

En torno a la problemática de la conceptualización en el ámbito preescolar*

María Angélica Kotliarenco**, Ana Castro***, Irma Cáceres****

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal generar una revisión en torno a los orígenes y las implicaciones de los conceptos que se utilizan actualmente al referirse a la educación inicial y a las distinciones que se han ido generando para referirse a los modelos que se han llevado a la práctica, tomando como punto de partida la situación chilena.

Como referencia inicial debemos tener en cuenta que el comienzo y desarrollo de la educación parvularia en Chile muestran que ésta surgió en un comienzo para satisfacer necesidades de la madre trabajadora. Gradualmente el énfasis se trasladó al niño y sus necesidades, pasando a adquirir valor en sí misma la educación preescolar. Este proceso culminó con la promulgación de la Ley 17.301 que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Este trabajo también tiene como propósito llamar la atención en torno a la educación infantil en Colombia.

1. Análisis retrospectivo sobre el concepto de niñez

Una revisión del origen de la idea de considerar al niño en la etapa previa a su

ingreso a la escuela, como necesitado de una educación especialmente dirigida a él, surge de una concepción diferente de la que se tenía en los años previos a los albores de la década de los sesenta. Un ejemplo de lo dicho es Philippe Ariés, quien en 1960 realizó un análisis del contenido de las pinturas que sobre los niños se realizaron hasta fines de la Edad Media. Este autor describe cómo las pinturas de ese momento muestran una concepción del niño diferente de la actual. Según él, a través de la pintura realizada hasta fines de la Edad Media se observa que la infancia era concebida como una etapa que tenía su fin tan pronto como terminaba el amamantamiento. A partir de ese mo-

* Trabajo presentado en el Primer Simposio Latinoamericano y Cuarto Simposio Nacional de Educación Parvularia: "Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de seis años". Organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, entre los días 21 y 24 de septiembre de 1993, en Santiago de Chile.

** Ph.D., investigadora del Centro de Estudios y atención del niño y la mujer —CEANIM— Chile.

*** Magister en Trabajo Social. Investigadora del CEANIM.

**** Profesora de Estado de Filosofía. Investigadora CEANIM.

mento el niño era concebido como un adulto en miniatura. De acuerdo con Ariés, el análisis de lo registrado en los cuadros permite ver con claridad que es posible observar al niño trabajando, compartiendo e interactuando con los adultos. Señala, además, que a partir de fines de la Edad Media se comienza a gestar una metamorfosis. Esta última implica una distinción entre adultos y niños, y se aprecia un importante cambio de actitud en la familia, el cual se ve reflejado en la preocupación creciente de ésta por el crecimiento del niño y su educación.

A través de los estudios realizados con anterioridad a los años setenta, se aprecia una cierta obscuridad respecto del "cómo" se combinan las influencias biológicas y sociales que darían base para las diferentes conductas infantiles. En ese entonces el niño es concebido como un receptor pasivo de las experiencias del medio.

Desde los años setenta, la idea respecto de las competencias de los niños cambia significativamente tras los estudios que publicara Hess en 1968, quien concibe al niño como un ser pasivo en su relación con lo que es externo a él. En 1971, Rutter publicó un artículo en el que sugiere que el niño es, en algún grado, causante de sus propias experiencias de aprendizaje. Este tipo de consideraciones han de ser tomadas en cuenta al planificar los procesos y dinámicas educativas.

Desde 1974, Bell reconocía que la interacción madre-hijo era iniciada por el niño. Schaeffer, en 1976, sostenía que tan pronto como el niño nacía, condicionaba a la madre a conductas tan fundamenta-

les como dejarse acunar o rechazar el acunamiento. En 1993, Stevenson et. al. sostienen que conductas como mirar, vocalizar, sonreír y llorar son claramente iniciadas por los niños desde su nacimiento y son utilizados por éstos como potentes señales para solicitar la atención maternal. Con anterioridad a ese año, en 1969, Bowlby sostenía que una respuesta contingente, de parte de la madre, de estas señales, es reconocida como la *contribución crítica* en el desarrollo de las competencias infantiles.

Podemos sostener a través de la literatura actual que el énfasis de la relación madre-hijo es aun anterior al nacimiento, tal como señalara Casaer (1993) respecto de la urgencia de analizar el hecho de que la calidad del aporte nutricional y la eficiencia lograda a través del amamantamiento refuerzan o inhiben los procesos para que el cerebro siga las pautas de crecimiento determinadas genéticamente.

