consigna.

CONTENIDO:

1. Necesidad; en este estudio, se define como la *discrepancia existente entre dos niveles, qué es y qué debería ser en términos de resultados*. Por lo tanto, el vacío existente entre el actual resultado y el deseado define una necesidad. Se presentan, en este punto, ejemplos en los cuales existen vacíos entre lo logrado y lo que debería lograrse con respecto a criterios establecidos previamente, sean éstos cuantitativos o cualitativos.

2. Se refiere posteriormente a la *Evaluación de Necesidades* y, en el desarrollo de este tema, va respondiendo a una serie de preguntas:
 - ¿De dónde provienen esos vacíos o necesidades?
 - De dentro de la organización o escuela (evaluación de necesidades internas) o detectadas fuera de la organización o escuela (a través de una evaluación de necesidades externas).
 - ¿Cuáles son los elementos que componen una escuela?

- Define los elementos organizacionales: ENTRADAS, PROCESOS, PRODUCTOS, SALIDAS Y RESULTADOS y recuerda que según se proceda a efectuar un análisis de discrepancia en estos elementos, la evaluación será interna si es a nivel de producto o de salida ya que estos elementos son internos a la organización; o bien, la evaluación de necesidades será externa si esta se realiza a nivel de resultado, puesto que procede de la sociedad, fuera de la organización.
- ¿Quiénes participan en la evaluación de necesidades y cómo la hacen?
- Destaca aquí la necesidad de la participación activa de administradores, docentes, estudiantes, personal en general de la institución, como de los miembros de la comunidad, si éstos estuvieran afectados por los resultados.
- ¿Cómo se conduce una evaluación de necesidades?
- Define los pasos a dar: reunión con el grupo de planificadores; identificación de grupos de participación y sus componentes; obtención de información actual de entrada, procesos, producto y resultados de la institución; obtención de información sobre los requisitos de los resultados futuros y los requisitos consiguientes de salida, producto, proceso y entrada de la organización; determinación, en tarea conjunta con los participantes, de los vacíos en los elementos organizacionales y ubicación de los vacíos a resolver en orden de prioridad.

CHILE

Nº 0070

Caracterización de las Escuelas Urbano-Marginales

AUTOR:

Juan Carlos Pacheco Guerra

PUBLICACION:

Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización

de Estados Americanos (OEA). Manual 4,
Ediciones Universitarias de Valparaíso,
Valparaíso - Chile. 16 p.

DESCRIPTORES: Educación Básica; Escuela urbano-marginal;
Innovación educativa.

DESCRIPCION:

Manual cuyo objetivo es caracterizar las Escuelas Urbano Marginales.

FUENTES:

Bibliografía con seis títulos.

CONTENIDO:

1. El autor comienza por identificar un grupo de **Dimensiones del concepto de Marginalidad Urbana** que ayuden a clarificarlo y delimitarlo: localización geográfica, calidad de la vivienda, infraestructura de servicios, tiempo de residencia de sus habitantes, tamaño de la familia y, en último término, el nivel socio-cultural.

2. Para la **Caracterización de la Escuela Urbano-Marginal** se basa en Tedesco y Parra, para los cuales las principales características de su estructura, trabajo pedagógico y resultados, son las siguientes:
 - *Pertinencia: La Escuela se percibe como representante de la cultura global de la sociedad, ajeno a la cultura propia.*
 - *Rol de la Escuela: Tarea formativa integral.*
 - *Papel asignado por el medio: Facilitador de la movilidad social.*
 - *Condiciones materiales: Infraestructura del edificio inapropiada. Instrumental pedagógico en deterioro.*
 - *Rendimiento escolar: en estrecha vinculación con el origen social de los alumnos y sus condiciones de vida.*
 - *Trabajo docente: Impregnado de una visión fatalista por su desinterés hacia el trabajo y su optimización.*

- *Metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje: Preponderantemente tradicional, con elementos improvisados.*
- *Vínculos de los padres con el quehacer pedagógico: Ausente, para "no dificultar el trabajo pedagógico" (criterio del profesor) y por conflictos de apreciación de valores.*

3. Se refiere luego a la Innovación en la Escuela. Al respecto, el autor manifiesta que a partir de innumerables estudios, investigaciones y estimaciones de los resultados de la Educación en relación a los fines y expectativas que ésta debe satisfacer, se ha hecho frecuente el juicio de que "la Escuela está en crisis", y propone como uno de los caminos para superar las dificultades detectadas las innovaciones educativas, y para el éxito de la empresa innovadora entiende que deben darse algunos elementos facilitadores que enmarquen y propulsen dichas acciones:
- 1.- Mecanismos que permitan el desarrollo y establecimiento de contenidos pertinentes con la realidad en la cual se encuentra inserta la Escuela.
 - 2.- Estrecha vinculación con las necesidades y aportes del barrio o comunidad.
 - 3.- Asumir en plenitud la cultura local específica, lo que, a su vez, permitirá satisfacer las necesidades presentes y futuras del sector poblacional al cual pretende servir.
 - 4.- Establecimiento de vínculos con entidades y organizaciones del barrio o sector.
 - 5.- Perfeccionamiento docente durante la planificación y puesta en marcha del proceso.
 - 6.- El docente, en la tarea innovadora, debe estar efectivamente en el Centro Educativo, lo que redundará en una estabilidad mayor en la conducción del proceso y su consiguiente éxito.
4. Termina con apreciaciones acerca del **Proceso Innovador**, del que, según él, se puede hablar cuando los elementos enmarcados en la marcha de una serie de cambios dentro de un campo o nivel específico del quehacer educativo, contienen estructuras de enfrentamiento de la problemática educativa distintas a las acostumbradas hasta antes del inicio de la experiencia innovadora.

En este punto señala las características comunes a algunas experiencias innovadoras, en cuanto al currículo, la evaluación, la marcha del proceso educativo, la lecto-escritura, los textos y los materiales.

5. Ofrece una Lista de Cotejo para determinar el Grado de Urbano-Marginalidad de la Escuela.
-

CHILE

Nº 0071 **Determinación de Necesidades Educativas en Escuelas Básicas de la V Región.**

AUTOR: Pedro Ahumada Acevedo

PUBLICACION: Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de Estados Americanos (OEA). Manual 5, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso - Chile. 25 p.

DESCRIPTORES: Educación Básica; Evaluación educativa; Participación comunitaria.

DESCRIPCION:

Presenta un trabajo investigativo-evaluativo para el que se aplicó un sistema de Evaluación Focalizada.

FUENTES:

No consigna

CONTENIDO:

- El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PRODEBAS) hizo suyo una serie de supuestos que dieron marco referencial al trabajo investigativo-evaluativo a ser realizado por tres países.

Entre estos supuestos sobresalía la necesidad de que fuese la Escuela "la que comience a rescatar la capacidad para su

mejoramiento cualitativo". A partir de este supuesto se generaron las condiciones para trabajar con tres Escuelas de Educación Básica de la V Región de Chile (Valparaíso), que fueron seleccionadas tomando en consideración criterios como localización geográfica, calidad de la vivienda, densidad habitacional, infraestructura de servicios, estabilidad de la residencia de los usuarios, nivel sociocultural, etc.

Dos de las escuelas son de carácter municipal y una de carácter particular. El promedio de profesores participantes por establecimiento es de alrededor de 12, dando un total de 40 profesores involucrados en el Proyecto, todos ellos trabajando a nivel de 1º a 4º Básico, agregando a la Educadora de Párvulos y a la Educadora Diferencial.

- Determinación de Necesidades

El primer paso consistió en la realización de un diagnóstico de la escuela, con la participación de todos los actores del proceso educativo y a partir de la existencia de algunos modelos para la determinación de necesidades que facilitaron la selección de una metodología simple y directa.

- Metodología de trabajo

Para la realización de este trabajo investigativo-evaluativo, se empleó un sistema de Evaluación Focalizada, basado en elecciones, que permite dar cuenta del estado en que se encuentra la Escuela, acudiendo a diferentes métodos o técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas, según sea la naturaleza del fenómeno que se estudia.

