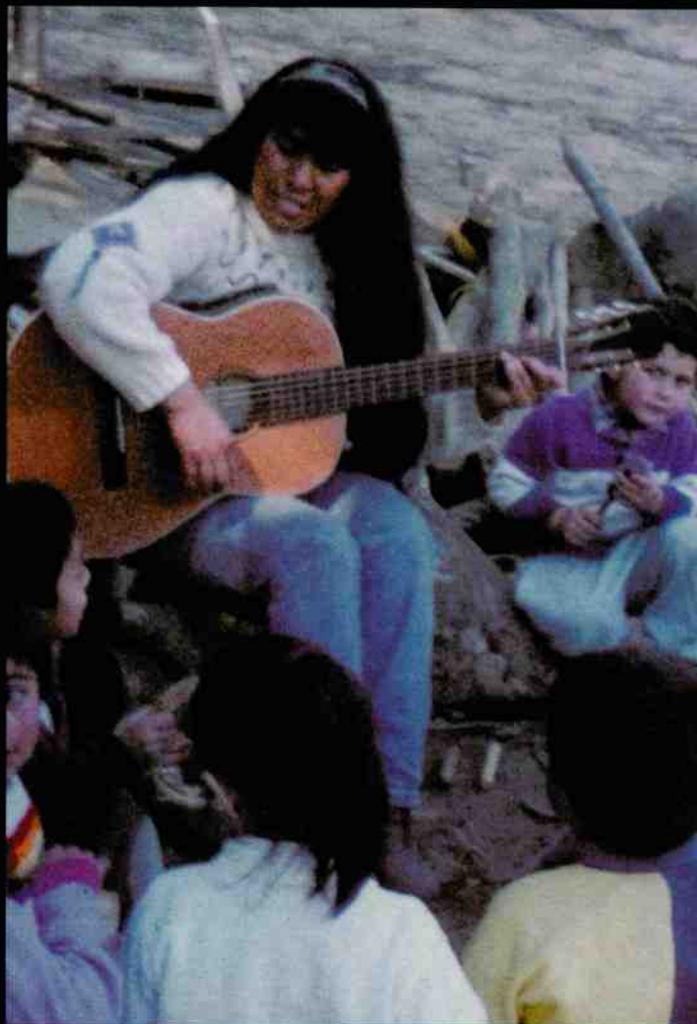


REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION
DIVISION DE EDUCACION GENERAL
UNIDAD DE EDUCACION PARVULARIA

EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO A LA INFANCIA: LA CULTURA LOCAL



SERIE EDUCACION PARVULARIA 2000:
APORTES A LA REFLEXION Y A LA ACCION

VOLUMEN 1.1

Ministerio de Educación

DIVISION DE EDUCACION GENERAL

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION
DIVISION DE EDUCACION GENERAL
UNIDAD DE EDUCACION PARVULARIA

EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO A LA INFANCIA: LA CULTURA LOCAL

**SERIE EDUCACION PARVULARIA 2000:
APORTES A LA REFLEXION Y A LA ACCION**

EL PROGRAMA DE
MEJORAMIENTO
A LA INFANCIA:
LA CULTURA LOCAL

Serie Educación Parvularia 2000: Aportes a la reflexión y a la acción
El Programa de Mejoramiento a la Infancia: La Cultura Local

Pablo Venegas C. (PIIE)

Mónica Reyes O. (PIIE)

Edición y Coordinación Técnica

Soledad Campo H.

Patricia Mardesic S.

Correctora de Estilo

Esther Hernández C.

Inscripción N° 115.641

Diseño: PUNTOCOLOR S.A.

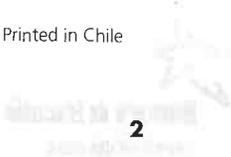
Dirección de Arte: Daniel Lopez - Andres Meneses

Producción Gráfica: Jose Fuentes - Daniel López

Impresión: A&C Impresores

Impreso en Chile / Printed in Chile

1999



P

Presentación

La Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, en el contexto de la Reforma Educacional, ha desarrollado programas de atención educativa para favorecer a niños y niñas menores de 6 años que viven en condiciones de pobreza y que no tienen acceso a programas convencionales de educación parvularia. Para ello, desarrolló estrategias de atención educativa para párvulos que involucran fuertemente a la familia y a la comunidad, haciéndolas ejes centrales de las iniciativas.

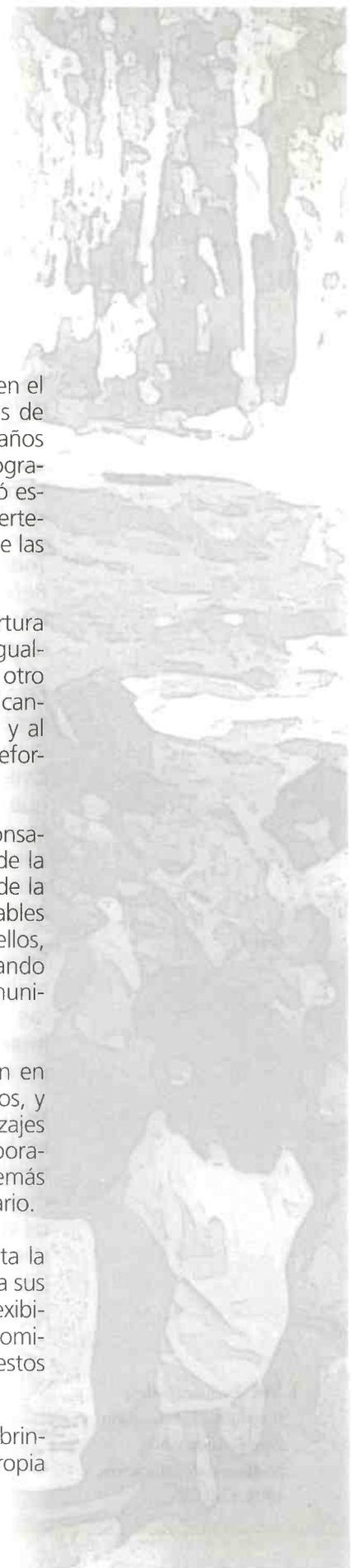
Aunque estos programas no convencionales tienen menor cobertura de atención, revisten una enorme importancia, por resguardar la igualdad de oportunidades (equidad social) para niños y niñas que de otro modo no lograrían desarrollar las competencias necesarias para alcanzar, en la Educación Básica, un aprendizaje integral, autónomo y al mismo tiempo, colaborativo con otros, que es el que postula la Reforma.

En estos programas se enfatiza la convivencia democrática -responsabilidad social que se aprende, como todos los valores, a través de la vinculación y el apoyo de otros- por medio de la incorporación de la familia (especialmente de la madre) junto a otros adultos responsables de los niños vinculados a la infancia de sus localidades; todos ellos, asumiendo el compromiso de trabajar en forma conjunta, entregando sus saberes en favor del desarrollo de sus hijos y de la propia comunidad.

Los padres y las otras personas de la comunidad que participan en estas iniciativas, van descubriendo en la cotidianeidad a los niños, y junto con ellos, diseñan actividades y apoyan el logro de aprendizajes intelectuales y sociales, respaldados por materiales impresos elaborados por profesionales con vasta experiencia en este campo, además del apoyo directo en terreno de especialistas en trabajo comunitario.

La diversidad geográfica, cultural y social de nuestro país, suscita la creatividad e innovación en los grupos participantes (de acuerdo a sus necesidades, problemas e intereses específicos) y vemos que la flexibilidad en estas formas de atención educacional, junto con el compromiso personal de todos sus participantes, son la clave del éxito de estos programas.

Así la Reforma, como "tarea de todos", está en la educación que brinda la escuela, pero principalmente la que brinda la familia y la propia comunidad.



Estas instancias de participación crítica, exigente y comprometida, impulsan programas y proyectos que favorecen que niños y niñas lleguen en igualdad de condiciones en comparación con otros niños que tienen la posibilidad de acceder a programas de educación parvularia convencionales -como el Segundo Nivel de Transición de las escuelas básicas, que en 1996 alcanzaba a 289.762 párvulos y niños que viven en mejores condiciones sociales, económicas, etc.

Los programas analizados bajo distintas perspectivas en esta **Serie Educación Parvularia 2.000: Aportes a la acción y a la reflexión** han sido sometidos a lo largo de su trayectoria, a su continuo seguimiento y sistematización, y las evaluaciones realizadas: de proceso (colectivas con opiniones y valoraciones de quienes participan) y de impacto (con evaluadores externos¹) han permitido retroalimentar los procesos, mejorando su metodología y planteando desafíos nuevos a cada uno de ellos.

Todo ha sido posible, porque es el Estado, dentro del marco de la Reforma, el que incentiva, financia y apoya técnicamente a los grupos participantes (comunidad educativa) con el fin de asegurar el derecho de todos los niños y niñas a la educación.

Esta *Serie* se propone difundir a la comunidad el resultado de la experiencia y la reflexión - realizados por este Ministerio a través de la Unidad de Educación Parvularia y representantes de la sociedad civil- que surge a partir del desarrollo de propuestas innovadoras, que han demostrado en el tiempo ser capaces de aminorar desigualdades sociales, pues han permitido a los niños y niñas de las comunidades beneficiadas mejorar su desarrollo cognitivo y social, ejercitar habilidades, disfrutar del encuentro con sus pares, prevenir el riesgo social, entre otros.

En esta oportunidad queremos agradecer el aporte y las reflexiones realizadas por Jorge Osorio, Director Ejecutivo Fondo Nacional para las Américas y Sonia Lavín, Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), que nos han permitido enriquecer el material que se presenta.

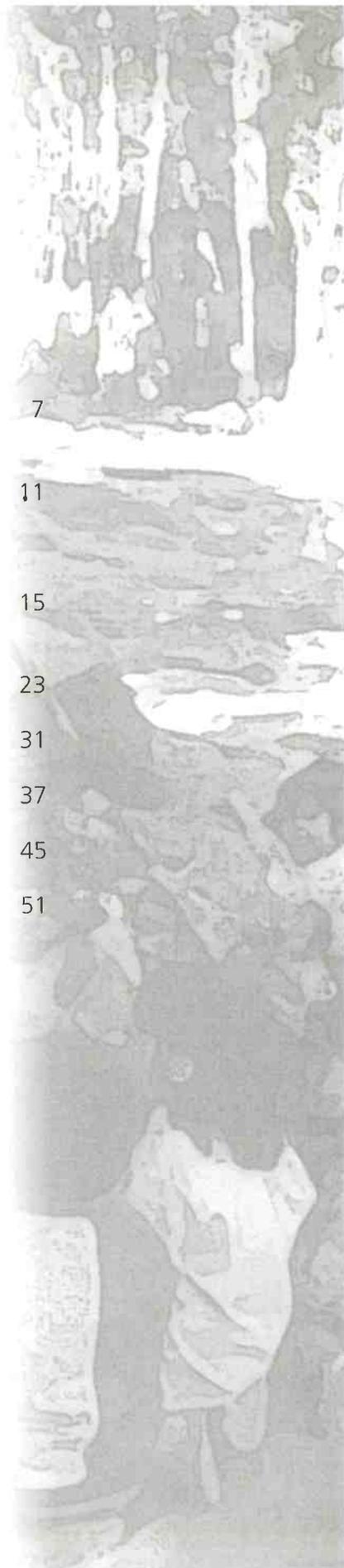
Por último, con esta publicación buscamos generar, especialmente en los educadores y docentes en general, reflexión respecto a las desigualdades que persisten y que afectan a miles de niños y niñas que ingresan a la Educación Básica, debido a su deteriorada calidad de vida por marginalidad y pobreza. Por lo tanto, desde los conocimientos y experiencias de cada profesional, tenemos la responsabilidad de mejorar la educación para lograr que nuestro país avance en la equidad social.

1 Ver: Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile, Ministerio de Educación, 1998, Cap. IV

Blanca Hermosilla Molina
Coordinadora Unidad de Educación Parvularia
Ministerio de Educación

INDICE

Introducción	7
I.- Escenario en el que se desarrolla el Programa de Mejoramiento a la Infancia	11
II.- Fundamentos de la incorporación de la cultura local en el curriculum y construcción colectiva del proyecto educativo	15
III.- La concepción curricular del Programa de Mejoramiento a la Infancia	23
IV.- El concepto de cultura	31
V.- Construcción colectiva del proyecto educativo	37
VI.- Experiencia y reflexiones	45
Bibliografía	51



INDEX

of

PART I

CHAPTER I

CHAPTER II

CHAPTER III

CHAPTER IV

CHAPTER V

CHAPTER VI

CHAPTER VII

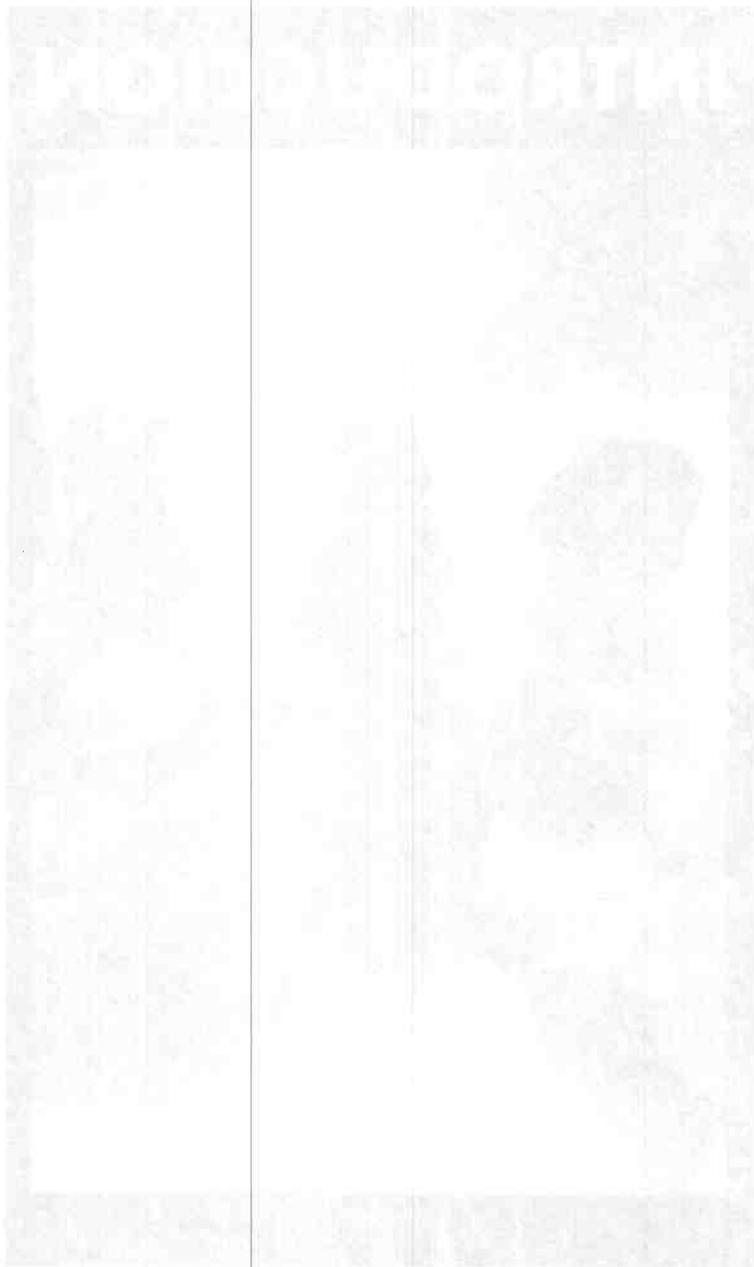
CHAPTER VIII

CHAPTER IX

CHAPTER X

INTRODUCCION





E

El Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI) constituye una de las experiencias no formales de atención a párvulos desarrollada por el Ministerio de Educación en convenio con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Fondo Social de Inversión Social (FOSIS). Este busca constituir un aporte a la calidad de la atención educativa mediante proyectos comunitarios de atención parvularia, y aumentar la cobertura a través de la focalización en la población infantil que no accede a otras instancias educacionales. En su origen se encuentra el Programa TILNA (Talleres de Integración Local a nivel Nacional)¹, desarrollado entre los años 1993 y 1994, orientado al perfeccionamiento de los profesionales y no profesionales, sobre las relaciones entre el trabajo comunitario y la educación parvularia, y la articulación entre diversas instituciones y personas vinculadas al tema.