2. Problemática de conceptos

Las diferentes distinciones con las cuales nos referimos al cuidado y educación de los menores de seis años —llámese ésta compensatoria, convencional, no convencional, formal y no formal, intervención, enriquecimiento o alternativa— conlleva concepciones y fundamentos diferentes sobre el rol de ésta y su importancia. Lo mismo es posible argumentar respecto de denominaciones tales como educación preescolar, inicial o prebásica.

Estas distinciones pueden ser visualizadas como disquisiciones de tipo académica y más bien ociosas. Sin embargo, en este

trabajo postulamos que responden más bien a estructuras profundas de múltiple naturaleza que dan razón de esta práctica denominacional. Se postula que éstas pueden ser estructuras, entre otras, de tipo cognoscitivo o afectivo; éstas, a su vez, viabilizan dimensiones ideológicas, científicas, responden a modas o bien a pensamientos de tipo socio-político.

La discusión respecto de qué "etiqueta" (*label*) considerar, al referirse al trabajo con los niños menores, permanece vigente. Sin embargo, la "etiqueta" bajo la cual un programa sea denominado tiene consecuencias para éste, al menos en términos de la posibilidad de replicarlo y en el criterio de confiabilidad con el cual se le considera.

2.1. *En relación a los conceptos de educación compensatoria y desventaja cultural*

A fines de la década de los cincuenta en adelante es posible apreciar una marcada preocupación por la educación de los niños pobres. Por esos años comenzó el uso de conceptos tales como la "deprivación cultural", "la deprivación lingüística" y la "deprivación social". En relación a lo educacional se gesta, también en esos años, el concepto de "educación compensatoria".

La llamada educación compensatoria surge en forma de un programa preescolar masivo. Uno de los más importantes es el Proyecto Head - Start (efectuado en los Estados Unidos a comienzos de la década de los sesenta) que además implementó programas en menor escala. Estos últimos fueron llamados programas de "in-

tervención" o de "enriquecimiento" y se llevaron a cabo tanto con niños en edad preescolar como con aquellos que habían ingresado a los primeros años de educación básica.

El concepto de "compensación" alude al hecho de beneficiar la situación de carencia que se vive como consecuencia de una necesidad. El concepto de "educación compensatoria" ha sido empleado fundamentalmente en los Estados Unidos como forma de responder a las carencias que supuestamente tenían, en los años sesenta, los niños de los sectores más pobres de ese país. Dicho concepto ha recibido fuertes críticas. Entre otros autores, Bernstein (1972) se ha referido *in extenso* a ese concepto aduciendo que incluso los recintos en los cuales se impartía este tipo de educación adolecían de elementos básicos tanto en la infraestructura como en su organización interna. Al decir del autor, bajo el concepto de compensatorio, la mirada se dirige a las características de la familia del niño y deja de lado aspectos importantes que se generan al interior de los procesos educativos, de la organización interna o bien de los educadores que trabajan en estos establecimientos de educación. Bajo este concepto, Bernstein (*ídem*) afirma que se encubre el hecho de que la familia y el niño viven en situación de carencia. Esto explica la dificultad para incorporarse a la escuela y el bajo rendimiento escolar. Así es como bajo el concepto de "compensatorio" se asigna a la educación institucional la tarea de compensar las deficiencias de los niños pobres.

El hecho de que los niños sean concebidos como "desventajados culturalmente" con-

lleva a una cadena de otras consideraciones o prejuicios. Entre otras desventajas, se considera que los padres de estos niños también son "desventajados culturalmente" y que la expresión espontánea de su cultura, sus imágenes y representaciones simbólicas poseen escaso valor y mínima significación. Esto se acompaña con el hecho de que los educadores van a tener bajas expectativas respecto de los niños; esto último ha mostrado tener especial importancia en su rendimiento, fenómeno descrito por Rosenthal en su texto *Pygmalión en la sala de clases*.

El concepto de educación compensatoria ha sido utilizado básicamente para referirse a los años anteriores al período escolar, enfatizando primordialmente los primeros años de vida y la marcada influencia que éstos tienen en el crecimiento y desarrollo que se manifiesta posteriormente en la vida de las personas.