El trabajo con los profesores se hizo en dos instancias: una al interior de cada establecimiento y otra destinada a compartir los hallazgos logrados mediante un trabajo de taller inter-escuelas, utilizando el tiempo que los profesores destinan a sus propias reuniones y no ocupando tiempos libres de descanso.

Para esta primera etapa se aplicó un cuestionario de opiniones para recoger información que permitiera validar posteriormente el material escrito entregado.

- Necesidades Detectadas

Las tres escuelas trabajaron alrededor de tres meses en la

detección de sus necesidades, las que fueron dadas a conocer en un último Taller inter-escuelas.

Las necesidades detectadas por los tres establecimientos son de diferente nivel de especificidad, ya que algunos involucran la participación de toda la comunidad escolar y otros a todos los profesores de asignatura o sólo a uno de dos profesores.

- **Priorización de las necesidades**

Se consideraron dos variables: la **importancia o relevancia** del propósito involucrado en la necesidad y la **amplitud de la discrepancia** entre lo ideal y lo real. Se procedió a su priorización utilizando como calificadores a los profesores de cada Escuela.

- **Conclusiones de la Primera Etapa de la investigación.**

- Los profesores involucrados en el proyecto se sienten partícipes del mismo.
 - Los evaluadores (observadores-animadores) han cumplido adecuadamente con su rol.
 - Se ha capacitado a un grupo importante de personas en el empleo de una metodología cuanti-cualitativa de determinación de necesidades.
 - Se han dado los primeros signos de aceptación de que deba ser la Escuela la propia generadora de sus cambios y actúe con independencia, utilizando los recursos generados por la comunidad en la que se encuentra inserta.
- Después de algunas Recomendaciones, ofrece un cuestionario de opiniones personales, del establecimiento y del Proyecto PRODEBAS.
-

publicaciones

y noticias



Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictógramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlan*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amail*, que doblaban como biombo para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

publicaciones seleccionadas

Infancia y Cultura. Yürgen Barthelmes España. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. I.S., en Infancia y Sociedad. Revista de Estudios. Madrid, N°7. Enero Febrero 1991. pags. 13-32.

Nuestras sociedades, forma de vida, proyectos vitales y sistema de valores, han cambiado. Por ello cabe hablar de una transformación de la infancia, de la juventud y de la familia. La infancia actual implica una transformación de las experiencias fundamentales del espacio y del tiempo. Los medios de comunicación siempre están presentes en la vida cotidiana de los niños actuales. En suma, los productos culturales, en constante novedad, conforman pautas y valores nuevos tanto cualitativa como cuantitativamente (por la posibilidad de mayor acumulación de experiencias en un individuo como por su mayor difusión a distintos individuos).

Por otro lado, la cultura está relacionada con la configuración y ampliación del mundo vital de las personas y, por esta razón, la formación cultural debe posibilitar a los niños y niñas la participación y la intervención en la vida cultural de la sociedad.

La cultura tiene un componente coyuntural. La cultura se ha convertido en una palabra mágica y de moda, porque de repente hombres y mujeres vuelven a hablar de ella, incluso (y sobre todo) los políticos: dicen que la sociedad futura será básicamente una sociedad cultural, cualquiera que sea el significado de dicha expresión.

Este nuevo interés por la cultura obedece a razones obvias:

- ¿Cómo se solucionarán los problemas globales del medio ambiente, trabajo, salud, hambre y paz?
- ¿Pueden ser todavía gobernadas en último término ciudades, países y Estados a la vista de las crecientes tareas de una *sociedad de crisis en auge*?
- En una vida cotidiana cada vez más impregnada por los medios de comunicación, las tecnologías de la información y las tendencias hacia la burocratización, ¿puede existir el individuo como personalidad individual y como ser capaz de integración dentro del grupo?
- ¿No es la cultura o lo cultural el *salvavidas* para la *declinante civilización europea*, para la *especie humana*?

Basta ya de plantearse cuestiones de crítica cultural. Hay un hecho claro: nuestras sociedades, formas de vida, proyectos vitales y sistemas de valores han cambiado. Cabe hablar, pues, de una transformación de la infancia, de la juventud y de la familia. Este cambio, sin embargo, no implica únicamente carencias y pérdidas, sino también ampliaciones, diferenciaciones, nuevas experiencias y perspectivas. El ámbito de lo cultural ejerce un efecto impulsor sobre este proceso de transformación vital.

1. Características de la infancia de nuestro tiempo

En los últimos veinte años la infancia ha sufrido transformaciones decisivas tanto en la República Federal Alemana como en otros países europeos. Una comparación de la infancia actual con la propia ilustrará este hecho: de los niños de la guerra y de la postguerra, de los niños del bienestar

y del consumo han surgido, con el correr del tiempo, los niños de la crisis de una *sociedad de riesgo*.

En la RFA, los últimos veinte años se han caracterizado en el aspecto social por los siguientes rasgos:

- Aumento del desempleo.
- Desmoronamiento del sistema tradicional de valores y normas.
- Creciente burocratización e industrialización de la vida cotidiana (en especial de la infantil).
- Insularización de la vida íntima y de la vivencia del presente.
- Creciente penetración de los medios de comunicación en la vida cotidiana.
- Transformación de la familia y de las instituciones de enseñanza.
- Destrucción paulatina del medio ambiente.

Estos procesos de cambio afectan, asimismo, a la infancia. En las líneas siguientes analizaremos de manera sucinta dos fenómenos que caracterizan a la infancia actual: la transformación de las experiencias fundamentales del tiempo y del espacio (teoría de la *Insularización de la experiencia*) y el cambio de la imagen del mundo infantil generado por los medios de comunicación (teoría de la insularización de la percepción o *visión panorámica del mundo*).

Infancia actual implica una transformación de las experiencias fundamentales del espacio y del tiempo.

Los ámbitos vitales de las personas (por ejemplo: vivir, trabajar, ir de compras, divertirse, etcétera), cada día más dispersos debido a la planificación del tráfico y de la economía, traen para los niños la consecuencia de que la configuración de su vida cotidiana gira alrededor no tanto de acontecimientos o movimientos espontáneos como de citas previas. Niños y padres tienen que dedicar en conjunto mucho tiempo a los medios de transporte para que los primeros puedan encontrarse. Así pues, los niños actuales experimentan gran parte de

su espacio vital como un sinfín de espacios parciales susceptibles de vincularse mediante el teléfono, la radio o el desplazamiento en los medios de transporte.

La ciudad se ha convertido para los niños en un espacio vital dividido en diferentes islas de experiencias y de acontecimientos, lo cual puede suscitar en ellos la vivencia de la insularidad y del espacio panorámico, así como la experiencia del tiempo a plazo fijo o determinado.

La transformación de los espacios vitales para los niños corre pareja con la modificación de la vivencia del tiempo: los ámbitos de actividad aislados ejercen su influjo sobre el modo en que los niños organizan su tiempo, puesto que para salvar el alejamiento espacial se ven obligados a consumir trayectos, tiempos de espera, recorridos, lo cual les exige organizar y planificar su vida cotidiana desde edades tempranas. Así, relojes y agendas se han convertido en objetos indispensables para los niños de nuestro tiempo. Hasta los niños de preescolar disponen hoy de sus propios relojes *de verdad*.

Con la transformación brusca de las experiencias básicas del espacio y del tiempo, se habla también de dos modelos de espacio vital: en el *modelo del espacio vital unitario*, los niños, partiendo de los alrededores de su vivienda, vivencian su entorno de un modo radial o en círculos concéntricos: casa, vecindario, calle, lugar de juego, barrio, alrededores de la ciudad, etcétera. En el *modelo del espacio vital insularizado*, los niños actuales saltan de una isla de actividad a otra, por ejemplo: jardín de infancia, colegio, guardería, asociación deportiva, clase de ballet, de música o de equitación, ofertas de ocio, etcétera. En las ciudades, estas islas de actividad suelen estar muy distantes entre sí. A

esto hay que añadir que las ofertas de ocio para niños están sufriendo una centralización creciente y suelen estar muy alejadas del hogar. Además, las posibilidades de los niños para construir de manera autónoma contactos sociales dentro del vecindario inmediato sufren la dificultad adicional derivada de la escasez de niños. La ciudad se ha convertido para los niños en un espacio vital dividido en diferentes islas de experiencias y de acontecimientos, lo cual puede suscitar en ellos la vivencia de la insularidad y del espacio panorámico, así como la experiencia del tiempo a plazo fijo o determinado.