El programa PMI se caracteriza por ciertas opciones estratégicas o temas eje entre los que se encuentran la constitución de grupos de adultos con capacidad para generar propuestas educativas particulares, y una estrecha articulación entre cultura y proyecto educativo local. En este contexto, nuestra intención es desarrollar una reflexión orientada por la pregunta siguiente:

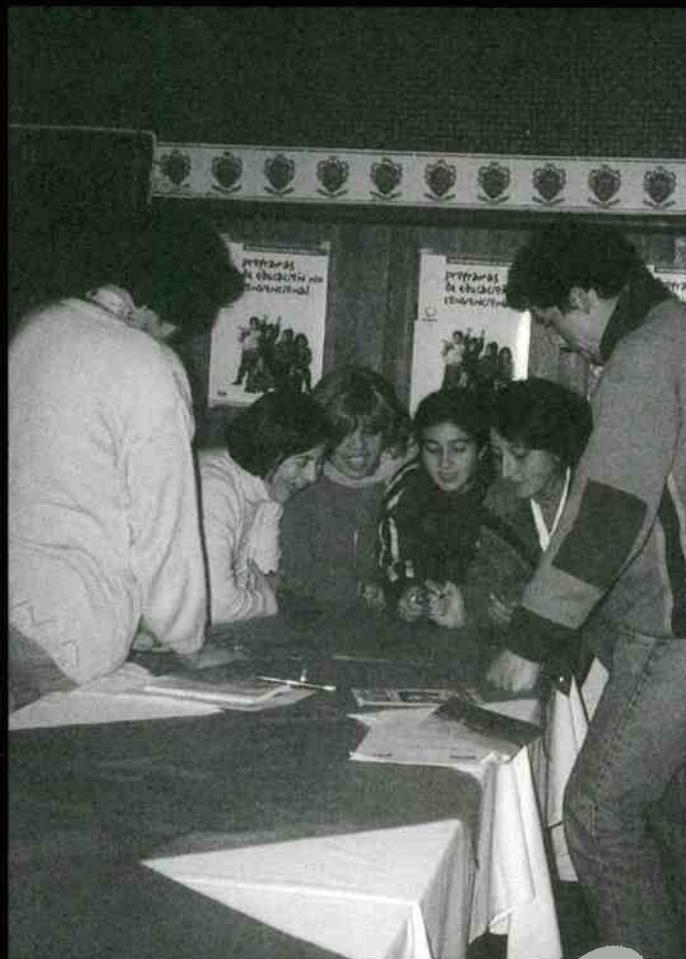
¿Podrían estos temas eje del programa PMI -incorporación de la cultura local al currículo y construcción colectiva del proyecto educativo- constituir un aporte significativo a la Educación Parvularia formal?

El primero de estos temas, que a nuestro juicio puede constituir un aporte significativo a la Educación Parvularia, dice relación con el reconocimiento, valoración e incorporación de la cultura local como centro del quehacer educativo con los párvulos. En otros términos, este tema alude a la articulación entre cultura y currículum, a su sentido, a sus fundamentos y a la conceptualización requerida para su operacionalización en grupos de base que, la mayoría de las veces, están conformados por un profesional o técnico y algunas madres con una formación escolar incompleta.

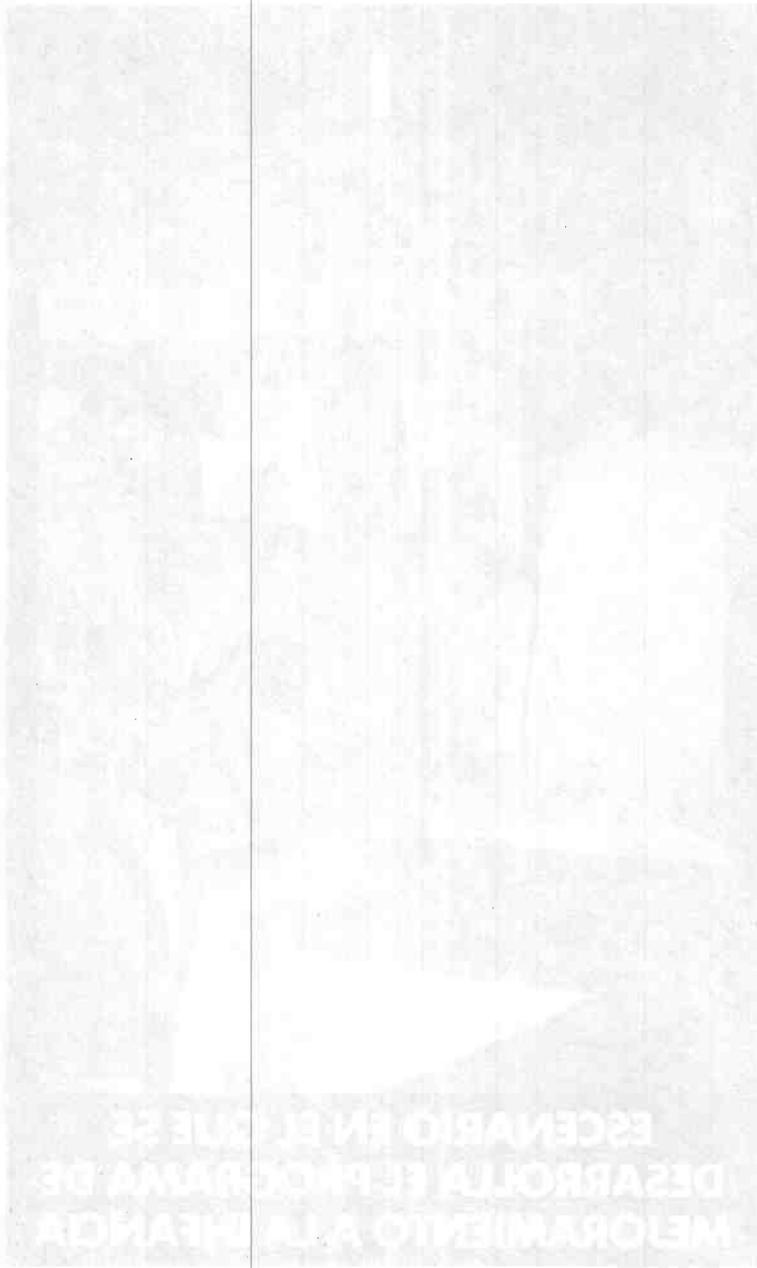
El segundo tema-eje, característico del programa PMI, se relaciona con el proceso de construcción colectiva del proyecto educativo que ejecuta cada grupo. En otras palabras la creación de un espacio de participación y la incorporación e "interlocución" entre distintos saberes.

¹ El Programa Tilna a su vez tiene su origen en una experiencia piloto desarrollada por el PIIE a fines de la década de los ochenta. Esta experiencia, inspirada en los principios de la educación popular y la investigación acción, se orientaba a la articulación de personas ligadas a programas de infancia. En 1993 este programa se inserta en la línea preescolar del MECE, del Ministerio de Educación.

Para el desarrollo de este texto nos hemos abocado, en primer lugar, a señalar el marco conceptual con que estos temas se han abordado en el programa PMI. En segundo lugar, exponemos los elementos más significativos que configuran la experiencia del PMI en relación a los tópicos reseñados. Finalmente, nos adentramos en algunas reflexiones y preguntas que podrían aportar a una profundización en torno a los temas de articulación entre cultura y currículum, y de construcción colectiva del Proyecto, en el ámbito de la Educación Parvularia.



**ESCENARIO EN EL QUE SE
DESARROLLA EL PROGRAMA DE
MEJORAMIENTO A LA INFANCIA**



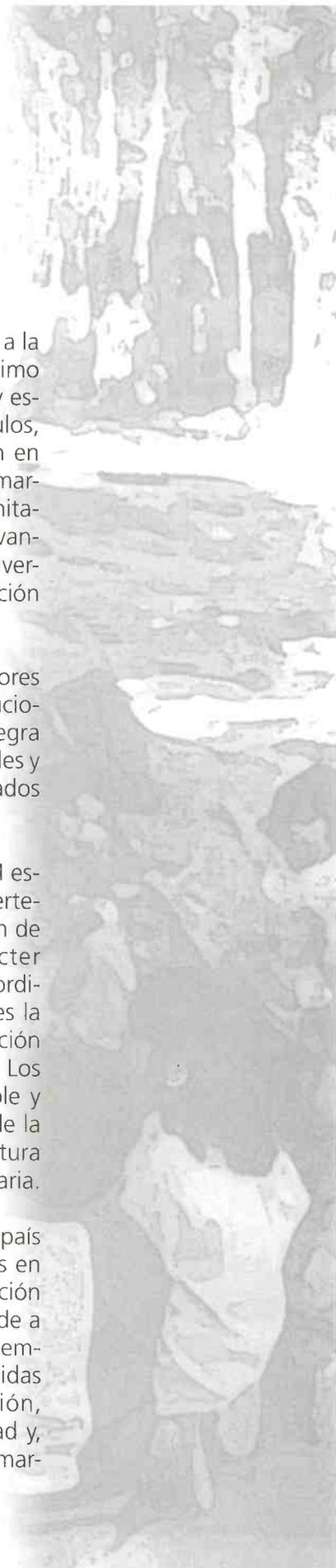
C

Como ya se dijo anteriormente, el Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI) se desarrolla a partir del Proyecto TILNA. Este último recogió la iniciativa de un organismo no gubernamental (PIIE) y estuvo dirigido a educadoras y técnicos en educación de párvulos, jóvenes, dirigentes, madres y otros profesionales que trabajan en favor de los niños/as menores de seis años. Con la puesta en marcha de esta iniciativa se crearon espacios de participación comunitaria en torno al tema de la infancia, haciendo posible con ello avanzar hacia un enfoque del quehacer educativo articulado con diversos agentes o actores de la comunidad y en estrecha vinculación con la realidad local.

En un principio, la mayor parte de los participantes eran educadores y técnicos en educación de párvulos provenientes de las instituciones Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra y Ministerio de Educación y, en menor medida, otros profesionales y no profesionales, no adscritos a estas instituciones aunque ligados al tema.

En la actualidad, los grupos que participan en el programa PMI están formados principalmente por personas no profesionales pertenecientes a la comunidad, si bien se cuenta con la participación de algunos profesionales y técnicos, conservando el carácter interinstitucional. Estos grupos están constituidos por una coordinadora, agentes educativos y agentes claves. El *coordinador* es la persona responsable del desarrollo del Proyecto y de la capacitación del grupo, recibiendo un aporte financiero mensual por ello. Los *agentes educativos* forman parte del grupo de manera estable y participan voluntariamente. Los *agentes claves* son personas de la comunidad que encarnan algún rasgo o expresión de la cultura local y, al igual que los anteriores, participan de manera voluntaria.

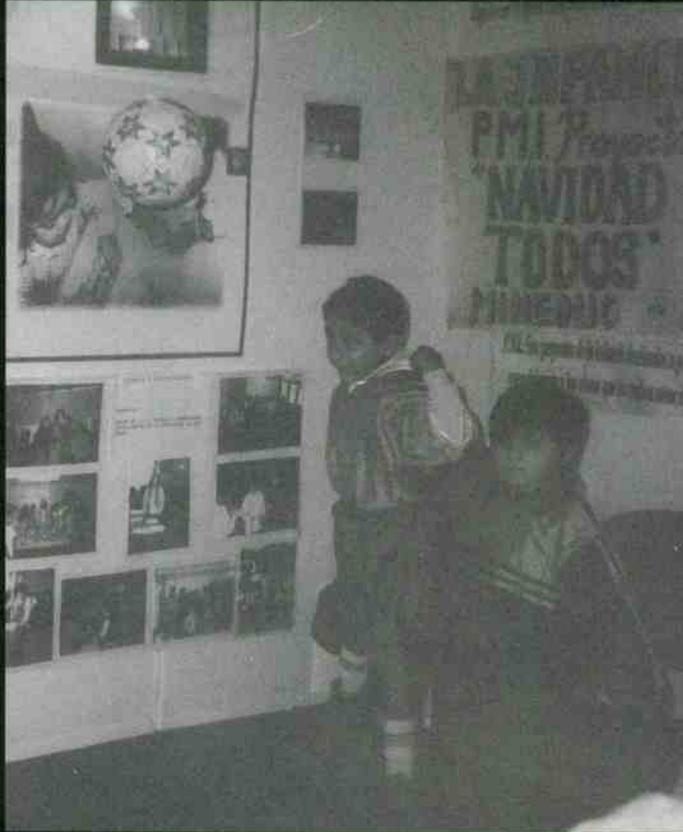
Durante el año 1998 se han desarrollado a lo largo de todo el país 160 Proyectos de Mejoramiento a la Infancia (PMI) focalizados en localidades rurales y urbanas pobres. Los Proyectos en ejecución son variados y heterogéneos, ya que cada uno de ellos responde a los rasgos culturales propios del lugar donde se desarrollan. Sin embargo, todos ellos tienen como norte el desplegar acciones dirigidas al desarrollo de los niños menores de 6 años sin atención, articulándose con otros organismos presentes en la comunidad y, especialmente, con el municipio. Esta diversidad, dentro de un marco común, le da un sello característico al programa PMI.



