

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INICIAL 9

Junta Nacional de Jardines Infantiles

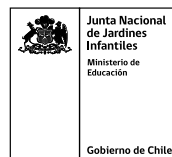
PROGRAMAS NO-FORMALES EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA [APORTES Y PROYECCIONES]

María Victoria Peralta



PROGRAMAS NO-FORMALES EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA [APORTES Y PROYECCIONES]

María Victoria Peralta



Junta Nacional de Jardines Infantiles

Programas No-Formales en la Educación Parvularia
[texto impreso] / JUNJI.— 1ª ed. — Santiago: JUNJI, 2018.
84 p.: 20x25 cm.

ISBN : 978-956-6013-05-1

1. Educación Preescolar 2. Educación No-Formal I. Título.

Dewey : 371.337.-- cdd 21

Cutter : J95p



Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

PROGRAMAS NO-FORMALES EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

[APORTES Y PROYECCIONES]

María Victoria Peralta



Edición Marcelo Mendoza

Diseño y diagramación Macarena Balcells

Dibujo de portada Julieta Méndez (3 años), del jardín infantil *Dumbo* de Antofagasta

Primera edición marzo de 2018

Registro de Propiedad Intelectual Nº 289.888

ISBN: 978-956-6013-05-1

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Santiago de Chile

www.junji.cl

Impreso en Chile por Andros Impresores

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

ÍNDICE

7 / Presentación

9 / Introducción

11 / 1. ¿QUÉ SON LOS PROGRAMAS NO-FORMALES?

12 / La compleja discusión conceptual

26 / Principales características de los diversos tipos de educación

29 / 2. ¿DESDE CUÁNDO EXISTEN?

30 / Las primeras experiencias en Occidente

38 / Los inicios de los programas no-formales en Latinoamérica

51 / Programas chilenos no-formales de educación parvularia del pasado

57 / Programas chilenos no-formales de educación parvularia en los 90

63 / 3. ¿QUÉ TIPOS DE PROGRAMAS EXISTEN Y CUÁLES SON SUS MODALIDADES?

75 / 4. LOS JARDINES ALTERNATIVOS EN LA JUNJI

77 / Nueva institucionalidad para la educación parvularia

PRESENTACIÓN

El fortalecimiento del diseño y de la práctica educativa es una ocupación constante para los equipos técnicos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), del que deriva el interés por contar con educadoras y técnicas en educación preparadas que sepan llevar al aula nuevos conocimientos que permitan un mejor desarrollo para los párvulos.

La serie **Cuadernos de Educación Inicial** se enfoca a este propósito y, a través de formatos interesantes y motivadores para la lectura, entrega y ahonda en distintas temáticas ligadas a la atención a niños y niñas, a la relación con sus familias y al fortalecimiento de toda comunidad educativa.

Esperamos que este material, así como otros elaborados por las **Ediciones de la JUNJI**, contribuya a fortalecer los principios pedagógicos que sustentan el quehacer institucional, que se halla enmarcado en el actual proceso de reforma que reconoce la educación inicial como un derecho constitucional legalmente protegido.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más frecuentes de la sociedad y cultura actual en que vivimos es la rápida pérdida de la memoria histórica y el deshacerse de todo como parte de un vertiginoso correr en esta etapa de modernidad *líquida*, en la que el sociólogo y filósofo Zygmund Bauman explica que nos encontramos. De esta manera, realidades sólidas, construidas históricamente por sucesivos colectivos, se desvanecen dando paso a un mundo precario, provisional, lleno de supuestas novedades pasajeras, que terminan por agotarnos y dejarnos sin nada.

En este tráfigo de olvidos, en el ámbito de la educación parvularia, uno de los temas que llama la atención que está pasando a este grupo de lo desechable es el de los llamados programas “no-formales”, nombre oficial en Chile, que utilizamos de forma provisoria, ya que será analizado histórica y conceptualmente. Al respecto, es curioso que, después de un periodo de gran valoración de ellos, se haya ido abandonando su estudio teórico, la implementación curricular, su extensión a nuevos grupos poblacionales y su mayor difusión y apoyo en todos los planos.

Este tipo de programas (reconocidos en la Ley General de Educación, de 2009), que han ocupado en la historia del nivel un lugar importantísimo, ya que fueron los primeros en existir en la cultura occidental y que están en nuestro país desde comienzos del siglo XX (y a pesar de ser parte de la cobertura de atención de JUNJI, Fundación Integra y de Chile Crece Contigo entre otros organismos), están cada día siendo menos considerados. En efecto, no sólo han dejado de ser tema de discusión y desarrollo en debates académicos o sectoriales, sino que incluso en las normativas oficiales están perdiendo su lugar y, lo que es más serio, están teniendo menos apoyo técnico y financiero, limitando su optimización. Así, las comunidades y poblaciones infantiles atendidas, y las potenciales por atender, van perdiendo el derecho a recibir una atención cada vez más pertinente a sus características y necesidades específicas.

Por ello es que esta publicación viene a ocupar un lugar especial dentro de la serie de documentos que edita **Ediciones de la JUNJI**. Reponer el tema de los programas no-formales, repensarlos, reconstruir su historia y aportes tan desconocidos para la mayoría, y desprender desafíos presentes y futuros, es el propósito central de ella.

Esperamos que, a partir de estos antecedentes, se reinstalen seminarios y jornadas de estudio y de discusión y, sobre todo, se puedan optimizar los programas existentes y

construir los nuevos que el país a través de sus poblaciones infantiles específicas necesita, con la amplia gama de experiencia y de recursos con que contamos en la actualidad.

Desde ya deseamos establecer que los programas no-formales no son una manera transitoria de atender comunidades mientras haya más medios como muchos piensan, o de menor calidad técnica cual programas “de segunda categoría”: son formas de trabajar orientadas a comunidades específicas, con mayores niveles de participación de todos los involucrados, con flexibilidad para moverse en diversos escenarios y tiempos y con una mayor variedad y combinación de todo tipo de recursos tradicionales y actuales. Todo ello se sustenta en una filosofía de alta pertinencia social, cultural y educativa.

Sus más de 400 años de existencia en el mundo occidental, su actual desarrollo en importantes países, la experiencia de más de 100 años en Chile, y sus buenos resultados cuando han sido apoyados adecuadamente, avalan este repensar y potenciar estos programas.

Esperamos que con este texto demos origen a nuevas discusiones teóricas productivas y a creativos programas no-formales pertinentes a nuestras variadas poblaciones infantiles que en Chile y Latinoamérica demandan por contar. De esta manera, podremos hacer efectivo el derecho a una educación oportuna y pertinente para todos y a una verdadera inclusión.

M. Victoria Peralta

1/ ¿QUÉ SON LOS PROGRAMAS NO-FORMALES?

LA COMPLEJA DISCUSIÓN CONCEPTUAL

En las últimas décadas, la educación parvularia o inicial en América Latina se ha desarrollado no sólo a través de los programas formales (salas cunas, jardines infantiles, etcétera) sino importantemente a través de los llamados programas "no-formales", "no-convencionales" o "no-escolarizados", por utilizar algunos de los conceptos más empleados en la región. Siendo relevante su aporte, ya que han permitido llegar con flexibilidad y diversidad propuestas educacionales a los ámbitos más vulnerables de la región, al revisarse su orientación y operatoria muchas veces se descubre una serie de situaciones poco adecuadas que se derivan –entre otros– de la conceptualización que se ha empleado y, por tanto, del enfoque que han asumido al ponerse en práctica. En efecto, cuando se revisa la bibliografía existente sobre estos programas (que es relativamente escasa en sus aspectos teóricos) y sus descripciones se detectan una serie de situaciones ambiguas, confusas e inexactas, que sin duda han afectado su comprensión y desarrollo. Por ello se hace necesario entrar a clarificar esta temática desde sus orígenes, que son muy desconocidos, hasta lo conceptual y su operatoria, para poder avanzar en este campo.

En el plano conceptual (que es fundamental, ya que determina su enfoque), es evidente que su sola denominación como “no-formal” (en términos negativos y de oposición al modelo “formal, convencional o escolarizado”) es muy inadecuada semánticamente y en su fondo. Eso explica la gama de confusiones o distorsiones que han surgido.

Para ir despejando esta temática, se hace necesario primero centrar la reflexión en el análisis semántico de los términos que se han empleado para identificar estas modalidades tratando de extraer algunas sugerencias para invitar a construir una propuesta conceptual más adecuada, lo que es una tarea aún pendiente.

La dificultad de denominar y diferenciar lo formal, no-formal e informal en educación

Los diversos tipos de educación comienzan en el mundo occidental a diferenciarse desde la Antigüedad, en Grecia, y la denominada educación “no-formal” empieza a implementarse desde el siglo XVII como se reseñará en el capítulo siguiente. En esa etapa hubo un escaso abordaje de su teoría, ya que lo que importaba era hacer llegar algún tipo de educación a sectores que no la recibían. La discusión conceptual sobre los diversos tipos de educación se reinicia a fines del siglo XIX y se profundiza durante el siglo XX, pero quedan aún aspectos no del todo resueltos como analizaremos.

En efecto, **John Dewey** (1859-1952) recoge la temática de una educación *familiar* planteada por diversos autores o también llamada "doméstica"¹ y una de tipo *extrafamiliar*, realizada por otros agentes educativos, generando prácticas y pensamiento educativo tendientes a definir más claramente los propósitos de una y otra. Al respecto señalaba: "somos así llevados a distinguir, dentro del amplio proceso educativo que hemos considerado hasta ahora, a un género más sistemático de la educación, el de la tutela directa o escolaridad".² Expresa que en la medida en que las sociedades se hacen más complejas se requiere de instituciones intencionadas –las escuelas– y grupos especializados para enseñar, señalando que uno de los problemas de la filosofía educacional es la de mantener un equilibrio entre "los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales".³ De esta manera, Dewey explicita la diferencia de una educación familiar, de tipo espontánea o incidental, y una formal, intencionada, sistemática o formal (concepto que también emplea), la que requiere para su propósito de instituciones expresamente creadas para ello, y especializadas a la vez. Autores posteriores expresan estas mismas diferenciaciones con otras terminologías, agregando además otras posibilidades. Por ejemplo, Víctor García Hoz las denomina *Pedagogía familiar* y *Pedagogía escolar o institucional*, dando cuenta posteriormente en otra obra,⁴ de la Pedagogía hospitalaria, que sin duda es una de las alternativas que puede asumir lo no-formal.

Sin embargo, no es hasta 1967, con motivo de la Conferencia Internacional de Crisis Mundial en Educación (realizada en Williamsburg), que surge el tema de las diferentes alternativas educacionales al debate general, motivado todo esto por este quiebre mundial de la educación que, como bien señala Trilla (1998), era una crisis de la educación formal, de la escuela, en lo específico. Los motivos de este cuestionamiento eran su falta de llegada a todos los sectores, su rigidez, su poca capacidad de adaptación a los diversos cambios y contextos.

En esa oportunidad P. H. Coombs, director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, preparó un documento base de discusión, y llamó la atención sobre la gama de alternativas que son parte de los sistemas educacionales en los siguientes términos: "Hasta el momento nos hemos referido sólo ocasionalmente a ese desconcertante surtido de educación no formal y actividades de formación que constituyen –o

¹ Esta expresión la utilizó Pestalozzi en sus escritos. Sobre el particular, cabe señalar que este pedagogo, en su obra *Educación corporal*, hace una clara diferenciación entre la educación doméstica y la escolar, aunque sustentando siempre la idea que la segunda debe ser una ampliación de la dada en el hogar.

² Dewey, John, *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1967, p. 15.

³ *Ibíd.*, p. 17.

⁴ García Hoz, Víctor, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, Rialp, Madrid, 1994, p. 78.

deberían constituir– un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país”.⁵

Si bien es cierto que Coombs empleó en esa oportunidad los conceptos de educación "formal", "no-formal" e "informal", sólo desarrollará una mayor precisión conceptual de estos términos varios años después (1974 y 1985), cuando con algunos colaboradores lo realiza en los siguientes términos:

- **Educación formal:** "Sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad" (Coombs & Ahmed, 1974).
- **Educación no-formal:** "Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños" (Coombs & Ahmed, 1975).
- **Educación informal:** "Proceso a lo largo de la vida, en el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes, y percepciones de las experiencias cotidianas y de la exposición al entorno-en el hogar, en el trabajo, en el juego- de los ejemplos y actitudes de la familia y de los amigos, de los viajes, leyendo diarios y libros, o escuchando radio y viendo películas o TV" (Coombs, 1985).

Estas definiciones aclararon algunas de las características básicas que identifican cada una de estas formas educativas, y su importancia es que, al incluirse posteriormente en el Tesoro de la Educación de la Unesco, se empezaron a difundir más estos conceptos, sobre todo en el ámbito de lo oficial y legal. Por ejemplo, en el caso de la Ley General de Educación de Chile (2009),⁶ se definen estas tres formas de la siguiente manera en su segundo artículo:

La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal.

⁵ Coombs, Philip, *La crisis mundial de la educación*, Ed. Península, Barcelona, 1978, p. 201.

⁶ Ley N° 20.370, del 12 de septiembre de 2009.

*La **enseñanza formal** o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.*

*La **enseñanza no-formal** es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.*

*La **educación informal** es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona.*

Las necesidades educativas de Latinoamérica de mitad del siglo XX dieron lugar a que una gama de estas experiencias empezase a visualizarse o implementarse en los diferentes niveles educativos por instituciones muy diversas, las que utilizaron terminologías variadas, siguiendo tradiciones o usos no siempre revisados semántica y técnicamente. Así se inician una serie de dificultades en la comunicación local y oficial, generando confusiones importantes sobre sus características distintivas, lo que, con mirada en retrospectiva, no favoreció el desarrollo de estas modalidades en sus aspectos de fondo.

Sin entrar todavía a un análisis del contenido de estas conceptualizaciones empleadas, cabe señalar que, al revisar la terminología utilizada, en especial en la bibliografía latinoamericana oficial e institucional pública y privada, se evidencia esta grave dificultad. Esta diversidad se muestra en el siguiente cuadro recogido en diversos países e instituciones:

DENOMINACIONES DE LOS DIVERSOS TIPOS DE EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

FORMAL	NO-FORMAL	INFORMAL
Sistemática	Asistemática	Refleja
Escolarizada	No-escolarizada	Doméstica, Parental o Familiar.
Convencional	No-convencional	Incidental
Institucional	No-institucionalizada	Natural
Tradicional	No-tradicional	Hogareña
Intencionada	No-intencionada	Espontánea
Directa	Indirecta	Difusa
Rígida	Innovadora	Conservadora
Oficial	Alternativa	
Profesional	Comunitaria	
Común	Diferenciada	Particular
Escolar	Extraescolar	Casera
Básica	Compensatoria	

La revisión general de esta lista evidencia la confusión existente, ya que se mezclan denominaciones propiamente tales con características de estos tipos de educación (innovadoras, flexibles) y con interpretaciones muy propias de ciertos colectivos. Por otra parte, se procede a identificar parte importante de ellas con negaciones (no-formal/no-escolarizada), práctica absolutamente inadecuada desde un punto de vista semántico. Esta última situación es denunciada por Touriñán (1983), al señalar que son "estipulaciones no inventivas", es decir, conceptos que, en el marco de una disciplina, en vez de crear un término nuevo, utiliza otros ya existentes, atribuyéndole por tanto un nuevo uso a pesar de que ya tenía uno previo. Por consiguiente, se señala que el criterio para juzgarlo no debe ser su fidelidad a los usos previos, pero tampoco debería ser algo absolutamente diferente al uso anterior.

A lo dicho, pensamos que el uso de una expresión negativa para identificar procesos educativos tiene además el inconveniente de llevar a considerar a la educación no-formal como antagónica a la que se opone, postura que no debe ser tal. Ello porque son esencialmente complementarias, atendiendo grupos objetivos diversos, con medios y espacios también distintos, y porque los límites precisos entre unas y otras, no son siempre tan claros de establecer.

Estos antecedentes evidencian lo confusa que ha sido toda esta situación que se acentúa en educación inicial por la gran relación entre el hogar y las instituciones extra-familiares. Por eso surge la necesidad de tratar de despejar esta temática, lo que haremos a partir del análisis de algunas terminologías de la educación “formal” y que se utilizan como base para distinguir lo “no-formal”.

FORMAL viene del latín *formalis*, es decir, "pertenciente a la forma, que tiene formalidad"; a su vez, "formalidad" significa *regla*. Este sentido general de que lo formal implica normar situaciones se ratifica por otras definiciones más específicas como las que surgen del ámbito psicológico, donde se señala que lo formal es un "elemento de un proceso previsto y admitido por las normas explícitas del grupo".⁷ Lo mismo sucede con las definiciones provenientes de la filosofía, que expresan que un sistema formal está constituido por un "conjunto de objetos formales", es decir, "construidos convencionalmente".⁸ Por tanto, en una primera instancia, se entendería lo formal como aquellos procesos que tienen una determinada forma o regla que es construida explícitamente por un grupo.

Analizando los tipos de educación presentados, aparece en una primera aproximación que a lo menos dos de ellas tendrían esta característica: la formal y la "no-formal". Ambas corresponden a procesos que son construidos explícitamente por colectivos, pudiendo estar la diferencia en el tipo de ellos y en sus formas de operar, pero no en su "formalidad". En tal sentido, nos parece válida la observación que hace el especialista en esta temática J. Trilla (1992), quien señala que "la educación no-formal es formal", porque algún tipo de forma tiene siempre, razón por la que la plantea como "una sub-clase de la educación formal".⁹ Reafirma esta idea Touriñán (1996), señalando que la educación formal y no-formal "tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización".¹⁰

La revisión de diferentes experiencias que se presentan bajo la denominación de "no-formal", refleja, en efecto, que todas responden a alternativas educacionales claramente identificables en cuanto a tener ciertas formalidades. Sin embargo, cabe considerar que algún énfasis se le ha querido dar al señalarse que son "no-formales", que es lo que cabe identificar, lo que pudiera estar en los agentes que construyen la forma y

⁷ Thines, G. & A. Lempereur, *Diccionario general de Ciencias Humanas*, Cátedra, Madrid, 1978.

⁸ *Ibíd.*

⁹ Trilla, Jaume, en: Sarramona, Jaime (ed.), *La educación no-formal*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1992, p. 36.

¹⁰ Touriñán, José Manuel, "Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales". En: *Teoría Educativa*, N° 8, Universidad de Salamanca, 1996, p. 64.

en las variaciones operativas que ésta asume. Para ello se requieren otros análisis, más de tipo metodológico. En todo caso, hay los suficientes antecedentes para cuestionar la terminología "no-formal", ya que todo acto humano en colectivos y con una intencionalidad requiere de una cierta formalidad explícita o implícita para que se produzca y opere.

Por este mismo argumento, habría que descartar que estos programas "no sean intencionales", ya que **INTENCIÓN** significa "determinación de la voluntad en orden a un fin".¹¹ Por lo tanto, todo acto humano de cierta relevancia, como es lo educativo, conlleva siempre una voluntariedad en función a un propósito explícito o implícito. Atribuirle sólo a la educación formal la característica de ser la única intencionada pone en desmedro a las demás, dándole un carácter de caótica o casual, que no responde a lo que se observa en ellas y que incluso, de serlo, respondería a una intención si consideramos aportes de la Teoría del Caos, que señala que siempre hay ciertos criterios que lo explican. Sin embargo, en ejemplos típicos de educación grupal, como es la familiar, es evidente que se expresa la intencionalidad que tienen los diversos miembros en función a la formación de hábitos y actitudes básicas para los niños, por mencionar algunos aspectos.

Otro de los conceptos que habría que revisar es el de "convencional". **CONVENCIÓN**, derivada del latín *conventio*, significa en un sentido general "ajuste, acuerdo", que "pueden ser de tipo social, cuando un conjunto de personas que conforman una comunidad repiten hábitos que se transforman en costumbres, que se sienten como obligatorias."¹²

Esta definición, aplicada a la educación, implicaría que habría una forma de hacerla que sería el resultado de un cierto acuerdo que, a su vez, es el resultado de una práctica que se ha ido aceptado como válida en cierta época, cultura y lugar. Sin embargo, tiene el problema de la relatividad de la convención ya que, al ser producto de una determinada época, sociedad y cultura, experimentará todas las variaciones internas y externas que a través del tiempo estas prácticas tengan. Por tanto, lo que se consideraba una educación "convencional" hace dos siglos tiene variaciones de lo que actualmente se entiende por tal. Ejemplo de eso sería la atención educativa a párvulos en el hogar que, antes de la existencia del jardín infantil, era lo convencional pues las madres poco trabajaban fuera de la casa; pero actualmente esta situación ha cambiado ya que

¹¹ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, 1984.

¹² Definición en: DeConceptos.com. Ver: <http://deconceptos.com/ciencias-sociales/convencion>.

lo convencional en muchas culturas es que los niños vayan a una institución extra-familiar, pues las madres trabajan fuera del hogar.

A lo expresado, habría que agregar que, por ser resultado de una convención social, es difícil arrogarse la explicitación y significado válido de ella, situación que ratifica la complejidad de esta denominación, y más aún el señalar que algo es "no-convencional", razones todas que fundamentan lo confuso que puede ser este término.