La infancia actual es también básicamente una infancia medial

Esta evolución exige a los niños actuales grandes dosis de flexibilidad; es decir, capacidad para la *organización racional del tiempo y la competencia social*. Los niños, si no quieren quedarse sin compañeros ni posibilidades de juego, tienen que organizarse y construirse a sí mismos una red de encuentros sociales. Tienen que establecer y cultivar las amistades de forma diferente al pasado, porque cada día es más infrecuente encontrar amigos en el vecindario o en la calle. Las madres y padres tienen que establecer los contactos para sus hijos, lo que implica un fuerte dirigismo de los primeros hacia los segundos.

La infancia actual es también básicamente una infancia medial.

Los medios de comunicación siempre están presentes en la vida cotidiana de los niños actuales. Esto no significa que los niños reciban sus experiencias e información exclusivamente a través de dichos medios. La vida cotidiana de los niños sólo está marcada en parte por los medios, pero éstos se han convertido en unos portadores de información decisivos para los niños. En el ámbito del juego y

ocio, cada día cobran mayor importancia con respecto al aprendizaje y al juego de los niños, junto a los libros infantiles y los cómics, sobre todo los medios de comunicación técnicos, como la radio, el cine, los discos, el teléfono, las cintas magnetofónicas, la televisión, los video-juegos, el video y el ordenador. Esta impronta de los medios sobre la vida cotidiana obliga a los niños a organizar cada vez más sus experiencias ateniéndose a las nuevas condiciones de la multiplicidad medial. Los medios pueden generar una concepción del mundo que marca la percepción y despierta necesidades específicamente mediales. Los medios de comunicación (como la televisión y el video) influyen en la quiebra de la competencia paterna y facilitan el acceso de los niños al mundo de los adultos.

La autoridad paterna como modelo de la conducta infantil ha perdido influencia, porque los medios de comunicación introducen en la familia valores nuevos y diferentes. A través de la televisión los niños conocen desde muy pronto opiniones, conceptos y actitudes que contradicen las de la propia familia

Hoy los niños están inmersos en el mundo medial de los adultos. Hoy sus conocimientos han cambiado; saben más del mundo de los adultos y *conocen* todo gracias a los medios de comunicación antes de haberlo experimentado por sí mismos.

Así la autoridad paterna como modelo de la conducta infantil ha perdido influencia, porque los medios de comunicación introducen en la familia valores nuevos y diferentes. A través de la televisión los niños conocen desde muy pronto opiniones, conceptos y actitudes que contradicen las de la propia familia.

La televisión y el video podrían reforzar la modalidad *panorámica* de la experiencia y de la percepción, ya que ofrecen una visión panorámica del mundo, imprimiendo de ese modo su huella en la imagen del mundo que tienen los niños. En la televisión y el video todo está presente, pero nada es palpable, concebible. Los medios de comunicación permiten a los niños estar en todas partes, saltarse el espacio y el tiempo. Los niños de hoy están en el mundo en todo momento y en todo lugar.

Por otra parte, los niños de nuestra época experimentan una y otra vez en su vida cotidiana una serie de experiencias de exclusión, que se inician dentro de los grupos de niños, en el seno de los cuales existe una rígida jerarquía de edades, en las que cobran importancia diferencias de edad hasta de tres y seis meses y que acaba en prohibiciones como "prohibida la entrada a niños menores de ... años".

Además, a los niños actuales no les resulta nada sencillo ser atendidos, respetados y amados por sí mismos. Para ellos se ha vuelto más difícil construir relaciones de confianza con los adultos y con otros niños, de ahí que muchos se hayan vuelto más vulnerables. La consecuencia puede ser que los niños perciban hoy en día con demasiada rapidez dificultades con la *dura realidad*, pierdan la capacidad de orientarse dentro de ella y se refugien en mundos *blandos*, como los medios de comunicación, los idilios particulares, las ensoñaciones, etcétera.

Los niños son siempre hijos de su época y de su cultura. Los niños actuales experimentan desde fechas muy tempranas las formas del consumo y se familiarizan con la actitud de que todo es factible, comprable, consumible y sustituible. Los medios de comunicación fortalecen (mediante la publicidad, el product-placing, etcétera) semejante actitud. Pero aquí se plantea la cuestión de si todo ello permite a los niños de nuestro tiempo alcanzar nuevas formas de apropiación del mundo y de la realidad.

Debido a sus experiencias con el consumo, los niños actuales desarrollan una poderosa sensación de ser mantenidos y de tener sus necesidades cubiertas con mercancías y prestaciones de servicios

de toda índole. Los niños se han convertido en clientes conscientes de que una vida agradable consiste en consumir las diferentes mercancías y servicios.

La inclinación consumista revela en conjunto una reducción de la espontaneidad de los niños de nuestro tiempo. La contradicción de la infancia actual se manifiesta en la paradoja de bienestar por la simultánea ampliación de las posibilidades y de las nuevas informaciones, así como en el empobrecimiento de las experiencias directas o de las actividades de la fantasía. Por otro lado, cabe constatar una "capacidad de resistencia infantil": la fascinación de los niños no se limita únicamente a los medios de comunicación, pues hoy como ayer manifiestan una necesidad elemental de reunirse con otros niños, de hablar y jugar con ellos y de asimilar juntos el mundo de una manera activa. De aquí deriva el valor innovador de la cultura.

2. La palabra mágica: cultura infantil. Observaciones sobre un concepto difuso, reflexiones sobre un fenómeno nuevo.

2.1. LA CRISIS EN EL TRABAJO SOCIAL O EN EL TRABAJO SOCIAL CON NIÑOS Y JOVENES

En la RFA, el tradicional trabajo social con niños y jóvenes ha perdido interés para la infancia y la juventud. Únicamente las asociaciones deportivas (sobre todo de fútbol, karate, judo, equitación y voleibol) pueden esperar en adelante incrementar el número de socios infantiles, así como constatar un vivo interés en su trabajo con los jóvenes.

Los vínculos religiosos y las relaciones de

vecindad también pierden relevancia entre los niños y los jóvenes. Por el contrario, los *peer groups* y las ofertas pedagógicas (comercializadas), como cursos de ordenador, escuelas de idiomas, etcétera, aumentan de día en día su trascendencia para los niños.

Por si fuera poco, la industria de los medios de comunicación y de ocio engulle el tiempo de los niños y los enfrenta a ofertas atractivas, que ya casi no es capaz de ofrecer el tradicional trabajo social con jóvenes.

Los niños y jóvenes de hoy buscan una mentalidad nueva o diferente. Los medios de comunicación han ampliado los horizontes de los niños, les han proporcionado material para una nueva visión del mundo y nuevos proyectos vitales. Por otra parte, los medios de comunicación también han saciado las distintas necesidades de comunicación. El sustituto para los contenidos ausentes o los valores que se derrumban no puede encontrarse ya en la mera recepción de los contenidos mediales, por importantes que éstos sean para los niños actuales. En efecto, entre los niños también se descubre un nuevo interés por lo cultural (es decir, por los contenidos, ofertas y experiencias culturales). Además, se observa que hasta los niños pequeños expresan sus experiencias de la realidad y de los medios en formas de apropiación subculturales. Lo ilustraremos con un ejemplo: los niños de jardín de infancia manifiestan sus sentimientos de impotencia o sus agresiones con respecto a los adultos o a otros niños mediante juegos con las figuras de los masters del Universo y reinterpretan las historias de los masters de la televisión o las que oyen en sus magnetófonos, aplicándolas a sus propias situaciones y sentimientos.