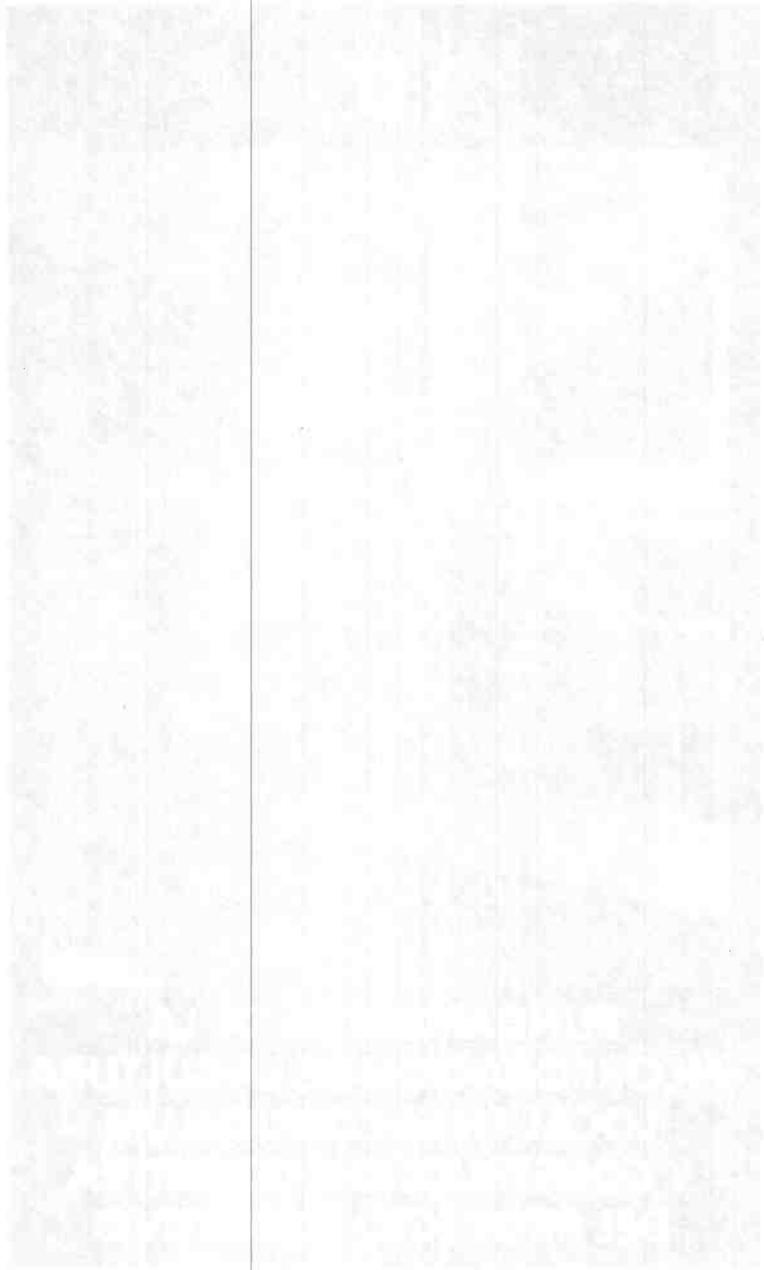
Respecto a la frecuencia de atención a los niños, lo más habitual es que cada PMI lo haga dos veces por semana en sesiones de alrededor de tres horas. Las edades de los niños y niñas que participan van desde los dos hasta los seis años, si bien en cada grupo se integran además algunos en edad escolar. Dos tercios de los párvulos que participan, corresponden a niños y niñas que no acceden a otras instancias de atención parvularia. Los Proyectos se desarrollan en locales que se encuentran en la propia comunidad, principalmente sedes vecinales, centros de madres, escuelas u otros.

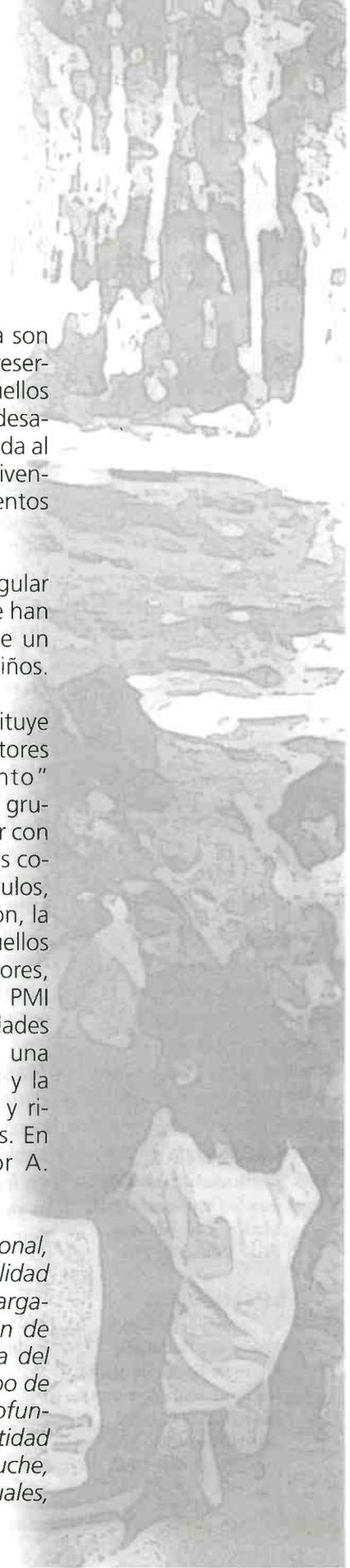
En el plano operativo, los grupos deben postular su Proyecto al Ministerio de Educación para la obtención de recursos. Una vez hecha la selección, por Comisiones Interinstitucionales regionales, se traspasan los fondos a través del FOSIS regional, organismo encargado de velar por su correcta administración.

II



**FUNDAMENTOS DE LA
INCORPORACION DE LA CULTURA
LOCAL EN EL CURRÍCULUM
Y CONSTRUCCION COLECTIVA
DEL PROYECTO EDUCATIVO**





Los fundamentos de la articulación entre currículum y cultura son diversos, y van desde aquellos que enfatizan la necesidad de preservar ciertas culturas autóctonas en vías de extinción, hasta aquellos más técnicos que señalan que la calidad de los aprendizajes desarrollados por los niños y niñas en un proceso educativo, está dada al menos en parte, por la vinculación que se establece entre las vivencias cotidianas de estos con su entorno, y los nuevos conocimientos que se van a enseñar.

Las razones de la incorporación de elementos de la cultura singular de cada localidad al quehacer educativo del PMI respectivo, se han ordenado en tres planos: de política educativa, de calidad de un programa educativo y relativos al desarrollo psicosocial de los niños.

En el **plano de política educativa**, el programa PMI constituye una modalidad de atención educativa para párvulos de sectores pobres, sustentada en una lógica de “empoderamiento” (*empowerment*) de las comunidades y particularmente, de los grupos que llevan a cabo el trabajo educativo con los niños. Operar con procesos orientados al desarrollo de capacidades propias de las colectividades en el ámbito de la atención educativa a los párvulos, significa superar una filosofía “compensatoria” de la educación, la que se orienta a la entrega, instrucción o transmisión de aquellos contenidos (pautas de crianza, habilidades, conocimientos, valores, etc.) que supuestamente estos grupos carecen. El programa PMI trata de escapar a esa lógica donde las respuestas a las necesidades educativas de una comunidad determinada están dadas por una cultura hegemónica que, en este vértigo de la globalización y la homogenización, desconoce las diferencias, particularidades y riquezas de grupos sociales que están fuera de sus parámetros. En este sentido, compartimos plenamente lo expresado por A. Magendzo cuando señala:

“...(en América Latina) se ha desconocido el carácter plurinacional, pluriétnico, plurirreligioso y multisocial, en clase, género y localidad que conforma a los países. Este desconocimiento ha estado cargado, en forma notoria, por la descalificación y desvalorización de toda manifestación cultural que se aleja de manera orgánica del núcleo homogenizante, en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en el ser nacional. Para nadie es desconocida la cantidad de prejuicios que se han levantado en contra del indio, del mapuche, del chino, del árabe, del judío, de las mujeres, de los homosexuales,

del huaso, del pobre; es decir, en contra de todos aquellos que se apartan de la cultura dominante”².

Por el contrario, el programa PMI se orienta a generar colectivos autónomos, capaces de diseñar y llevar a cabo proyectos educativos pertinentes en articulación, y con participación activa de la comunidad. Para ello, requiere sustentarse y desarrollar procesos de reconocimiento de la cultura local y de los saberes de cada persona, de comprensión de sentidos de las prácticas singulares, de validación de lo propio, de descubrimiento del potencial educativo que hay en la propia comunidad para, desde ahí, construir propuestas de atención educativa para los párvulos de la localidad.

El desafío en el que se ubica este programa lo lleva a generar dinámicas sociales de participación desde la base, de construcción desde lo propio -su cultura, sus saberes, sus experiencias- y de legitimación de ello. De no ser así, sería improbable alcanzar niveles de participación significativos de las comunidades y en especial, de las madres u otros agentes de la localidad, en un quehacer educativo sistemático y con permanencia en el tiempo.

En el **plano de la calidad de un programa educativo** orientado a párvulos, es necesario señalar que persistentemente y los más diversos autores (Myers, 1996; Peralta, 1996; Magendzo A., 1996, entre otros) señalan el hecho de que la calidad de un programa educativo, sea éste de nivel parvulario, básico o medio, está dada en gran medida por la relación o articulación que existe entre el currículum y la cultura de los educandos. Esta apreciación se basa no sólo en posturas “culturalistas” orientadas a la defensa y resguardo de subculturas minoritarias y muchas veces en peligro de extinción, sino en resultados empíricos que muestran de manera cada vez más evidente los fracasos de una institución educativa desvinculada de los parámetros culturales de los niños que atiende. Javier San Miguel expresa al respecto:

“Para ofrecer esperanzas de éxito en sus resultados (la Educación Parvularia) requiere acompasar sus prácticas pedagógicas a los procesos de socialización familiar y comunitaria, considerando responsablemente las peculiaridades reales y concretas de cada situación en los diversos medios que opera, y abriendo espacio pedagógico a la persona o grupos de personas que son significativos para los niños en el proceso de aprendizaje local que experimentan.”³

² MAGENDZO A.,
Currículum, Educación
para la Democracia en la
Modernidad, Santiago,
PIIE, 1996, pág 176.

³ SAN MIGUEL J.,
Comunidad, Familia y
Educación Parvularia,
Ponencia Tercer Simposio
Nacional: Una Atención
Parvularia de Calidad
para el Nuevo Mundo,
Santiago, JUNJI 1992,
pág. 176.

Por otra parte, A. Magendzo en un estudio acerca de la relación entre calidad de la educación y cultura, desarrollado en un área indígena de Guatemala, señala:

“... existe una relación directa entre calidad y cultura; es decir, que la educación incrementa su calidad en la medida en que es capaz, a través del currículum, de valorizar y hacer suya las formas de pensar, sentir, y actuar que una comunidad tiene para enfrentar y darle

significado a su cotidianeidad. No se trata entonces de anteponer parámetros distantes de la cultura comunitaria con el fin de evaluar la calidad de la educación. No son los estudios o las evaluaciones comparativas con niveles de rendimiento nacionales o internacionales los que permiten aquilatar la calidad de la educación. Sino, por el contrario, pensemos que una educación es cualitativamente adecuada cuando, partiendo de la cultura en que está inmersa, rescata para sí la autenticidad cultural, para desde ella poder abrirse segura, confiada y, por qué no decirlo, sin complejos, a la cultura universal”⁴.

Desde otra perspectiva, se podría señalar que la articulación entre la cultura de una localidad y el currículo de un programa educativo que tenga lugar en ella, favorece el operar con uno de los principios básicos del aprendizaje en un enfoque constructivista. Al respecto, podríamos señalar que, desde dos corrientes del constructivismo: rusa y occidental, se releva el concepto de lo social, o más particularmente, de la interacción como fuente de progresos intelectuales en los niños. En la corriente iniciada por Vygotski, se expresa el rol indispensable que juega “un otro” -adulto o niños mayores que tengan ya una experiencia con las herramientas y productos culturales en cuestión- como mediador en el desarrollo y complejización del pensamiento propio del niño. Proceso que tiene lugar a través de una interiorización progresiva de las herramientas culturales por parte del mismo (Garnier, Bednarz y Ulanovskaya, 1991).

Por otra parte, la dinámica del “conflicto socio-cognitivo” -estudiada y conceptualizada por la corriente denominada psicología social genética- ha sido señalada como un modo de interacción que incide fuertemente en la construcción cognitiva individual. En este enfoque las explicaciones acerca del desarrollo intelectual o del aprendizaje, van más allá de un cierto “individualismo epistemológico” (sujeto-objeto), y desarrollan una psicología que incorpora las dinámicas sociales como mecanismo propio de las construcciones cognitivas individuales (Venegas, 1996).

En el caso del programa PMI, el énfasis del trabajo educativo con los niños se pone en la generación de interacciones entre adultos que vehiculan elementos de la cultura local (agentes claves) y entre los niños y otros adultos (agentes educativos) que, en cierta forma, estructuran y orientan esta relación. Es decir, se busca operar con una “didáctica” sustentada principalmente en la calidad de las interacciones -conversaciones o intercambios lingüísticos- de ciertos adultos significativos con los niños y entre los niños mismos.

También en el enfoque constructivista, se señala con fuerza la necesidad de “llevar” a la persona que aprende a establecer relaciones entre aquello que le es familiar y lo nuevo, entre lo que ya conoce -estructuras previas dirán algunos- y aquello por aprender. El aprendizaje no parte nunca de cero ni se produce en un vacío social; se aprende siempre a partir de aquello que la persona ya ha construido

⁴ MAGENDZO A.,
Calidad de la Educación y
su relación con la Cultura,
Serie Documentos de
Trabajo. N° 4, PIIE,
1984, pág. 1.

y es a partir de ello que interpreta e incorpora lo novedoso. Este proceso de complejización progresiva de las estructuras de conocimiento se ve favorecido en un espacio social donde lo cotidiano, lo propio, lo familiar, configura el quehacer educativo del programa (Coll, 1996).

En el **plano de desarrollo psico-social de los párvulos**, numerosos estudios señalan como elemento altamente incidente en el desarrollo integral de los niños en situaciones de pobreza, la incorporación de la cultura y la participación de agentes de la comunidad a la cual pertenecen.

Para los niños, participar en una experiencia educativa sistemática donde la cultura particular de la localidad se resalta, más aún, donde prácticas cotidianas son abordadas y "trabajadas" desde su potencial educativo y donde personas que él conoce se constituyen en protagonistas, tiene un significado que naturalmente impactará en la valoración que va construyendo de su entorno y consecuentemente, en el proceso de configuración de sí mismo y de su autoestima.

En el ámbito de la escuela, diversos estudios han mostrado que los innumerables "fracasos escolares" estriban, no tanto en el mayor o menor dominio de ciertas técnicas o estrategias de enseñanza y aprendizaje que manejan los docentes, sino en una institución escolar que no se adecua y más aún, que descalifica e invisibiliza la cultura en la que se han desarrollado los niños, lo que indirectamente va generando, en un plano psicológico, sentimientos de minusvalía y de autoestima negativa en ellos. El currículo oculto en este sentido, si bien opera con normas, mensajes y valores implícitos, es tanto o más eficaz que los valores y todo aquello declarado en el currículo explícito. Al respecto, el estudio desarrollado por J. Assaél, G. López y E. Neumann (1984) muestra claramente cómo elementos de la cultura de los alumnos, de sus familias y de su clase social, son ignorados en beneficio de pautas culturales de la clase media y de la propia escuela. Esto redundará en una ausencia de sentidos del aprendizaje para los alumnos, convirtiéndolo en formalismos vacíos.