La expresión **EDUCACIÓN ESCOLARIZADA** hace referencia a la institución “escuela” y al rol que esta institución vino a desempeñar en las sociedades. Al respecto, Pérez (1993) expresa que “la aceleración del desarrollo histórico de las comunidades humanas, así como la complejización de las estructuras y la diversificación de funciones y tareas de la vida en las sociedades cada día más pobladas y complejas, tornó ineficaces e insuficientes los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones en las células primarias de convivencia”.¹³ De esta manera, se configura la escuela como una institución específicamente configurada para la transmisión y reproducción social y cultural donde, según Popkewitz (2002), “la escuela debía de *hacer al niño*, convirtiéndolo en un ciudadano libre y productivo”;¹⁴ por tanto, como expresa Murray, la “escolarización” enfatiza “el cultivo de la razón, y el desarrollo de su naturaleza espiritual”.¹⁵

De esta manera, la “escolarización” se constituye como un proceso esencial para configurar un proyecto de sociedad y cultura a partir de formación de la infancia y juventud, siendo ésta la concepción de la escuela en época de modernidad, construida sobre la razón y los métodos científicos. Esta escolarización se realiza a través de instituciones extra-familiares (escuelas, jardines infantiles, liceos, etc.) que el sistema educativo articula con diferentes componentes en distintos niveles para los logros que se desean, los que se califican y certifican.

Por tanto, la “escolarización” es el procedimiento sistemático y sistémico que la sociedad construye para transmitir a las nuevas generaciones los aprendizajes básicos para socializarse y participar en su cultura. Visto de esta manera, algunos programas no-formales también vendrían a ser en cierta forma “escolarizados”, e incluso a veces se desarrollan dentro de los locales “formales”, como el jardín infantil o la escuela, y

¹³ Pérez, Ángel, en: *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1993, pp. 18 y 19.

¹⁴ Popkewitz, en: Pereyra, M. et al. (coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Ediciones Alkal, Madrid, 2002, p. 21.

¹⁵ Citado por Popkewitz, op. cit.

tributan a los currículos nacionales oficiales de diversos países como se detecta en los casos de Chile, Uruguay, Panamá, Paraguay, por mencionar algunos.

Sin embargo, debe reconocerse que, en relación a los demás conceptos utilizados, expresan una mayor facilidad de diferenciación y comprensión para la mayoría, situación que explica su mayor uso. Ello porque supone que expresan procesos diferentes a lo que habitualmente se realiza en la institución-establecimiento-escuela, pero tampoco los caracteriza per se. Igualmente, persiste la dificultad de identificar por negación, lo que le otorga además al término una amplitud mayor que la deseada, ya que incluiría además la familiar, que es "no-escolarizada".

En relación a la expresión **EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA**, cuyo origen proviene del concepto "institución", cabe considerar lo que expresa Malinowsky, quien es uno de los autores especializados en el estudio de estas organizaciones sociales desde el campo de la antropología sociocultural. Señala que los seres humanos "organizan grupos que instituyen" y que se regulan "por precisos principios de autoridad, división de funciones y distribución de privilegios y deberes".¹⁶ Entre los principios de integración que generan las instituciones, identifica un conjunto de ellos que van desde el de reproducción, siendo ejemplo de su institucionalización la familia, hasta el de inclusión, pasando por el de asociaciones voluntarias, las ocupaciones y las profesiones. Entre las instituciones que estos últimos principios generan menciona a la escuela, las academias e institutos y los grupos voluntarios para actividades de recreación y de otra naturaleza. Por tanto, toda organización humana que tiene una cierta reglamentación y propósitos definidos pasa a ser una institución, lo que es válido tanto para la familia, la escuela o una junta de vecinos que desarrolla un programa de educación inicial. En tal sentido, todos los tipos de educación en los que hay grupos organizados con las características señaladas son institucionalizadas, por lo que no cabe emplearla como característica exclusiva de una de ellas.

Respecto a la expresión **EDUCACIÓN TRADICIONAL** y sus derivados, este concepto significa "transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, hecha de padres a hijos al correr los tiempos y sucederse las generaciones".¹⁷ En tal sentido, aplicado a la educación significaría aquella tradición que se transmite de una generación a otra en el tiempo sin mayores variaciones. Huelga está decir que lo transmisible sería aplicable tanto a la familiar como a la escolar, por lo que no identifica en

¹⁶ Malinowsky, B, *Una teoría científica de la cultura*, Sarpe, Madrid, 1984, p. 72.

¹⁷ Real Academia Española, op. cit.

forma específica a esta alternativa, además que como otras prácticas están abiertas a las variaciones y, quizás, más que otras.

En consecuencia, acorde a lo revisado, se detectan las enormes dificultades semánticas y de contenido que hay para identificar los tipos de educación existentes. Sin embargo, estas mismas confusiones se detectan si se analizan los términos usados para denominar a la educación "informal", análisis que se realiza a continuación.

Sobre el uso del concepto de **EDUCACIÓN NATURAL** con que a veces algunos aplican a este tipo de educación, claramente no corresponde utilizarlo con respecto a ninguna, si se tiene presente que la educación es siempre una acción cultural creada por el hombre, cualquiera sea su forma, y que por tanto se contrapone a lo natural o creado por la naturaleza.

El término **INCIDENTAL** es también equívoco, ya que "incidencia" significa: "todo lo que sobreviene en el curso de un asunto o negocio y tiene con él alguna conexión".¹⁸ Sobre el particular cabe señalar que, en todo proceso humano, aparece lo incidental, lo emergente o lo no previsto, lo que es válido para toda acción educativa. En el caso de la educación escolar, se daría a través de lo que se detecta en los currículos emergentes y ocultos, por lo cual no podría plantearse esta característica como propia de lo familiar o comunitario, aunque se reconoce en ellas, por su formalidad menos explicitada y documentada, una mayor posibilidad de crear situaciones emergentes.

El término **EDUCACIÓN DOMÉSTICA** está superado en el tiempo, ya que viene de un uso histórico de las primeras experiencias, pero ya no se emplea y en la actualidad tiene incluso un sesgo un tanto peyorativo. Cabe agregar que además la limita sólo al ámbito del hogar.

A su vez, la denominación **EDUCACIÓN PARENTAL**, de más reciente empleo, hace referencia sólo a los dos agentes tradicionales principales de la familia, enfoque más restrictivo que lo "familiar", que involucra a los demás miembros (abuelos, hermanos, tíos), quienes tienen aún un rol importante en las experiencias educativas del niño pequeño. A ello cabe agregar que excluye a otros agentes como el grupo de iguales, los vecinos, etcétera, que son importantes en su posible influencia.

¹⁸ *Ibíd.*

La **EDUCACIÓN COMUNITARIA**, que realiza la familia y/u otras entidades de la comunidad (clubes, museos, medios impresos, bibliotecas, radios, TV, talleres comunitarios de arte, etc.), tienen algún tipo de intencionalidad no siempre explícita, y no pretenden estar necesariamente integrados al sistema educativo formal con sus normas y formas. Es una expresión que se acerca para identificarla. Ello porque releva sus agentes principales, sus medios habituales y reflejos y, por ende, los espacios reales o virtuales que emplea (el hogar, la comunidad). Sin embargo, tiene la dificultad de que no siempre se vincula en el imaginario colectivo lo familiar como comunitario, a pesar de serlo, sino que es considerado como otra categoría. Por ello, cabría revisar otras denominaciones.

En alguna bibliografía, como la de J. Trilla (1998), aparece mencionada como **DIFUSA**, haciendo mención a que “carece de un contorno nítido” respecto a otros procesos sociales que tienen lugar -por ejemplo- en el contexto familiar. En tal sentido, el proceso educativo aparecería bastante indiferenciado y subordinado a otras instancias como las de cuidado, resguardo, etcétera. Si bien es cierto que esta característica es válida, no define en sí lo que es este tipo de educación, por lo que cabe continuar revisando otras opciones.

Otra forma como es denominada por algunos autores es **EDUCACIÓN REFLEJA**, la que pone el acento en la actuación de sus medios de esta manera. Viene del latín *reflexus* (reflejo), haciendo referencia en el ámbito de las ciencias sociales, a “la acción permanente del medio social sobre el individuo, en cuanto moldea todos los aspectos de nuestra personalidad, sin que tengamos de ello, una clara consciencia.”¹⁹ Ello, explicita Munizaga (1980), se produce por el sólo hecho de existir en una sociedad de cualquier tipo que sea, y que abarca desde el lenguaje hasta valores. Es decir, sería la educación que surge desde diferentes agentes y que se obtiene sólo por el hecho de vivir con otros (en forma directa o indirecta) a través de diversos medios que siempre transmiten algo no muy explicitado, a otros miembros de la comunidad, quienes no tienen clara definición de esas intenciones.

Este concepto pareciera más adecuado que otros, aunque habría que aceptar que hay grados diferenciales en que ella se imparte; la que realiza la familia se supone que tiene un mayor explicitación de lo que desea transmitir que un club juvenil, pero la distinción pareciera darse en la toma de consciencia de quien aprende de lo que recibe, por no estar claramente establecido como lo hace el sistema formal.

¹⁹ Munizaga, Roberto, *Principios de educación*, Editorial Universitaria, Santiago, 1980, p. 27.

Abordando la denominada educación “no-formal”

Si se analiza el concepto más difundido para nominar este tipo de educación desde la propuesta realizada por Coombs de **NO-FORMAL**, ya se ha fundamentado suficientemente los inconvenientes de forma y fondo que presenta el identificar usando negaciones, lo que es válido para todas las expresiones que lo utilizan: no-escolarizado, no-convencional, etcétera.

En relación a las otras denominaciones que se emplean, como es el caso de **ALTERNATIVA**, cabe señalar que ello hace referencia a una "opción entre dos cosas. Efecto de alternar. Solución de recambio"; dicho de otro modo: "alternar: repetir con más o menos regularidad cosas diferentes".²⁰ Por tanto, una educación de este tipo sería aquella que ofrece otra opción, pero que permite volver a la original. Ello significaría una cierta equivalencia y, por tanto, una vinculación con la opción de base. Este sentido lo tienen algunos de estos programas, pero no es lo más propio de ellas, que pretenden diferenciarse de lo formal y responder a otras necesidades educativas más específicas. En definitiva, pretende esta modalidad distinguirse y reemplazar lo formal, y no ser una opción transitoria, aunque por diversas razones, podrían tener en algún momento esa función.

La expresión **EDUCACIÓN COMPENSATORIA** hace referencia nuevamente a una característica centrada en este caso en sus posibles efectos: "compensar". Pero ello no es exclusivo de este tipo de instancia educativa, por lo que no sería tampoco adecuado su empleo.

Por otra parte, la denominación **INNOVADORA** hace igualmente referencia a una característica que no es excluyente de estas modalidades. Dentro de todos los tipos de educación, hay nuevas creaciones que producen cambios sustantivos en relación a las versiones anteriores. Al respecto, por ejemplo, dentro de la educación "informal" es innovador todo lo referente al mundo de la computación y a los efectos que produce en los aprendizajes de los niños, lo que difiere notablemente de la educación que el entorno les ofrecía a los niños a comienzos del siglo XX. A su vez, en la educación “formal” cada cierto tiempo se producen innovaciones importantes de forma y fondo, como serían los casos de Summerhill, Freinet, Reggio Emilia, por mencionar algunos de los currículos más conocidos.

²⁰ Diccionario Larousse, París, 1990.

La expresión **DIFERENCIADA**, que utilizan algunos autores,²¹ hace referencia a dos ideas: que es diferente de la “formal” y que puede asumir muchas formas, según la comunidad a la que se atiende. Dadas estas definiciones, la primera se acoge como válida ya que pretende serlo, pero la segunda sólo en parte, ya que, si bien en la actualidad se imparte desde lo presencial hasta el uso de medios con todo tipo de combinaciones, la de tipo formal también lo puede hacer y, de hecho, aunque con mayor dificultad, se concreta en diversas formas. En todo caso, esta denominación es mejor que las anteriores.

Por lo desarrollado, se evidencia lo inadecuados o poco exactos que son la mayoría de los términos que hasta el presente se han utilizado para denominar todos los tipos de educación, y en particular la que es el foco de esta publicación.

Por ello, más allá de continuar empleando los términos relativamente oficiales como plantea la Unesco y sus derivados, vemos necesario continuar con una búsqueda de un concepto más satisfactorio que debería responder a ciertos criterios, que son los importantes de identificar, en definitiva, ya que ellos definen el significado de cada una de estos tipos de educación.

En base de lo expresado, se detecta como necesario tratar de avanzar a una propuesta de la terminología más adecuada para denominar cada una de estas instancias educacionales, y en particular en la que se centra esta publicación. Para ello se evidencia necesario considerar los siguientes criterios que han surgido del análisis realizado:

- a) Se hace necesario diferenciar el concepto denominador a partir de sí mismo, y no en relación a una contraposición con los demás, como ha sido lo tradicional.
- b) Se debe tratar de avanzar en denominar con características que se plantean como excluyentes a los demás tipos de educación (ej: innovadoras, flexibles), ya que en muchos casos son compartidas en diversos grados y formas. A modo de explicitar este criterio se presenta el siguiente cuadro:

TIPOS DE EDUCACIÓN	Formalidad	Flexibilidad	Innovación	Diversificación	Espontaneidad
FORMAL	xxx	x	x	x	x
NO-FORMAL	xx	xxx	xx	xxx	xx
INFORMAL	x	x	x	x	xxx

²¹ Torres, César, *La educación no-formal y diferenciada*, Editorial CCS, Madrid, 2007.

- c) Es esencial que las denominaciones o categorías sean en lo posible términos excluyentes y que consideren un mismo criterio para hacer esta clasificación, el que debería ser explicitado. Por ejemplo, a partir del rol de ciertos agentes, de las principales instituciones participantes, de los procesos o de los resultados.

A modo de ejemplo, se hace el ejercicio siguiente:

CRITERIO CLASIFICADOR	Educación Formal	Educación No-Formal	Informal
ROL DEL EDUCADOR PROFESIONAL	Educación Directa	Educación Semi-Indirecta	Educación Indirecta
PRINCIPAL INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Educación Escolar	Educación Comunitaria	Educación Familiar

- d) Lo fundamental pareciera ser denominar utilizando conceptos que caractericen en sí lo esencial de cada tipo de educación, por ejemplo: formal, diferenciada y refleja, pero en este caso, no se está utilizando un mismo criterio, como señalamos en el punto anterior.

Dicho todo lo expresado, cabe señalar que no es fácil construir límites taxativos de estas modalidades, ya que los procesos educativos auténticos tienen la libertad de quienes los producen y pueden considerar algunos aspectos de otros tipos de educación. Más bien hay ciertas características que priman en cada uno de ellos y que aclaran su forma y fondo principal, que es lo que han realizado la mayoría de los autores, como observamos en la definición de Trilla (1998) sobre la educación no-formal, donde destaca como características lo diferenciado de su enfoque y práctica, y de lo reglado por el sistema formal:

El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado.²²

Otra definición elaborada por autores de la región es la de Gaby Fujimoto (2000):

Abarca todos los procesos educativos y formas de autoaprendizaje realizados fuera de los centros educativos. Como respuesta hay acciones importantes para necesidades diversas, con recursos variados. Los programas más comunes son los

²² Trilla, J, op. cit., p. 30.

dependientes del sector educación, salud, bienestar, justicia, Desarrollo Humano y de la Mujer. La flexibilidad de estas modalidades permite adecuar sus servicios a las características, requerimientos, intereses y prioridades de los niños, condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio, así como de los recursos con que cuenta. Dentro del principio de flexibilidad también la duración, frecuencia, horarios de funcionamiento, ambientes educativos, locales, metodología de trabajo, contenidos (salud, higiene, alimentación, estimulación, afecto, comunicación, etc.) y materiales educativos se adecuan a las prioridades de los niños y la realidad del contexto sociocultural.²³

Por nuestra parte, hemos formulado la siguiente definición:

Comprende el conjunto de componentes curriculares flexibles y diversificados, que una comunidad educativa ha definido y co-construido participativamente para atender características, necesidades y objetivos muy propios para lo cual se abre a todas las posibilidades de agentes educativos presenciales o mediatos, en todo tipo de espacios y ciclos de tiempo, empleando recursos pertinentes diversos que se consideran necesarios (Peralta, 2017).

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS DIVERSOS TIPOS DE EDUCACIÓN

Diversos autores, como Touriñán (1996), Trilla (1998) o Torres (2007), han aportado a tratar de definir y diferenciar estos tres tipos de educación, y las dificultades que ello implica, como hemos tratado de demostrarlo en los puntos anteriores.

La educación formal pareciera ser la más clara en su definición, y la no-formal, la más difícil, por ser, como expresa Bhola (1983), una categoría residual que incluye todo lo que no hace el sistema formal, a lo que agregaríamos, incorporando además prácticas de la “informal”. En ese sentido, casi se podría decir que es una educación “litermedia” entre las otras dos.

También, cabe tener presente que las conceptualizaciones van variando en el tiempo ya que, por ejemplo, como expresa Touriñán (1996), **la educación no-formal general no surgió**

²³ Fujimoto, Gaby, “La educación no formal: experiencias latinoamericanas de atención a la infancia. La no-escolarización como alternativa”, Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, 2000.

como un sistema alternativo a la educación formal, sino como un complemento, situación que con el tiempo ha cambiado. A la vez, la historia propia de los diversos niveles educativos entrega nuevos enfoques, ya que, en el caso de la educación inicial, nacieron antes que la educación formal se creara a través de jardines infantiles o escuelas de párvulos.

Asumiendo estas dificultades, proponemos las siguientes diferenciaciones de estos tres tipos de educación, enfocándolos desde su perspectiva actual y del nivel de educación parvularia.

Tipos de Educación	Educación Formal	Educación No-Formal	Educación Informal
Parámetros			
Propósito central	Iniciar a los niños/as en el tipo de objetivos integrales que pretende el sistema educativo de un Estado nacional.	Atender ciertas necesidades educativas específicas de grupos de población infantil y sus familias con flexibilidad.	Integrar a los niños a una comunidad específica.
Objetivos principales	Objetivos de aprendizaje en todos los ámbitos del desarrollo humano.	Objetivos focalizados y diversificados referidos a las características y necesidades de una población infantil específica.	Intenciones explícitas o implícitas formativas de la familia y su comunidad.
Sujetos educativos	Todos los niños que pueden incorporarse a un establecimiento educacional (salas cunas, jardines infantiles, escuelas de párvulos, etc.).	Grupos específicos de niños en: hospitales, sectores de alta dispersión poblacional, hijos de madres que trabajan en el hogar, niños de grupos culturales con objetivos particulares, etc.	Hijos o nuevos miembros de familias o comunidades locales.
Agentes educativos y nivel de participación	Profesionales y técnicos o auxiliares de la educación calificados que participan en todo el desarrollo curricular, que es definido por profesionales.	Todo tipo de agentes educativos profesionales, técnicos y/o empíricos en forma directa o indirecta compartida en diversos momentos del desarrollo curricular con altos niveles de participación en las definiciones.	Familia y miembros de la comunidad compartiendo permanentemente funciones formativas.
Instituciones principales que participan	Del sistema educativo: escuelas (salas cunas, jardines infantiles, jardines maternos, etc.).	Familias, comunidades locales y mediatas, grupos de pares, medios de comunicación, etc.	Familias y comunidades locales.
Metodologías	Propias del sistema escolar que tienden a la uniformización.	Todo tipo de metodologías y recursos, en especial de la etnoeducación y/o educación popular.	Formas propias de las familias y comunidades involucradas.
Espacios educativos	La escuela (salas cunas, jardines infantiles) y sus espacios vinculados.	Todo tipo de espacios locales y mediatos, ya que la diversidad de medios y recursos tecnológicos permiten acercarse a cualquier grupo que se requiera.	Espacios familiares y comunitarios.

Tiempos educativos	Ciclos escolares (marzo a diciembre o enero, en calendarios y horarios determinados).	La duración de programas se organiza según características de programas, por lo que pueden ser variados en extensión y ubicación temporal.	Tiempos cotidianos en que se organiza la familia y comunidad.
Gestión	El programa se desarrolla a través de la coordinación de un proyecto educativo escolar y su respectivo desarrollo curricular declarado en sus diversos componentes.	Se coordinan los diversos agentes en etapas y medios explicitados en sus elementos principales.	Responde a la organización familiar y/o comunitaria que tiene criterios no necesariamente explicitados.
Evaluación y certificación	Hay procedimientos evaluativos determinados que se certifican y promueven oficialmente.	Hay seguimiento y/o evaluación de los objetivos principales, pudiéndose emplear formas evaluativas propias.	Hay ciertos tipos de verificación de las intenciones pretendidas.

Asumiendo por tanto estas características que nos parecen propias de cada tipo de educación, proponemos como una propuesta de trabajo, las siguientes definiciones:

Educación formal: es aquella realizada por instituciones oficiales del sistema educativo, quienes regulan y diseñan los objetivos, contenidos, procesos, espacios, tiempos y agentes educativos que la implementan, por lo que tiene un reconocimiento legal de validación o certificación y/o promoción.

Educación diversificada (no-formal): es aquella favorecida por diversas instituciones públicas y/ o del ámbito civil, que pretenden atender intencionada y sistemáticamente poblaciones específicas de niños y niñas y sus familias, que tienen características diversas, que hacen necesario generar y/o asumir ciertos objetivos y formas educacionales más propias, facilitadas por agentes educativos variados, en tiempos y espacios adecuados para ellos.

Educación refleja: es aquella que genera la familia y diversos grupos comunitarios o instituciones sociales, como parte de su propósito y actuar en sociedad, respondiendo a diversos objetivos, entre ellos, los formativos, cuyo énfasis tiene diversos grados de intencionalidad y resguardo.