Por ello, no cabe hablar de una actitud de los niños de hoy fundamentalmente receptiva, sino que la pedagogía y el trabajo social tienen que enfrentarse también con las formas y contenidos de una apropiación cultural productiva por parte de los niños.

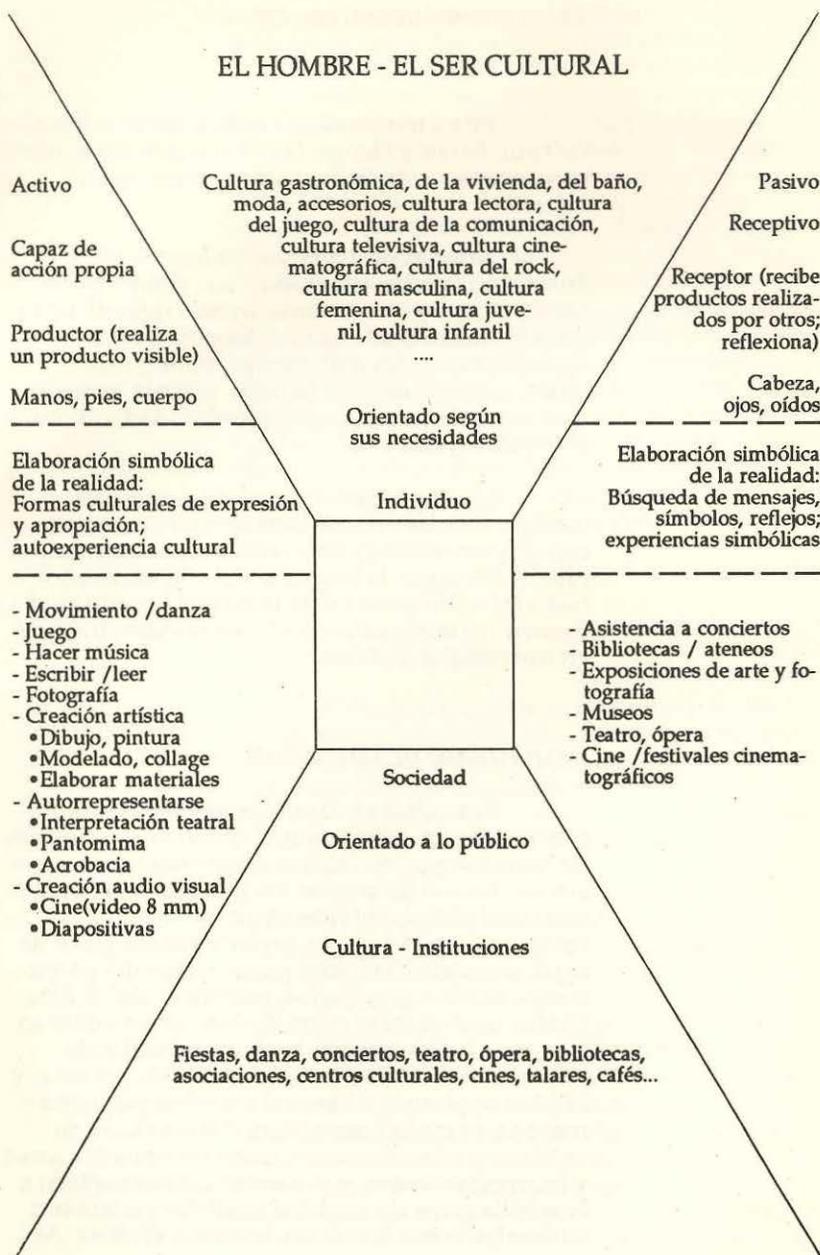
2.2 PERO, ¿QUE QUIERE DECIR CULTURA?

En la vida cotidiana, el uso de la palabra cultura se ha hipertrofiado; mencionemos unos cuantos ejemplos: cultura gastronómica, cultura de la vivienda, cultura del baño, cultura de la lectura, cultura del juego, cultura de la comunicación, cultura televisiva, cultura masculina, cultura femenina, cultura infantil, cultura juvenil, cultura política...

La persona, el ser cultural (véase el cuadro siguiente), en cuanto individuo, está orientada según sus necesidades y así lo expresa mediante los estilos de vida y las formas de expresión cultural. Por otra parte, es miembro de una sociedad y, en consecuencia, se orienta según la opinión pública. Las distintas instituciones culturales le permiten el acceso a múltiples experiencias culturales: dichas instituciones le proporcionan los productos y obras estéticas y artísticas de los otros y le permiten reflejarlos y elaborar de manera simbólica en sus formas de vivencia las propias experiencias reales (p. ej., en el teatro: *Nora*, de Strindberg, y su propia relación de pareja). Sin embargo, junto a este aspecto pasivo o receptivo existe también el aspecto activo, de acción personal. Porque la persona puede convertirse ella misma en generadora de productos estético-artísticos, apropiándose de la realidad lúdica y creativamente mediante actividades culturales (formas culturales de *apropiación y expresión*).

El concepto de cultura está captado con generosidad; cultura significa, según esto: forma de vida, conjunto de todas las manifestaciones vitales de una sociedad en un determinado momento, procesos vitales, estilos de vida, proyectos de vida, apropiación real y simbólica de la realidad, etcétera. ¿Es aplicable un concepto tan amplio al fenómeno *cultura infantil*?

EL HOMBRE - EL SER CULTURAL



2.3. CULTURA INFANTIL ¿QUE ES?

En su terminología crítica sobre cultura infantil, Bauer y Hengst (1977) recogen los siguientes conceptos o capítulos sobre el tema cultura infantil:

Novelas de aventura, biblioteca, libros ilustrados, familia, televisión, cine, comprensión social, pedagogía en centros, trabajo infantil, fiesta infantil, amistades infantiles, literatura infantil, opinión pública infantil, dibujo infantil, malos tratos, cuentos, música, fantasía, escuela, sexualidad, lugar de juegos, juguete, publicidad, calificación escolar, etcétera.

La infancia en sí no existe porque sus configuraciones o constelaciones son diferentes: específicamente regionales o de ambiente social, orientadas según la biografía y el mundo vital, históricas. Tampoco existe la cultura infantil en sí. Existen "culturas infantiles", que pueden dividirse en tres campos o planos:

• CULTURA(S) DE LOS NIÑOS.

Por cultura infantil entendemos las múltiples formas de asimilación, el modo de relacionarse de los niños con los medios de comunicación y con sus ofertas o el de aceptar los productos del mundo mercantil global que consumen (por ejemplo: relaciones con el juguete, preferencias de gusto de ropa, accesorios, etcétera; presentación del propio cuerpo mediante peinados, perfumes, baile). Estas formas de expresión subculturales, observables en la actualidad ya durante la etapa del jardín de infancia, se refieren a la relación con las personas y objetos en el curso de la cual los niños pequeños y mayores por igual *escenifican o dramatizan* su temática y situaciones cotidianas en conversaciones y comportamientos, y al hacerlo aluden también a la amplia gama de modelos mediales y a ámbitos culturales, como la música, la danza, etcétera. Así,

La cultura infantil es una especie de "apropiación del mundo mediante el juego y el movimiento". La cultura infantil se refiere además a las relaciones que los niños entablan entre sí y más concretamente fuera del seno de las instituciones, familia, jardín de infancia o escuela. En los denominados "lugares terciarios" (es decir, en sus puntos de encuentro, como patios traseros, zonas de juego, grandes almacenes, estaciones de metro, edificios o fábricas abandonadas, parques, piscinas, heladerías, cines, etcétera) desarrollan sus *escenas propias* de las relaciones mutuas, así como la representación de la propia o caprichosa realidad en cuanto niño, que bien mirado sólo tiene un objetivo: convertirse lo más deprisa posible en adolescente y adulto, "para entonces poder hacerlo todo". Pero estos estilos y escenas vitales subculturales son diferentes si se atiende a las respectivas etapas y ámbitos de la vida, ambientes sociales y condicionamientos previos socio-culturales (como la propiedad y la formación cultural).