Importante resulta señalar que las ganancias que se espera obtengan los niños pobres, tras un programa compensatorio, pueden ser descritas como equivalentes a las características que, en promedio, presentan los pares de sectores medios de la sociedad. Por tanto ello ha hecho sentir que la educación para los niños menores ha sido concebida, desde sus inicios, aplicando los patrones de los sectores medios (Tizard, 1976). Como consecuencia de ello, la relación entre el contexto social y familiar de donde procede el niño y aquella dinámica que le impone la escuela, se traduce en un desfase.

A la luz de lo señalado surge el siguiente interrogante: ¿la escuela ha de tener como

finalidad la inserción real del niño en la sociedad? Primero es fundamental considerar que las pautas de crianza de los padres y los códigos lingüísticos con los que han sido socializados los niños son significativamente diferentes en los diversos sectores sociales, siendo los niños de sectores medios quienes están en posesión de los códigos esperados y convenientes para una adecuada inserción en la escuela, es decir, los universales. Aceptar el déficit que en este aspecto presentan los niños pobres debido a razones culturales o socio-económicas, es aceptar automáticamente que éstos se encuentran marginados de la sociedad vigente y los códigos de socialización corresponderían a la denominación de restringidos.

Tras lo descrito parece importante señalar que una de las miradas posibles a este problema puede ser el preguntarse: ¿cuál es el objetivo de la educación en los primeros años de vida de los niños pobres? Una de las respuestas puede ser: trabajar con los niños para que éstos obtengan lo mejor del tipo de vida que su grupo social le ofrece. Otra: modelarlos en forma que sean lo más semejantes posibles a sus pares de sectores medios. Otra pregunta puede ser: ¿tiene la educación, a nivel del niño pequeño, un fin en sí misma?, o más bien: ¿lo que se imparte en los primeros años de vida a través de la educación es simplemente una base para lograr un mejor rendimiento en los años posteriores de la escuela?

2.2. En relación al concepto de intervención

Este concepto hace referencia a las acciones planificadas por los agentes educati-

vos en lo que respecta a la generación de cambios en un grupo determinado, en este caso, los menores de seis años en situación de pobreza, en el ámbito de la educación.

A modo de ejemplo, se puede señalar la experiencia de los programas de intervención desarrollada por el programa Head-Start de los Estados Unidos en los años sesenta, que señala que en este concepto existe una definición externa al grupo con el cual se trabaja, acerca de las características de las familias y niños. De acuerdo con Hawes (1993), desde el punto de vista estructural el procedimiento decisional se presenta con los siguientes rasgos: los profesionales pertenecientes a sectores medios y altos definen de antemano lo que los niños necesitan, son definidos también, desde fuera del grupo de referencia, la naturaleza de las necesidades y el monto que necesitan los programas.

Podemos afirmar que cualquier intervención está entrecruzada por distintos principios que, de alguna manera, estarán delimitando el tipo de acciones y consideraciones de los entornos socioculturales a quienes está dirigido.

Por tanto, los conceptos utilizados para referirse al cuidado y atención que se le otorga al niño menor de seis años inducen a pensar que los contenidos que se entregan vayan orientados al reforzamiento de aquellas funciones básicas que deben estar maduras para permitir un adecuado rendimiento al momento de ingresar a la educación básica. Sin embargo, llamar la educación con el concepto de "inicial"

permite incorporar la idea de un nivel educacional que tiende tanto como a un fin en sí mismo como también que esté supeditado al rendimiento que posteriormente obtendrán los niños en la escuela, puesto que este concepto se refiere más bien a comenzar una acción de mayor amplitud, que tenga un carácter acumulativo y no excluyente.

Desde luego, lo que ocurra en términos de organización del establecimiento, el tipo de agentes educativos y su formación, como el currículum que se implemente dependerá del objetivo que se pretenda. Quienes han revisado y evaluado este programa (e.g. Woodhead, 1979), indican que el concepto de intervención implica necesariamente una mirada externa al grupo.

2.3. Distinción entre educación formal y no formal

De acuerdo al trabajo de van Ouwenvoven (1992), es de importancia la falta de respuesta que da el sistema formal en relación a los niños pobres, o bien, a niños que, perteneciendo a otros sectores sociales, padecen de desventaja, siendo este problema, de acuerdo al autor mencionado, un problema universal. Los sistemas formales de educación deberían cambiar su actitud institucional y su estilo operacional. Este es un requisito previo cuando el objetivo es trabajar con niños "marginales".