2 / ¿DESDE CUÁNDO EXISTEN?
**[PROGRAMAS NO-FORMALES EN LA EDUCACIÓN
PARVULARIA OCCIDENTAL Y LATINOAMERICANA]**

La existencia de los programas no-formales como una instancia educativa distinta a la refleja y la formal tiene larga data en la historia de la educación occidental, lo que es un hecho reconocido en los estudios del sector. Al respecto, uno de los mayores especialistas en el área, Jaume Trilla, expresa: “Realidades educativas como las que refiere la expresión *educación no-formal* han existido desde mucho antes que se popularizase ese significativo. Pero(...)no es hasta finales de los 60 cuando tal etiqueta empieza a acomodarse en el lenguaje pedagógico”.²⁴

Acorde con ello, interesa en el ámbito de la educación de la primera infancia ir despejando cuándo empezaron a gestarse estas iniciativas y qué características tuvieron, ya que esto aporta a una mejor conceptualización y tipificación actual de estas modalidades. A responder esas preguntas pretende aportar la reseña que se entrega a continuación, que es parte de una investigación histórica en curso,²⁵ donde se han documentado con mayor detalle los antecedentes que se exponen.

LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS EN OCCIDENTE

El trabajo pedagógico intencionado en el hogar con libros de imágenes y/o textos

La educación occidental desde sus inicios, en la tradición greco-romana, distinguió claramente dos tipos de procesos educativos: los que realiza la familia en el hogar y los que desarrollan intencionalmente diversas instituciones extrafamiliares. Tanto en **Platón**,²⁶ **Plutarco**²⁷ y **Quintiliano** se encuentran antecedentes sobre estas vías educativas para los niños y niñas en sus primeros años de vida.

De hecho, **Fabio Quintiliano** (35-100 d.C.) aportó una base teórica muy importante al tema al sostener que “en los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas; las que, si se apagan con la edad, es claro que faltó el cuidado, no el ingenio”.²⁸ A partir de este planteamiento, hace un llamado a los padres y “ayas” a aprovechar este periodo por la capacidad de imitación de los niños en sus primeros años de vida.

²⁴ Trilla, Jaume, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no-formales y educación social*, Ariel, Barcelona, 1993, p. 18.

²⁵ Peralta, V, *Historia de la educación inicial en Latinoamérica*, IIDEI, UCEN, inédito.

²⁶ Ver: Platón, *Las Leyes*, último capítulo.

²⁷ Plutarco, *Obras morales y de costumbres*, tomo I, Gredos, Madrid, 1992.

²⁸ Quintiliano, Fabio, *Instituciones oratorias*, capítulo 1, I.

Sin embargo, es necesario reconocer que el fundador de la pedagogía moderna, **Jan Amos Comenio** (1592-1670), propicia otra alternativa diferente a la educación refleja que espontáneamente hace toda familia con sus niños y niñas pequeños. En sus diversas obras plantea la importancia de una educación intencionada desde el nacimiento, en especial en *Didáctica Magna*²⁹ y en *Pampedia*,³⁰ donde incluso se refiere a la necesidad de realizar una educación prenatal y puerperal.³¹ En este último texto detalla cómo deben ser las “clases de los lactantes, del balbuceo, del lenguaje y de la percepción sensible, y la clase de las buenas costumbres”,³² actividades a realizar antes del ingreso a la “primera escuela colectiva o a la clase de las primeras letras”. Señala principios (autopraxia/autoactividad), valores, orientaciones, métodos y ejemplos a realizar por las nodrizas y/o los padres en el hogar y en otros espacios educativos que indica: talleres, el campo, los graneros, etcétera.

Acorde con este pensamiento, desarrolló un texto especial donde se aplicaban estos planteamientos, el que podría ser catalogado como la primera propuesta para atender educativamente en forma intencionada a los bebés por parte de los “padres, cuidadores y profesores y todo aquel a cargo de los niños”.³³ Ello lo concretó en *Informatorium skoly materské*,³⁴ cuyos contenidos y orientaciones asombran por su validez actual, tal como se detecta en los enunciados a continuación, que corresponden a títulos con los que se inician algunos de los doce capítulos de esta obra:

Cómo los niños deben ser acostumbrados a una vida activa y a un perpetuo uso de ella (Cap. VII).

En qué cosas deberían los pequeños ser ejercitados gradualmente desde su nacimiento, de manera que ellos deben sean expertos en esas cosas a los seis años (Cap. IV).

²⁹ Escrita en 1633 en checo y su traducción latina es de 1657.

³⁰ Escrita en 1688.

³¹ Comenio, *Pampedia*, UNED, Madrid, 1992, pp. 177 y 196.

³² Op. cit., p. 196.

³³ Estos son los grupos de personas a los que está dirigido, lo que se señala al inicio del texto en inglés. En la versión francesa se señala que se debía aplicar “en todas las casas”.

³⁴ *Informatorio de la escuela materna*. Escrita entre 1628 y 1633, publicada primero en checo (estaba orientada a las madres de su país) y luego en alemán, existiendo otras traducciones posteriormente; en polaco, sueco (1642), inglés (*The school of infancy*, Londres, 1635) y en latín (*Schola infantiae*, 1657). Otras traducciones fueron en francés (*L'information sur l'école maternelle o L'école de l'enfance*), en español (*La Escuela Maternal*) y posteriormente en ruso. Las traducciones no son exactas, ya que las realizadas por Comenio eran adaptadas a los diversos grupos sociales y culturales.

El desarrollo de estos y otros planteamientos, acompañados con sugerencias simples para diferentes momentos (incluso con rimas y cantos alusivos), le otorga a esta obra un valor muy especial, ya que vendría a ser la primera "Guía de educación temprana para el hogar" con una perspectiva integral del tema.

Cabe señalar que en el periodo en que Comenio elabora este libro había sido padre recientemente, lo que explica (y le da más valor a su orientación) contenido y sentido práctico, y que las crónicas de la época señalan que aplicaba con sus hijas y algunos niños de sus conocidos. Si bien no hay antecedentes sobre qué difusión e impacto tuvo este texto en el grupo objetivo destinado, dada la época (y la gran cantidad de traducciones y ediciones que se realizaron) cabe pensar que su enfoque tuvo una relativa aplicación. A la par, es necesario valorar el aporte instalador de estos planteamientos tan de avanzada, y que otros destacados educadores continuaron y profundizaron.

A esta contribución educativa pionera le siguen aquellos derivados de la teoría y la praxis de **Johann H. Pestalozzi** (1746-1827). Este destacado educador vuelve a tomar la idea de una educación desde el nacimiento y la importancia de la "educación doméstica" o familiar. Expresa:

Para el niño es necesario que, desde su nacimiento y hasta que tenga 6 ó 7 años, se desarrolle e instruya sólo dentro del ámbito familiar. (...) Cuanto aprende y ejecuta de mano de ésta (la madre) constituye la base esencial de toda posterior instrucción de la mente y formación del corazón. (...) El maestro de ordinario parte de la cosa, mientras que tú (la madre) partes del propio niño. El maestro conecta su enseñanza a aquello que él sabe, para enseñárselo al niño; pero tú, frente a tu hijo, no sabes otra cosa que de él mismo y todo lo conectas con sus impulsos y estímulos.³⁵

Acorde con este pensamiento, escribe varias obras didácticas de apoyo a las madres para realizar esta labor educativa intencionada en el hogar. La más extensa es el *Libro de las Madres*³⁶ o *Instrucciones para las madres que quieren enseñar a sus hijos a observar y hablar* (1803), donde incluye orientaciones en versos para realizar diez grupos de ejercicios vinculados con el cuerpo del niño (la cabeza, las manos, etc.), integrando el lenguaje y la observación de su entorno. Lo interesante es que este libro, escrito inicialmente en alemán, fue base para otros similares en inglés y francés realizados por

³⁵ Pestalozzi, H, "El ABC de la intuición matemática para madres". En: *El Libro de las madres y otros escritos*, PPU, Barcelona, 2004, pp. 116 y 117.

³⁶ *Buch del Mütter*. Escrito con el aporte de tres colaboradores: H.Krüsi, J.Ch.Buss y J.G. Tobler. Publicado en Bugdorf, Zurich y Berna, 1803.

alumnos u otros educadores de la época. Posteriormente, hubo una edición en francés (*Manuel des meres*) en 1821,³⁷ y en español, en 1911, de **Lorenzo Luzuriaga**,³⁸ lo que permitió que este tipo de texto llegara también a Latinoamérica, aunque también la versión en alemán se ha encontrado en varias bibliotecas de la región.

No menos importante, en relación al tema de formar a las madres para desempeñar su rol educativo en el hogar con un apoyo profesional, son las obras: *Doctrina de la intuición de las relaciones matemáticas* (1803), y el *ABC de la intuición matemática para madres* (1808). En estos libros se entregan orientaciones y actividades específicas para que la familia fortalezca la formación matemática con objetos y en situaciones cotidianas del hogar.

Otro aporte en esta línea menos conocido, fue el de Mme. **Amable Tastu** (1795-1885), quien escribió en 1836 *De la education maternelle*, que tuvo muchas ediciones en francés, donde se orientaba a las madres a trabajar distintas temáticas con sus niños pequeños, tanto de tipo recreativas como de matemáticas, todo con hermosas ilustraciones. La importancia de este libro para Latinoamérica es que **Domingo F. Sarmiento** en su viaje de estudio a Europa (1845), encomendado por el gobierno de Chile, conoce a Mme. Tastu en París, comparte con ella en las tertulias intelectuales que organizaba y adquiere su texto, siendo después este educador uno de los que más tempranamente preconizó por instalar la educación inicial en Chile y Argentina, influyendo además en otros países como Bolivia.

Sin embargo, uno de los aportes más destacados en la teoría y práctica no-formal de la educación a los párvulos lo realizó **Federico Fröebel** (1782-1852), página de la historia de la educación inicial que no ha sido suficientemente relevada cuando se hace mención a las contribuciones de este autor.

Fröebel, antes de crear el "Kindergarten" en 1840, continuando con el estilo de educación que habían establecido sus predecesores de complementar pedagógicamente la educación que la familia hacía en el hogar con sus hijos, crea una nueva "modalidad no-formal" de atención, en 1838. Para ello hace llegar a los hogares un set de materiales que él mismo ha producido en un pequeño taller, acompañado de un catálogo donde ejemplifica a las madres con dibujos cómo usar estos "dones" mediante actividades, lo que apoya además a través de un semanario dominical. En esta publicación

³⁷ Pestalozzi, H, *Manuel des meres*, J.J. Paschoud, Ginebra, 1821.

³⁸ Luzuriaga, L, *Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación*, Ed. Daniel Jorro, Madrid, 1911.

fundamenta la importancia del juego y de los materiales, entregando además recursos de apoyo, como canciones.

Posteriormente, continuando la línea iniciada por Comenio y Pestalozzi, publica en 1844 el libro *Cantos de la madre (Mütter -und Kose- Lieder)*, con el subtítulo "Un libro para la familia", el que por sus características asume un rol especial en este tipo de modalidad.

Es un libro eminentemente didáctico: de 28 centímetros de alto, portada azul en relieve, contiene 50 juegos ilustrados para que los realicen las madres con sus bebés en el hogar y otros espacios educativos, acompañados de orientaciones pedagógicas y cantos. Cada ilustración está separada de las demás, por papel de seda, en colores amarillo, celeste y rosado. Sin embargo, su contenido es lo más importante: en la introducción del libro, que hace en versos, algunos de los subtítulos que son: "La madre mientras juega con su niño" y "La madre cuidando el desarrollo de su niño". En este último, expresa: "Con sus manos aprende a abrirlas y golpearlas, sus dedos comienzan a tomar, con placer él toma su pelota, amor, no la dejes caer". Después del conjunto de ilustraciones, incluye explicaciones a las madres, señalando: "Estos juegos y canciones para la madre, con las láminas complementarias, proveen un pequeño e imperfecto comienzo; no sólo sugieren que la etapa de bebé del niño es un período de brotes, el primer período de desarrollo de toda la vida humana; pero es también el comienzo del conocimiento común, de la verdadera percepción y del reconocimiento profundo de todo, lo cual tú ¡madre! has hecho para tu querido".

Importante es el significado que el propio Fröebel le otorga a este texto. Dice: "En él he conseguido lo más significativo de mis procedimientos educativos; es el punto de partida para lograr una educación que esté de acuerdo con la Naturaleza, puesto que señala el camino que debe seguirse para cultivar y proteger el germen de las disposiciones humanas, de forma que se desarrollen sana y completamente".

Por las características de este libro, en cuanto a su profundidad en el tema y su orientación y diseño tan didáctico, implica un mejoramiento sustantivo a las propuestas de Comenio y Pestalozzi, pero siempre dentro de la línea de apoyar educativamente a la familia en su rol a través del aporte del saber pedagógico que genera el profesional de la educación. La difusión de esta obra fue significativa; se tradujo al francés, inglés, japonés y la cantidad de ediciones es amplia en Europa y EE.UU., por lo que ha de suponerse un importante impacto en especial en el ámbito europeo y norteamericano de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En específico, en el caso de Latinoamérica hubo dos

traducciones al español, una realizada en México y otra en Argentina,³⁹ y se distribuyó en Escuelas Normales básicamente, por lo que es de suponerse un cierto conocimiento y aplicación en ámbitos especializados,⁴⁰ y en las colonias de emigrantes alemanes.

Variadas propuestas de este tipo surgieron en Latinoamérica, como son las cartillas o libros de puericultura realizadas para las madres por médicos pediatras desde comienzos del siglo XX, u otras desde el ámbito de la educación y las letras, como es el caso del texto *La educación del niño*, del uruguayo **Constancio Vigil**, realizado en 1941, que ha tenido muchas ediciones.

La atención a los niños en otros hogares o centros comunitarios

Respecto a primeras experiencias de algún tipo de atención educativa extrafamiliar a párvulos de tipo no-formal, se encuentran antecedentes claros en el ámbito religioso, en las escuelas dominicales o de caridad creadas en Inglaterra en el siglo XVIII y XIX,⁴¹ para niños de sectores de pobreza. Estas estaban orientadas a la atención social e instrucción doctrinaria de credos protestantes por algún miembro de la comunidad creyente, la que se hacía en las iglesias o en locales anexos, donde concurrían los niños por algunas horas con sus madres.

Sin embargo, la naciente industrialización de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX hace que madres de sectores populares abandonen el trabajo en el hogar y tengan que dejar sus hijos en casa de otra vecina preferentemente, creándose así el modelo de atención a los niños en el hogar de una persona de la comunidad. Estas experiencias variaban desde ser una instancia de cuidado hasta tener alguna regulación por alguna entidad, por lo que cumplían con ciertas exigencias pseudo educativas, pero sin convertirse en una sala cuna, jardín maternal, sala de asilo educativa o escuela de párvulos, lo que va a ser la modalidad formal que especialmente se va a crear para atender esta necesidad.

Los antecedentes muestran que, entre la permanencia de los niños de sectores de pobreza en el hogar y estos establecimientos formales, surgen estas experiencias intermedias, principalmente del ámbito social, que podrían catalogarse como no-formales.

³⁹ Marenholtz-Bülow, Bertha von, *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Fröebel sobre enseñanza*, D. Appleton y Cia, New York, 1919.

⁴⁰ En México se le conoció también con el nombre de *Cantos maternas y caricias*.

⁴¹ La Society for the Promotion of Christian Knowledge atendió a más de 30.000 niños. Referencia en: Cahan, Emily, *Past Caring, A History of U.S. Preschool Care and Education for the Poor, 1820-1965*, Mailman School of Public Health Columbia University, New York, 1989, p.8.

Por ejemplo, en Dinamarca, en 1799, la municipalidad de Copenhagen reúne a los niños en establecimientos particulares para educarlos “mientras su edad lo permita”.⁴²

La atención de niños en otro hogar por parte de un agente externo a la familia, modelo que con el tiempo van a dar origen a los “family home day care” que existen en la actualidad en casi todos los países, tuvo también otra vertiente, como es la que se da en EE.UU., con los diversos grupos étnicos que se van formando con las diversas migraciones forzadas y voluntarias. K. Homlund (2004) señala que “en las familias negras, la familia extensa desempeñó un papel importante en el cuidado de los hijos de madres solteras y las mujeres que tenían que trabajar, pero esta red de seguridad se extendía más allá de parientes de sangre a *parientes ficticios*, vecinas o amigas cercanas de la madre o personas que habían entrado en la constelación de la familia hace tanto tiempo que nadie recordaba cuándo ni por qué. Dicha atención duraba unas horas, una semana o el resto de la vida del niño”.⁴³

Además de la población afroamericana, otros grupos religiosos, indígenas o vecinales han asumido y desarrollado este modelo en el tiempo, que en la actualidad en diversos países es regulado por los municipios locales, preferentemente, y cuyos agentes responden a un perfil, a una capacitación específica, un programa general, y a una supervisión.⁴⁴

En el ámbito latino, surge esta institución muy temprano en España con el nombre de “Las Amigas” o “Migas”. “No se sabe exactamente dónde ni cuándo surgieron”, expresa **P. Montesino** (1840),⁴⁵ agregando que eran atendidas por personas pobres que esperaban alguna retribución. Señala que surgieron en diferentes países europeos con otros nombres y formas, lo que se encuentra en algunas referencias bibliográficas y en ilustraciones de la época.

Analizando otros antecedentes documentales, tiene razón Montesino en catalogarlas como antiguas; de hecho, un poema de **Luis de Góngora** de 1580, expresa que “la niña” no irá a “las *amigas*”⁴⁶ por haber “fiestas en el pueblo”. Igualmente, en diversas

⁴² Referencia en: Luc, Jean-Noel, “La invención du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle”. En: *Revue Pédagogie Française*, année 2000, vol. 130, N° 1, pp. 188-191.

⁴³ Homlund, K, “Institutional form USA”. En: *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*, 2004. Ver: <http://www.encyclopedia.com/social-sciences-and-law/sociology-and-social-reform/social-reform/child-care>

⁴⁴ A modo de información, consultar: “Family Home Child Care Licensing”, Guide Washington State. Ver: https://del.wa.gov/sites/default/files/imported/publications/licensing/docs/FHCC_guide.pdf

⁴⁵ Citado en: Fundación Santa María, *Historia de la Educación en España y América*, Morata, Madrid, 1994, p. 134.

⁴⁶ Góngora, Luis de, “Hermana Marica”, 1580.

fuentes se recoge que funcionaron en comunidades en Andalucía, en el Puerto de Santa María, en Jerez, en Osuna, por mencionar algunas, más allá de las de Madrid.

Otro educador del siglo XIX, el sacerdote **Andrés Manjón y Manjón** (1846-1923) se expresaba así de su agente educativo: “Maestra *Migas*, y también de *Amigas*, llaman por aquí a la mujer que, piadosa y bienhechora, recoge en su portal a los niños más pequeños de los vecinos, cuidando de ellos y enseñándolos a rezar, y a veces a leer, por la modesta retribución de cinco céntimos diarios”.⁴⁷

Después de varios siglos de funcionamiento, y de haberse valorado su funcionamiento en diversos medios, en 1845 el diario español *El amigo del país*⁴⁸ empieza a informar sobre su descrédito, porque por la pobreza de medios “los párvulos permanecían inmovilizados en sus asientos sin poder tener autonomía de movimientos en todo el día”. Ello llevó entre otros, a la creación en España de las “escuelas de párvulos” propiamente tal, con maestras y programas educativos sistemáticos, y las *amigas* fueron paulatinamente desapareciendo.

Acorde a estos antecedentes, podemos expresar que lo que hoy denominamos “programas no-formales” fueron los primeros en realizarse en la educación parvularia occidental por la situación habitual en que se encontraban niños y madres: en el hogar. Esta instancia, que estos grandes educadores visualizaron como importante de fortalecer mediante esta modalidad (textos didácticos especiales a través de los cuales hacían llegar el conocimiento que ellos iban generando sobre la forma en que aprendían los niños pequeños), tuvo una difusión importante, según algunos los antecedentes reseñados. A la par, el otro modelo que se desarrolló el de la atención a los niños en otro hogar, con un agente familiar o vecinal, también se instaló y desarrolló alcanzando diversos niveles en lo educativo.

Ello porque la forma extrafamiliar, en instituciones externas (salas de asilos, casacuna, *nurseries*, kindergártenes, jardines de infancia, escuelas de párvulos), eran escasos aún y vienen a tomar un lugar más relevante posteriormente, como centros para “cuidar” a los niños en una Europa que va realizando una Revolución Industrial, donde las madres se ocupan extra hogar, o en aquellos incipientes casos que se consideran como instituciones educativas propiamente tales, para los párvulos.

⁴⁷ Citado en: Revuelta, C. y R. Cano, “Las escuelas de *amigas*: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas”. En: *Aula 16*, Universidad de Salamanca, 2010.

⁴⁸ Tomo III, 1 septiembre de 1845, N° 37, Madrid.

Cabe señalar que estas experiencias merecen ser denominadas no-formales ya que presentan las características fundamentales de estos programas: la participación de agentes educativos no-profesionales orientados por un educador en forma indirecta, en espacios no escolares, como es el hogar y su entorno, utilizando una gama de medios que son los que existían en esas épocas (textos, semanarios, láminas, materiales del medio y otros elaborados especialmente).