• CULTURA PARA NIÑOS.

Cultura para niños es el conjunto de las ofertas que la opinión pública cultural e institucional, así como las redes comerciales de los medios de comunicación, han concebido específicamente para los niños. Es decir, abarca un abanico que va desde *Pedro y el lobo*, de Prokoffief, hasta *Alf*, pasando por la *bolsa de sorpresa* de Mc Donald.

La cultura para niños comprende tanto las tradicionales ofertas artísticas dirigidas especialmente a la infancia como los libros infantiles, el teatro infantil, las cintas magnetofónicas para niños, las películas infantiles, las emisiones infantiles de radio y televisión y también las diferentes ofertas de tiempo libre para niños, las instalaciones deportivas, las fiestas infantiles o los parques de cuentos (parques de cuentos son aquellos que escenifican cuentos infantiles mediante esculturas). No obstante, también es cultura para niños la gama de productos culturales industriales para niños, empezando por los pijamas con estampados de *Alf*, pasando por los posters de

la *abeja Maya* de los cuartos infantiles, hasta los videos de Michael Jackson o Madonna, las *muñecas repollo* o las figuras de los *Masters del Universo*.

• **CULTURA DE Y CON NIÑOS.**

Este concepto comprende la suma de todas las actividades:

- En las que los niños se apropian de las ofertas culturales o crean productos artístico-estéticos (hacer música o representaciones teatrales, bailar, dibujar, pintar, modelar, visitar museos, etcétera).
- En las que los adultos realizan actividades culturales junto con los niños (por ejemplo, imitar de manera lúdica el mundo de los adultos: "Construimos un plató y rodamos un western", "Hacemos un estudio de televisión", "Organizamos y celebramos fiestas como las que se celebraban antes en nuestra ciudad", "Jugamos a Mini-Madrid: Ayuntamiento, escuela, fábricas, redacción de un periódico, emisoras de radio y de televisión", o se informan lúdicamente del medio ambiente: "¿De dónde viene la basura y a dónde va?" "La fauna y la flora de nuestra región: ¿qué había antes, qué hay ahora?").

2.4. EL VALOR DE LA FORMACION CULTURAL PARA LA INFANCIA DE HOY

La cultura está relacionada con la configuración y ampliación del mundo vital de las personas, y en esta medida también con el ámbito de la formación cultural. Formación significa despliegue de la persona como ser consciente. Formación cultural significa: posibilitar a los niños la participación y la intervención en la vida cultural de una sociedad, tal como formuló expresamente en 1979 la *Convención sobre los derechos del niño de la Comisión de*

Derechos Humanos de la ONU.

"El niño tiene derecho a un clima de tranquilidad y de ocio, a dedicarse al juego y a participar en organizaciones tanto culturales como artísticas".

La formación cultural no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino que es, sobre todo, autoformación a lo largo de los procesos de aprendizaje culturales. No es un adiestramiento, sino una apropiación y relación con la realidad cultural, caracterizadas por la creatividad, la espontaneidad, la iniciativa personal, la orientación según las necesidades, la subjetividad y la participación.

Y las *Directrices del Plan Federal de Juventud* de la República Federal Alemana afirman que la formación cultural "tiene que capacitar para establecer una relación diferenciada con el arte y la cultura y estimular a un proceder estético-creativo, sobre todo en los ámbitos de la música, la danza, el juego, el teatro, la literatura, las artes plásticas, la arquitectura, el cine, la fotografía, el video y la técnica acústica".

La formación cultural tiene como objetivo "convertir de nuevo a la persona, en un ámbito específico, en productora de objetos o procesos, capacitarla para concretar deseos e ideas, opiniones y conocimientos. De este modo, la persona crea la posibilidad de reflejarse en su propio producto, deliberar sobre lo que desconocía y comprobar que todavía es capaz de producción" (Fuchs, 1990, p. 51).

La formación cultural no se limita a originar una *persona mejor*, según la divisa "Nosotros

(con cultura) somos estupendos, vosotros (sin ella) no los sois". De acuerdo con la formulación del ministro federal de Cultura y Ciencia, para impedir un abismo científico y cultural (*knowledge-and cultural gap*) hay que "colocar los cimientos del modo en que las personas perciben la cultura, la comprenden, la aprovechan y la configuran activamente, y esto ha de hacerse en la infancia mediante procesos pedagógicos y culturales. La exigencia de una formación cultural para todos responde al postulado democrático de una cultura para todos en el sentido de acceso de todos los ciudadanos al arte y la cultura: sólo el ente formativo puede ofrecer a todos el acceso al arte y la cultura o desmontar las barreras existentes" (Bundestagdrucksache 11/4953).

Norbert Lammert, subsecretario de Estado de Cultura del Ministerio Federal de Cultura y Ciencia, formula la exigencia de *formación cultural para todos* de la manera siguiente:

"La formación cultural no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino que es, sobre todo, autoformación a lo largo de los procesos de aprendizaje culturales. No es un adiestramiento, sino una apropiación y relación con la realidad cultural, caracterizadas por la creatividad, la espontaneidad, la iniciativa personal, la orientación según las necesidades, la subjetividad y la participación. Dado que la formación cultural confiere al individuo una amplia cualificación dentro de múltiples contextos y a la vista de diferentes desafíos, dicha formación fomenta la competencia conductual y supone, por tanto, una educación para la mayoría de edad social. Por ello, la formación cultural es tan diversa y pluralista como lo es también la sociedad". (Discurso pronunciado por el subsecretario de Estado Norbert Lammert del Ministerio Federal de Ciencia y Cultura en las *Jornadas de Educación Estética* celebradas en Munich, 1989).

La formación cultural es una formación estética, es decir, una confrontación con el entorno perceptible a través de los sentidos. Por ello la formación cultural cobra una enorme importancia en la vida cotidiana de los niños. El juego, la relación con los medios de comunicación y la apropiación de

contenidos mediales son actividades significativas de la infancia actual. Esto quiere decir que la "competencia cultural" de los niños se centra básicamente en los medios de comunicación, en sus ofertas y contenidos. De ello se deduce, tal como expresa Heimo Liebich, consejal de Munich, "que el punto esencial de la futura formación cultural tiene o tendría que girar, en definitiva, alrededor de los medios de comunicación".

¿Y qué aspecto concreto tiene la formación cultural? ¿Cómo se manifiesta esta exigencia dentro del trabajo social con niños y jóvenes?

La *Comisión de Pedagogía del Juego y de la Cultura* del Land de Baviera ha propuesto a este respecto la siguiente descripción del campo de trabajo:

"Ámbitos / modalidades artísticas y culturales / modelos de organización específicamente culturales".

- Música (Tradicional / rock & pop).
- Teatro (piezas de aficionados / teatro joven, experimental / grupos independientes / cabaret / teatro declamado y musical en la calle).
- Danza, movimiento (discotecas / cursos de danza / modalidades artísticas como ballet, etcétera).
- Deporte (deportes clásicos / deportes nuevos como *New Games*, juegos cooperativos, fiestas de juego).
- Medios de comunicación (fotografía / cine / video / ordenador / radio).
- Arte (creación pictórica y plástica / "arte joven" como *graffiti*, etcétera).
- Actividades socioculturales (bares / lugares

de reunión / espacios de escena / viajes / centros socio-culturales).

- Pedagogía del juego / animación del juego / planificación del espacio de juego.
- Pedagogía del museo, aprendizaje histórico.
- Aprendizaje del medio ambiente / ecología / experiencia de la ciudad / experiencia de la naturaleza.
- Fomento de la lectura y la escritura, literatura.
- Bienes culturales / lugares culturales existentes.
- Ambito creativo-manual / trabajos manuales, etcétera.

CAMPOS DE CONTENIDO:

Política, naturaleza, religión / visión del mundo, arte, percepción sentidos, técnica, medio ambiente, vida cotidiana / estética de la vida cotidiana, historia / futuro, tema ciudad, cuestiones interculturales, grupos especiales, etcétera.