M.V. Peralta, al fundamentar la relevancia de la pertinencia cultural de los currículos, señala también el impacto que esta articulación va generando en la autoestima de los niños. Ella expresa:

*"Al propiciar la incorporación de culturas propias en una perspectiva valorativa, como lo puede hacer el currículo educacional, se favorece una mejor autoestima, aspecto que se ha evidenciado muy desmedrado en el desarrollo afectivo de los educandos latinoamericanos."*⁵

⁵ PERALTA M.V.,
Currículos educacionales
en América Latina,
Santiago,
Ed. Andrés Bello,
1996, pág. 96.

Por otra parte, M. A. Kotliarenko (1996) señala también haber observado, que intervenciones psico-sociales con párvulos tienen un impacto mayor y más perdurable en competencias cognitivas de los

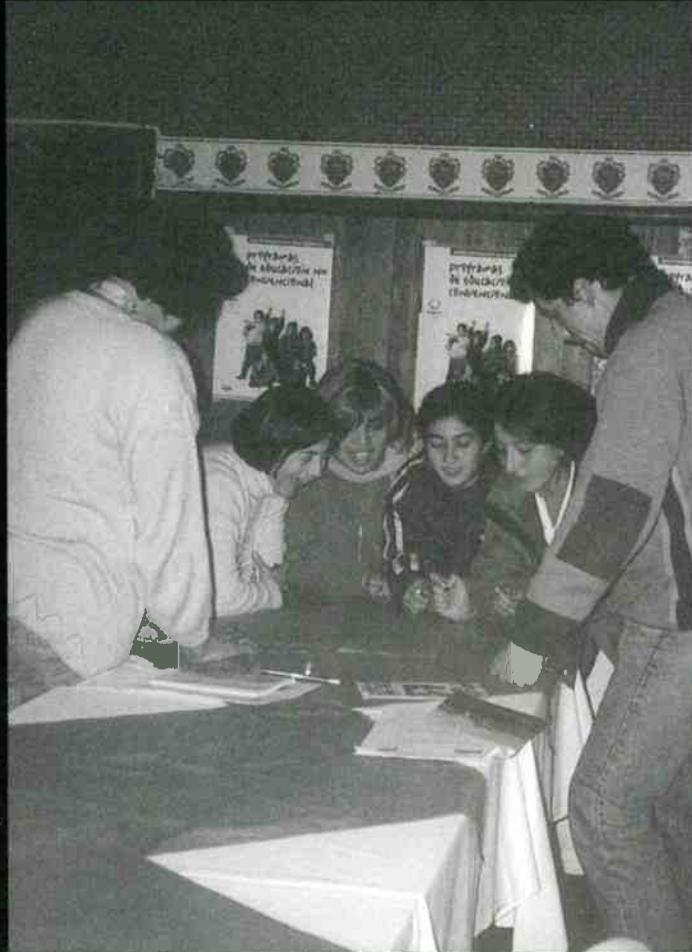
niños cuando la familia, y particularmente la madre, es incorporada al proceso educativo de sus hijos.

En esta primera parte del marco conceptual nos hemos referido a algunos de los fundamentos que sustentan la estrecha articulación entre el currículo y la cultura propia del lugar en cada uno de los proyectos locales. También hemos señalado cómo la construcción colectiva de cada Proyecto se orienta hacia la generación de colectivos autónomos y con capacidad para generar procesos educativos pertinentes para los niños.

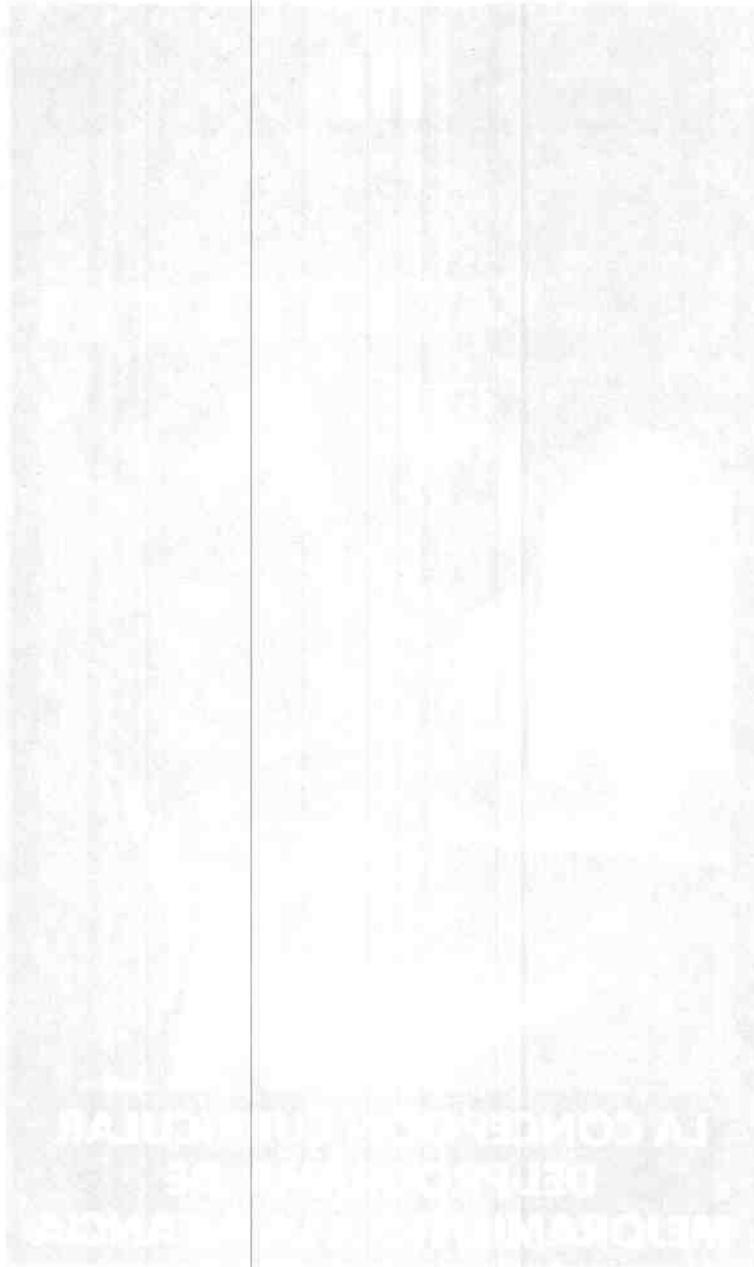




2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022



**LA CONCEPCION CURRICULAR
DEL PROGRAMA DE
MEJORAMIENTO A LA INFANCIA**



E

El programa PMI constituye una propuesta educativa no convencional de carácter comunitario que busca articular la cultura y los actores de cada localidad, con el quehacer educativo, a través de un Proyecto. En este sentido podríamos señalar que hay una concepción curricular que por una parte, enmarca y orienta el trabajo de formación que se realiza con los adultos, y por otra, también lo hace con el trabajo educativo que se realiza con los niños.

En este texto nos referiremos particularmente a la concepción curricular que guía el trabajo que se realiza con los niños.

Diversos enfoques curriculares pueden estar en la base de una propuesta o programa educativo. Estos enfoques son los que en cierta forma, otorgan el sentido y modo de llevar a cabo la acción educativa. La comprensión o conocimiento de la concepción curricular de un programa permite, entonces, acercarse a la lógica o parámetros centrales en los que éste se fundamenta.

Al respecto, A. Magendzo (1996), apoyándose en Michael Schiro, distingue cuatro concepciones curriculares. La primera de éstas es una *"concepción académica"*, en cuanto centra el curriculum en las disciplinas de estudio. Quienes operan con esta concepción, señala el autor,

*"... estimarán que todo el contenido curricular se encuentra en el saber acumulado por la academia, y el curriculum se expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudio."*⁶

Una segunda concepción es la llamada *"tecnológica o de eficiencia social"*, cuyos rasgos característicos son su orientación funcionalista, en tanto busca preparar a las personas para mantener el funcionamiento de la sociedad o perfeccionarla dentro de lo que esta es, y su intención pragmática es la de preparar a las personas para un operar más efectivo y eficiente.

La tercera concepción curricular es la llamada *"reconstruccionista social"*. Esta concepción surge frente a la necesidad de resolver los múltiples problemas -pobreza, contaminación, corrupción, etc.- que la sociedad debe resolver para poder sobrevivir como tal. Quienes elaboran currículos bajo esta concepción, lo hacen bajo el supuesto de que la educación tiene una importante función que cumplir en

⁶ MAGENDZO, A.,
op.cit., pág. 19.

la resolución de estos problemas y en la construcción de una sociedad mejor.

*“Los educadores y en especial los responsables del currículum tienen una gran responsabilidad en preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente en la resolución de los problemas ...”*⁷

Al respecto, podríamos señalar que el programa PMI se ubica dentro de esta lógica, principalmente si lo miramos desde el proceso de formación realizado con los adultos. Esto, por cuanto la formación realizada se orienta a habilitarlos con concepciones y herramientas que les permitan, como colectivos locales, hacer frente al problema educativo de los niños más necesitados de sus localidades. Es decir, se trata, de abordar desde la educación un problema social.

Una cuarta concepción señalada por el autor, es la *“concepción de realización personal”*. Iniciada por J. Dewey, ubica a la persona que aprende en el centro del proceso: *“los intereses del niño y de la niña priman por sobre los de las disciplinas y las necesidades sociales ...”*. Hay una articulación estrecha entre el niño y su medio, poniendo en relieve la experiencia vivida como núcleo del aprendizaje y a partir de ésta, el niño va construyendo significados. Se señala:

*“Un aspecto importante de esta concepción es que el estudiante crece en contacto con su medio social, experimentando con su contexto social. El conocimiento surge de esta experiencia vital que tiene el sujeto que aprende con su medio. El estudiante es un sujeto hacedor de significados.”*⁸

Mirado desde la perspectiva del trabajo educativo que se lleva a cabo con los niños, podríamos señalar que el programa PMI, opera bajo esta última concepción, no sólo porque lo central y lo que se pretende explícitamente es apoyar el desarrollo integral de los niños, sino por la relación que se establece entre la concepción curricular y el proceso que se sigue para diseñar el currículo.

El currículo se diseña o construye buscando generar experiencias educativas, no tanto a partir de *“competencias”* - menos aún de *“materias”* - que deben ser desarrolladas o aprendidas por los niños, sino a partir del contacto, de la interacción, de la vivencia significativa con elementos y personas de la vida cotidiana de la localidad. En este sentido, el currículo en el PMI se acerca al llamado *“aprendizaje por la experiencia”*, señalado por Dewey, en tanto busca proveer a los niños de ciertos momentos significativos que posteriormente den pie a diversos tipos de actividades o niveles de *“reflexión”* y expresión de acuerdo a sus edades.

En este contexto, el rol del adulto - educador es generar condiciones para el encuentro entre los adultos de la localidad y los niños, de manera tal, que esto constituya una experiencia significativa para

⁷ Ibid, pág. 22.

⁸ Ibid, pág. 21.

los párvulos. Cobran especial importancia entonces, la conversación, la pregunta, el diálogo, el acercamiento afectivo, en estas interacciones y, consecuentemente, las habilidades del educador para provocar estas conductas.

Con respecto a la relación que se establece entre los adultos y los niños en el espacio del PMI, y a partir de la sistematización de sus prácticas, M. Reyes y colaboradores, señalan:

*“La calidad de este encuentro es lo que favorece el desarrollo de la afectividad; sin embargo este encuentro debe cumplir algunas condiciones básicas para que sea realmente beneficioso para el niño: le debe permitir participar activamente en todo lo que allí sucede, opinando, inventando, equivocándose, y esto ocurre porque el adulto tiene la disposición para acompañar al niño en este contexto de aprendizaje. Además, este encuentro se ve favorecido porque hay un mayor número de adultos por niño durante el desarrollo de las actividades.” ... “Este encuentro humano con conciencia de volumen, adulto y niño, con su propia integralidad, va a facilitar el desarrollo afectivo, porque ese adulto miró a ese niño o niña más allá de sus comportamientos. Una relación del niño con sus emociones, con todo lo que en él es afectado.”*⁹

Naturalmente que en este proceso, también está presente la intención de facilitar en el niño el desarrollo o perfeccionamiento progresivo de ciertas habilidades o competencias, pero el foco se ubica en proveerle vivencias significativas con personas que expresan algún rasgo de la cultura de la localidad, que impacten positivamente en su desarrollo. La relación que se establece entonces, entre los adultos y niños en los PMI, dista de un modelo instruccional, en tanto éste conciba al niño como un mero receptor de contenidos, las más de las veces, desvinculados de su realidad y de sus intereses.

A manera de síntesis, destacamos algunos de los soportes de un currículum básico que, de acuerdo a B. Hermosilla (1995), debieran sustentar la Educación Parvularia:¹⁰

- “El reconocimiento de la capacidad educadora de otros agentes educativos y de la responsabilidad que les compete en el proceso educacional.
- La apropiación del contexto en que crecen y se desarrollan los niños con sus familias. Los contenidos, actividades y materiales que forman parte de la vida cotidiana del niño, deben constituir el punto de partida del currículum.
- El desarrollo y potenciación de los afectos como uno de los ejes articuladores de las propuestas curriculares.
- El rol del educador como mediador de aprendizajes, constructor de currículum y facilitador del tránsito entre dos culturas.”

⁹ REYES, M., et al.:
El desarrollo de la
afectividad en el niño
menor de 6 años que asiste a
programas educativos no
convencionales, Tesina
Postítulo en Educación
Inicial y Comunidad,
PIIE-UAHC,
1996, pp.8.

¹⁰ HERMOSILLA, B.,
Diseño y Desarrollo del
Currículum en Educación
Parvularia, Currículum Básico
Nacional, Ponencia
Segundo Encuentro
Nacional de Especialistas
en Educación Parvularia,
Santiago, 1995, pág. 76.

Recapitulando, en esta parte hemos hecho un señalamiento de algunos enfoques curriculares que permiten entender la lógica de un programa educativo. En particular el programa PMI, de acuerdo a las concepciones señaladas, se orientaría por una concepción "*reconstruccionista social*" si nos situamos en la perspectiva del trabajo realizado con los adultos; pero si tomamos como foco las orientaciones del trabajo educativo realizado con los niños, éste se situaría más propiamente en la concepción señalada como de "*realización personal*". Finalmente, hemos destacado algunos de los aspectos centrales que, en opinión de una experta, debieran caracterizar un curriculum para la educación parvularia, elementos todos que, en mayor o menor grado, se encuentran presentes en el programa PMI.

El PMI como un "Programa educativo no convencional"

Para comenzar, nos parece necesario delimitar los criterios que nos llevan a señalar el programa PMI como una programa eminentemente educativo no convencional.

En términos amplios, podemos decir que educación es el proceso a través del cual una o muchas funciones se desarrollan y/o perfeccionan gradualmente. Así, si pensamos en un niño pequeño, podemos afirmar que prácticamente todo su accionar con el mundo, tanto de los objetos como de las personas, es educativo, en tanto esto incide o ayuda al desarrollo de alguna de sus funciones o facultades, sean éstas del ámbito psicomotor, cognitivo o socio afectivo.