LOS INICIOS DE LOS PROGRAMAS NO-FORMALES EN LATINOAMÉRICA

La aún escasa investigación histórica realizada en educación inicial en América Latina⁴⁹ se ha centrado básicamente en los programas educativos formales, es decir, aquellos que se desarrollan por educadores profesionales en salas cunas, jardines infantiles o grupos de párvulos atendidos en escuelas primarias o básicas. Esta situación se debe a que la limitada documentación existente sobre el tema de fines del siglo XIX y comienzos del XX recoge esencialmente el funcionamiento de estos nuevos establecimientos que llamaban mucho la atención, no sólo de las familias y comunidades, sino de autoridades locales y nacionales. No es tan difícil encontrar información en diarios o periódicos, de visitas de Presidentes de la República, o de ministros del sector, a estas primeras experiencias educativas que se sumaban a los avances educativos de las jóvenes repúblicas. Sin embargo, antecedentes sobre programas “no-formales” no se tienen mayormente, no porque no hayan existido, sino por lo difuso que podría haber sido detectar su existencia como tales en esos tiempos, y a la vez diferenciarlos frente a otras alternativas familiares o comunitarias de tipo netamente asistencial con las cuales se atendía a niños y niñas de sectores de pobreza.

Entre lo investigado hasta el momento en este poco preciso ámbito de lo no-formal, podría decirse que, como muchas otras instituciones, la España colonial nos heredó algunas de ellas en lo educativo, que fueron adaptadas en América Latina acorde a las realidades y los siempre escasos recursos. Entre ellas, unas de las más antiguas fueron “las escuelas de *amigas*” que reunían grupos de niños pequeños al cuidado de una persona que no era la madre, la que por diferentes razones no podían atenderlos.

⁴⁹ Las realizadas por la autora en la serie *Historia de la Educación Infantil Latinoamericana*, tomos I al VIII, IIDEI, U. Central, Santiago, entre 1996 y 2015; y de Elizabeth Ivaldi en Uruguay y Guadalupe Malagón en México.

Hacemos esta diferenciación siguiendo la línea de trabajo planteada por Revuelta y Cano (2010), quienes luego de analizar parte de la historia de las *amigas* en España llegan a la conclusión de que podrían considerarse como “escuelas populares de niñas”⁵⁰ y en “lo que respecta al currículum de la escuela de amiga como escuela de niñas, cabe también añadir que se trata de un currículum totalmente coincidente con el que la mentalidad de la época exigía a la mujer de las clases populares”.⁵¹

Comparando esta antigua institución con muchos jardines comunitarios del siglo XX en América Latina, atendidos por personas pertenecientes a estas comunidades en hogares o en espacios compartidos, podemos encontrar un símil entre estas formas de atención, que en la actualidad han sido catalogados como programas “no-formales”.

Profundizando en esta institución de las *amigas*, cabe señalar que llegó tempranamente a algunos países latinoamericanos, desarrollándose bastante en algunos como es el caso del México colonial, donde asume ciertas características propias que destacar, que ratifican su adaptación americana.

Se dice que eran atendidas por señoras “de sangre limpia” en sus casas, quienes enseñaban catecismo, buenas costumbres y modales; se asume este nombre heredado, porque por su labor de apoyo se les consideraba como *amigas* de las madres. Cabe destacar que no eran profesionales, por lo que no tenían que acreditar esos conocimientos y no debían enseñar a leer y escribir. Eran reconocidas mediante una licencia que les otorgaba el ayuntamiento de la capital, para lo cual debían garantizar sus buenas costumbres. De esta manera, las autorizaban a trabajar con varones de 3 a 7 años, y niñas de 3 a 12 años, a quienes se les enseñaba labores de aguja.

Por narración de sor **Juana Inés de la Cruz** (1651-1695), sabemos que no sólo existían en esos años y que “desarrollaban habilidades de labores y costuras”, sino que también en algunos casos, y a pesar de las prohibiciones, enseñaba a leer y escribir, lugar donde ella aprendió las primeras letras, lo que le posibilitó llegar a ser la primera magnífica escritora novohispana del Siglo de Oro. Declara su experiencia en su famosa *Defensa pública* a las recriminaciones que se le hicieron, siendo un relato testimonial de primera validez, de una asistente comprobada a las *amigas*:

Digo que no había cumplido los tres años de mi edad cuando enviando mi madre a una hermana mía, mayor que yo, a que se enseñase a leer en una de las que llaman

⁵⁰ Revuelta, C. y R. Cano, “Las escuelas de *amigas*: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas”. En: *Aula 16*, Universidad de Salamanca, 2010, pp. 155-185.

⁵¹ *Ibíd.*

amigas, me llevó a mí tras ella el cariño y la travesura; y viendo que la daban lección, me encendí yo de manera en el deseo de saber, que engañando o, a mi parecer, a la maestra, la dije que mi madre ordenaba me diese lección. Ella no lo creyó, porque no era creíble; pero, por complacer al donaire, me la dio. Proseguí yo en ir y ella prosiguió en enseñarme, ya no de burlas, porque la desengañó la experiencia; y supe leer en tan breve tiempo, que ya sabía cuándo lo supo mi madre, a quien la maestra lo ocultó por darle el gusto por entero y recibir el galardón por junto; y yo callé creyendo que me azotarían por haberlo hecho sin orden. Aún vive la que me enseñó (Dios la guarde), y puede testificarlo.⁵²

Posteriormente, se hizo una reforma a las ordenanzas de las *amigas*, e incluyeron en ellas nuevas normas para que se autorizaran educar a niños menores de 5 años, y el mismo beneficio también incluía la recomendación de que se les aplicara un examen. Esta última innovación fue rechazada, ya que no se les reconocía como escuelas “formales”. Sin embargo, las *amigas* o *migas* continuaron, y en 1779 había alrededor de 3.000 niñas en las escuelas amigas de la capital de la Nueva España, aunque también hubo en otras ciudades como Puebla.⁵³ Las *amigas* continuaron a comienzos del México independiente, como señala Arredondo (2008), pasando posteriormente a ser reemplazadas las “señoras” por las preceptoras y se convirtieron en instituciones formales.⁵⁴ Sin embargo, en la actualidad, en algunos casos, aún se utiliza esta denominación para algunos programas no-formales.⁵⁵

Las “escuelas de *amigas*” existieron también en otros países de América Latina, como Perú⁵⁶ y Cuba. En este último país, en la ciudad de Santiago, también se exigía que las señoras fueran “limpias de sangre”, lo que significaba en especial que no fueran “negras” que fueran atender en sus casas, hijas de blancos. Como una muestra de este pensar de la época, en 1818 aparece una petición a la Sección de Educación para que se cerraran “inmediatamente esas miserables amigas regentadas por la clase más inferior del pueblo, donde las niñas aprenden algo de costura, la hipocresía y el idiotismo”.⁵⁷

⁵² Sor Juana Inés de la Cruz, *Respuesta de la poetisa a la muy ilustre sor Filotea de la Cruz*, 1691. Ver: <http://ccat.sas.upenn.edu/romance/spanish/219/07colonial/sorjuanarepuesta.html>

⁵³ En 1751 el rector del colegio de Nuestra Señora de los Gozos pide autorización y apoyo para hacer funcionar una *amiga*.

⁵⁴ Arredondo, M. A, “De *amigas* a preceptoras”. En: Galván, L. et al, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, CIESAS, México, 2008.

⁵⁵ Unicef, “Escuela *amiga* en algunos programas comunitarios de Yucatán, Tabasco y Quintana Roo”. Ver: https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_Educacion_Indigena.pdf

⁵⁶ Espinoza, G, *Educación y Estado en el Perú moderno: Enseñanza primaria en Lima, 1821-1921*, Spinger, 2013.

⁵⁷ *Memorias de la Sociedad Económica de La Habana*, N° 26, 28 de febrero de 1819. Papel presentado por José Joaquín García.

De esta manera, las *amigas* reconocidas en la época colonial en Latinoamérica fueron convertidas en escuelas de párvulos o de primeras letras en otros casos, o continuaron como “guarderías de niños” en forma un tanto clandestinas, o como “Hogares de Cuidado Diario”,⁵⁸ que es el modelo que con diversas variaciones y resultados existe aún en toda la región tanto en forma oficial,⁵⁹ como autoconvocada.

Otro grupo de experiencias “no-formales” empezaron a desarrollarse, y la documentación respectiva da cuenta que, al igual que en Europa, estas iniciativas surgieron desde profesionales que querían traspasar el conocimiento científico en este campo a las familias, en especial a las madres, todo esto urgido por las enormes necesidades y carencias de la población infantil que se detectaban en las jóvenes repúblicas.

De esta manera, desde el campo de la salud, se encuentran acciones que podrían ser catalogadas de este tipo. En efecto, médicos que empezaron a especializarse en Pediatría realizaron dos tipos de iniciativas a comienzos del siglo XX. La primera, generando formas de atención a los niños fuera de los hospitales, habilitando dispensarios o “Gotas de Leche”,⁶⁰ donde concurrían las madres con sus bebés.⁶¹ En estos lugares no sólo se les proveía de ropa, utensilios e incluso leche artificial o desinfectada cuando era necesario, sino que también se les sugería realizar algunas actividades de puericultura, que incluían ciertas acciones “recreativas” con sus hijos. A la par, las voluntarias o auxiliares contratadas que acompañaban a los médicos en estos menesteres, en algunos casos, visitaban a las familias en sus casas, para hacer el “control” o evaluación de las sugerencias dadas.

La segunda forma, que a veces complementaba a la primera, era la publicación de libros de puericultura para que las madres aplicaran estas orientaciones en el hogar, y en otros casos de “cartillas” especialmente realizadas para apoyar sus labores de cuidado y de formación de sus hijos en el hogar.⁶²

Aparte de estas modalidades, se encuentran otras iniciativas gestadas desde el campo de la beneficencia: las “Creches” o Salas Cunas Comunitarias, los Oratorios Festivos

⁵⁸ “Home Day Care”, en EE.UU. y en Europa, donde tienen características resguardadas en cuanto a su funcionamiento.

⁵⁹ Por ejemplo, en Venezuela en 1989 el Estado aprobó el uso de “Hogares de Cuidado Diario” como vía alterna y complementaria. Estos se habían iniciado en 1974 como parte del programa permanente que realizó la ONG Fundación del Niño.

⁶⁰ Esta institución surge en Francia a mitad del siglo XIX: “Gouttes de Lait”. En España surgen a comienzos del siglo XX.

⁶¹ En América Latina, hay referencias en México, Colombia, Chile, Argentina.

⁶² Véase, como ejemplos, el capítulo de los programas chilenos en este ámbito.

de los Salesianos,⁶³ que realizaban actividades recreativas, las Ludotecas comunitarias (calles y patios de juego), los “Patronatos de Presos”, donde se atendían a sus hijos, las Escuelas Dominicales de diferentes credos, entre otras, que cabría investigar más.

Sin embargo, a mediados del siglo XX, tomando como referencia los programas que empiezan a ser catalogados como no-formales –con toda la dispar terminología que hemos señalado–, se observa que la alternativa que empieza mayormente a ser reconocida son las de atención a poblaciones infantiles marginales urbanas o rurales concentradas, donde los aún escasos centros de atención infantil formales con maestras contratadas no llegaban. Frente a esta situación, el desarrollo comunitario que se empezó a favorecer, como señala La Belle (1986),⁶⁴ y las enormes necesidades de estos sectores, motivaron a las propias comunidades a reunir sus escasos recursos a aportar con su trabajo a organizar centros de atención atendidos por ellos mismos (madres, jóvenes, líderes, etc.). Más adelante, ONGs, fundaciones benéficas como Cáritas u organizaciones internacionales como Unicef, Unesco o PMA, empezaron a apoyar este tipo de programas con ayuda técnica y ciertos recursos.

La mayoría de los programas no-formales de este tipo se establecieron en locales comunitarios adaptándolos o levantándolos. En otros casos, haciéndose en las casas de las familias desarrollando actividades de cuidado y recreativas, y algunas clásicas de la educación formal, como son las llamadas de “lápiz y papel”, donde los niños colorean, pegan, etcétera. También se introducen algunas actividades de “apresto” lecto-escritor, con mucha copia de letras y números. En escasos casos se recogen algunas prácticas de etnoeducación o de educación popular.

Así las cosas, sin mayor difusión, con poco apoyo y reconocimiento de los ámbitos educativos oficiales, empiezan a surgir estos programas comunitarios, que prontamente el sistema público empieza a valorar, no tanto por considerarlos de importancia educativa, sino como centros de reunión para el cuidado y alimentación de niños de poblaciones vulnerables. Empezar a fortalecer su aporte educativo va a ser un lento crecimiento posterior, y más aún su reconocimiento como tales.

⁶³ Siguiendo la obra de Don Bosco, son instancias esencialmente preventivas y recreativas orientadas a niños en pobreza, y adoptan muchas formas. A comienzos del siglo XX, hay evidencias en Colombia y Argentina.

⁶⁴ La Belle señala que muchos programas no-formales aparecen en las décadas de 1950 y 1960 como parte de los programas de desarrollo de la comunidad, pero que el cambio microsocioal no se logró por excesiva confianza en que la gente puede ayudarse a sí misma. En: *Hacia una estrategia para la educación no formal y el cambio microsocioal*, Nueva Imagen, México, 1980, p. 250.

Un ejemplo documentado de este transitar desde un programa con un énfasis más asistencial-social a uno con apoyo educativo se inició en la década de los 60 en la región de Puno en Perú, donde comienza una labor de promoción social de los campesinos, con el apoyo de Cáritas. Las participantes eran madres que concurrían con sus hijos, por lo que se evidenció la necesidad de brindarles algún tipo de atención. Fujimoto (2000) señala: “En 1968 se realizó un estudio socio-antropológico en comunidades quechuas y aymaras y se organizaron las primeras Casas de Niños con actividades recreativas y complementación alimentaria. El Ministerio de Educación asignó docentes para el trabajo con niños de 3 a 6 años. Esta experiencia inicia la incorporación de voluntarios de la comunidad. El voluntariado respaldado por su propia comunidad cobra características tan significativas que se llegan a experiencias en las que la comunidad le trabaja la tierra al voluntario, mientras éste trabaja con niños de 3 a 5 años”.⁶⁵ Así, se crearon los primeros “Wawa Wasi” o “Wawa Uta”, que, en quechua y aymara, respectivamente, significan “Casa de Niños”. Estos programas “propiciaron la generación de un espacio muy similar al doméstico, donde los niños menores de 5 años realizan actividades lúdicas y reciben alimentación complementaria. En los años 70, los Wawa Wasi se empezaron a extender a todo el país”.⁶⁶

A la par, otro grupo de programas de este tipo empieza a surgir desde la atención a grupos específicos de población infantil: los orientados a niños indígenas. En efecto, la educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios, se levanta como una forma para preservar su lengua y cultura frente a la aculturación que provenía del sistema formal. Para Colombia, Rojas señala: “La etnoeducación surge como respuesta al modelo descontextualizado que caracterizó a la educación oficial, en manos de la Iglesia y del Estado, impartida en zonas indígenas a lo largo de la historia y que ha tenido como consecuencia fuertes procesos de aculturación entre la población de la mayoría de los más de ochenta pueblos indígenas que habitan el país”.⁶⁷

Cabe señalar que estos programas se dieron al comienzo más en educación primaria que inicial, debido a la aún escasa cobertura de atención de los párvulos en estas comunidades y a los procesos de etnoeducación propios de cada cultura, que en general conciben que los niños pequeños permanezcan en sus hogares y con sus familias para su endoculturación. Sin embargo, en algunas comunidades con fuerte pérdida de la

⁶⁵ Fujimoto, Gaby, op.cit.

⁶⁶ Inversión de la Infancia, “Un recorrido por la historia inicial del Perú”. Blog de noticias. 23 de junio de 2010. Ver: <http://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/164/0>

⁶⁷ Rojas, A, *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*, Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Universidad del Cauca, 2000, p. 5.

lengua materna, se empezaron a desarrollar tempranamente algunos programas, como fue el caso de México: “En 1952, el INI retomó las experiencias de los proyectos anteriores e iniciaría la capacitación docente de jóvenes indígenas para que impartieran la educación en lengua materna, en sus propias comunidades. Esta experiencia pedagógica tuvo resultados significativos, que fueron reconocidos por la Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación”.⁶⁸

En el caso de los párvulos, en los países con alta población indígena, muchos de los programas “no-formales” orientados a comunidades vulnerables, han atendido igualmente a niños y niñas de pueblos originarios, no siempre en una propuesta de interculturalidad y de consideración a su lengua materna. Por lo general, se han traducido programas o materiales a lenguas indígenas, pero se han mantenido los contenidos y formas oficiales. El rescate de las prácticas de crianza propias y de la etnoeducación de estas comunidades, ha sido de lento desarrollo e incorporación en estos programas.

En México, el Conafe⁶⁹ en la década de los 90 desarrolló algunos programas no-formales en educación inicial, rescatando las diversas lenguas originarias que existen en ese país, como así mismo textos orales y materiales propios de esas culturas. En la misma época en Chile, JUNJI inició el “Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas”, donde se realizaron estudios inicialmente sobre práctica de crianza y etnoeducación en los 10 pueblos originarios del país, con los cuales comenzaron procesos de co-construcción de los currículos a favorecer. En la actualidad, existen trabajos de este tipo en Venezuela,⁷⁰ Colombia, Perú, Bolivia, por mencionar algunos.

En la década de los 40 empieza a aparecer otra modalidad “no-formal” en América Latina al extenderse la radio con un propósito educativo. La primera radio educativa surge en Colombia en 1947, en la pequeña parroquia de Sutatenza, un pueblo ubicado en el corazón del valle de Tenza (Departamento de Boyacá), bajo la organización Acción Cultural Popular. “El proyecto de radiodifusión tuvo como objetivo la educación no-formal de los campesinos con una filosofía de lo que en su momento se entendía como desarrollo integral para su propio bienestar. La escuela radiofónica no se restringía a la emisión del discurso de un profesor pues el programa se apoyaba por un lado en cartillas diseñadas para ser seguidas por los grupos de oyentes, con la participación de

⁶⁸ Bello, Juan, “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México”. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Área 9: historia e historiografía de la educación*, México. Ver: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf.

⁶⁹ Consejo Nacional de Fomento Educativo.

⁷⁰ Realizados por el sociólogo Alí Fernández, en el proyecto “Niños y niñas del Amazonas, con los añu, los jivi y los piaroa”.

líderes campesinos voluntarios preparados en los institutos (25.000 entre hombres y mujeres pasaron por el Instituto en Sutatenza entre 1954 y 1994) y en otros casos por personas de la comunidad que tuvieran un poco más de formación. Además, y esto es muy importante, se estableció una nutrida correspondencia escrita entre las comunidades y los coordinadores del programa, de manera que diariamente se recibían más de cien cartas de los oyentes”.⁷¹

A partir de esta experiencia, organizaciones de diferente tipo empezaron a utilizar la radio como instrumento educativo en especial en zonas rurales distantes o de gran concentración urbana, donde no había los medios para trabajar en forma presencial con los potenciales alumnos. De esta manera, programas de formación a campesinos en diferentes áreas, o de salud primaria, o de organización social de cooperativas, se han impartido en diversos países, en la medida en que se ha ido avanzando también en los recursos tecnológicos que este medio requiere (alcance de las radios, electrificación u obtención de radios a transistores, etc.). Sin embargo, su aplicación a la educación inicial, ha sido más reciente. En el caso del Perú, en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIS) que se realizaban en la zona de Puno, se empezó a utilizar la radio para llegar a la población infantil menor de 6 años.

Uno de los proyectos de este tipo, documentado con seguimiento y evaluación en trabajo con párvulos, se inició en la década de los 90, en la Región de Magallanes y la Antártica chilena, por la Dirección Regional de JUNJI. Con la intención de extender la cobertura de atención a una mayor cantidad de párvulos, se constató que la población no atendida estaba en las zonas rurales de la Patagonia, en las casas de los trabajadores de las estancias, en los puestos ovejeros, en las caletas de pescadores. Instalar jardines infantiles en esos lugares no tenía sentido, ya que, por las inclemencias del clima y las extensas distancias, nadie iba a movilizar a los niños a ellos. De esta manera, se estudió que la radio era un medio que la gran mayoría de las familias escuchaba porque comunicaba desde la noticia local hasta la llegada de correo o hechos importantes regionales o nacionales. De esta manera, se empezó a diseñar el programa “Jardín Infantil a Distancia: Sembrando futuro”, a través de emisiones semanales radiales de orientaciones y recursos para que las familias trabajaran con sus hijos, apoyados de guías educativas, y con visitas de educadoras de párvulos en sus domicilios, las que variaban en frecuencia según los lugares donde habitan. A la par, se aprovechaba las visitas de las familias a los pueblos o ciudades para entregarles materiales y nuevas orientaciones.

⁷¹ *Radio Sutatenza: puntos de partida para una historia.* Ver: <http://www.banrepccultural.org/radio-sutatenza-boletín-cultural>.

Este programa, que fue apoyado a nivel nacional y por la Fundación Bernard van Leer, extendiéndose a otras dos regiones de la zona austral con las respectivas diferenciaciones, pasó en 1997 a constituirse como un modelo de estudio y capacitación de otras experiencias latinoamericanas⁷² a través de un Proyecto Multilateral de OEA.

Otro grupo interesante de programas no-formales a investigar y profundizar son los dirigidos a niños hospitalizados. Argentina es uno de los países de más temprano inicio en la región: “La aparición de la Escuela Hospitalaria se debe al dr. Ricardo Gutiérrez, director del Hospital de Niños, el 1 de abril del año 1922. Debido a las largas internaciones que había en el Servicio de Traumatología (que se prolongaban por meses), un médico de sala solicitó maestras o voluntarios para ocupar del tiempo libre de los pacientes ingresados”.⁷³ De ahí en adelante, todos los países con diversos nombres han ido instalando este tipo de programas con ciertas variaciones, pero básicamente consiste en miembros de la familia, voluntarios, estudiantes o educadores, que atienden a los niños en sus cunas, camas, espacios de rehabilitación, etcétera, con programas y diversos materiales adaptados a sus posibilidades. Últimamente se han enriquecido con programas de rehabilitación en espacios lúdicos,⁷⁴ y con la tecnología informática actual,⁷⁵ como es el caso de Perú.