GRUPOS A LOS QUE VA DIRIGIDO:

Niños, jóvenes, adultos jóvenes, grupos de varias generaciones, por ejemplo: *unión familiar*.

¿Cómo pueden unirse entre sí estos ámbitos conceptuales, campos y grupos objetivos? Según las experiencias efectuadas hasta ahora en la República Federal Alemana, para ello se necesita un modelo de red pedagógico-cultural, que en cada ocasión se entrelaza en un municipio. Aquí, a la ciudad o a las ciudades les cabe una posición innovadora, toda vez que la cultura y el trabajo cultural se han convertido en una tarea cada vez más relevante

dentro de los Ayuntamientos. Así, el *Bonner Manifest del Congreso Alemán de Municipios* de 1989 afirma:

“El arte y la cultura adquieren una importancia creciente para la configuración de la vida y el hallazgo de *mentalidad, sentidos* de muchas personas. No constituyen un lujo, sino que son componentes necesarios de la existencia”.

3. Formas y contenidos de un trabajo de *cultura infantil*

3.1. CARACTERÍSTICAS DE UN TRABAJO CULTURAL INFANTIL

En la República Federal Alemana el campo del trabajo cultural de niños y jóvenes ha generado una *praxis variada*, pero todavía no existe una teoría de la pedagogía cultural global. Aunque esto no constituye una exigencia explícita de los que en la práctica trabajan dentro de este ámbito (pedagogos sociales o culturales, artistas, etcétera), lo vivencian, sin embargo, como una carencia. De la “praxis variada” del trabajo cultural infantil pueden determinarse, no obstante, algunas importantes características: el trabajo cultural infantil es en primera línea extraescolar. Partiendo de ahí resultan las siguientes características de los procesos de formación culturales:

- * El trabajo cultural infantil se caracteriza por su carácter abierto.

El trabajo cultural infantil no tiene nada que ver con planes de enseñanza escolares, esperanzas de rendimiento o procesos didácticos curri-

culares. El trabajo cultural infantil se une formal y conceptualmente al mundo vital inmediato, así como a las situaciones vitales actuales o latentes de los niños. Dos ejemplos:

- Los niños muestran su interés por los dinosaurios (una preferencia que aparece siempre en algún momento entre los niños). Pedagogos, educadores y artistas modelan junto con los niños enormes figuras de dinosaurios y las montan formando un grupo de esculturas, que después se expone en público.
- Los niños de un barrio conocen en el jardín de infancia y en la escuela a niños de otros países (asilados, fugitivos políticos, emigrantes extranjeros). Por medio de diversas formas teatrales (como la pantomima, sombras chinescas, teatro de máscaras, etcétera), los niños se representan mutuamente cuentos e historias de sus respectivos países de origen.

Los procesos de aprendizaje de un trabajo cultural infantil son abiertos; la participación e intervención, voluntarias. La elección de los contenidos y temas es autónoma y orientada a la situación.

*** El trabajo cultural infantil es pedagogía cultural:**

Por tanto, prefiere una actitud pedagógica, a la que le interesa sobre todo estimular y apoyar aptitudes creativas así como fomentar potenciales creativos y sentimientos estéticos en los niños. En consecuencia, se prefieren métodos animativos y motivadores.

En el trabajo cultural infantil también se admite el diletantismo, el amateurismo y el desconocimiento. En sus *actividades artísticas* a los niños se les reconoce el "derecho a lo no sabido", el derecho a "no saberlo todavía tan bien". Entre los pedagogos y

artistas debería existir la disponibilidad a disculpar, comprender y admitir lo que los niños no saben o a considerarlo como un punto de partida para una

La cultura de consumo puede ser consumida, la cultura infantil, sin embargo, ha de ser configurada.

evolución capaz de desembocar perfectamente en la profesionalidad y perfección artísticas (por ejemplo: tocar un instrumento, hacer una escultura o una película de video, representar una pieza teatral).

En el trabajo cultural infantil ante todo y sobre todo lo importante es el proceso y no el producto artístico, con lo que el nivel de la creación artística puede incrementarse también entre los niños.

*** El trabajo cultural infantil tiene que generar compromiso**

Al contrario de las ofertas no obligatorias de la industria del ocio y la cultura, en una pedagogía cultural tienen que primar contenidos y puntos principales diferentes a los que ofrece la cultura de consumo a los niños (Fuchs, 1990). **La cultura de consumo puede ser consumida, la cultura infantil, sin embargo, ha de ser configurada.**

Un ejemplo:

Hace diez años un grupo de padres, educadores, maestros y otros adultos creó el *Cine Infantil de Munich en el Olympiadorf*. Los viernes por la tarde y los sábados por la mañana se celebran con regularidad sesiones de películas infantiles nacionales e internacionales de calidad contrastada. Los niños

van al cine solos o con sus hermanos, amigos o amigas. El compromiso con un cine infantil no comercial se manifiesta para los niños en las siguientes actividades:

- Representaciones regulares (a horas fijas) de películas infantiles de calidad.
- El Cine Infantil o ver películas en grupo constituye para los niños una experiencia colectiva socio-cultural, a diferencia de ver la televisión en casa, actividad casi siempre aislada.
- En el Cine Infantil no sólo se proyectan películas, sino que los niños están incluidos en la configuración conceptual y organizativa de los programas ("Grupo de Participación"). Además, *estudian* historias del cine junto con pedagogos de medios de comunicación empleando ejemplos filmicos, realizan entrevistas con cineastas en conversaciones de taller, realizan un revista de programación propia o intentan rodar por sí mismos una película infantil con la ayuda de profesionales.

* El trabajo cultural infantil como pedagogía cultural descansa en dos factores:

Sociabilidad y transmisión de contenidos reales (*Giesecke*). Los pedagogos y artistas son para los niños "ayudantes del aprendizaje"; pero ante todo tienen que entender algo de la cuestión y profesión de que se trate. Su tarea es vincular el aprendizaje de *cuestiones culturales* con la sociabilidad. El trabajo cultural infantil tiene que posibilitar a los niños un espacio de libertad en el que puedan desarrollar formas de relación lúdicas y estéticas con materiales y contenidos.

En un *Cine Infantil* los niños viven experiencias sociales y estéticas: por una parte se encuentran con otros niños, pueden entablar relaciones con ellos, cultivar amistades, discutir sobre contenidos; por otra, reciben a través de las películas y sus contenidos un conocimiento tanto del mundo como de la vida, y esto de una forma estética, porque una película es la síntesis de imagen, palabra, sonido,

música, drama, movimiento, color, forma, contenido, etcétera.

Para hacer realidad el "proyecto social de la estética" (John Dewey) en la forma de un trabajo cultural infantil, es decir, unir características del trabajo social con las del trabajo cultural, se ofrece en primera línea la *ciudad* como *paisaje cultural*, pues aquella "se representa como una topografía diversa y reticulada de lugares culturales -también escenas y lugares de la cultura de la vida cotidiana-, así como acontecimientos culturales" (*Landesarbeitsgemeinschaft Spiel - und Kulturpädagogik Bayern e. V.*).

3.2. EL RETICULO DE UN TRABAJO CULTURAL INFANTIL MUNICIPAL SEGUN EL EJEMPLO DE LA CIUDAD DE MUNICH

En Munich, capital del Land de Baviera, existe en la actualidad una modalidad muy diferenciada de trabajo cultural con niños y jóvenes. Para garantizar una coordinación productiva y cooperativa entre grupos privados (teatro infantil, circo infantil, cine infantil, campañas de pintura con niños), titulares independientes (academias de música, escuelas de ballet, centros artísticos, acción pedagógica, etcétera) e instituciones municipales (referentes sociales, escolares y culturales de la ciudad de Munich) es necesario y lógico entrelazar una red que posibilite un mejor aprovechamiento de los potenciales existentes mediante la coordinación, la cooperación, la información, así como la infraestructura existente.

"Las redes son sistemas cuya estructura implica enlace, continuidad, asociación, colaboración, intercambio, abastecimiento, apoyo, prestación y utilización de servicios.