En este sentido, decimos que la interacción cotidiana del niño con sus padres o hermanos es educativa, pues favorece o encauza el desarrollo de ciertas dimensiones de su personalidad como la autoestima y la expresividad, por ejemplo. También, el juego del niño, sea individual o con otros, es educativo, puesto que favorece su conocimiento acerca de los objetos, su psicomotricidad, sus habilidades sociales y algo que es central, la elaboración, integración, comprensión, dominio de experiencias ante situaciones nuevas.

Si, desde la perspectiva de un niño y también de un adulto, todo es potencialmente educativo ¿de qué hablamos entonces al decir un "programa educativo"? Obviamente al decir esto estamos usando un sentido más restringido del término educación, en cuanto un programa educativo se caracteriza en primer lugar, por su *intencionalidad explícita* -y no incidental- de provocar ciertos cambios (aprendizajes) o progresos en las personas, niños o adultos; en segundo lugar, por ser un proceso *sistemático*, es decir, que se inscribe dentro de un plan o proyecto de trabajo desarrollado con regularidad en el tiempo; por último, un programa educativo se caracteriza por ser *secuencial*, en el sentido de que los resultados posibles de alcanzar - aprendizajes cognitivos, habilidades sociales, desarrollo de aptitudes, actitudes, valores, etc. - se ordenan a lo largo

de un determinado período de tiempo y de acuerdo a ciertos criterios, por lo general de orden didáctico (Bourgeois y Nizet, 1997).

Un programa educativo, podemos decir entonces, es un espacio social diseñado explícitamente para favorecer el aprendizaje, desarrollo o perfeccionamiento de las personas, sean éstas niños o adultos. Espacio social donde las acciones implementadas responden a un plan que se desarrolla de manera periódica y secuencial. En este sentido compartimos plenamente las palabras de H. Maturana (1990) cuando expresa que la educación es un fenómeno de transformación en la convivencia, en la cual uno u otro opera como guía, preferentemente o circunstancialmente.

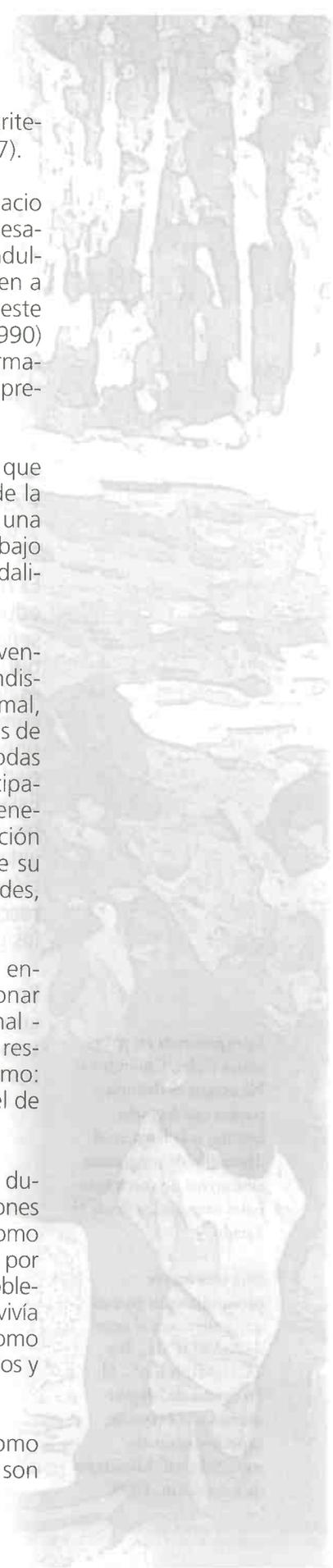
Si miramos los proyectos de acuerdo a la conceptualización que hemos esbozado, observaremos que estos se ubican dentro de la delimitación señalada. Sin embargo, el PMI constituye además, una modalidad de atención parvularia no convencional, configurada bajo parámetros y estrategias distintas a aquellas propias de las modalidades más tradicionales y formales de atención a párvulos.

Al respecto, es necesario señalar que sobre el tema de lo no convencional no se cuenta con una delimitación unívoca y se utilizan indistintamente, en la literatura existente, conceptos como, no formal, alternativo o no convencional, para referirse a estas modalidades de atención a párvulos. Sin embargo, a nuestro entender, bajo todas ellas podemos encontrar algunos elementos comunes: la participación de agentes educativos pertenecientes a la localidad, que generalmente carecen de capacitación formal en el tema de educación parvularia, pero que reciben capacitación permanente durante su trabajo. El segundo elemento característico de estas modalidades, es que funcionan en locales pertenecientes a la comunidad.

En general, las alternativas no convencionales o no formales encuentran su origen, principalmente, en la posibilidad de solucionar o dar cuenta de aquellas necesidades de la población marginal -urbana o rural- a las que el sistema educativo formal no logra responder, y mitigar problemas de desarrollo no resueltos, tales como: analfabetismo, baja productividad agrícola, descenso en el nivel de calidad de vida, etc. (E. Pieck, 1996).

Esta educación no convencional surge en los países en desarrollo durante la década de los sesenta, ligada a la experiencia de instituciones y organizaciones dedicadas a llevar a cabo diversos programas como respuesta a los bajos niveles educativo alcanzados en áreas rurales, por la inadecuación de los contenidos tradicionales para resolver problemas, y la insuficiente cobertura, especialmente de la gente que vivía aislada. Este tipo de alternativa de atención es vista, entonces, como una estrategia que permite llegar a aquellos sectores más apartados y relegados del sistema educativo formal nacional.

En el caso del programa PMI, los elementos que lo singularizan como una propuesta educativa no convencional (Arango M., 1992) son los siguientes:



- Participación de personas de la localidad no profesionales, como agentes educativos.
- Incorporación de rasgos de la cultura local al trabajo educativo.
- Uso de metodologías activas y participativas, tanto con los niños como con los adultos, de manera de incorporar los saberes y experiencias de cada uno.
- Desarrollo, principalmente, en espacios diversos de la propia comunidad: sedes comunitarias, juntas de vecinos, plazas, etc.
- Focalización en niños/as de sectores pobres.
- Generación de articulaciones y redes de apoyo comunitario en torno al tema de la infancia.

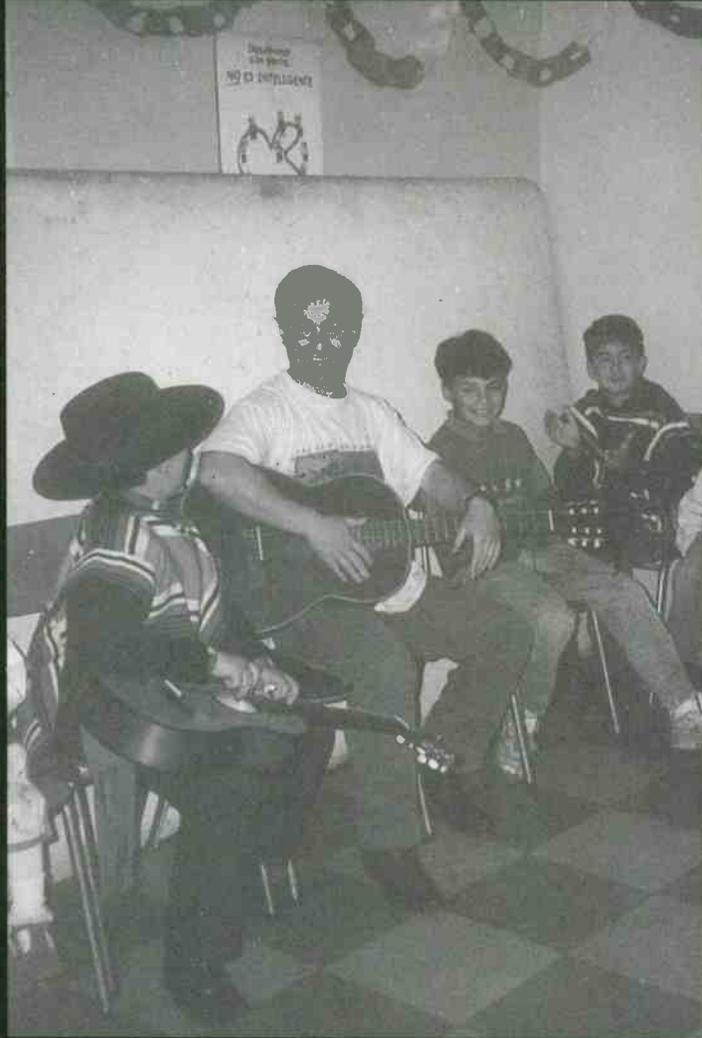
Es necesario subrayar, que si bien el programa PMI como propuesta educativa contiene muchos de los elementos que en la literatura se señalan como propios de modalidades no convencionales y que habitualmente en nuestro país han tenido lugar en contextos no formales, paradójicamente, se encuentra inserta en el aparato formal como es el Ministerio de Educación¹¹. Este hecho se explica por el origen del Programa -una experiencia desarrollada desde la sociedad civil- y por la confluencia entre éste y la búsqueda, desde el Estado, de modalidades de atención educativa a párvulos de sectores pobres, adecuadas a sus particulares condiciones y estilos de vida. Al respecto, es destacable la interlocución entre una institución del Estado y una Organización No Gubernamental (ONG), para recoger y desarrollar a escala nacional experiencias educativas locales gestadas desde la sociedad civil y con carácter de "piloto".

En este sentido, quizás, sería más propio hablar del programa PMI como una modalidad educativa no convencional desarrollada por una ONG de la sociedad civil, PIIE, y masificada desde el Estado en convenio con este organismo¹².

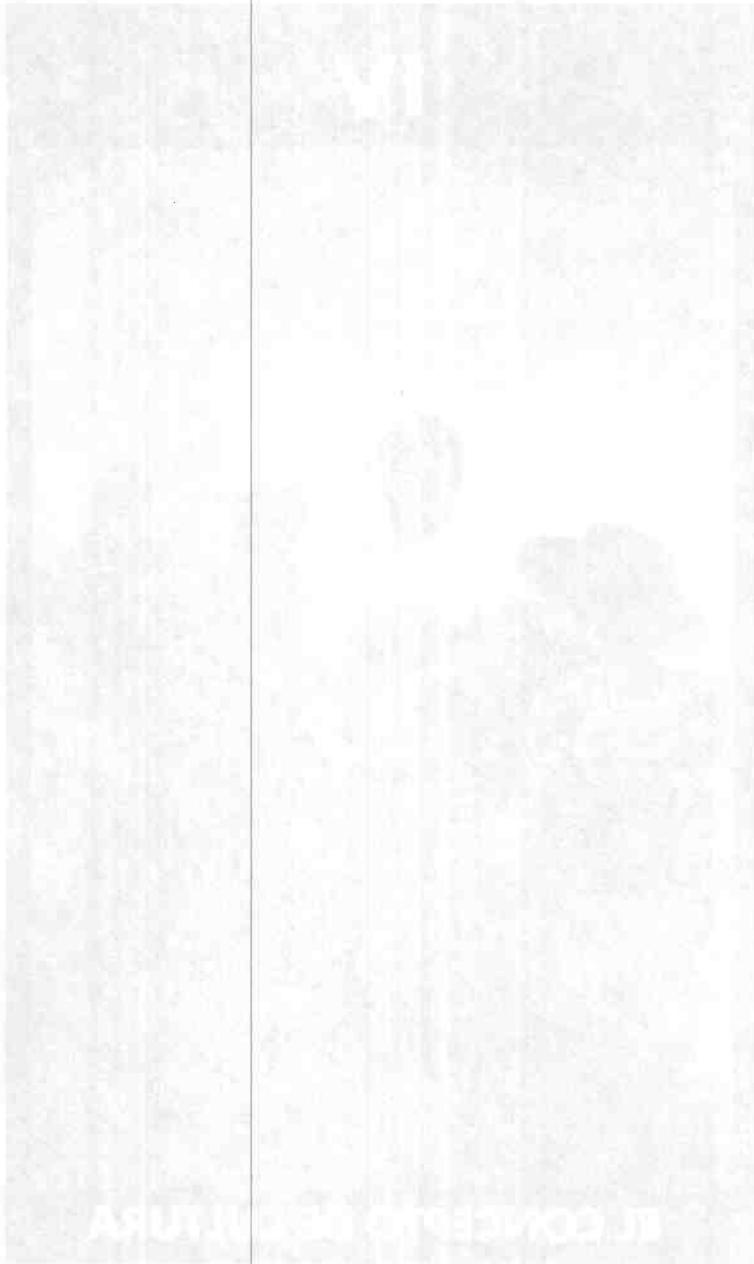
¹¹ La experiencia en países como Cuba, Colombia o Nicaragua es distinta, puesto que hay una historia más larga en el desarrollo de programas educativos no convencionales impulsados desde el Estado.

¹² Para una mayor profundización en este tema referimos al texto de MARDESIC, P. y TCHIMINO, M., El Programa de Mejoramiento a la Infancia: experiencia estado sociedad civil, Ministerio de Educación, 1999.

IV



EL CONCEPTO DE CULTURA



E

El concepto de cultura ha sido ampliamente abordado desde diversas disciplinas y perspectivas. En el programa PMI se ha operado con una conceptualización de cultura que enfatiza particularmente los siguientes elementos:

a) La cultura como un universo de sentidos. Se entiende a ésta como un cuerpo de significados, comprensiones y saberes que los grupos otorgan a su existencia, los que se expresan en prácticas habituales y respuestas propias a problemas que enfrentan y que, progresivamente, van configurando y singularizando una identidad propia.

Al respecto, Guzmán y otros (1987) destacan que la cultura entendida como sentidos y comportamientos aprendidos en situaciones sociales, reviste las características propias de todo fenómeno social: colectiva, pre-existente y supra - individual.

Así, en la cultura, los modos, expresiones o patrones aprendidos se nos manifiestan como formas colectivas. Es decir, aún cuando una persona interactúe con otros a partir de motivaciones individuales, evidencia en su actuación formas colectivamente aceptadas y compartidas por los miembros de la sociedad.

En consecuencia, ninguna persona podría reconocerse autora de los modos de comportamiento utilizados en una situación determinada; de ahí que la cultura se nos muestre como supraindividual, en el sentido de que la persona no necesita crear respuestas cada vez que tiene que interpretar o desenvolverse en una situación determinada, pues hay patrones ya contruidos previamente.