En el caso de atención a párvulos, en Chile se encuentran experiencias en la década de los 50 de este tipo, de atención educativa en sus cunas o lugares de reposo, a través de las prácticas profesionales de estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad de Chile.⁷⁶ La profesora Linda Volosky da cuenta de cómo era la atención hospitalaria para los niños pequeños en esa época en los hospitales públicos, y cómo con el trabajo de las estudiantes podía cambiar su tipo de estadía, aprender y ayudarlo a mejorar. Expresaba: “Sin embargo, el aspecto de esas salas puede ser muy diferente. Puede reinar en ellas la alegría y la actividad. El canto puede reemplazar al grito y el percutir de instrumentos a la estereotipia motriz”. En el mismo artículo referencial, da cuenta

⁷² En Chile con el programa “Aprendiendo juntos”, iniciado en La Pintana, Santiago; en Colombia; en México, en el estado de Nueva León; en Perú, en “La hora de aprender”; en Venezuela, en “El maestro en casa”.

⁷³ García Álvarez, A, “La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social”. En: *Foro de Educación*, N° 12, Buenos Aires, 2014, pp. 123-139.

⁷⁴ Centros de Teletón, por ejemplo.

⁷⁵ En Perú desde el año 2000, existe el programa “Aulas Hospitalarias para niños y adolescentes”, con el apoyo de Fundación Telefónica, adaptadas con tecnología de alta y baja intensidad, que cuentan con equipos informáticos básicos. Ver: file:///Downloads/lasvivenciasdelos_ninos_hospitalizados.pdf

⁷⁶ Informe realizado por Berta Prat (“Diario de Práctica”), en el Preventorio San Luis, en abril de 1956. En: *Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos*, N° 4, Universidad de Chile, Santiago, 1956, pp. 45-52.

de las prácticas realizadas por las estudiantes en diversos sanatorios y preventorios.⁷⁷ A su vez, en las “Primeras Jornadas de Estudio del Párvulo”, realizadas por OMEP en 1958, una de las educadoras ya titulada, Luisa Horzella, realiza un extenso informe de cómo se trabaja con los párvulos en estos lugares que denomina “Instituciones cerradas”. Informa del diagnóstico que se hacía, y del delicado y diferenciado trabajo que se hacía con cada niño o niña. En la década de los 60 se instalan aulas hospitalarias para niños escolares en Concepción,⁷⁸ y en el año 1999 son reconocidas por el Ministerio de Educación a nivel escolar.

Otro modelo, que se fue gestando a partir de la intención de llevar la escuela primaria a todos los sectores de la población escolar, han sido los que utilizan diversos medios de transporte para acercar experiencias educativas presenciales a grupos de niños un tanto alejados, con una cierta frecuencia. Experiencias como las escuelas “flotantes”, que inició Sarmiento en Argentina, maestros en canoas o piraguas han llevado a diversas comunidades e instituciones a pensar sobre cómo llegar a zonas urbanas distantes, pequeños pueblos, comarcas, cerros, etcétera, donde hay población infantil no atendida. Así se ha creado una variada gama de formas de acercar la educación inicial y algunos de sus agentes de manera presencial con ayuda de otros medios. De esta manera, triciclos de reparto, burros con alforjas llenas de cuentos, vehículos mayores (camionetas, buses...) se han adaptado para ello, llevando ludotecas, zonas de trabajo móviles, a plazas, parques, estadios, locales comunitarios o simplemente a la calle.

Una experiencia interesante, surgida de una iniciativa nórdica, es la que inició en 1999 en los cerros de Valparaíso, Chile, la danesa Anne Hansen Christen. Viendo los bajísimos niveles de lectura de los niños, organizó una biblioteca con libros donados en un local en el Cerro Alegre y también otra en Montedónico, una zona del puerto muy golpeada por la pobreza. Para promocionar su biblioteca salía a las poblaciones con un burro cargado de textos y tocando una campana para atraer a los niños. Siguiendo el modelo de su país, también trataba de convencer a los padres para que llevaran a sus hijos a la biblioteca, para tomar libros prestados y les leyeran. Montó una biblioteca con más de tres mil textos, parte de los cuales no se han traducido oficialmente al español ya que son textos nórdicos, de ilustraciones preciosas: “Estos textos carecen de moraleja y no buscan enseñar a ser generosos, amables o a lavarse los dientes. Están pensados para abrir temas e iniciar conversaciones, a veces muy complejas. Son textos

⁷⁷ Volosky, Linda, “El párvulo en el ambiente hospitalario”. En: *Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos*, N° 5, U. de Chile, Santiago, diciembre 1958, pp. 15-16.

⁷⁸ Arce, Tatiana, “La pedagogía hospitalaria en Chile”. Diario digital *El Mostrador*, 21 octubre 2016. Ver: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2016/10/21/la-pedagogia-hospitalaria-en-chile>

que reflejan la vida de los niños”.⁷⁹ La biblioteca se llama “Libro Alegre” y recibe anualmente 5.000 niños,⁸⁰ quienes han tomado diversas iniciativas como crear una revista infantil elaborada enteramente por ellos que denominaron *Calcetín con papas*.

Otra experiencia interesante de empleo de medios de transporte empezó en la década de los 90 en Chile,⁸¹ el “Jardín sobre ruedas” de Fundación Integra. Entrega educación parvularia gratuita a los niños de las zonas rurales y urbanas de difícil acceso, y “consiste en 21 vehículos completamente equipados con materiales pedagógicos que recorren distintas comunas para llevar el jardín infantil hacia aquellos lugares donde factores como la baja densidad poblacional y la dispersión geográfica, dificultan la instalación de un establecimiento formal. Una educadora y un animador-conductor conforman el equipo que visita cada localidad, un día a la semana, transformando un espacio cedido por la comunidad en una sala educativa donde, por un mínimo de 4 horas, se reúnen alrededor de 20 niños y niñas, junto a sus familias, para participar de experiencias educativas. Tras la jornada, las familias se llevan ideas y tareas con actividades educativas para desarrollar en sus casas el resto de la semana”.

Los últimos modelos que se han ido incorporando a este gran grupo de los programas “no-formales” son aquellos que utilizan la tecnología actual. Televisión, videos, CD, programas de informática, fono consultas, etcétera: una muestra de los recursos utilizados, de los cuales existen experiencias en casi todos los países. Se complementan con visitas domiciliarias, asistencia a ludotecas, bibliotecas, espacios naturales, ampliando las experiencias educativas y enriqueciéndolas en cuanto a sus formas, contenidos y, por tanto, en los aprendizajes de los niños y niñas.

Sin embargo, no se puede terminar esta reseña histórica de algunos hitos importantes a tener presente, sin hacer mención a una etapa muy relevante del desarrollo de estos programas y de su aporte histórico-social.

Si se revisa el crecimiento de cobertura de los programas no-formales en América Latina, se descubre que paulatinamente desde los años 60, y con mayor vigor desde los 70, empiezan en todos los países a incrementarse no sólo la atención a estos sectores, sino también las formas de implementarse. Familias, comunidades, colectivos civiles de sectores muy vulnerables, abandonados generalmente por las políticas y recursos

⁷⁹ Ver: <http://www.paula.cl/reportajes-y-entrevistas/reportajes/buenos-libros-hacen-buenos-lectores/>

⁸⁰ Ver: Centro Chileno Nórdico de Literatura infantil; <https://bibliotecaslibroalegre.wordpress.com/>

⁸¹ Fundación Integra. Ver: <http://www.integra.cl/nuestros-jardines-infantiles/modalidades-no-convencionales/jardin-sobre-ruedas/>

oficiales, comienzan a organizarse y crear todo tipo de programas, algunos para mejorar la subsistencia básica, otros aportaban a la alfabetización de los adultos, o a mejorar condiciones básicas de higiene o salud familiar y comunitaria. Entre todo ello, también se organizan las comunidades para cuidar a los niños, mejorar las prácticas de crianza y/o educarlos en alguna forma y grado, pensando en especial en su ingreso a la escuela. Así se levantaron estos programas en locales de autoconstrucción o en las humildes casas de algún miembro de la comunidad o, en el mejor de los casos, en sedes vecinales o parroquiales.

En este complejo panorama social, que se va a agudizar más aún en la llamada “década perdida” de los 80, donde las enfermedades infantiles y la desnutrición se hacen más visibles y la ausencia o deserción escolar se asumen como estancamiento social y del desarrollo de los países, las miradas del sector público empezaron volverse a estos incipientes programas “no-formales” que comenzaban a atender población infantil. Allí, en esos precarios locales, con alimentos donados o producidos por las propias comunidades, con trabajos voluntarios, con mucho material de “deshecho”, se resguardaba, alimentaba, recreaba y preparaba a los niños y niñas para ingresar a las escuelas.

Este panorama crítico hizo, además, como señalan Young y Fujimoto (2004), que “los programas no escolarizados de educación inicial presentan una alternativa para desarrollar la capacidad de los pueblos en la lucha contra la pobreza”.⁸² Por estos motivos, empezaron a ser apoyados paulatinamente por Ide diversos credos, ONGs y los municipios locales. De a poco el sector público empezó a interesarse, ya que les ofrecían comunidades vulnerables localizadas y organizadas en donde implementar políticas en desarrollo. Sin embargo, por esta gestación tan propia de las comunidades de sus programas que implicaban una reacción contra las injusticias y las exclusiones, es que a estas iniciativas locales les costó reinventarse, adaptarse a nuevos tiempos, y quedaron en el imaginario colectivo, como respuestas transitorias “de segunda categoría” frente a problemas sociales graves. Esta concepción, ya superada, es uno de los factores que ha limitado su expansión.

A lo expuesto, habría que agregar la historia de esos tiempos en varios países latinoamericanos, donde las dictaduras militares castigaron duramente a los sectores poblacionales urbanos o campesinos que se oponían a los regímenes impuestos. Por esta situación, se gestaron o sostuvieron estos programas no-formales para la población

⁸² Young, Mary Emily & Gaby Fujimoto, “Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no-formales”. En: *Acción Pedagógica*, vol. 13, N° 2, 2004.

infantil por las comunidades gestoras, ya que no se deseaba tener ningún contacto con los sectores gubernamentales oficiales. Se constituyeron estos programas también en una forma de rechazo y resistencia, los que tuvieron, por tanto, muy poco apoyo externo, salvo de algunas Iglesias y ONGs extranjeras y de las escasas nacionales que podían hacerlo, ya que muchas fueron disueltas.

Por todo ello es que la historia de los años 60 al 90, en general, es complicada en cuanto a estas modalidades; algunas fueron documentadas, otras desaparecieron junto con la extinción de los programas por diversos motivos. Por ello hablamos de este capítulo como “una reseña”, ya que aún queda mucho por investigar y resaltar del aporte de estos programas a muchas poblaciones infantiles, las más vulnerables, que sus propias comunidades atendieron con escaso apoyo externo. Ese es el reconocimiento que aún se les debe.

En síntesis, en esta reseña de la historia de los programas no-formales, y de algunos de sus principales modelos en América Latina, se observa que la gama ha sido amplia, flexible, versátil y rica en cuanto a posibilidades, y que han existido largamente en la historia de este nivel. Surgidos a veces espontáneamente por las necesidades de las familias y comunidades, y en otros casos por iniciativas de diversos organismos con propósitos diversos, no siempre muy claros en lo educativo dadas variadas circunstancias, aunque siempre presentaron ese componente como deseable.

En la actualidad están presentes en todos los países de la región, y en muchos ministerios de Educación u otros afines (Bienestar, de la Familia, Social, de la Salud, de Protección) los han reconocido e incorporado en sus políticas públicas y diversas normativas.⁸³ A la vez, centros de formación superior de maestros del nivel también los han incorporado como parte de sus mallas y programas, y currículos oficiales nacionales de diversos países los reconocen a la par de los formales, haciéndolos parte de sus orientaciones.

Pero se evidencian también ausencias, contradicciones o discontinuidades en cuanto a su apoyo en especial financiero, lo que incide en su desarrollo técnico, tema que requiere a lo menos un análisis inicial, y que trataremos en los desafíos que planteamos como cierre de esta publicación.

⁸³ Son interesantes los esfuerzos que han hecho Nicaragua y Panamá al respecto en los últimos años.

PROGRAMAS CHILENOS NO-FORMALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL PASADO

Principales programas no-formales en los 70 y 80

Como ya se ha dado cuenta en la parte referida a la historia de estos programas en América Latina, estas décadas no fueron fáciles en el desarrollo social de la región y mucho menos en Chile. Los hechos histórico-políticos que tuvieron lugar, el quiebre democrático por el Golpe militar, la lucha por recuperar los derechos conculcados, las necesidades urgentes de la población de sectores de pobreza, también afectaron el desarrollo de estos programas, tanto en su institucionalidad y enfoque como continuidad. A la vez, se iniciaron otros, como producto de la resistencia hacia la oferta pública. Diversas fundaciones como Missio, u ONGs como PIIE, CIDE, Ceanim y otros colectivos apoyaron con recursos técnicos y algún financiamiento, aunque hubo muchas experiencias que fueron autosustentadas por los propios pobladores. A la par, algunas universidades, grupos de profesionales o instituciones nacionales y/o internacionales empezaron a crear o implementan otros programas.

Los cuadros a continuación tratan de recoger algunas de estas experiencias de las cuales se obtuvo documentación:

PROGRAMAS NO-FORMALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA (DÉCADAS 70-80)

NOMBRE, UBICACIÓN DEL PROGRAMA	FECHA INICIO	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	ORGANISMOS PARTICIPANTES/ BIBLIOGRAFIA
JARDINES COMUNITARIOS Cristo Joven (Lo Hermida, Región Metropolitana).	1970: se origina esta comunidad por una toma de terreno. Pobladoras inician diversas actividades comunitarias, como atención a los niños. 1975: Fundación Missio entrega recursos internacionales. 1978: se da formación técnica a pobladoras que atendían los niños. 1988: se retiran fondos internacionales, siguen operando centros por un tiempo. Cambia el carácter de la organización a la vuelta de la democracia.	La necesidad de generar estrategias de cuidado infantil para que las madres pudiesen realizar labores remuneradas fuera del hogar, hace que surjan espacios comunitarios de cuidado a la primera infancia que luego se convertirían en Jardines Infantiles Comunitarios. Esta labor fue realizada en su mayoría por las mismas pobladoras del sector, que con un sentido de solidaridad y centradas en la experiencia y aprendizaje popular cuidaban y formaban a sus hijos e hijas. Pobladoras se capacitan y después se profesionalizan técnicamente.	Pobladores de toma de terreno en Lo Hermida. Fundación Missio/Iglesia católica. Centro Comunitario Cristo Joven. http://www.cristojoven.cl/ > Correa, R. et al. "Chile: experiencias de educación inicial no convencional. Aporte de organizaciones no gubernamentales: GRADAS, CIDE, PIIE, CEDEP, MISSIO". En: <i>Educación Preescolar no convencional en Chile</i> , CPU, Stgo, 1988.

<p>PROGRAMA PADRES E HIJOS (PPH)</p> <p>Diversas localidades del país. Plan piloto en 1973 en Limache, y se aplicó en forma experimental en 1974 en San Felipe. En 1975 se orienta a párvulos de Isla de Maipo y Calera de Tango. En 1976 se aplica en Osorno (comunidad indígena-rural), y en Santiago. Desde 1977 se extendió a sectores rurales y urbano-marginales.</p>	<p>Comenzó en 1972 en base a una iniciativa del dr. Howard Richards, basándose en Paulo Freire y J. Piaget.</p> <p>Se inició como un proyecto de investigación aplicada que buscaba formas de educación popular no-formal dirigido a padres de familia o quienes cumplen su función como tales.</p>	<p>Orientada a escolares y principalmente párvulos de 4 a 6 años. Se desarrolla a través de la discusión de unidades temáticas en grupos de alrededor de 20 personas de la comunidad con un coordinador de base. Se pretende enriquecer el ambiente directo de los niños a través de la toma de conciencia de los padres de su rol educativo.</p> <p>Se apoya con imágenes, folletos y se trabaja con una hoja-problema.</p>	<p>Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).</p> <p>Vicaría de la Solidaridad desde 1977.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Whelan, G. et al., "Proyecto Padres e Hijos. Una investigación en acción". Informe Histórico 1976, CIDE, Stgo, 1978. > Bastías, Manuel, "Proyecto Padres e Hijos. Un programa de autoeducación familiar y comunitaria en beneficio del preescolar" (Informe de caso en marcha, PPH Curicó, CIDE, Documento de trabajo N° 15, 1978).
<p>PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA PARA NIÑOS DE NIVEL SOCIO-ECONÓMICO BAJO (0 Y 2 AÑOS)</p> <p>Programa piloto, se aplicó en cuatro consultorios en el área Sur-oriente de Santiago.</p>	<p>Comenzó a fines de 1973, en la sección de Salud Mental del Servicio Nacional de Salud, cuando se constituye el equipo de profesionales que se abocaría al diseño, aplicación y evaluación de un "Programa de Estimulación Precoz" para lactantes del nivel socio-económico bajo. Se inició el plan piloto en marzo de 1974 con 200 niños, que se extendió hasta septiembre del 76.</p>	<p>Programa de estimulación sicosocial realizado en Consultorios Pediátricos por enfermeras y auxiliares de enfermería capacitadas para incorporar contenidos sobre el normal desarrollo psíquico del niño, en el Control del Niño Sano. Se apoyó con manuales para cada mes de edad, dirigidos a la madre.</p>	<p>Servicio Nacional de Salud.</p> <p>Consultorios Pediátricos. CEDEP.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Montenegro, H. et al, "Programa de estimulación sicosocial precoz para niños de nivel socioeconómico bajo de 0 a 24 meses". En: <i>Educación, Niñez y Pobreza</i>, Unicef/ Ediciones Nueva Universidad, Stgo, 1977. > PIIE, <i>Atención a la infancia en comunidades marginales</i>, Unicef, Stgo, s/f.

<p>PLAZA PREESCOLAR</p> <p>Población La Victoria (San Miguel, Región Metropolitana).</p>	<p>Comenzó en diciembre de 1975 y se implementó hasta abril de 1976.</p>	<p>Consistió en la construcción de una plaza equipada con elementos educativos para estimular el desarrollo de los párvulos del sector. Se trabajó con monitores jóvenes de la comunidad capacitados y supervisados por educadoras de párvulos. Curricularmente se trabajaba el "Currículo Cognitivo" (verano), en dos jornadas (mañana y tarde) En invierno se trabajaba en casas de la comunidad, desarrollando actividades tradicionales.</p>	<p>Fundación de Jardines Infantiles. Municipalidad de San Miguel. (terreno) Organizaciones comunitarias de la población La Victoria. Organización Filantrópica Adventista (alimentación).</p> <ul style="list-style-type: none"> > PII, <i>Atención a la infancia en comunidades marginales</i>, Unicef, Stgo, s/f. > Montenegro, H, et al, "Como pueden los adolescentes ayudar a los niños sin oportunidad preescolares". En: <i>Educación Hoy</i>, N° 42, Unicef/Asociación de Publicaciones Educativas, Bogotá, 1977.
<p>PROGRAMA "CONOZCA A SU HIJO" (CASH)</p> <p>Orientado para familias con párvulos vulnerables de sectores rurales de diferentes regiones del país. En 1994 se aplicó en 194 localidades de todas las regiones.</p>	<p>Surge en 1979 el primer diseño, que se aplica en forma experimental en 1980, 1981 y 1982 en zonas urbanas, validando módulos y la metodología. Posteriormente se implementa en diferentes comunas rurales.</p>	<p>Destinado a familias con párvulos; se desarrolla con 8 módulos y materiales complementarios que abordan diversos temas: desarrollo infantil, higiene, juego, alimentación, salud y familia. Se pretende favorecer el desarrollo en general y en especial objetivos lingüísticos, y la transición con Educación Básica.</p> <p>Apoya un educador como facilitador grupal.</p> <p>Posteriormente, los módulos se disminuyeron a seis, y se incorporó un monitor comunitario como facilitador grupal, quien organiza reuniones semanales con las madres.</p>	<p>Ministerio de Educación. CPEIP.</p> <ul style="list-style-type: none"> > CPEIP, "Evaluación de la 2° etapa del Programa "Conozca a su hijo" destinado a padres de párvulos que viven en situación de extrema pobreza urbana". <i>Serie de Estudios</i>, N° 93, Lo Barnechea, 1983.