Las redes son estructuras casi textiles realizadas según modelos concretos de urdimbre. Donde existe una red, hay también uno o varios reticuladores con propósitos y modelos en la cabe-

za". (Mayrhofer, 1990, p. 194.)

En adelante vamos a presentar un esbozo a medias entre la utopía y la realidad (muchas cosas existen, algunas están planeadas, otras son sólo deseo, ficción) de la red de trabajo cultural infantil y juvenil de la ciudad de Munich, tanto desde un punto de vista global como parcial, para lo cual hemos clasificado dicha red según su estructura espacial, temporal y temático-conceptual (cfr. Liebich, Mayrhofer, Zacharias).

* La red tiene una estructura espacial

El barrio, la ciudad, la región. Esto se configura como *topografía de ofertas y acontecimientos culturales*. Tales ámbitos de experiencia y de actuación de la socialización cultural constituyen, por un lado, ofertas permanentes, instalaciones / instituciones fijas y, por otro, servicios ambulantes:

Ofertas permanentes:

- Teatro infantil y juvenil.
- Museo infantil y juvenil.
- Centro de medios de comunicación.
- Estudios de pintura abiertos.
- Espacios para la práctica musical.
- Escuela de música.
- Talleres culturales para niños y jóvenes.
- Estudios de danza y movimiento.
- Centro de informática.
- Taller de imprenta abierto.
- Bibliotecas infantiles y juveniles / bibliotecas circulantes (autobús).
- Cine infantil.

Servicios ambulantes:

- Exposiciones ambulantes.
- Museo bus.
- Cine ambulante.
- Video ambulante.
- Taller de escritura.
- Grupos de teatro.

* La red tiene una estructura temporal

Dicha estructura se manifiesta en ritmos cronológicos flexibles, ofertas a corto y largo plazo y programas semanales, mensuales y anuales.

Actividades temporales:

- Semanas culturales infantiles y juveniles.
- Festivales.
- Exposiciones.
- Encuentros con veteranos, coloquios.
- Exposición de libros con un espacio para los niños.
- Juegos de la ciudad antigua.
- Cabalgatas.
- Fiestas conmemorativas.
- Juegos históricos junto a monumentos o lugares de interés.
- Competiciones.
- Festivales al aire libre.
- Jornadas en museos.
- Jornadas infantiles en lugares de producción o en instituciones culturales.
- Ciudad cinematográfica (1).
- Ciudad de juegos Mini-Munich (2).
- Circo infantil (3).

(1) *Ciudad de cine*: Pedagogos sociales y culturales construyen junto con los niños una maqueta de ciudad fílmica; los niños asumen los diferentes papeles como productores, cámaras, actores y muchos otros. Se forman diferentes grupos para rodar películas (video, 8 mm.). Al final se celebra un festival en el que se muestran las películas realizadas.

(2) *Ciudad de juego Mini-Munich*: Grupos de niños representan la vida de una ciudad, empezando por el alcalde, los concejales y pasando por un estudio de televisión, la redacción de un periódico, una Universidad popular, hasta la recogida de basuras. Existe una moneda propia (*1 Mini-Mú*), que se gana al jugar y que puede emplearse allí mismo para comprar comida, bebida, souvenirs, objetos diversos, que se exponen en los puestos de los diferentes proyectos de trabajos manuales o que se realizan junto con artistas en los estudios Mini-Munich.

(3) *Circo infantil*: Los niños son iniciados por profesionales en cuestiones como la acrobacia, payasos, cuidado de los animales, etcétera. Al final se hace una representación pública de este circo integrado por niños.

- Autobús de juegos con temas / excursiones con el *expreso infantil* (4).
- Lugares / recintos para actividades temporales.
- Escuelas.
- Puntos de cita empleados por los niños / jóvenes en su tiempo libre.
- Parques / campos de deportes.
- Casas y fábricas vacías.
- Centros culturales para adultos (museo, ópera, biblioteca, etcétera).
- Casas particulares, parroquias.
- Calles, plazas.

* La red tiene una estructura temático-conceptual

Esta estructura abarca, sobre todo, realidades regionales como lugares y acontecimientos culturales, fenómenos que se dan en el medio ambiente o en la vida cotidiana, así como en el mundo del arte. Pero la red se refiere también a temáticas relacionadas con el propio mundo vital.

Grupos de proyecto

- Redacción de un periódico infantil.
- Radio.
- Canal de televisión.
- Grupo de circo.

(4) *Autobús de juegos / excursiones con el expreso infantil*: Ejemplo: Ort es un barrio de nueva construcción de 20.000 habitantes, de los que 500 son niños. Pero los autores del proyecto crearon muy pocas posibilidades de juego para los niños. La acción del autobús de juegos / expreso infantil se centró en lo siguiente: cuatro pedagogos construyeron con los niños un centro de investigación móvil en este barrio y equipados con un magnetófono y una máquina fotográfica los niños investigaban las posibilidades de juego del barrio o hacían nuevas sugerencias al respecto. Las sugerencias y las conclusiones se presentaron a la opinión pública en una pequeña exposición celebrada al final del trabajo, y se celebraron debates con los vecinos, los representantes municipales y las personas interesadas. Otra actuación: *Arte y cachivaches*: Una academia infantil de vacaciones al aire libre, centrada en el tema de lo que se puede hacer con trastos, desechos industriales y materiales naturales.

- Grupo de teatro.
- Taller de Historia (por ejemplo: "De ayer a hoy: Todo lo que la abuela y el abuelo han vivido en Munich de niños y de adultos").

*** La red tiene una estructura organizativa radicada en el municipio / ciudad**

Para ello hay que elaborar y resolver cuestiones y transformaciones en el ámbito financiero, técnico, jurídico y político.

Funciones / servicios municipales

- Departamento de cultura juvenil.
- Casa de la cultura central infantil y juvenil.
- Servicios de pedagogía cultural.
- Círculo de trabajo *cultura infantil y juvenil* (círculo de trabajo *Tengo que hacerlo contigo*).
- Infoheft (folleto de información mensual sobre actos actuales, proyectos, planes en curso, posibilidades, etcétera).
- Teléfono infantil (niños con problemas especiales, como malas calificaciones escolares, dificultades con padres o amigos, problemas de relación, etcétera, marcan un número determinado y son asesorados o socorridos por psicólogos infantiles o pedagogos).
- Delegado de cultura infantil (un concejal trabaja en calidad de *delegado de cultura infantil*, especialmente en pro de los intereses de los niños del municipio de Munich y se encarga, por ejemplo, de que existan posibilidades de juego dentro de la ciudad: Campos de deportes, terrenos que puedan dedicarse a lugares de recreo infantiles, introducción de posibilidades de juego cuando se proyecta la construcción de nuevas áreas residenciales, etcétera).

Esta red municipal de trabajo cultural

infantil se relaciona, por tanto, con el *paisaje lúdrico - paisaje cultural - paisaje empírico*.

"Con esta concepción del *paisaje* en la cabeza, la vista se dirige hacia la relación de diferentes campos de experiencia para niños y jóvenes. Recorre sus zonas de experiencia, sigue los pasos de sus recorridos culturales y de ocio, percibe nichos, escenas, zonas despedagogizadas, percibe la oferta de escuela, trabajo con jóvenes, comercio y otros como teselas del complejo mosaico del paisaje de la experiencia". (Mayrhofer, 1990, p. 194.)

Bibliografía

BARTHELMES, JÜRGEN: **Kindliche Weltbilder und Medien**. Eine Literaturanalyse zur Mediensozialisation. München, 1987.

BAUER, KARL W. / HENGST HEINZ (ed. lit.): **Kritische Stichwörter: Kinderkultur**. München, 1978.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: **Kinder und Kultur**. Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage. Bonn, 1978.

DEWEY, JOHN: **Kunst als Erfahrung**. Frankfurt a. M., 1988.

FUCHS, MAX: **Bedeutung und Perspektiven kultureller Bildung heute**. En: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Kulturpädagogik: **Spiel, Kultur, Medien, Umwelt**. München, 1990, pp. 45-53.