Desde otro punto de vista, señalan los autores, los modos de actuar, pensar y sentir son anteriores al individuo; esto es, se encuentran vigentes antes de que la persona los aprenda y regule su comportamiento por ellos. A este hecho se refieren cuando señalan el carácter pre-existente de lo cultural.

b) La cultura como construcción social histórica. La cultura es un proceso en permanente creación; es decir, no es sólo tradición, herencia, costumbres, historia, sino que está en permanente **renovación** en función de las necesidades y condiciones cambiantes en que se desenvuelven las comunidades que las crean. M. V. Peralta, señala:

"Al respecto habría que considerar que si bien es cierto hay en ella (la cultura) una cierta estabilidad dada por elementos centrales que

*la caracterizan, esto no significa que su esencia sea el "estancamiento", ya que de ser así no podría tener la flexibilidad necesaria para existir a través de los tiempos. De esta manera se introduce la dimensión temporal de la cultura, ... "*¹³

c) El carácter heterogéneo o no unitario de la cultura. Al respecto, García y otros (1997) señalan que todos los seres humanos, vivan donde vivan, habitan en un mundo multicultural, utilizando el concepto de "microculturas" para referirse al hecho de que diversos grupos desarrollan singulares patrones de percepción, pensamiento y acción, aún formando parte de una misma comunidad. Esto es particularmente evidente en nuestro país donde la diversidad de condiciones geográficas, socio-históricas y materiales que caracterizan a los diversos grupos, han ido configurando en ellos rasgos culturales o "microculturas" que les son singulares. Al respecto es evidente que los habitantes de pequeños pueblos del altiplano, de localidades rurales de la Novena Región o de poblaciones o "campamentos" de Santiago, han mantenido o desarrollado a lo largo de su historia, un conjunto de significados y prácticas propias que tienen un valor y sentido profundo en su contexto.

Refiriéndose al mismo hecho de la variación de las prácticas de significación al interior de una misma comunidad o país, Martinic (1983) señala que una cultura constituye el resultado de un proceso histórico de creación colectiva, pero donde un grupo hegemoniza y hace prevalecer sus particulares significados. Señala:

*"De este modo, las prácticas de significación no son exclusivamente unitarias y universales sino que éstas variarán de acuerdo a sus condiciones de producción, recepción y apropiación social. En una sociedad de clases, la cultura no será una realidad unitaria, sino que expresará la existencia de diversos sentidos que corresponden a las prácticas sociales y a la historia de los distintos grupos sociales que es posible identificar en una formación social específica. Es posible distinguir así una multiplicidad de "culturas" correspondientes a los diversos estratos sociales."*¹⁴

De qué hablamos al decir "incorporación de la cultura al currículum educativo"

Para que cada Proyecto (PMI) se configure a partir de las características propias de la cultura de la localidad, el programa ha necesitado desarrollar una orientación tendiente a favorecer la operacionalización de los procesos que esto requiere. Así, una cuestión central es aquella referida al proceso de selección de contenidos de la cultura local que serán incorporados al Proyecto.

El grupo de personas que construye y desarrolla su PMI se aboca, en primer término, a la realización de un *diagnóstico comunitario*, proceso orientado principalmente, al reconocimiento e identificación

¹³ PERALTA, M. V., Criterios de Calidad Curricular para una Educación Inicial Latinoamericana, mimeo, 1992.

¹⁴ MARTINIC, S., Cultura Popular: Propositiones para una Discusión, Ponencia Seminario de Educación Popular e Investigación Acción, 1983.

de aquellas expresiones propias de la cultura local que favorecen el desarrollo de los niños.

A estas expresiones, en el programa PMI se les llama “fortalezas”, pues constituyen interacciones entre adultos y niños fuertemente arraigadas y valiosas, si bien, por la propia familiaridad o cotidianeidad de éstas no siempre su importancia para el desarrollo de los niños es evidente o reconocida por la propia comunidad.

El proceso de reconocimiento de fortalezas de la localidad por parte del grupo conlleva simultáneamente, la identificación e invitación a participar en el Proyecto a las personas claves en el desarrollo de estas interacciones, o que intervienen activamente en ellas; a estas personas se les llama “agentes claves”, por la trascendencia que tienen en su desarrollo. La invitación es hacer aquello que realizan habitualmente, pero en este caso, dentro del espacio del proyecto educativo.

Así por ejemplo, un grupo ha visto que una costumbre arraigada en la localidad es que algunas madres fabrican el pan para sus propias familias y que esto constituye una “fortaleza”, pues las interacciones que se establecen entre la madre u otros adultos, y los niños en torno a la fabricación del pan en el hogar, revisten características que favorecen el desarrollo integral aquellos que participan en ello. Desde la estimulación de su motricidad fina, al jugar con un trozo de masa que le entrega su madre, hasta la vivencia que él es co-creador de algo indispensable a su familia: el alimento.

Otro ejemplo se relaciona con el conocimiento y habilidad de algunas personas para relatar leyendas e historias propias de la localidad. Esta actividad ha sido vista como una fortaleza, en tanto la interacción que se establece entre la persona que relata -agente clave- y los niños, les permite a estos últimos conocer a través de las leyendas elementos propios de la comunidad, y desarrollar un sentido de identidad y valoración de su entorno. En el plano de las competencias, al vivir momentos como los señalados, se favorece en los niños el desarrollo del lenguaje, su imaginación y la capacidad de escuchar junto a otros.

Otra fortaleza reconocida en algunos grupos se relaciona con organizaciones de base que funcionan en las localidades como juntas de vecinos o clubes deportivos. Particularmente, queremos destacar a un jugador de un Club de Rayuela que participa como agente clave en un proyecto. Lo que él hace es “recrear” con los niños el juego, desde la fabricación de la cancha y los tejos, hasta la competencia misma. En este caso es evidente cómo a partir de una expresión clara de la cultura, se potencia un espacio para el desarrollo y aprendizaje de los niños. El impacto en los niños puede situarse en varios planos: autoestima y construcción de una imagen positiva de sí mismo en cuanto participa de una actividad que para los adultos de su localidad es importante; desarrollo de competencias sociales para el



trabajo junto con otros, y en fin, desarrollo de coordinaciones y habilidades motrices.

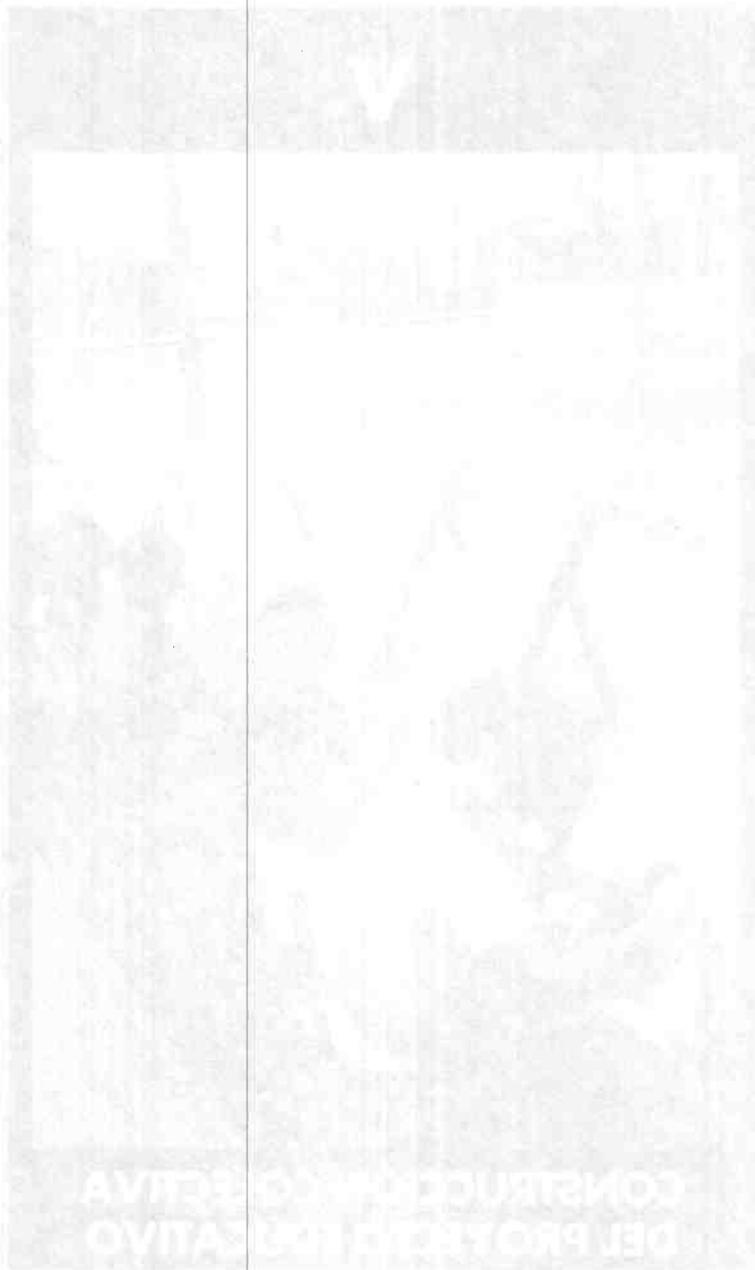
En los tres ejemplos señalados, cada Proyecto toma entonces las interacciones que constituyen la fortaleza y las “lleva” a su práctica educativa con los niños del grupo, enriqueciéndolas, revistiéndolas de mayores recursos, dándoles mayor periodicidad y de paso, destacándola como tal a la comunidad. Así, a un Proyecto irán algunas madres y junto con los niños fabricarán pan; en otro participará quien conoce leyendas y se las contará a los niños, y en otro, el integrante de un club desarrollará con los niños una actividad de convivencia, de construcción y conocimiento en torno al juego de la rayuela.

La incorporación de costumbres y rasgos culturales propios de una comunidad -que en el programa se identifican con personas concretas (los agentes claves)- al trabajo educativo con los niños, implica una concepción y una manera de construir el currículo que lleva naturalmente a la pertinencia de éste, en tanto su “eje articulador” está dado por las fortalezas y agentes claves que el grupo ha logrado identificar en su diagnóstico comunitario. En otras palabras, se requiere de la participación de la comunidad como parte consustancial al proceso, y no sólo como algo deseable o que “enriquece” el programa.

V



**CONSTRUCCION COLECTIVA
DEL PROYECTO EDUCATIVO**



E

En términos globales, entendemos por Proyecto un conjunto de acciones y actividades desarrolladas por un grupo de personas a fin de mejorar o enriquecer las condiciones de vida de un determinado segmento de la población; en el caso del PMI, específicamente de la población infantil de sectores pobres.

La construcción de cada Proyecto educativo local, como ya hemos señalado anteriormente, supone la incorporación de ciertos componentes que han dado un sello característico a este programa; estos son:

- elementos propios de la cultura; específicamente agentes claves y “fortalezas” de la localidad en donde se desarrollará posteriormente el Proyecto.
- participación e incorporación de diferentes personas de la localidad e “interlocución” entre los distintos saberes de estas personas, sean éstas profesionales o no.

El proceso de construcción colectiva de un Proyecto supone un conjunto de procesos que se desarrollan en diferentes etapas o momentos. Estos se encuentran fuertemente imbricados entre sí, lo que les otorga su carácter dinámico.

Un componente característico y necesario dentro del proceso de construcción colectiva es el de la *participación*. Esta participación, generada al interior de cada grupo, constituye uno de los recursos fundamentales que hacen posible la construcción colectiva, generando en las personas sentimientos de identidad y pertenencia con lo que allí ocurre.

En una investigación realizada por S. Magendzo y M. Rubio respecto de este tema se señala:

*“La configuración de un espacio autosustentado y la posibilidad de generar desde él un tipo de inserción comunitaria con sentido educativo, como ha significado un proyecto no convencional plenamente elaborado y ejecutado por el grupo, proporcionó a los agentes educativos la experiencia de re-apropiarse de su quehacer y enriquecerlo con nuevas significaciones. Los agentes educativos le asignan a éste un sentido y utilidad que ellos mismos han generado”.*¹⁵

La participación en el Programa considera la incorporación de las personas como sujetos, donde se consideran sus expectativas, sen-

¹⁵ MAGENDZO, S. y RUBIO, M., La emoción de la libertad en la dinamización de los proyectos comunitarios, Revista de la Academia N° 3, 1998, pág. 145.

timientos y significados, en tanto ente legitimado, activo y responsable de lo que ocurre en un proceso determinado; en este caso en la construcción de un Proyecto.

A través de este proceso de participación plural en la construcción del Proyecto, se ha podido incorporar una nueva mirada al quehacer educativo, el cual tradicionalmente se encuentra en manos de los educadores profesionales, sin considerar la participación de otros actores o miembros de la comunidad. Con el PMI se ha abierto un espacio de incorporación real a otras personas miembros de la comunidad. Su incorporación, supone la constitución de un grupo o equipo de trabajo con tareas y responsabilidades compartidas en torno a un objetivo común: la infancia.

Otro elemento característico del proceso de construcción colectiva es la *reflexión*. Reflexión que se hace sobre la práctica, permitiendo de esta forma extraer aprendizajes desde ella, para enriquecer y mejorar la acción que se desarrolla.

Este proceso se ve favorecido por la existencia de un colectivo vinculado al quehacer educativo que se desarrolla, permitiendo hacer una mejor adecuación de las acciones, así como también comunicar la experiencia y conocimientos a otros.

El colectivo que participa en la construcción del Proyecto, necesita contar con las herramientas conceptuales, el tiempo y el espacio que le permitan realizar esta actividad, de tal manera de ir desde la práctica a la reflexión y de ésta a la práctica; proceso más conocido como *acción - reflexión - acción*.

La construcción colectiva de un proyecto educativo, por consiguiente da lugar y a la vez se sustenta en un proceso de generación de conocimiento, en tanto se incorporan los distintos saberes o competencias de los participantes (técnicos y teóricos) junto a un proceso de reflexión sobre la práctica, permitiendo hacer adecuaciones, incorporar nuevos elementos o tomar decisiones sobre la acción que se desarrolla. La habilitación de las personas para llevar a cabo este proceso, ha requerido del desarrollo de un Programa de capacitación permanente.

Generando conocimientos desde el Diagnóstico Participativo y la Sistematización

En relación a la generación o producción de conocimientos, R. Leis señala:

"... el saber es un proceso vivo, dinámico, que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su reflexión compartida sobre lo que hacen, lo que buscan, lo que aspiran y desean ..." "Esta producción no es individual, sino colectiva, a través del intercambio, el diálogo y la reflexión, relacionando la práctica y la teoría" ¹⁶

¹⁶ LEIS, R., El Arco y la Flecha, Apuntes sobre Metodología y Práctica Transformadora, en: La formación metodológica de los educadores populares, CEAAL, 1989, pág. 63.

Dentro de la propuesta PMI, las principales acciones presentes en la construcción colectiva de un Proyecto, mediante las cuales se realiza la generación de conocimientos, son: el diagnóstico participativo y la sistematización. Estos procedimientos se han trabajado en el marco de la Investigación Acción Participativa (IAP), entendiendo ésta en sentido amplio, como:

*“una metodología que forma parte de una estrategia que involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas. En este sentido, las acciones en torno a un ámbito determinado y la generación de los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas, son dos ejes indisolubles del mismo proceso”*¹⁷

En términos generales, podemos señalar que a través de la IAP son las mismas comunidades organizadas quienes investigan y generan conocimientos a partir de su propia realidad, mientras que en una visión clásica de investigación, son otros, expertos externos, quienes investigan una situación, lugar o hecho para proponer alternativas de solución.

Como señaláramos anteriormente, el **diagnóstico participativo** forma parte de la propuesta PMI y representa un hito muy importante, constituyéndose en la primera fase de la construcción colectiva de un Proyecto, puesto que actúa como fuente de antecedentes que permitirá buscar, ordenar y tomar decisiones sobre el proyecto que se va a elaborar; es decir, se constituye en un proceso de generación de conocimientos sobre una comunidad y situación determinada.