<p>CALLE-ESCUELA JUAN VICUÑA</p> <p>Santiago.</p>	<p>Inició sus aspectos materiales (de construcción) en 1980. Terminó de implementarse en 1981.</p>	<p>En una calle corta, sin salida del centro tradicional de Santiago, se propuso cambiar las interacciones sociales, casi inexistentes entre los vecinos, y “estimular las mentes y sentido estético de los niños”. Se decoró el piso de las calles, consultando la opinión de los vecinos, se pintaron las casas de colores que percibían como agradables. Se impartieron clases de estética. Los vecinos construyeron jardines frente a sus casas, se hicieron canchas y pistas, se diseñaron sectores específicos para los diversos grupos edades: mayores, jóvenes, párvulos, y espacios comunitarios para la familia.</p> <p>Estudiantes de Educación de Párvulos trabajaban con los niños en los diversos espacios que ofrecía esta calle-escuela.</p>	<p>Equipo de profesionales U. de Chile: F. Larraguibel, C. Munizaga, A.R. Downey, E. Fanta, J. Munizaga.</p> <p>Oficina Desarrollo Científico, U. de Chile.</p> <p>Escuela de Educadoras de Párvulos, U. de Chile.</p> <p>Dirección de Deportes del Estado.</p> <p>Municipalidad de Santiago.</p> <p>> Munizaga, Carlos, “Ciudad y vecinos: cuatro ideas para la enseñanza de la vida urbana”. En: <i>Revista Chilena de Antropología</i>, N° 4, 1984.</p>
<p>CENTROS COMUNITARIOS DE ATENCIÓN PRE-ESCOLAR (CCAPs)</p> <p>Desarrollados en diversas poblaciones o campamentos urbano-marginales de Santiago.</p>	<p>Se inicia en 1980 en la comuna de Pudahuel. En 1982 se crean en otras comunas.</p> <p>El proceso de transferencia hacia las madres, comenzó en marzo de 1984 con 2 CCAPs, continuando en 1987 con otros 2 y en 1987 con otros 3.</p> <p>En 1987 se empezó con un proyecto piloto para niños entre 6 meses y dos años de edad.</p>	<p>Para niños de 2 a 6 años inicialmente, se pretende el reforzamiento de las áreas cognitivas y socio-emocionales a partir de un proyecto de participación de las madres en la implementación, dirección y organización del mismo.</p> <p>Se ubican en instalaciones de parroquias locales. La adaptación de las salas y los materiales eran aportados por la comunidad. Recibían alimentación completa desde 1988. Se realizaban Talleres con diferentes temáticas: Pautas de crianza, Expresión Teatral Infantil, de Salud, etc. Las madres se desempeñaban con los niños en turnos, con apoyo de una educadora de párvulos, un programa curricular y con material adecuado. Posteriormente el rol de la educadora era asumido por una madre-monitora.</p>	<p>CEANIM.</p> <p>Comunidades poblacionales.</p> <p>> CEANIM, “Memoria acumulativa”, marzo 1981, abril 1989. Santiago.</p> <p>> Kotliarenko, M.A. e I. Undurraga, “Gestión de un proyecto de la institución a la comunidad”, Unesco/OREALC/PICPEMCE, Santiago, 1986.</p>

<p>PROGRAMA HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters, Programa de Instrucción en el Hogar para padres de niños en edad preescolar)</p> <p>Fue creado en Israel en 1969 por el Instituto de Investigación para la Innovación en Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalén, como respuesta comunitaria a las necesidades de alfabetización de los niños de hogares en situación de vulnerabilidad.</p>	<p>En 1985 la directora del Departamento de Educación Preescolar de la UMCE (Carmen Fischer) logra que la universidad apoye y financie el proyecto. En 1986 viene su creadora, la dra. Avima Lombard, y se inician las reuniones con JUNJI, eligiéndose la Población San Ricardo de la comuna de la Pintana. Se seleccionaron 43 madres-ayudantes, que serían remuneradas por la municipalidad mediante el Programa de Empleo Mínimo (PEM). Se seleccionan 4 estudiantes en práctica de educación párvularia para coordinar en terreno.</p>	<p>Para niños de 4 a 5 años. Las madres-ayudantes acercan a las familias cuadernillos de actividades, secuenciadas para que los padres/madres las realicen con sus hijos/as, como así mismo, libros de cuentos. Se desea favorecer lenguaje formal, discriminación sensorial y resolución de problemas.</p> <p>El programa duraba 2 años; para cada año se cuenta con materiales para 30 semanas y 9 libros de cuentos. El cuadernillo de trabajo estaba dividido en 5 partes, una para cada día de la semana de trabajo. Cada día se realizaban 2 actividades.</p>	<p>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Preescolar. JUNJI. Municipalidad de la Pintana. Embajada de Israel.</p> <p>> Lombard, A, <i>Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas</i>, año IX, N° 26, Colombia, 1997.</p> <p>http://hippy-international.org/ http://www.amia.org.ar/</p>
<p>CENTRO DE ATENCION Y DESARROLLO DEL LENGUAJE (CADEL)</p> <p>Todo el país.</p>	<p>Se inicia en los años 1985-1986. Terminan en 1990, al ser reemplazados por otro programa.</p>	<p>Para niños de 2 a 5 años de mayor riesgo biomédico (desnutrición) y socioeconómico, en un local comunitario o municipal que habilitaba la municipalidad, con una "auxiliar que está medio día con el niño y funciona incorporando la metodología de la madre colaboradora".</p>	<p>JUNJI/ODEPLAN. JUNAEB. Unicef. Municipalidades.</p> <p>Risopatrón, Felipe, "Programa de atención preescolar no convencional de carácter gubernamental: Centro de atención y desarrollo del lenguaje". En: Educación Preescolar no convencional en Chile, C.P.U., Stgo, 1988.</p>

<p>PROGRAMA “NIÑO AYUDA AL NIÑO” (CHILD TO CHILD)</p> <p>Diversas comunidades urbanas y rurales en riesgo.</p>	<p>Se creó en Londres en 1977, y se empezó a aplicar en Chile en 1979 con el apoyo de Unicef.</p>	<p>Programa orientado a párvulos para favorecer su desarrollo integral, mediante el apoyo de actividades entre niños con preadolescentes, que son orientados por educadores de párvulos y profesores de educación básica.</p> <p>Se trabajó con estudiantes de educación secundaria, los que se seleccionaron con un perfil definido, en función a su interés y capacidades para trabajar con niños pequeños que no asistían a jardines infantiles. Ellos trabajaban con los Jóvenes aprendiendo a través de una serie de divertidos juegos interactivos de aprendizaje y actividades educativas durante un período de un año para prepararlos para la escuela. Como resultado, los párvulos desarrollan las competencias de aprendizaje temprano, comienzan la escuela a la edad adecuada y logran resultados de aprendizaje clave. Los jóvenes facilitadores desarrollan autoestima y confianza.</p>	<p>Unicef. Liceos públicos.</p> <p>Schuster, Augusto, Niño ayuda al niño, Unicef, Ed. Gabriela Mistral, Stgo, 1979.</p> <p>http://www.childto-child.org.uk/</p>
<p>EDUCACION PREESCOLAR DE COMUNIDAD</p> <p>Jardines comunitarios en zonas urbanas de riesgo. Jardín en la población Nueva Candelaria de San Pedro, Concepción.</p>	<p>Empieza el diseño en 1982, y el primer proyecto se hizo en 1984, con el jardín infantil “Rayito de Sol”. A partir de esta experiencia, OREALC hizo materiales de apoyo para que continuaran otras comunidades con procesos similares.</p>	<p>Orientado a menores de 6 años, comienza con la formación de un grupo de madres interesadas en tener un jardín infantil comunitario. Reciben el apoyo de profesionales del lugar y de materiales (folletos) que van dando orientaciones sobre los diversos pasos a realizar. Se gestiona desde el local, alimentación hasta el funcionamiento. Las madres se capacitan con profesionales, para atender a los párvulos.</p>	<p>OREALC/Unesco. Organizaciones locales.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Unesco, “Educación Preescolar de Comunidad. Materiales para una estrategia Alternativa”. Documento base, OREALC, Stgo, 1986. > Unesco, “Rayito de Sol cuenta su experiencia”. Manual de capacitación del educador preescolar de comunidad, OREALC, Stgo, 1986.

PROGRAMAS CHILENOS NO-FORMALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN LOS 90

La vuelta a la democracia en Chile, en 1990, significó un cambio importante en este ámbito de los programas no-formales. El financiamiento de parte de estos programas que llegaban al país a las ONGs como parte de la ayuda internacional para la recuperación de la democracia fue trasladado en gran parte al gobierno democrático para apoyar sus políticas y programas que eran múltiples. De esa manera, parte de estos programas fueron asumidos por las instituciones públicas, como fue el caso de JUNJI y Mineduc. Por otra parte, algunos de estos programas que ya se encontraban en el sector público fueron re-diseñados para eliminar ciertos sesgos asistenciales y, en especial, la no participación familiar y comunitaria que se reconocía como eje fundamental de estas iniciativas creadas en pleno régimen militar. Ejemplo de ello fueron los CADEL de JUNJI, que se convirtieron en “Jardines Familiares”, con un programa integral de atención a los niños y niñas, fortaleciendo la participación de las familias.

A la par, se empezaron a diagnosticar poblaciones infantiles sin atender con características específicas, y se diseñaron programas no-formales nuevos, como fue el caso de los orientados a pueblos originarios, a bebés cuyas madres trabajaban en el hogar, a niños y niñas de sectores rurales o de población dispersa (Patagonia). También se crearon otros para atender con prontitud a comunidades vulnerables con alta población infantil, a las cuales iba a demorarse la instalación de programas formales (jardines infantiles) por su costo y lentitud. Estos fueron los casos de los programas “Patio Abierto” en el norte (preferentemente) y varios que emplearon radio y televisión junto con ludotecas.

De esta manera, en esta década entre JUNJI, Fundación Integra y el Ministerio de Educación llegaron a ofrecerse más de 20 programas no-formales, orientados a comunidades con diversas necesidades específicas. Estos programas se incluyeron en el financiamiento público, se les apoyó técnicamente, tuvieron seguimiento y evaluación, iniciándose así una etapa diferente que tuvo el respaldo de instituciones como Unicef, Fundación Bernard van Leer y OEA, entre otras.

Como consolidación de este reconocimiento al aporte que realizan estos programas, en las antiguas Bases Curriculares de la Educación Parvularia, cuyo diseño se inició en 1998 culminando en 2001, se incorporaron en este instrumento técnico oficial, a la par

de la educación formal, compartiendo un ideario de calidad educativa, y siendo parte de orientaciones metodológicas flexibles, adaptadas a sus diversas características.

Los principales programas fueron:

A. CREADOS EN JUNJI

NOMBRE, UBICACIÓN DEL PROGRAMA	FECHA INICIO	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	ORGANISMOS PARTICIPANTES / BIBLIOGRAFÍA
<p>JARDÍN FAMILIAR</p> <p>Todo Chile, preferentemente en zonas rurales o urbanas pequeñas.</p>	1990	<p>Orientado a niños y niñas de 3 a 5 años, cuyas madres se desempeñan parcialmente fuera del hogar. Funciona media jornada con una técnica de educación parvularia, apoyada por las madres en turnos semanales.</p> <p>Inicialmente instalado en locales comunales, después se construyeron establecimientos especiales.</p>	JUNJI / Municipios u otros organismos locales.
<p>JARDINES ESTACIONALES</p> <p>En las regiones donde las madres tenían trabajo temporal, generalmente en verano, no pudiendo atender a sus hijos.</p>	1991	<p>Orientado a niños y niñas de madres que se desempeñan temporalmente en trabajos estacionales vinculados a la cosecha o turismo.</p> <p>Se constituye grupo heterogéneo de 2 a 5 años, con un programa educativo especial. Funciona en escuelas u otros locales cercanos a los centros de trabajo de las madres.</p>	JUNJI/ SERNAM
<p>PROGRAMA DE ATENCIÓN A PARVULOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS</p> <p>En comunidades Yámana Kawaskar Mapuche Huilliche Pewenche Rapa Nui Colla Diaguíta Aymara Quechua</p>	1991	<p>Orientado a niños y niñas y familias de los diversos pueblos originarios, con contratación como agentes educativos de representantes de las comunidades.</p>	JUNJI / Unicef / Comunidades de los pueblos originarios
<p>SALA CUNA EN EL HOGAR</p> <p>En diversas ciudades, con especial énfasis en la Región Metropolitana.</p>	1991	<p>Programa orientado a familias con niños desde el nacimiento a los 3 años, cuyas madres se desempeñan laboralmente en el hogar.</p> <p>Asisten las madres una vez a la semana a un centro comunitario o sala cuna local, donde reciben material y orientaciones de parte de una educadora de párvulos para trabajar en el hogar. Se pretende favorecer el rol formador de la familia con experiencias educativas en el hogar.</p>	JUNJI

<p>JARDÍN INFANTIL A DISTANCIA</p> <p>Regiones de Magallanes, Aysén y los Lagos.</p>	1991	<p>Destinado a familias de sectores rurales de población dispersa que tienen niños menores de 6 años.</p> <p>El programa se realiza con trabajo en el hogar por parte de la familia, apoyada por una guía y material didáctico, y por un programa radial semanal ("Sembrando futuro") realizado por educadoras con participación de las familias. Periódicamente las familias son visitadas en el hogar por una educadora, que orienta el trabajo educativo, resuelve consultas y evalúa los aprendizajes de los niños.</p>	JUNJI / Municipios
<p>PATIO ABIERTO</p> <p>Región Metropolitana y ciudades del norte del país.</p>	1994	<p>Para niños de 3 a 5 años de zonas de alta concentración de población infantil, no atendida por los jardines infantiles del sector. Se utilizan los locales el sábado, en especial los patios (habilitados con zonas exteriores especiales), con un monitor seleccionado de los establecimientos de las escuelas o liceos donde estudian. Coordina el programa una educadora, que además apoya a las familias en el trabajo en el hogar, para lo cual se entrega una Guía especialmente elaborada.</p>	JUNJI / Escuelas o liceos
<p>JARDÍN INFANTIL A DOMICILIO</p> <p>Transmisión por TV (UCV) de un programa para la familia realizado en JUNJI por educadoras de párvulos.</p>	1994	<p>Programa de televisión semanal para familias con niños (de 0 a 5 años), abordando diversos temas, apoyados con cartillas educativas.</p>	JUNJI
<p>JARDÍN INFANTIL RADIAL URBANO</p> <p>Región Metropolitana.</p>	1995	<p>Programa radial dirigido a la familia para trabajar educativamente con niños y niñas de 0 a 6 años.</p> <p>Se complementaba con asistencia a una Ludoteca instalada en el sector, con una educadora de párvulos y jóvenes monitores.</p>	JUNJI / Municipios / Radios locales o comunitarias
<p>SALA CUNA EN EL CONSULTORIO</p> <p>Se inicia en Región de Magallanes, y se extiende a todo el país.</p>	1998	<p>Tiene como particularidad que se da en trabajo intersectorial con Salud, empleando consultorios locales como espacios educativos para el trabajo de la educadora, la familia y sus hijos desde 0 a los 2 años. La educadora trabaja con las madres y sus niños en un espacio habilitado, y se entrega una Guía para el trabajo en el hogar.</p>	JUNJI / Consultorios, Postas locales de salud y Hospitales

B. CREADOS EN EL MINEDUC / UNIDAD DE EDUCACIÓN PARVULARIA

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	INSTITUCIONES PARTICIPANTES
PROGRAMA "CONOZCA A SU HIJO" (CASH)	El programa surge de la necesidad de atender a los niños de sectores rurales, apoyando a los padres y madres en su rol de facilitadores del desarrollo de sus hijos, permitiéndoles enfrentar en mejores condiciones su escolaridad y vida futura. Su estrategia se basa en capacitar a las madres para potenciar su rol en la familia, como primeras educadoras de sus hijos e hijas. El programa prepara como agentes educativos a mujeres líderes de la comunidad, capacitándolas para ser monitoras y aplicar el programa con las otras madres de su localidad.	Mineduc / CPEIP / Organismos locales
PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA INFANCIA (PMI)	A través del diseño y ejecución de proyectos, convoca y congrega la participación de las familias de niños y niñas menores de 6 años que viven en condiciones de pobreza, para generar propuestas educativas en centros comunitarios. Cuenta con el apoyo de educadores externos que asesoran y monitorean los proyectos.	Mineduc / FOSIS / PIIE / Organizaciones comunitarias El programa se lleva a cabo a través de la coordinación de acciones entre el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), que transfiere y vela por la adecuada administración de los fondos de cada proyecto y capacita a los grupos en el manejo de recursos financieros, y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), quienes en conjunto con el Ministerio de Educación son responsables de la capacitación y seguimiento al 100% de los proyectos.

C. CREADOS POR FUNDACIÓN INTEGRAL

NOMBRE	DESCRIPCION	INSTITUCIONES PARTICIPANTES
JARDÍN SOBRE RUEDAS	<p>Orientado a la educación de niños de zonas rurales y urbanas de difícil acceso. Consiste en vehículos completamente equipados con materiales pedagógicos que recorren distintas comunas para llevar el jardín infantil hacia aquellos lugares donde factores como la baja densidad poblacional y la dispersión geográfica dificultan la instalación de un establecimiento formal.</p> <p>Una educadora y un animador-conductor conforman el equipo que visita cada localidad, un día a la semana, transformando un espacio cedido por la comunidad en una sala educativa donde, por un mínimo de 4 horas, se reúnen alrededor de 20 niños y niñas, junto a sus familias, para participar de experiencias educativas.</p> <p>Tras la jornada, las familias se llevan ideas y tareas con actividades educativas para desarrollar en sus casas el resto de la semana.</p>	Fundación Integral y organismos municipales o locales
VERANADAS PEWENCHE	<p>Se realiza entre los meses de enero y abril de cada año. Reúne a educadoras, familias, y niños y niñas pewenche en la precordillera de la zona de Lonquimay (Región de La Araucanía. En el período de veranadas, la comunidad pewenche se traslada a la montaña para la recolección de piñones, forraje para sus animales y leña para el invierno.</p> <p>Cada 15 días, los equipos educativos de Integral suben a reunirse con los niños y sus familias en cinco sectores cordilleranos, para ofrecerles experiencias de aprendizaje en un contexto familiar y comunitario.</p>	Fundación Integral / Comunidades Pewenche

Desde este replanteamiento de los programas no-formales de educación parvularia, desde 1990 otros programas se fueron instalando en el sector público y privado. Entre ellos cabría señalar “Educando en los primeros años”, realizado por la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación (Mineduc) con el apoyo de Unesco, que utilizó videos, contacto telefónico para consultas, además de cartillas para las madres de menores de 4 años. Entre los últimos creados están los propuestos en “Chile Crece Contigo”, que comprenden: salas de estimulación, servicios itinerantes de estimulación, atención domiciliaria de estimulación y ludotecas.⁸⁴

En la actualidad, por diversas causas (propia iniciativa, traslados desde otras instituciones, etcétera), la institución que mantiene y monitorea la mayor cantidad de programas no-formales es JUNJI, por lo que cabe revisar su oferta actual, lo que se realiza en el capítulo siguiente.

⁸⁴ Consultar detalle en: <http://www.crececontigo.gob.cl/beneficios/apoyo-en-estimulacion>.

**3 / ¿QUÉ TIPOS DE PROGRAMAS EXISTEN Y
CUÁLES SON SUS MODALIDADES?**

Como se ha señalado a lo largo del texto, algunas de las características de los programas no-formales es su flexibilidad y capacidad a adaptación a contextos, comunidades, ciclos, espacios y recursos. Acorde con ello y considerando los antecedentes históricos que hemos entregado, se observa cómo han variado en el tiempo abarcando muchas formas y combinaciones e incorporado los avances tecnológicos que se han ido produciendo.

De esta manera, desde las primeras propuestas sobre el empleo de textos y folletos para orientar a las madres a trabajar con sus hijos en el hogar, hoy encontramos a nivel mundial programas que no sólo utilizan la radio y la televisión, sino que también ocupan computadoras con todas las posibilidades que estas ofrecen, en variadas combinaciones con medios de transportes –como lanchas y avionetas– para trasladar a educadores itinerantes o material educativo. Ejemplos de estos casos encontramos en Chile, en la década del 90, en el programa *Sembrando futuro* de JUNJI, en el que con lanchas pertenecientes a la Armada, viajaba una educadora de párvulos itinerante a atender y evaluar a la única niña de la isla Lennox, en el Canal Beagle, y dejar a sus padres orientaciones y materiales para continuar con su trabajo educativo. En el caso de empleo de avionetas en Nueva Zelanda, en el programa *Te Kura*, una escuela por correspondencia para párvulos de zonas muy aisladas y parte del Ministerio de Educación de dicho país, recibía desde paracaídas materiales de trabajo diferenciados para cada niño o niña para ser trabajado por ellos y sus padres.

Acorde a lo expresado, los criterios para catalogar este tipo de modalidades de atención han ido cambiando en el tiempo. Incluimos a continuación algunas de las clasificaciones más relevantes para visualizar las variaciones y amplia tipología y posibilidades que existen. Además, dichas clasificaciones tienen un valor histórico, ya que dan cuenta de los principales programas que se desarrollaban en América Latina en las fechas que se indican.

Clasificación de los programas no-formales

CLASIFICACIONES HISTÓRICAS EN AMÉRICA LATINA

Colombia. Marta Arango, Glen P. Nimnicht y Lydia Hearn (CINDE)

Atendiendo las necesidades de la niñez. Alternativas para el diseño de políticas, Medellín, 1986.

Criterio: Según la orientación de su ejecución o instituciones principales que participan.

- A. Programas que trabajan directamente con el niño en instituciones (preescolares, centros de atención a la niñez, centros vecinales, cooperativas)
- B. Programas basados en las familias (sobre estimulación temprana, "niño a niño", "padres e hijos", integradores "escuela-hogar")
- C. Programas basados en la comunidad (integrales o de "padres e hijos" dirigidos por la comunidad)

Chile. Isabel Espiro (Universidad de La Frontera)

La educación inicial no-convencional en Chile: tendencias, requerimientos, prioridades, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1988.

Criterio: Según la red de relaciones o agente principal.