HOFFMANN, HILMAR: **Kultur für morgen**. Ein Beitrag zur Lösung der Zukunftsprobleme. Frankfurt a. M., 1988.

LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT SPIEL- und KULTURPÄDAGOGIK: **Kultur, Spiel, Medien, Umwelt**. Werkstattbuch, n°1. München, 1990.

LIEBICH, HEIMO: **Kulturpädagogische Netzwerke und Dienste**. En: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Kulturpädagogik: **Kultur, Spiel, Medien, Umwelt**. München, 1990, pp. 211-220.

LOWISCH, DIETER-JÜRGEN: **Kultur und Pädagogik**. Darmstadt, 1989.

MAYRHOFER, HANS: **Netzwerke und Vernetzung in der offenen Kinderarbeit**. En: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel- und Kulturpädagogik: **Kultur, Spiel, Medien, Umwelt**. München, 1990, pp. 194-197.

MÜLLER-ROLLI, SEBASTIAN (ed. lit.): **Kulturpädagogik un Kulturarbeit**. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. Weinheim y München, 1988.

TREPTOW, RAINER: **Jugendkulturarbeit. Balance zwischen sozialen und ästhetischen Orientierungen**. En: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel- und Kulturpädagogik: **Kultur, Spiel, Medien, Umwelt**. München, 1990, pp. 36-43.

ZACHARIAS, WOLFGANG: **Auch Kinder - und Jugendkultur hat Konjunktur**. Ein neues eigenständiges Lernfeld: **Kinder - und Jugendkulturarbeit**. En: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel- und Kulturpädagogik: **Kultur, Spiel, Medien, Umwelt**. München, 1990, pp. 61-65.

ZACHARIAS, WOLFGANG, et al. (ed. lit.): **Kinder - und Jugendkultur**. (Documentación de un Congreso). Hagen, 1986.

publicaciones y documentos

Los límites editoriales de la Revista hacen imposible el comentario de todo el material recibido acerca de las diferentes experiencias innovadoras que pudieran ocurrir en el campo educativo. Sin embargo, creemos que toda publicación o documento producido con esfuerzo y dedicación es el inicio de un diálogo que espera respuesta; por eso decidimos darlos a conocer...

Invitamos a ustedes a que remitan a la Redacción, publicaciones y documentos que, a su criterio, merezcan ser conocidos, contribuyendo de esta forma a la difusión de experiencias innovadoras.

Para solicitar información adicional sobre el material publicado, dirigirse por carta a la redacción de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Una realización de la comunidad educativa americana: Paraguay 1657 - 2º piso, Buenos Aires (1062), Argentina.

OBRAS

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Propuesta Curricular-Institucional para la Formación Docente Continua. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección de Formación y Capacitación Docente.- Buenos Aires, 1992. Sin paginar; 17 p.

Argentina. Congreso Argentino de Informática Educativa, 4. "El hombre, la educación y la informática". Buenos Aires, 24-26 de abril de 1990. *La Informática en la educación, el estado, las profesionales y la empresa, Programa de Actividades Académicas.* -Buenos Aires: Instituto Argentino de Informática, 1990. s.p.

Argentina. Jornadas sobre la Infancia. San Miguel de Tucumán. Junio de 1990. Jornadas sobre la Infancia. Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Superior de Psicología, Cátedra de Psicología Evolutiva I. 1991. 83 p.

Argentina. Universidad Nacional de Misiones. Programa de Planeamiento y Desarrollo Académico. Misiones, Octubre de 1991. 29 p.

Brasil. José Luiz Pieroni Rodrigues. Formação do Leitor: Um Projeto Pedagógico Para a Sala de Aula. - Rio de Janeiro: SENAI/DN, Divisão de Pesqui-

sas, Estudos e Avaliação, 199a. 281 p. (Coleção Albano Franco, 17).

Colombia. Luis Horacio Gallego G. y José Raúl Ospina O., **Postprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva.** - Bogotá, Colombia. 1992. 40 p.

Chile. **Seminario Latinoamericano sobre Innovaciones en Educación Básica.** 1-13 de marzo de 1992. *Santiago de Chile, CPEIP. Informe del primer año, actividades del nodo regional coordinador,* por Mary Luz Isaza de Pedraza, coordinadora regional SIEBAS. - Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, División de Documentación e Información Educativa. OEA/PRODEBAS/SIEBAS., 1992. 12 p.

Ecuador. **Seminario Taller sobre Atención Integral del Niño Menor de Seis Años en el Contexto de las Comunidades Indígenas. Relatoría General del Seminario Taller Regional sobre la Atención Integral del Niño Menor de Seis Años en el Contexto de las Comunidades Indígenas.** Quito - Ecuador, del 1 al 6 de Junio de 1992. Mimeo, 43 p.

Guatemala. URL-CINDEG-REDUG. **Cuarto Encuentro Nacional de Investigadores Educativos. Cuidado y Educación del Niño de 0 a 6 Años. Informe Final.** Por Eva Sazo de Méndez y María Luisa Escobar de Gómez. Universidad Rafael Landívar. Vista Hermosa III. Guatemala. Noviembre 1991. 177 p.

Holanda. Jani Brouwer y Sergio Martinic. **Promotores Comunitarios: sus aportes y dificultades.** - Fundación Bernard van Leer, La Haya, 1991. Occasional Paper N° 4. 45 p.

Uruguay. Instituto Interamericano del Niño IIN. **Los Derechos del Niño en Sociedades Democráticas: Un desafío para el Sistema Interamericano.** 15 p.

Venezuela. Llanos de la Hoz, Silvio. **Gerencia, liderazgo educativo y comportamiento organizacional.** - Caracas, UNESCO. CRESALC., s.f., paginación varia. Universitas 2000, Vol. 13, N°1, 1989.

Venezuela. Mazzei, Milena. **La productividad de la planta física escolar y su eficiencia social; caso Venezuela.** - Caracas, Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación, CINTERPLAN., 1991. 101 p. - (Serie:Propuestas).

PUBLICACIONES PERIODICAS

Boletín de sumarios. Madrid, España. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Investigación y documentación Educativa, CIDE N° 111/ abril de 1992.

Colombia, Ciencia y Tecnología. Santafé de Bogotá, Colombia. Colciencias N° 2, abril-junio

de 1991. Nº 3, enero-mayo. Nº 4, abril-junio de 1992.

Comunidad escolar, periódico semanal de información educativa. Madrid, España. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Año X. Nº 368, 10 de junio. Nº 369, 17 junio. Nº 370, 24 de junio. Nº 371, 1 de julio. Nº 372, 8 de julio. Nº 373, 15 de julio de 1992.

Enseñanza de las ciencias, revista de investigación y experiencias didácticas. Barcelona, España. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol. 10. Nº 1, marzo de 1992.

Información e Innovación en Educación. Ginebra, Suiza. Oficina Internacional de Educación Nº 70, marzo de 1992.

Informática Educativa. Buenos

Aires, Argentina. Informática Educativa Nº 23, diciembre de 1991.

Lectura y Vida, revista latinoamericana de lectura. Buenos Aires, Argentina. Asociación internacional de lectura (IRA). Nº 1, marzo. Nº 2, junio de 1992.

Revista Estrada. Buenos Aires, Argentina. Angel Estrada y Cia. S.A. Año XII. Nº 1, marzo-abril-mayo de 1992.

Ricerca Educativa. Villa Falconieri, Frascati, Italia. Centro europeo dell'educazione. Nº 4, ottobre-dicembre 1991.

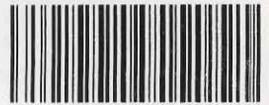
Vivencia Educativa. Buenos Aires, Argentina. Asociación de entidades educativas privadas argentinas (ADEEPRÁ). Nº 54, junio de 1992.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA

Pizzu no 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Arg

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

**Impreso en los Talleres Gráficos
del Ministerio de Cultura y Educación
Directorio 1801 — Buenos Aires
República Argentina**



H 0025109



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA

Es una publicación de la Dirección Nacional de Tecnología Educativa