Durante el diagnóstico participativo se incorporan activamente las personas pertenecientes a la localidad en donde se desarrolla la investigación, es decir, se convierten en actores del proceso que se inicia. Para ello, se utilizan algunas estrategias metodológicas como la observación, conversaciones y entrevistas con las personas de la comunidad, en este caso específico en torno al tema infancia.

Este diagnóstico participativo, en el contexto del PMI, permite también, identificar a los agentes claves y fortalezas presentes en una comunidad determinada, posibilitando con ello la incorporación de los rasgos propios de la cultura local en la propuesta educativa.

El segundo proceso a través del cual los grupos generan conocimientos, es la **sistematización**. No se cuenta con una definición única frente a este concepto. De acuerdo con el diccionario, una de las definiciones dice: “Conjunto de cosas que ordenadamente relacionadas entre sí contribuyen a un determinado objeto”.

Entre varias acepciones del término, destacamos aquellas de Gagnetten y de Martinic:

*“Sistematización es reproducir conceptualmente la práctica; esto supone pensar desde el hacer”*¹⁸

¹⁷ CENDALES, L.,
El proceso de la
Investigación Participativa,
Aporte N° 20,
1994, pág. 41.

¹⁸ GAGNETTEN, 1987;
citado por Zúñiga, R.
en Sobre el Sistematizar,
Revista de Trabajo Social,
N° 61, 1992, pág. 19.

"La sistematización es un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de sus experiencias, para poder comprenderlas, interpretarlas y comunicarlas, produciéndose así, un nuevo tipo de conocimiento." ¹⁹

Santibáñez y Cárcamo (1993), señalan algunos aspectos sobre los cuales, en el ámbito de programas educativos de carácter comunitario, existe acuerdo en relación a la sistematización:

- la sistematización tiene por objetivo general el relacionar la práctica con la teoría;
- la sistematización es una actividad de producción de conocimiento sobre la práctica, y
- a través de la sistematización es posible comprender y comunicar las prácticas de acción y/o promoción social.

En el marco de la propuesta PMI se entiende por sistematización, un proceso que incluye la reflexión sobre la práctica y el ordenamiento de dichas reflexiones con el fin de enriquecerla.

El conocimiento que surge desde esta actividad constituye principalmente un aporte a la gestión de los propios grupos, permitiéndoles hacer las adecuaciones necesarias para mejorar su acción de acuerdo a la población infantil atendida (conocimiento sobre la práctica), relacionar su acción con lo planificado inicialmente (relación teoría y práctica) y en menor grado, aportar la temática infancia a nivel local, en tanto cada proyecto PMI considera la realidad inmediata en que está inserto (hacer de la experiencia algo comunicable).

Por otra parte, cabe señalar que en forma paralela a los procesos señalados anteriormente, el grupo está en una dinámica de acción que alimenta y recoge elementos que van enriqueciendo el proceso de construcción colectiva. La acción es entendida como la práctica cotidiana que supone el hacerse conciente del entorno y del rol que cada uno tiene en un tiempo y espacio determinado, de manera de incidir sobre la realidad, haciendo posible su transformación y permitiendo así, alcanzar mejores condiciones de vida para los adultos y niños involucrados.

A manera de síntesis queremos destacar en relación a este tema, la validez de incorporar como fuente de conocimiento los saberes cotidianos, considerando las capacidades de pensar, sentir, reflexionar, interpretar y relacionarse de las personas, y no pensarlas como entes incompletos, carentes de conocimientos. Estos saberes cotidianos están íntimamente ligados con elementos de la cultura, comúnmente, excluidos de espacios formales de educación. Este enfoque supone pasar de un modelo de "transmisión" del conocimiento, al de "construcción" del mismo (Magendzo, A., 1996).

¹⁹ MARTINIC, S. y WALKER, H. La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular. En CADENA, F. y otros, La sistematización de los proyectos de Educación Popular, CEAAL, Santiago, 1987, pág. 7-34.

El desarrollar la práctica de construcción colectiva del Proyecto y los procesos que ello supone, ha significado llevar a cabo una formación permanente, tanto teórica como práctica, en contenidos relativos al sentido de estos procesos en el Programa, y a la instrumentación necesaria para su desarrollo. Una de las características centrales del proceso de formación que ha facilitado el aprendizaje de estos procesos, ha sido el uso de una metodología activo-participativa y la elaboración de materiales de apoyo.

Sintetizando, en nuestro marco conceptual hemos desarrollado los conceptos ejes que configuran la propuesta del Programa en relación a la construcción colectiva de cada proyecto PMI y a su articulación con la cultura de la localidad. Hemos señalado el sentido o fundamentos que sustentan esta concepción, así como también hemos explicitado los procesos a través de los cuales estas concepciones se operacionalizan en los proyectos. La presencia de estos dos grandes ejes articuladores del programa PMI son los que favorecen la implementación de acciones educativas de calidad y pertinencia para párvulos en sectores pobres.

Creemos que la construcción colectiva del Proyecto educativo de cada localidad, y su estrecha articulación con la cultura local, constituyen dos procesos que potencian los niveles de participación de las comunidades, impactando consecuentemente, en la calidad del proceso educativo y en el desarrollo de los niños y niñas.

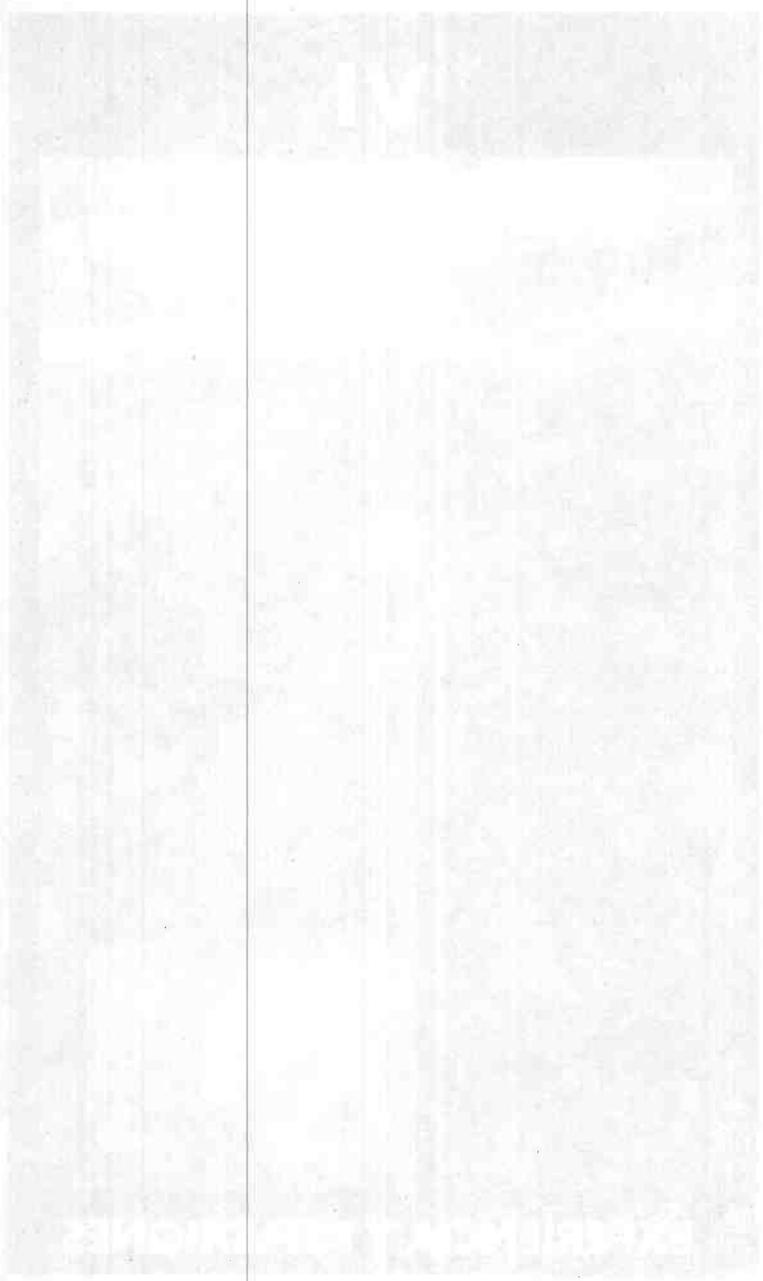




VI



EXPERIENCIA Y REFLEXIONES



E

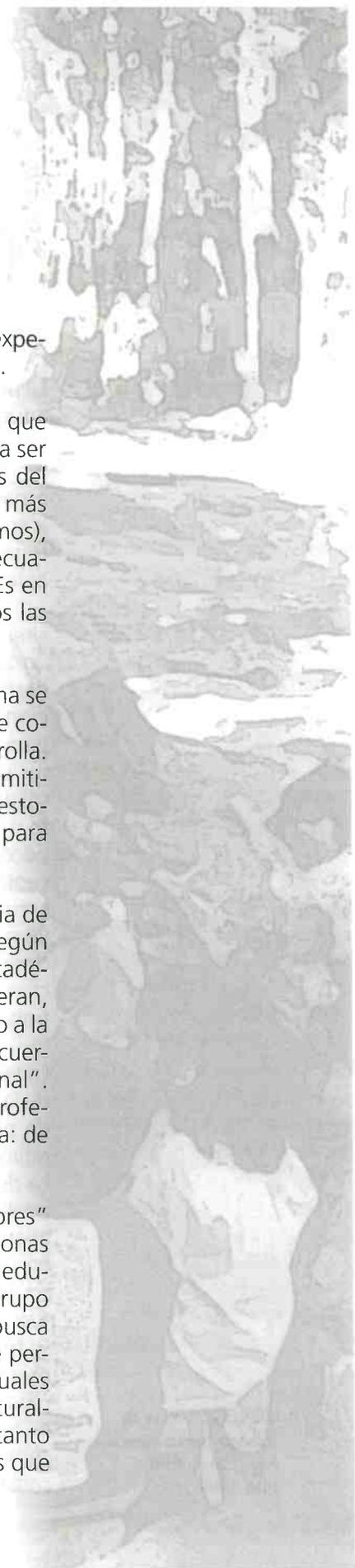
En esta última parte queremos señalar algunos aspectos de la experiencia en relación a los temas precedentemente desarrollados.

Una "propuesta" constituye siempre una construcción teórica que necesita recorrer un camino, no siempre evidente, hasta llegar a ser apropiada por quienes serán los participantes y protagonistas del proceso. La apropiación de concepciones o modos de operar, más aún cuando estos están lejos del sentido común, (bien lo sabemos), no es un proceso lineal, pues supone reinterpretaciones y adecuaciones a sentidos y experiencias particulares de las personas. Es en este plano de re-apropiación de la propuesta donde ubicamos las reflexiones siguientes en términos de logros y dificultades.

Uno de los principales "nudos" que debe abordar este Programa se relaciona con la representación de cultura y educación con que comúnmente operan los sectores pobres donde el PMI se desarrolla. Representaciones relacionadas también, con una imagen transmitida y asumida, que los lleva a auto-invalidarse como posibles gestores y protagonistas de una intervención educativa sistemática para los niños de la localidad.

En relación a la cultura, lo primero que se observa es la creencia de que ésta se adquiere a través del estudio y se la posee o no, según se haya participado en instancias sistemáticas de formación académica. En relación a la concepción de "educación" con que operan, ésta es caracterizada principalmente, como un proceso limitado a la entrega de información, llevado a cabo por profesionales y de acuerdo a un modelo bastante próximo a una "clase escolar tradicional". Respecto a su autoimagen, compartida también por muchos profesionales al ingresar al Programa, ella está teñida por la carencia: de cultura, de educación, de conocimiento, de bienes.

Uno de los logros del programa PMI se relaciona con los "quiebres" en el plano de las concepciones que se producen en las personas que participan, respecto a sus representaciones de la cultura, la educación y la imagen de sí mismas, como personas y como grupo social. Quiebres necesarios y básicos, por cuanto lo que se busca generar son procesos de validación y "empoderamiento" que permitan desarrollar capacidades y re-descubrir fortalezas en las cuales sustentar la intervención educativa con los niños. Se trata naturalmente, de un proceso dinámico y no lineal, en el que inciden tanto el proceso de formación, como la práctica y logros progresivos que los grupos van alcanzando.



Sin embargo, la propuesta de construir el currículo de cada PMI a partir de la cultura local, o de llevar ciertas expresiones de lo cotidiano al espacio del Proyecto, generando con ello situaciones significativas y con un impacto educativo en los niños, no siempre ha logrado ser internalizada por los grupos en toda su profundidad, limitándose muchas veces a incorporar en los proyectos algunas expresiones folclóricas, como enseñanza de bailes típicos y trabajo con algunos instrumentos afines. Tres cuestiones, a nuestro juicio, han incidido en ello:

La primera, es una apropiación del concepto de "cultura" restringido a aquellas expresiones más propias del folclor local, lo que obviamente reduce el abanico de posibilidades de acción en términos cuantitativos, y empobrece el tipo de interacciones que se generan al interior del espacio del Proyecto, por cuanto el folclor se toma como una "materia a enseñar" a los niños, lo que lleva a estructurar las interacciones en términos más cercanos a un modelo escolar tradicional de enseñanza-aprendizaje.

Una segunda cuestión que, en un plano más operativo, ha incidido en un relativo empobrecimiento de este aspecto de la propuesta, es el hecho que no siempre se ha considerado suficientemente dentro del cronograma global del proceso, el tiempo requerido por los grupos para llevar a cabo un diagnóstico participativo de la localidad, es decir, un proceso de conocimiento profundo del sector que les permita validarse y generar las articulaciones requeridas en las cuales se sustente su Proyecto. Pensamos también, que en ocasiones los grupos tampoco han dispuesto en el momento oportuno de las herramientas conceptuales o los apoyos necesarios para llevar a cabo este proceso. Consecuentemente, esto ha llevado a que el Proyecto educativo del grupo vaya perdiendo la articulación con la cultura de la comunidad, cerrándose sobre sí mismo y adscribiéndose, o llegando a operar en los hechos, a un modelo educativo propio de modalidades tradicionales de trabajo con párvulos.

La tercera cuestión a nuestro juicio relacionada con el desdibujamiento de la propuesta de articulación entre cultura y proyecto, es la rotación de personas adultas, coordinadores y miembros de los grupos, y el retiro de muchos profesionales que habían sido capacitados en la lógica del Programa. Si bien se podría decir que el promedio nacional de adultos por grupo es adecuado en relación al número de niños que atienden, 7 y 25 respectivamente²⁰, no todos los adultos que participan se mantienen de año en año. Esto lleva a que el impacto del proceso de capacitación, y las concepciones propias del Programa, pierdan fuerza y sea bastante menor al que podría esperarse en un grupo que se mantiene estable a lo largo de los años. Por otra parte, el retiro de muchos profesionales, principalmente Educadoras de Párvulos, se explica por cuanto el Programa en estos últimos tres años se ha orientado exclusivamente al diseño y desarrollo de Proyectos educativos y no, como en los primeros años, al perfeccionamiento profesional, lo que constituía un soporte importante para su participación.