- A. Programas centrados exclusivamente en el niño (Programas de Funaco)
- B. Programas centrados en el niño y la familia: el niño en su contexto familiar (Programa Hippy, UMCE)
- C. Programas centrados en el niño, la familia y la comunidad (Programa "Padres e Hijos" de CIDE y Centros Poblacionales de Educación Inicial de CREAS)

OEA. Gaby Fujimoto

La educación no formal: experiencias latinoamericanas de atención a la infancia. La no-escolarización como alternativa, Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, 2000.

Criterio: Forma de implementarse.

- A. Atención hogar por hogar:** funciona en zonas urbano-marginales densamente pobladas y rurales, y en semirurales dispersos. La voluntaria o educadora de párvulos visita los hogares una vez por semana (varía la frecuencia en algunos países). Se complementa con charlas grupales y entrevistas mensuales o quincenales sobre salud, higiene, alimentación, desarrollo, juego y estimulación del niño y de la niña, entre otros.

(Perú: Pietbaf; Chile: "padres e hijos" (0-6 años); Cuba: "círculos comunitarios" (0-2 años); Colombia: CINDE - "niño a niño", con niños de 10 a 12 años que atienden a

menores de 2 y medio años a 6 para integrarlos a las escuelas y "supervivir", con niños de 8 y 9 grado que atienden a menores de 6 años; cada agente visita 3 familias en temas de salud, alimentación y desarrollo socioemocional).

- B. Atención a través de los padres de familia:** funciona en zonas rurales y urbano marginales. Un promotor o educador comunal (voluntario) realiza reuniones periódicas y visitas domiciliarias para evaluar y reafirmar la información a los padres. Atiende un promedio de 20 familias. Utiliza guías y documentos técnicos orientadores para que los padres generen actividades de estimulación, salud y mejoramiento de la alimentación. Utiliza el apoyo de los medios de comunicación para sensibilizar e informar a los padres y la comunidad. Cuenta con docentes y supervisores que capacitan, evalúan y coordinan la acción interinstitucional.

(**México:** Conafe - "educación inicial no escolarizada rural e indígena"; **Chile:** JUNJI - "jardín infantil familiar", "intervención temprana madre-hijo" y "padres e hijos"; **Colombia:** CINDE-Pefadi-Icbf - "programas de estimulación temprana", "hogares comunitarios de bienestar familiar"; **Nicaragua:** "creciendo con amor y alegría"; **Perú:** "Paigruma" y "programas de cuidado infantil"; **Venezuela:** "programa familia"; **Haití:** "madres vendedoras y educación de los padres").

- C. Servicios básicos de atención integral:** funcionan en zonas densamente pobladas del área rural y urbano marginal. Ofrecen además del servicio educativo, el de salud, nutrición, alfabetización, promoción comunal, proyectos productivos, mejora de condiciones de la mujer, ambientales, vivienda, agricultura, entre otros. Participan voluntarios comunales de las áreas de educación, salud, agricultura, actividades productivas, nutrición. Cuentan con personal docente y técnicos de otros sectores asignados permanentemente a los programas.

El programa no escolarizado se ofrece a niños con diferentes modalidades: "grupales" para 3 a 6 años, "hogar por hogar" para niños de 0 a 3 años y captación de usuarios en los servicios de salud, entre otros. Cuentan con guías y documentos orientadores para los distintos agentes educativos y técnicos. Fortalecen el rol y funciones de cada sector en la práctica de acciones coordinadas. Combinan la acción educativa en la comunidad, los hogares y centros comunales.

(**Venezuela:** "centros de atención integral al niño del sector rural", "centros niño y familia"; **Colombia:** "proyecto Costa Atlántica", "Promesa"; **México:** "centros de desarrollo infantil del Frente Tierra y Libertad de Monterrey"; **Brasil:** "pastoral del niño";

Chile: "atención de párvulos en comunidades indígenas"; **Haití:** "programa para la sobrevivencia y el desarrollo del niño"; **Paraguay:** Cebinfa - "centros de bienestar de la infancia y la familia").

- D. Atención familiar:** funciona en zonas urbano marginales, semi-urbanas y rurales pobladas. Los niños de 3 a 5 años se agrupan en la casa de alguna familia (15 niños promedio), donde un docente o técnico se responsabiliza de 10 hogares. Tienen complemento de programas de nutrición. Se orientan al cuidado y desarrollo de los niños, madres gestantes y lactantes. Las madres reciben apoyo para el programa de alimentación de los niños o remuneración económica. En Colombia existen programas de préstamo para mejoramiento de la vivienda. La comunidad participa en el pago de salarios a las madres, compra de alimentos, administración, usuarios y ubicación de los "hogares de bienestar". Una variación de esta modalidad consiste en captar madres usuarias en centros de salud, maternidades o postas médicas y trabajar con agentes comunales o las mismas madres dirigidos por docentes.

(**Colombia:** "hogares de bienestar"; **Bolivia:** CIDI - "programa de desarrollo infantil integral"; **Brasil:** "cunas domiciliarias" y "centros comunitarios"; **Venezuela:** "programa familia"; **Cuba:** "programa social de atención familiar con apoyo de docentes de educación primaria"; **Perú:** "hogares educativos comunitarios" y "Paigruma").

- E. Atención grupal:** funciona en áreas poblacionales populosas y urbano-marginales, rurales, de frontera e indígenas. Una docente coordinadora de educación inicial no escolarizada, docente de primaria o técnico del sector educación u otra institución se responsabiliza de 8 a 10 madres maestras, voluntarios o promotores. Cada promotor, voluntario o madre tiene a su cargo de 15 a 30 niños que los atiende en un ambiente comunal, iglesia, comedor, centro educativo, mercado, patio, campos de cosecha o ambiente construido. Generalmente cuentan con mobiliario, materiales educativos, currículo, documentos orientadores para padres de familia, voluntarios, personal técnico.

Participa la comunidad en la selección y respaldo del voluntario, preparación de alimentos, elaboración de materiales, decisión en la ejecución de otros programas de apoyo: salud, alimentación, legal, otros. Existen diseños variados, pero generalmente tienen atención diaria, local y horarios fijos. El sector líder coordina con otros servicios, como el de educación, salud, bienestar social, apoyo a la mujer.

(**Colombia:** ICBF - "jardines comunitarios", "programas integrados escuela-hogar", "centros vecinales y cooperativas", "Prezoma", "El portal" del Ministerio de Justicia;

Chile: CEANIM - "centros comunitarios de atención", "jardín infantil patio abierto, no convencional, laboral, estacional, para comunidades indígenas", de JUNJI; **Brasil:** "centros comunitarios"; **Nicaragua:** CENPES - "centros de educación inicial no escolarizada"; **Trinidad y Tobago:** "educación integral en el área rural"; **Bolivia:** Prodebas - "educación inicial temprana"; **Paraguay:** "Mita'roga"; **Argentina:** "Seos"; **República Dominicana:** "Ceibas"; **Honduras:** "programas no formales de educación inicial"; **Guatemala y El Salvador:** PAIN - "programa de atención integral"; **Haití:** "proyecto piloto educación no formal"; **Panamá:** COIF - "centros de orientación infantil y familiar" y CEFACEI - "centros familiares y comunitarios"; **Cuba:** "educa a tu hijo"; **Perú:** "sistema nacional de casas de niños, Wawa wasis"; **Costa Rica:** "guarderías infantiles del IMAS").

- F. A domicilio a través del uso de medios de comunicación:** funciona en zonas alejadas, dispersas, rurales, de frontera. Está dirigido a niños de 0-5 años (población cautiva). Se desarrolla a través de un programa de televisión que se transmite dos veces a la semana. Los programas los editan educadoras de párvulos o docentes con asesoría de comunicadores sociales. Las docentes trabajan con el apoyo de voluntarios (alumnos de educación secundaria). Visitan el hogar y asesoran al familiar que desarrolla las actividades educativas propuestas por los medios de comunicación. El familiar trabaja con una guía para las actividades de los niños y niñas. Para niños de zonas más aisladas existe el programa radial que se transmite una vez por semana. Para ambas modalidades –radio y televisión– los familiares se capacitan en encuentros periódicos cada 15 días. Los responsables del programa organizan una ludoteca en centros comunitarios o algún ambiente para las reuniones grupales.

(Chile: Junji - "jardín infantil a la distancia", "jardín radial a distancia" y "jardines a domicilio"; México: "programa de atención infantil a distancia"; Perú: Nucol - "Capuli, ampliación de la cobertura a través de los medios de comunicación"; Venezuela y Colombia se iniciaron en 1998 con peculiaridades propias a su diversidad).

Chile. Victoria Peralta

Memoria institucional: 1990-1994, JUNJI, Santiago, 1994.

Criterio: Según características de los niños y sus familias.

- A. Niños de madres que trabajan fuera del hogar en zonas de alta o mediana densidad poblacional.
- A.1. En forma permanente: jardines familiares laborales
 - A.2. En forma estacional: jardines estacionales

- A.3. En forma parcial: jardín familiar
- B. Niños de madres que trabajan en el hogar.
 - B.1. En zonas urbanas: sala cuna en el hogar, patio abierto
 - B.2. En zonas de gran dispersión poblacional: jardín a la distancia
 - B.3. En zonas culturales críticas: programa de atención a párvulos de comunidades indígenas

Este conjunto histórico de clasificaciones que tiende a ser descriptivo permite visualizar la amplia gama de opciones que puede desarrollarse. Cabe señalar que se observa que es difícil aplicar criterios excluyentes, porque por la diversidad de formas y recursos que tienen para implementarse hay todo tipo de combinaciones. Por ello, analizaremos otro tipo de clasificaciones, que consideran más el enfoque de estos programas.

CLASIFICACIONES SEGÚN ENFOQUE

Al analizarse los diferentes objetivos que los autores y/o investigadores proponen en relación a las distintas experiencias implementadas, se detectan básicamente cuatro orientaciones principales:

- 1) Aquellos que plantean estos programas como **sustitutivos** al sistema escolar existente, fundamentando su existencia por razones de diversa índole que van desde la crítica abierta teórica y/o práctica a la supuesta ineficiencia del sistema vigente, hasta razones de tipo operativas o económicas que avalarían el reemplazo de lo formal.
- 2) Aquellos que se plantean como **alternativos** a los programas formales, por lo cual plantean una cierta equivalencia, que podría en algún momento llevarlos a ser reemplazados por ellos.
- 3) Aquellos que plantean los programas de este tipo como **complementarios** al sistema escolar existente, por lo que se desarrollan en forma paralela a éstos aportando experiencias que los enriquecen.
- 4) Aquellos que se plantean con un propósito en sí, al responder a necesidades diferentes de diversos grupos de participantes, para los cuales el diseño clásico escolar no fue concebido, lo que obliga a crear nuevas alternativas de atención, pero sin cuestionar lo formal.

Los programas de índole sustitativos

Respecto al primer tipo, los llamados sustitativos, nos parece válida en general la definición dada por García-Huidobro (1993), cuando expresa que reciben esta denominación "porque buscan las mismas metas de la educación convencional, pero a través de caminos distintos, ya sea porque se considera que los caminos tradicionales son poco productivos, ya porque en determinadas circunstancias ellos son impracticables debido a sus costos, a condiciones geográficas o a las características de los usuarios".⁸⁵

Aceptando esta definición, y analizando diferentes experiencias desarrolladas, parece necesario señalar que dentro de este grupo hay a lo menos dos tipos de énfasis que destacan aspectos diferentes. Entre ellos identificamos los siguientes:

- A. Aquellos que se plantean críticos al sistema escolar con un marcado cuestionamiento ideológico, por lo que su enfoque es claramente de reemplazo a los primeros.

Salazar-Bondy (1984) es uno de los autores que representa esta posición al expresar la "necesidad de un concepto y acción en el campo de la educación que sea radicalmente diferente y verdaderamente revolucionario, y que permita la emergencia de una nueva clase de hombre y una nueva sociedad".⁸⁶ Agrega que "esta revolución comienza con la denuncia de lo que puede ser llamada la idealización de la escuela",⁸⁷ señalando a Iván Illich y Paulo Freire como algunos de los importantes sostenedores de esta posición. Expresa que "esta teoría ha probado su valor en prácticas educacionales entre poblaciones rurales y no-urbanizadas y que ahora está inspirando otros experimentos educacionales y sociales de gran significancia".⁸⁸

En el ámbito de la educación inicial, la propuesta del CINDE de Colombia podría ser un ejemplo de esta postura, cuando expresa "que los programas tradicionales han fallado tanto cualitativa como cuantitativamente en la atención a las necesidades de los niños", por lo que "en reemplazo de estos se sugiere que cualquier programa viable debe estar centrado en las personas, con especial énfasis en el desarrollo emocional, social, físico e intelectual del niño".⁸⁹ Proponen alternativas innovadoras de

⁸⁵ García Huidobro, Juan Eduardo, "Programas no-convencionales en educación inicial y básica". En: *Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de seis años*, Primer Simposio Latinoamericano, JUNJI/OEA, Santiago, 1993.

⁸⁶ Salazar-Bondy, Augusto, "Development alternatives for the third world". En: *Alternatives en education*, Steger, Beiträge zur Soziologie und Sozialkunde Lateinamerikas, Wilhelm Fink Verlag, München, 1984.

⁸⁷ *Ibíd.*

⁸⁸ *Ibíd.*

⁸⁹ Arango, Marta & Glen P. Nimnicht, *Atendiendo las necesidades de la niñez. Alternativas para el diseño de políticas*, CINDE, Medellín, 1986.

atención a la niñez, que son "nuevos modelos que se han ido desarrollando en nuestros países, en su intento por encontrar formas más efectivas, participativas, menos costosas y culturalmente apropiadas, de atención a la niñez en riesgo".⁹⁰

- B. Aquellos que postulan argumentos operativos y/o económicos como base para el reemplazo de formas escolarizadas.

Esta posición está manifestada en expresiones como: "El incremento de los costos y el límite de cuánto del presupuesto nacional puede ser dedicado a la educación, hace necesario considerar cualquier estrategia que pueda reducir los costos de la educación, que pueda hacer el trabajo educativo tan bien, sino mejor, a menor costo".⁹¹ Otro ejemplo podría ser: "La mayoría de los servicios al preescolar en la región se ubica todavía en las áreas de la educación básica, la nutrición y el bienestar del niño, sin considerar su identidad familiar, social y cultural, y son proporcionados a través de modelos tradicionales como los centros de cuidado diurno, kindergarten, clínicas y hospitales. Generalmente estos servicios requieren personal numeroso y altamente especializado, así como grandes inversiones de capital y costos de operación. Asimismo, se caracterizan por una alta centralización de las decisiones o, en los casos en que esto no ocurre, por una limitada cobertura".⁹²

Los ejemplos señalados evidencian en su discurso que a los programas formales no se les acepta la posibilidad que puedan ser innovadores, receptivos a las diversificaciones sociales y culturales, y además se les cataloga abiertamente de poco flexibles y, por tanto, eficaces.

En función al tema conceptual inicialmente planteado, en cuanto a cómo denominar a estos programas, queda claro en este grupo, cuyo objetivo es el reemplazo de lo escolar, que el término *sustitutivo* sería válido para señalar ese propósito.

Los programas alternativos

Este enfoque visualiza este tipo de programas como equivalentes a los formales, por lo cual no hace un cuestionamiento de ellos y, por lo contrario, considera que variando ciertas condiciones podrían en algún momento transformarse en ellos o volver a sus características, por ser alternativos.

⁹⁰ Arango, Marta, "La atención integral de la niñez: alternativas innovadoras y acciones complementarias", Documento de Trabajo N° 13, Prodebas, OEA, Washington, 1990, p. 7.

⁹¹ Bishop, George, *Alternative strategies por education*, San Martin's Press, New York, 1989, p. 70.

⁹² Maurás, Marta, Carmen Luz Latorre y Johanna Filp, *Alternativas de atención al preescolar en América Latina y El Caribe*, Unicef, Santiago, 1979, p. 6.

En la mayoría de los casos, su origen se produce ante una escasez de recursos para generar programas formales, por lo que se hacen "parecidos", pero con menor infraestructura, materiales y/o recursos humanos. Por ello, al variar algunas de estas limitaciones, eventualmente pueden constituirse en programas formales.

Los programas de tipo complementarios

Respecto a este tercer grupo denominado **complementarios**, nos parece nuevamente válida la definición de García-Huidobro que señala que "buscan atender necesidades educativas que están siendo insuficientemente consideradas por las instituciones educativas. La meta acá es enriquecer y/o ampliar la educación convencional".⁹³

Acorde esta definición, García-Huidobro hace una subclasificación:

- A. Los de carácter **compensatorios**, que "se guían por el criterio de discriminación positiva y buscan generar las condiciones para que los sectores más pobres de la sociedad accedan y aprovechen en igualdad de condiciones los servicios educacionales que se les ofrece".⁹⁴

Ejemplos de aplicación de estos programas han sido los de "educación compensatoria" realizados en Estados Unidos a partir de la década de los 60, tendientes a atender a niños en sectores de pobreza, o los realizados bajo el nombre de "programas especiales de educación inicial" realizados en la Reforma Educacional peruana.

Sobre el particular, Gaby Fujimoto expresa que "estos programas surgen en 1969 por la preocupación de superar déficits de atención educativa en aquellas áreas relegadas por el sistema".⁹⁵ Agrega que "se proponen en 1972 con el nombre de programas no-escolarizados, cuya innovación consiste en llegar a privilegiar a la población tradicionalmente marginada, con el objeto de hacer la educación más flexible, completa y accesible, y de involucrar y favorecer la participación activa de la comunidad y todos los sectores reconociendo las posibilidades de otros canales educativos que superen, refuercen y amplíen concepciones exclusivamente escolarizadas".⁹⁶

⁹³ García Huidobro, op. cit.

⁹⁴ *Ibíd.*

⁹⁵ Fujimoto, Gaby, *Guía de programas especiales de educación inicial*, Ministerio de Educación/Unicef, Lima, 1983.

⁹⁶ *Ibíd.*

- B. Los de carácter **extraescolar**, que pretenden enriquecer o ampliar los programas en aspectos "poco o mal servidos por las instituciones escolares".⁹⁷ Dicho de distinta manera, pretenden agregar otro tipo de actividades a los programas formales, que por limitaciones de diverso tipo no se dan con el énfasis deseado. Lo importante es el sentido de enriquecimiento del currículo formal y no necesariamente de cuestionamiento y sustitución.

Ejemplos de estos programas son los "boy scouts", como uno de los más antiguos, y todos los diferentes talleres y clubes organizados de juegos y deportes, artes, música, plástica, teatro, ciencias, etcétera, que se desarrollan paralelos a jardines infantiles y escuelas, ocupando otros escenarios y otros agentes educativos.

En educación parvularia, en el caso de Chile, estarían algunas experiencias del TILNA y el programa "Manolo y Margarita aprenden con sus padres". Este último está dirigido a padres cuyos hijos asisten a primer y segundo nivel de transición en escuelas, jardines infantiles o centros abiertos, para lograr un mayor desarrollo lingüístico en niños de 4 a 6 años pertenecientes a sectores pobres de la población en zonas urbanas o semiurbanas.⁹⁸

En relación al problema de conceptualización, la denominación de **complementarios** respondería a su enfoque siendo una de las definiciones de Callaway (1973). Este señala que "son programas que sirven de complemento a la educación formal escolar, que tienen una organización diferente de los formales, son apoyados por otros patrocinadores y utilizan distintos modos de intervención. Se realizan en los lugares en donde los beneficiarios viven y trabajan; su ritmo, duración y finalidad son flexibles y adaptables. Son, por lo general, realizados por voluntarios, y están destinados a personas de edades, orígenes e intereses distintos entre sí".⁹⁹

Los programas que se conciben con un propósito en sí

Los tres grupos anteriores que hemos reseñado (**sustitutivos**, **alternativos** y **complementarios**) manifiestan en mayor o menor grado una cierta crítica al sistema escolar,

⁹⁷ Ibíd.

⁹⁸ Este programa fue desarrollado en forma piloto en 1988 por el CPEIP y se aplicó desde 1991 en forma regular con apoyo del Programa MECE.

⁹⁹ Citado por Espinoza, M, *El método participativo de capacitación*, Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, Santiago, s/fecha.

atendiendo carencias que se supondría que deberían atender. En oposición a estas posturas estaría otro enfoque que plantea que estos programas tienen un propósito en sí, ya que responden a necesidades o realidades para las cuales no fueron diseñados los sistemas formales, por lo que no se postulan sustitutivos ni alternativos ni complementarios a lo escolar, sino paralelos a estos. Por eso comparten paradigmas, principios y características con lo escolar, variando en especial en el rol del profesional de la educación en cuanto a ser más abierta y compartida su capacidad de decisión y de acción, los demás agentes que participan, su forma de intervención, los escenarios donde se desarrollan, las estrategias y los medios que emplean.

Este enfoque reconoce en educación parvularia sus inicios desde que este nivel se conformó como tal en el ámbito europeo por parte de los mismos educadores que crearon las formas "escolarizadas" de este nivel, asumiendo que a realidades diferentes de los niños y sus familias corresponden diversas modalidades de atención. Por ello, se asumen los mismos paradigmas fundantes, y no se visualizan ni como sustitutivos ni alternativos ni complementarios, sino con el propósito en sí de atender otras realidades.

Ejemplo de este enfoque en Chile ha sido el desarrollado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles desde 1990, con programas que responden a necesidades y características diversas de niños y sus familias, las que son explicitadas en todos los casos como base para la definición general del desarrollo curricular de estas modalidades. Otro país que ha asumido esta posición ha sido Costa Rica.