²⁰ VENEGAS, P., et al,
Informe Sistematización
Nacional de PMI,
PIIE 1998.

En el plano de la relación entre currículo y cultura, es posible preguntarse acerca del “patrón de relaciones” que se establece con los niños, es decir, cuál es el modo global de interacción que se da entre los adultos (agente clave y agentes educativos) y los niños, durante el desarrollo de las actividades del PMI.

Como se señalaba anteriormente, uno de los ejes de la concepción educativa de los PMI lo constituyen las interacciones entre el (los) agente clave y los niños, interacciones que el Proyecto releva y en las cuales los miembros del grupo, agentes educativos y el propio coordinador, también participan, apoyan y enriquecen. Sin embargo, es posible que en los hechos se vaya dando una cierta manera de operar del Proyecto que no posibilite el enriquecimiento de estas interacciones.

Por ejemplo: es posible que el agente clave continúe realizando en el PMI lo que antes realizaba habitualmente, ciertamente con más recursos y de manera más sistemática, pero sin que los agentes educativos hagan un aporte que contribuya a enriquecer la calidad de esa interacción. En este sentido, no hay que olvidar que los agentes educativos tienen una formación y experiencia en el trabajo con niños necesaria de aportar al “modo de operar con los niños” del agente clave.

Un segundo caso puede ser aquel en que, si bien durante el desarrollo de las actividades del PMI está presente el agente clave, éste es, en cierta forma, sobrepasado o “ahogado” por los agentes educativos, en el sentido que son ellos quienes llevan a cabo las diversas actividades y quienes, en último término, monopolizan las interacciones con los niños. De ocurrir esto, es decir, que el agente clave desempeñe un rol marginal durante las actividades, el PMI no estaría efectivamente constituyéndose en un espacio que permite generar un impacto educativo a partir de una fortaleza de la localidad.

En síntesis, la idea que se quiere relevar, es que una manera, entre otras, de provocar un enriquecimiento de lo que ocurre entre el agente clave y los niños en el Proyecto es a través de la articulación entre agentes educativos y claves²¹. Así, se podría decir que las interacciones se enriquecen por la articulación de distintos saberes²² en torno a una acción. Saberes del agente clave, saberes del agente educativo y del coordinador.

Esta necesaria articulación entre agentes educativos y claves requiere, naturalmente, de ciertos espacios y momentos que la posibiliten. Momentos de conversación, de programación y evaluación conjunta, y de reflexión de las acciones realizadas.

En términos generales, podemos señalar que a través de este Programa y, particularmente, de los procesos contenidos en la propuesta se ha logrado llegar a sectores donde muchas veces por condiciones

²¹ Se expresa que la articulación entre agente clave y agentes educativos es una manera entre otras de enriquecer la interacción del agente clave con los niños, pues el enriquecimiento de fortalezas se refiere, además, a “hacerla más visible para la comunidad, a validarla socialmente, a ampliar su cobertura, a revestirla de mayores recursos, a darle mayor periodicidad, etc.”

²² En términos generales, por “saberes”, en este contexto, se entienden los conocimientos, modos de operar y visiones sobre las cosas que tiene una persona. Este saber puede provenir de experiencias educativas, formales o no, así como también de la propia “experiencia de vida” de las personas.

de inaccesibilidad y variables económicas, no se consideran viables otras modalidades de atención de párvulos.

Respecto a nuestra pregunta inicial ¿podrían los temas ejes del Programa -incorporación de la cultura local al currículo y construcción colectiva del proyecto educativo- constituir un aporte significativo a la Educación Parvularia formal?, pensamos que el aporte del Programa PMI a la Educación Parvularia formal puede situarse en dos niveles:

El primero se relaciona con el rol del Educador de Párvulos. La concepción de este Programa permite a los profesionales involucrarse en un proceso de formación orientado a la construcción colectiva de currículo educativo. Esto a través de la interlocución y valoración de distintos saberes, ofreciendo con ello una nueva perspectiva de su rol, en tanto se le concibe como gestor o animador de procesos de construcción de propuestas educativas.

En nuestra opinión, en la medida que la Educación Parvularia formal integre las condiciones y formación teórica y técnica que permita a las educadoras incorporar o desarrollar procesos sociales con las características señaladas, se estará enriqueciendo el rol de la Educadora con una nueva dimensión, aquella de dinamizadora de procesos sociales locales de formación y construcción de propuestas educativas.

Un segundo nivel dice relación con la calidad de las acciones educativas desarrolladas con los niños. Al respecto, pensamos que en la medida que la Educación Parvularia formal genere las condiciones para que cada centro pueda desarrollar procesos de reconocimiento e incorporación de la cultura local y la integración activa de otros agentes de la localidad en la construcción y desarrollo del proyecto educativo, se logrará impactar en la calidad de las propuestas curriculares. En consecuencia se beneficiaría el desarrollo integral de los niños menores de seis años, generando procesos de identidad cultural y de acrecentamiento de su autoestima.

B

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, M. Atención Integral a la Niñez. Alternativas Innovadoras y Acciones Complementarias, Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, N° 11, 1992.

ASSAEL, J., LOPEZ, G., NEUMANN, E. La cultura escolar ¿Responsables del fracaso?, Santiago, PIIIE, 1984.

BOURGEOIS, E., NIZET, J. Apprentissage et formation des adultes, París, PUF, 1997.

CENDALES, L. El proceso de la Investigación Participativa, Aporte N° 20, 1994.

COLL, C. El constructivismo en el aula, Barcelona, Ed. Graó, 1993.

GAGNETEN, 1987; citado por ZUÑIGA, R. en Sobre el Sistematizar, Revista de Trabajo Social, N° 61, 1992, pág. 19.

GARCIA, F. J., et al. La educación Multicultural y el Concepto de Cultura, Revista Iberoamericana de Educación N° 13, 1997.

GARNIER, C., et al. Après Vygotski et Piaget, Bruxelles, De Boeck, 1991.

GUZMAN et al. La interacción social, Depto. de Publicaciones del Instituto Educacional de Chile, Santiago, (mimeo), 1987.

HERMOSILLA, B. Diseño y Desarrollo del Currículo en Educación Parvularia, Currículo Básico Nacional, Ponencia Segundo Encuentro Nacional de Especialistas en Educación Parvularia, Santiago, 1995.

KOTLIARENCO, M. A., CACERES, I. Informe Final de Evaluación Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI), CEANIM, 1997.

LANDRY, F. La formation expérientielle: origines, définitions et tendances, Education Permanente N° 100/101, 1989.

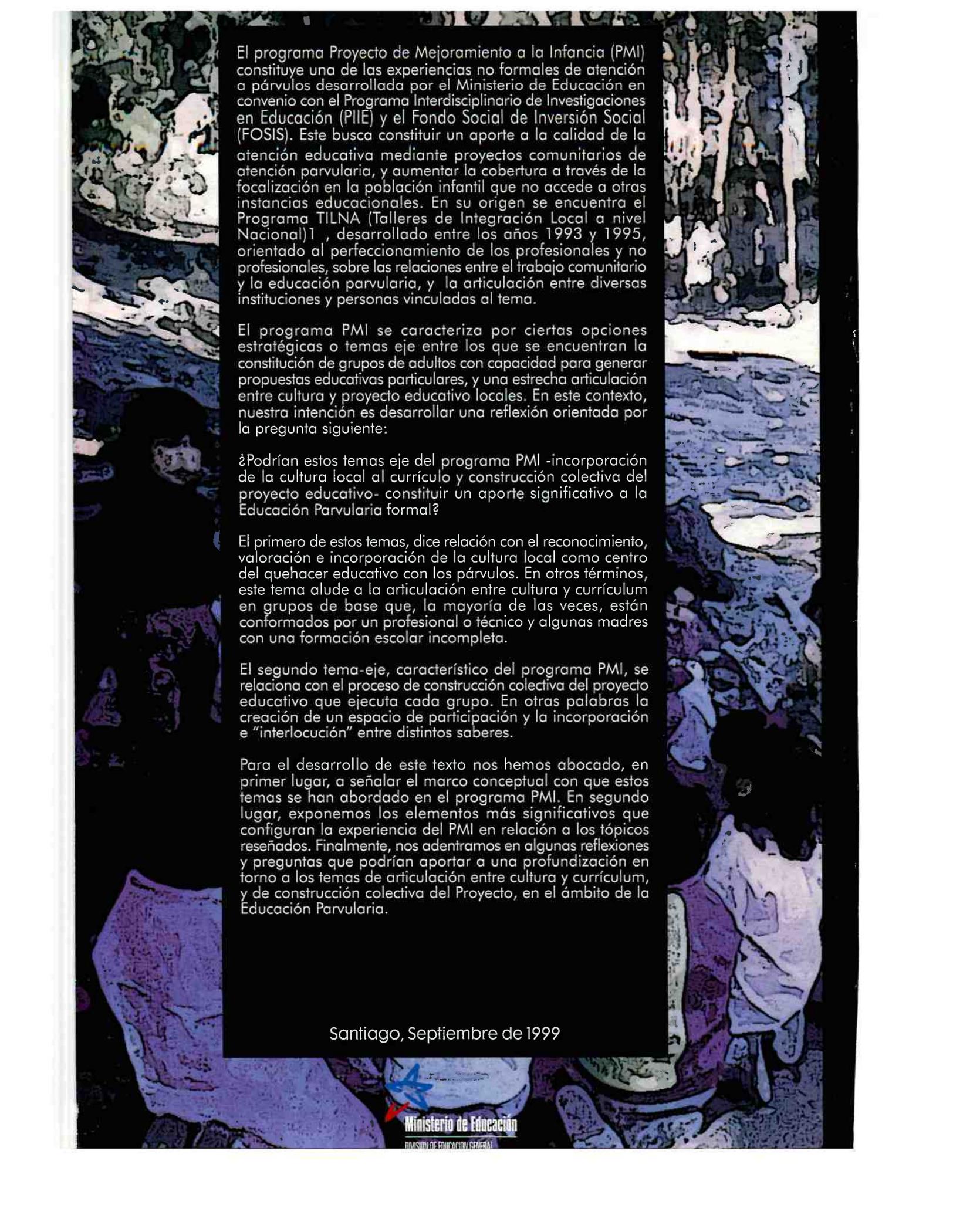
LEIS, R. El Arco y la Flecha, Apuntes sobre Metodología y Práctica Transformadora, en: La formación metodológica de los educadores populares, CEAAL, 1989.

- MAGENDZO, A. Calidad de la Educación y su relación con la Cultura, Serie Documentos de Trabajo, N° 4, PIIE, 1984.
- MAGENDZO, A. Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad, Santiago, PIIE, 1996.
- MAGENDZO, S., RUBIO, M. La emoción de la libertad en la dinamización de los proyectos comunitarios, Revista de la Academia N° 3, 1998.
- MARTINIC, S. Cultura Popular: Propositiones para una Discusión, Ponencia Seminario de Educación Popular e Investigación Acción, 1983.
- MARTINIC, S. y WALKER, H. La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular. En CADENA, F. y otros, La sistematización de los proyectos de Educación Popular, CEAAL, Santiago, 1987, pág. 7-34.
- MATURANA, H. Emociones y lenguaje en educación y política, Santiago, Hachette/Ced, 1990.
- MYERS, R. La Educación Preescolar en América Latina, PREAL, 1995.
- MYERS, R. Panorama General de la Educación Inicial y Preescolar en América Latina, Ponencia al Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural, México D.F., 1996.
- PERALTA, M. V. Currículos educacionales en América Latina, Santiago, Ed. Andrés Bello, 1996.
- PERALTA, M. V. Criterios de Calidad Curricular para una Educación Inicial Latinoamericana (mimeo), 1992.
- PIECK, E. Función social y significado de la educación comunitaria, México, Unicef, 1996.
- REYES, M., et al. El Desarrollo de la Afectividad en el niño menor de 6 años que asiste a programas educativos no convencionales, Tesina Postítulo en Educación Inicial y Comunidad, PIIE-UAHC, 1990.
- RUBILAR, L. Psicología e Identidad Latinoamericana, Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, N° 1, 1995.
- SAN MIGUEL, J. Comunidad, Familia y Educación Parvularia, Ponencia Tercer Simposio Nacional: Una Atención Parvularia de Calidad para el Nuevo Mundo, Santiago, JUNJI, 1992.
- SANTIBAÑEZ, S., Cárcamo, M. E. Manual para la sistematización de proyectos educativos de acción social, Cide, 1993.

VENEGAS, P. Conflits socio-cognitifs et changements de représentations en formation d'adultes: le rol de l'argumentation. En: Bourgeois E. (Ed.), L'adulte qui apprend: regards pluriels, Bruxelles, De Boeck, 1996.

VENEGAS, P., et al. Informe Sistematización Nacional de PMI, PIIE, 1998.





El programa Proyecto de Mejoramiento a la Infancia (PMI) constituye una de las experiencias no formales de atención a párvulos desarrollada por el Ministerio de Educación en convenio con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Fondo Social de Inversión Social (FOSIS). Este busca constituir un aporte a la calidad de la atención educativa mediante proyectos comunitarios de atención parvularia, y aumentar la cobertura a través de la focalización en la población infantil que no accede a otras instancias educacionales. En su origen se encuentra el Programa TILNA (Talleres de Integración Local a nivel Nacional)¹, desarrollado entre los años 1993 y 1995, orientado al perfeccionamiento de los profesionales y no profesionales, sobre las relaciones entre el trabajo comunitario y la educación parvularia, y la articulación entre diversas instituciones y personas vinculadas al tema.

El programa PMI se caracteriza por ciertas opciones estratégicas o temas eje entre los que se encuentran la constitución de grupos de adultos con capacidad para generar propuestas educativas particulares, y una estrecha articulación entre cultura y proyecto educativo locales. En este contexto, nuestra intención es desarrollar una reflexión orientada por la pregunta siguiente:

¿Podrían estos temas eje del programa PMI -incorporación de la cultura local al currículo y construcción colectiva del proyecto educativo- constituir un aporte significativo a la Educación Parvularia formal?

El primero de estos temas, dice relación con el reconocimiento, valoración e incorporación de la cultura local como centro del quehacer educativo con los párvulos. En otros términos, este tema alude a la articulación entre cultura y currículum en grupos de base que, la mayoría de las veces, están conformados por un profesional o técnico y algunas madres con una formación escolar incompleta.

El segundo tema-eje, característico del programa PMI, se relaciona con el proceso de construcción colectiva del proyecto educativo que ejecuta cada grupo. En otras palabras la creación de un espacio de participación y la incorporación e "interlocución" entre distintos saberes.

Para el desarrollo de este texto nos hemos abocado, en primer lugar, a señalar el marco conceptual con que estos temas se han abordado en el programa PMI. En segundo lugar, exponemos los elementos más significativos que configuran la experiencia del PMI en relación a los tópicos reseñados. Finalmente, nos adentramos en algunas reflexiones y preguntas que podrían aportar a una profundización en torno a los temas de articulación entre cultura y currículum, y de construcción colectiva del Proyecto, en el ámbito de la Educación Parvularia.

Santiago, Septiembre de 1999