En relación a lo conceptual, una definición que evidencia este enfoque sería la que señala George Bishop (1989), cuando afirma que "se refiere a toda actividad educacional y de enseñanza organizada y semi-organizada, que opera fuera de la estructura regular y de las rutinas del sistema formal de educación, orientada a servir a una gran variedad de necesidades de aprendizaje de diferentes sub-grupos de la población".¹⁰⁰ En la práctica, este enfoque emplea el concepto de "modalidades diversificadas".

¹⁰⁰ Bishop, op. cit.

4 / LOS "JARDINES ALTERNATIVOS" EN LA JUNJI*

* Escrito en colaboración con Desirée López de Maturana (Vicepresidenta Ejecutiva de JUNJI 2014-2018).

Tal como ya se han descrito, estas alternativas de programas de atención han permitido durante estas décadas, y en especial desde el año 1990 en adelante, responder a los requerimientos y demandas educativas territoriales, familiares y culturales. Son programas que se funden con mayor facilidad en el medio social y cultural, porque las familias y la comunidad se sienten parte, incluso responsables de su subsistencia, dado que con esta alianza ciudadana se fueron abriendo espacios educativos en lugares que la propia comunidad ayudaba a conseguir (sedes de juntas de vecinos, sedes de clubes deportivos, parroquias, escuelas rurales, entre otros). En un comienzo, y para resguardar el buen uso de los recursos del Estado, se firmaron convenios con dichas entidades, donde la infraestructura era de responsabilidad de sus dueños y la operación de los programas serían financiados por el Estado, a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Esta alternativa permitía llegar a los lugares más apartados de nuestro país de manera más rápida con un servicio educativo que, acompañado y supervisado por los equipos técnicos multidisciplinarios y territoriales de JUNJI, aseguraba la calidad de la atención. Así fueron surgiendo a lo largo de todo Chile distintos tipos y modalidades, hasta llegar a sumar más de 700 unidades educativas el año 2017.

Debemos reconocer que a través de estos programas se fue paliando el déficit enorme de cobertura en educación parvularia en nuestro país que, por dos décadas, no había sido una real prioridad. A la par, cabría señalar también que la firma de estos convenios prohibía desde JUNJI la destinación de recursos para mejorar las infraestructuras,¹⁰¹ lo que generó condiciones de operación más desfavorables en comparación con los programas clásicos de la institución.

Durante el periodo 2006-2010, la Presidenta Michelle Bachelet prioriza a la niñez en su programa de gobierno, generando dos grandes hitos: la creación del sistema “Chile Crece Contigo” y el programa de expansión de cobertura, a través de la construcción de 3.500 nuevas salas cuna, tarea encomendada a JUNJI y a la Fundación Integra. Estas construcciones ya consideraban una mejora en los coeficientes de metros cuadrados por niño y en la materialidad y la estética de sus diseños.

Luego, la entrada de Chile como país miembro de la OCDE, en 2010,¹⁰² implicó mayores desafíos en distintos ámbitos del desarrollo, y por supuesto también en educación. La mirada se pone en aspectos como acceso, calidad, equidad, inclusión, participación y otros. Afortunadamente, la educación parvularia ahora es observada con especial atención.

¹⁰¹ En algunos casos se hicieron locales especiales vía fondos regionales.

¹⁰² El 7 de mayo de 2010 Chile se transformó en el primer país sudamericano en ingresar a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Mientras todos estos cambios y exigencias ocurrían, los programas “alternativos” seguían dando respuestas a las familias, con el liderazgo de técnicas en atención de párvulos y en algunos de ellos con educadoras de párvulos, que contaban y cuentan con capacitaciones y perfeccionamientos que les permiten hacer una mejor pedagogía y un trabajo educativo más actualizado y efectivo, pero la brecha en los estándares de calidad, relacionados con la infraestructura y equipamiento mobiliario, comenzó cada vez a hacerse más evidente. Los cambios (políticos, sociales y económicos) de las últimas décadas van haciendo más visible la “precariedad” física de algunos de estos programas. Lo lamentable es que a primera vista era fácil confundirse y adjudicar dicha precariedad a la esencia del programa, dejando de ver que ésta era de carácter administrativo. Por el contrario, aun en esas condiciones más desfavorables, el trabajo pedagógico real da cuenta permanentemente de la riqueza propia de una educación comunitaria. Cabe destacar que los resultados de aprendizaje alcanzados por los niños y niñas que asisten a ellos son iguales o mejores que los que alcanzan quienes asisten a programas clásicos. Pero la precariedad de los espacios físicos sin duda es real, pues no se habían invertido más recursos en ello, hasta ahora, desde su creación.

NUEVA INSTITUCIONALIDAD PARA LA EDUCACIÓN PARVULARIA

En 2014, en el marco del programa gubernamental del segundo mandato de Michelle Bachelet, y específicamente bajo el marco de la Reforma Educacional, se compromete de nuevo una ampliación de cobertura, de 120.000 nuevos cupos para niños y niñas de 0 a 4 años, que de acuerdo a las posibilidades presupuestarias del país se fue modificando hacia un objetivo de 70.000 cupos al año 2018.¹⁰³ Una tarea que vuelven a asumir JUNJI e Integra, aportando 48.000 y 22.000 cupos respectivamente. Este desafío respondió a un claro enfoque de derechos cuyo propósito es estrechar la brecha de atención y democratizar el acceso para todo niño y niña que nazca o llegue a vivir a nuestro país. En este sentido, la construcción de jardines infantiles debe comprenderse como una acción social profunda y ciudadana.

En 2015 comienza a materializarse la construcción de nuevos establecimientos, con infraestructura de un alto estándar inédito en Chile: se aumentan considerablemente los metros cuadrados por niño, la materialidad es de última generación y pertinente a cada zona del país, como también el diseño y los colores utilizados.

¹⁰³ Cuenta Pública de Presidenta Michelle Bachelet. 21 de mayo de 2015.

Dicho lo anterior, la reforma y su implementación en el nivel parvulario no sólo puso el énfasis en la expansión de la cobertura, sino también en crear una nueva institucionalidad especializada para la educación parvularia y, a través de ella, otorgarle rango ministerial, reconociéndola como el primer peldaño del sistema educativo chileno. Para darle este estatus, se crea la Intendencia de Educación Parvularia, dentro de la Superintendencia de Educación Escolar¹⁰⁴ y la Subsecretaría de Educación Parvularia;¹⁰⁵ la primera a cargo de elaborar los criterios técnicos que permitan el correcto funcionamiento de los establecimientos y la segunda, a cargo de colaborar con el Ministerio de Educación en la elaboración, coordinación y evaluación de las políticas y programas destinados a la promoción y desarrollo de la educación inicial. En tanto, JUNJI asume la tarea de proveer un servicio educativo de calidad.

Con esta nueva estructura orgánica, se releva la importancia del nivel inicial y se resguardan sus particularidades y requerimientos propios, toda vez que hasta entonces se encontraba más bien subsumida por el sistema general, sufriendo en algunos casos la amenaza inminente de escolarizarse tempranamente, con los efectos nocivos que esto tiene para el desarrollo real y oportuno de niños y niñas. Sin embargo, sabemos que la educación no se agota en la construcción física de un establecimiento, ni en la estructura de un sistema, ni en los contenidos, ni en los instrumentos que éste genera para su consolidación. La reforma educacional desde el nivel parvulario convocó a avanzar en la calidad educativa situándonos en un paradigma que reconoce, como un aspecto fundamental, la generación de espacios y tiempos que propicien y promuevan la iniciativa personal, la curiosidad y la perseverancia en nuestros párvulos para favorecer en ellos los procesos creativos que los comprometen integralmente, incentivando su capacidad para resolver problemas. Es decir, que se avanza hacia una pedagogía que reconoce la propensión natural a aprender de los seres humanos, su naturaleza lúdica que encuentra sentido en el descubrimiento, la exploración, la creatividad, el asombro y el goce vivencial.

En este nuevo escenario, se ha trabajado en un plan de mejoramiento de todos los jardines infantiles administrados por JUNJI, modificando los convenios para incluir en dicha planificación los recursos necesarios para mejorar las infraestructuras y equipamiento mobiliario también de los jardines “alternativos”. Dicho plan contempla la reposición, con el nuevo estándar, de los jardines infantiles clásicos que alcanzaron su tiempo de vida útil y la conservación de aquellos que aún están en condiciones de ser utilizados. En esta última categoría se encuentran los jardines alternativos, donde ha habido mejoras

¹⁰⁴ Artículo 7°, Modificaciones a la Ley N° 20.529 en la Ley N° 20.835.

¹⁰⁵ Ley N° 20.835.

de infraestructura y homologación de las instancias de perfeccionamiento y capacitación para las técnicas que trabajan en estos programas (por ejemplo, participando en pasantías a Barcelona y en todas aquellas instancias que antes sólo estaban abiertas para las educadoras y técnicas de los jardines clásicos).

Un hecho relevante en relación al tema es que, por la realidad descrita, la rigurosidad de los criterios de calidad que hoy impone la Ley de Reconocimiento Oficial y el resguardo del buen uso de los recursos públicos en la Dirección de Presupuestos (DIPRES, del Ministerio de Hacienda), es que este organismo encargó un estudio a un Panel de Expertos para evaluar la calidad y la viabilidad de las modalidades de jardines alternativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Dicho Panel concluyó que se trataba de una inversión rentable y necesaria para la población en el ámbito de educación inicial:

Los programas alternativos son una opción flexible para la población que opta por matricular a sus hijos/as en educación parvularia, satisfaciendo necesidades particulares del territorio. Por ejemplo, los PMI (Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia) responden a una demanda específica y particular donde prima el trabajo comunitario y la organización local. En los Centros Educativos Culturales de Infancia (CECI) se ofrece una alternativa curricular con énfasis en el área artística en zonas rurales y con mayor dispersión geográfica. En el caso de los jardines en comunidades indígenas, estos responden a la necesidad de educación parvularia de una comunidad indígena. En el caso de los jardines laborales estos responden a una necesidad de la demanda particular de madres que trabajan. Los jardines familiares apuntan a un fuerte compromiso y activa participación de las familias.

En conclusión, el Panel considera que el Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo desde sus lineamientos es una alternativa flexible para disminuir la inequidad en el acceso a la educación parvularia. La documentación revisada da cuenta que todavía existe desigualdad en el acceso entre los diferentes grupos socioeconómicos así como, entre la población urbana y rural. Las características del programa permitirían que éste se implemente de manera más oportuna y rápida que, por ejemplo, los programas clásicos de la JUNJI, en zonas geográficamente más dispersas y alejadas. Sin duda, el estudio complementario sobre oferta y demanda entregará mayor información para analizar las necesidades de acceso en las diferentes regiones del país y evaluar la efectividad de éste.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Informe final de evaluación. Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo. Ministerio de Educación/JUNJI, DIPRES, p. 28. [Panelistas: Lorena Rivera, Carola Mans].

En este mismo orden, la JUNJI se pronuncia sobre dicho informe, enfatizando que esta evaluación constituyó una oportunidad para remirar y sistematizar la trayectoria e implementación de estos programas educativos, identificando sus fortalezas y aquellos ámbitos que son desafíos para la gestión y, por tal razón, valora ese mérito. Se constata el aporte de estos programas, al ofrecer garantía de acceso a la educación de este grupo etario en diversos sectores de la población que no son atendidos en los programas convencionales a nivel nacional. La presencia de estas unidades educativas en territorios con baja densidad poblacional, con alta dispersión geográfica o problemas de accesibilidad (descrita por el citado estudio), son algunas de sus principales contribuciones al ejercicio del derecho a la educación de niños, niñas, familias y comunidades.

La evaluación también reconoce atributos de estos programas, ya que son pertinentes a los diversos contextos en los cuales se inserta, donde se señala que “fomentan la participación, colaboración y organización de la comunidad, implementándose en espacios comunitarios como organizaciones, iglesias, club sociales, juntas de vecinos, dependencias de escuelas públicas (en zonas rurales) y fomentando el desarrollo territorial, lo que supone sensibilizar y comprometer a los adultos con el tema de la infancia y los procesos de aprendizajes”.¹⁰⁷ Este énfasis posibilita que los procesos educativos que desarrollan las comunidades educativas se enriquezcan a partir del reconocimiento e incorporación de la cultura propia de las localidades y de los saberes de las personas que allí habitan, tal como se señala al inicio de este capítulo.

Es por ello que JUNJI mantiene vigente su compromiso de ofrecer alternativas diversas y pertinentes de acceso a la educación parvularia. Resulta apropiado destacar que la diversificación de la oferta programática en un sistema nacional de educación parvularia constituye un atributo de calidad del mismo, ya que permite responder de manera más efectiva a los requerimientos de familias y comunidades que viven en territorios y contextos diversos. El Panel de Expertos menciona en su informe que “se reconoce la importancia de tener programas no convencionales dentro de la oferta educativa pública”.¹⁰⁸ Reconoce también que los programas alternativos cuentan con un conjunto de atributos en su implementación que contribuyen a la calidad de las prácticas educativas, entre los que destaca “la participación de la familia y de la comunidad, la pertinencia local, sistema de perfeccionamiento docente, requerimientos mínimos de apertura de este tipo de modalidades y que cuenta con una Política de Supervisión y un Modelo de Gestión de la Calidad”.¹⁰⁹

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 8.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 17.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 9.

Esta constatación refleja el esfuerzo que JUNJI realiza por avanzar en el fortalecimiento de las diversas modalidades de estos programas, a fin de fomentar condiciones de equidad en el acceso a la educación parvularia a lo largo del territorio nacional. Del mismo modo, se acoge el desafío de avanzar y robustecer sus condiciones estructurales y de proceso asociadas a la calidad educativa y de seguimiento para dar cuenta de ellas. Lo mismo, con el desafío de documentar y visibilizar la calidad de las interacciones pedagógicas que se dan en cada una de las modalidades educativas.

Es importante destacar que los grandes compromisos que surgen a propósito del informe del Panel de Expertos responden principalmente a objetivos de calidad, equidad y acceso:

- Realizar un diagnóstico comprensivo que permita identificar, a la luz de los nuevos contextos socioculturales, las necesidades de actualizar, de ser necesario, las diversas modalidades que componen el programa.
- Generar un sistema de gestión y monitoreo, que se acople a los ya existentes en la institución, desarrollando una batería de indicadores e instrumentos pertinentes que midan lo que hoy entrega el programa, tanto en sus dimensiones de calidad y gestión, con la finalidad de dar cuenta de la eficacia de éste.
- Avanzar con el compromiso de generar mayores y mejores oportunidades de participación de las familias. Por la relevancia que tiene este aspecto en el desarrollo de procesos educativos para la primera infancia, JUNJI ha impulsado, desde 2016, un proceso descentralizado y participativo de construcción de Políticas Regionales de Reconocimiento y Participación de las Familias en el trabajo educativo,¹¹⁰ las regiones han desplegado un conjunto de acciones participativas que han convocado a actores regionales y locales para reflexionar en torno a los desafíos de la educación infantil en sus territorios. Cada una de las *Políticas Regionales* considera, en su estructura, acciones de seguimiento y acompañamiento a los diversos procesos propuestos.
- Asegurar que los elementos técnicos curriculares sean pertinentes a cada territorio (la recomendación es concordante con la propuesta curricular que JUNJI ha

¹¹⁰ Para ello se elaboró un Marco Técnico que orienta conceptual y metodológicamente este proceso. Ver libro *Políticas Regionales de Reconocimiento y Participación de las Familias/JUNJI*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, enero de 2018.

construido).¹¹¹ En coherencia con ello, el Referente Curricular de JUNJI declara que el currículum debe atender a un conjunto de características particulares de cada región, localidad y comunidad, respondiendo pertinentemente a ellas; y destaca la incorporación del contexto para el aprendizaje denominado territorialidad: “los lugares así como sus habitantes, reflejan las formas de vida y por tanto se transforman en potenciales oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas, que la implementación del currículo debe considerar al momento de ponerse en práctica, construyendo un currículo pertinente a las realidades locales”.¹¹²

- Avanzar en la dotación de RR.HH. competentes a los programas educativos. Desde 2014, JUNJI inició la contratación de técnicas en educación parvularia para los grupos del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI) en las localidades en las que se pudo convocar y seleccionar este perfil educativo. Y desde 2017, se ha incorporado la figura de la educadora de párvulos itinerante para la misma modalidad (PMI). El tipo de financiamiento del PMI ha permitido avanzar en ello, siendo una excepción dentro de las otras modalidades. Estos esfuerzos son insuficientes para entregar un servicio de mayor equidad y calidad. Complejiza lo anterior la dificultad de contar con perfil de técnicas en zonas alejadas de los principales centros urbanos de cada región (que son precisamente los sectores a los que se dirige prioritariamente esta oferta educativa).
- Actualizar los instrumentos de evaluación de la satisfacción de las familias. Se asume la necesidad de contar con instrumentos que sean más pertinentes a los utilizados actualmente, de tal manera que puedan recoger la riqueza educativa y participación de familias de modo de nutrir las prácticas y servicios educativos entregados.

Por las características de los programas alternativos, hoy el mayor desafío es lo que exige la Ley General de Educación (N° 20.370), que en su artículo 45 señala: “El reconocimiento oficial del Estado es el acto administrativo en virtud del cual la autoridad confiere a un establecimiento educacional la facultad de certificar válida y autónomamente la aprobación de cada uno de los ciclos y niveles que conforman la educación regular, y de ejercer los demás derechos que le confiere la ley”. En este sentido, los programas tienden a homogenizarse, toda vez que deben cumplir con tres componentes obligatorios:

¹¹¹ Es importante recordar que el instrumento curricular vigente que orienta el trabajo del nivel (las Bases Curriculares de la Educación Parvularia) se define como un marco amplio y flexible que debe adquirir distintas formas de realización.

¹¹² *Referente Curricular de JUNJI*, Santiago, 2010, p. 44.

- a) Impartir atención integral.
- b) Atender niños y niñas entre el nacimiento y la edad de ingreso a la Educación Básica.
- c) Favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente su desarrollo integral, aprendizajes, conocimiento, habilidades y actitudes.

Para ello se debe contar con recintos que constituyen un espacio destinado al desarrollo de la función educacional. De lo contrario, serán considerados lugares dedicados simplemente al cuidado o custodia de los niños y niñas, quedando exentos de la reglamentación del sector, sin perjuicio de las normas generales de funcionamiento.

Sin duda que será una gran tarea lograr establecer nuevas fórmulas de acercamiento hacia las distintas realidades educativas, es decir, encontrar la forma de cómo hacer que se comprenda la educación parvularia con sus distintas particularidades y programas en relación con el ámbito normativo, en particular en aquello que el reconocimiento oficial exige.

De acuerdo con lo citado en los párrafos precedentes, la categorización y definición contenida en el artículo 2° del precitado texto legal refiere a una enseñanza formal o regular, no formal y de educación informal. Las particularidades de la educación parvularia hacen que ella se tenga que desarrollar mediante distintos programas, atendidas las necesidades especiales de los niños de 0 a 6 años y de la comunidad. Como ya se ha señalado en este libro, no siempre estas modalidades están asociadas a un establecimiento. Por consiguiente, debemos avanzar para establecer nuevas categorizaciones, más flexibles, que van más allá del establecimiento y que también necesitan ser reconocidas, pero a través de una normativa particular que nos permita asegurar estándares de calidad.

Se deberán observar los criterios expuestos y la concurrencia de los factores copulativos para verificar la conformación de un establecimiento de educación parvularia, en el periodo de adecuación regulado en la Ley N° 20.832, para resolver si los programas alternativos de la JUNJI se entenderán comprendidos en esta nomenclatura. Lo que no se puede negar es que éstos sí son programas o modalidades de enseñanza que tienen el fin de otorgar una educación pública de calidad y bienestar integral a los niños y niñas, con una perspectiva de territorialidad, desde una visión de sociedad inclusiva, reconociendo las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales.

Este libro fue editado por **Ediciones de la Junji**
y se terminó de imprimir en marzo de 2018
en los talleres de Andros Impresores.

Se utilizó la familia tipográfica Calibri para textos
y títulos. En el interior se utilizó papel bond
ahuesado de 80 grs., impreso a 2 tintas, y para las
tapas, papel kraft de 300 grs. impreso a 4 tintas.



Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells
Producción Pilar Araya

Ediciones de la Junji es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN INICIAL

1/ APEGO ESPACIAL: LA LUGARIDAD EN EL APRENDIZAJE

Myriam Pilowsky

2/ A ESCALA DEL NIÑO Y LA NIÑA

Emma Maldonado, Pedro Andrade

3/ JUEGO, LIBERTAD Y EDUCACIÓN

María Cristina Ponce

4/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

C. Woodrow, L. Newman, K. Staples y L. Arthur

5/ CORPOREIDAD Y ACCIÓN MOTRIZ

Elisa Araya

6/ AFECTO Y APRENDIZAJE EN LA SALA CUNA

Antonia Cepeda

7/ PEDAGOGÍA Y ESPACIO ARQUITECTÓNICO: ESCENARIOS PARA CREAR, JUGAR E IMAGINAR

Emma Maldonado, Pedro Andrade

8/ DIDÁCTICA SONORA: DE SALA CUNA A JARDÍN INFANTIL

Olivia Concha Molinari

9/ PROGRAMAS NO-FORMALES EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA [APORTES Y PROYECCIONES]

María Victoria Peralta

María Victoria Peralta es educadora de párvulos, profesora de música, magíster en Currículo Educacional y en Antropología Sociocultural y doctora en Educación. Docente e investigadora de la primera infancia, entre 1990 y 1998 fue Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Coordinó el Componente de Reforma Curricular de la Educación Parvularia chilena. Hoy es directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central.

ISBN: 978-956-6013-05-1



9 789566 013051