Van Ouwenvoven asigna al sistema formal el rol de convertirse en una instancia que avale, apoye y/o formalice las iniciativas de los distintos grupos sociales. A

esto se agrega el que el sistema formal respondería más adecuadamente si fuese abierto y permitiera dar respuesta, facilitar y ser parte de la implementación. No es tarea del sistema formal de educación, a nivel de los menores de seis años, implementar y/o supervisar actividades con los niños o sus familias, así como tampoco lo es el imponer o modelar desde niveles superiores orgánicamente. La propuesta de van Ouwenhoven, que compartimos, es la de resaltar la importancia que adquieren los grupos sociales u organizaciones de base. En esta dirección, este autor concibe a la familia como un grupo que debiese tener la oportunidad de manifestar lo requerido a partir del análisis que ellos mismos hagan sobre sus necesidades y limitaciones, y, a la vez, vigilar que ellas se lleven a cabo.

En lo que respecta al concepto de "educación no formal", éste ha sido trabajado, entre otros, por Espinoza (sin fecha) que cita, para ello, el trabajo de La Belle (1980), quien hace alusión al hecho de que, por lo general, "educación no formal" se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas a la población. Ambos autores coinciden en señalar que la educación no formal es distinta a la educación escolar, concebida ésta como un proceso educativo de carácter oficial que transcurre desde un nivel preescolar hasta un nivel escolar constituido por la educación básica, media y superior.

Un análisis de lo realizado en la educación no formal indica que ésta ha tomado como población beneficiaria, en Latinoamérica, a los jóvenes y adultos de los

sectores socioeconómicos más pobres de la población. Las actividades que se conciben bajo el término "no formal" están diseñadas para acrecentar el nivel de decisión y el status socioeconómico del participante. Así es como estos programas han sido diseñados para que las personas adquieran nuevos conocimientos y destrezas, pero más aún, para servir a las reglas y estructuras del amplio sistema social, capacitando nuevos comportamientos con el objeto de que sean usados y establecidos.

Los programas no formales han sido descritos por Callaway (1973), y por Espinoza (sin fecha), como 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 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.

2.4. El concepto de participación

Una mirada diferente a la usada hasta la fecha, en relación al concepto de participación y su operacionalización, es la de Uphoff (1985). Bajo esta denominación, una real participación debe ser concebida y diseñada de acuerdo a las necesidades. La implementación debe ser entendida también como en acuerdo con los intereses y necesidades de aquellas personas que son visualizadas como beneficiarias. Esta visión deja de lado la utilización de

conceptos tales como "población objetivo", y se refiere más bien a "beneficiarios intencionados"; ello, dado que se conciben como beneficiarios y no como personas impactadas por un programa.

El camino para lograr una auténtica participación implica que, a menos que los beneficiarios intencionados estén, al momento de involucrarse en la participación, organizados, acostumbrados e implementando programas formales, los criterios para comenzar con la participación deben ser explícitamente trabajados.

La razón de lo dicho obedece a que históricamente se han registrado diversos programas con un enfoque paternalista, lo que ha negado, en los hechos, la participación. Esto implica acciones tales como el que los beneficiarios con quienes se pretende actuar estén al tanto del proyecto que va a ser implementado. Además, se sugiere incentivar la comunicación de las propuestas y la implementación de un monitoreo, de forma que los posibles cambios que se originen a la luz de la presentación puedan ser conversados y llevados a cabo. De acuerdo a Uphoff (1985), es difícil implementar la participación definida en el sentido descrito, cuando los programas son de tipo gubernamental o de organizaciones voluntarias privadas. Según Uphoff, en términos generales, las organizaciones no gubernamentales están en mejores condiciones para iniciar e implementar los procesos participativos en los proyectos comunitarios. La razón de ello descansa en la poca flexibilidad de los organismos gubernamentales y privados; además se observa frecuentemente que tienen prefijadas orientaciones socio-políticas.

2.5. *El concepto de convencional y no convencional*

El vocablo "convencional" significa "ajuste y concierto entre dos o más personas o entidades". De esta definición se puede inferir que la denominación "no convencional" implica falta de acuerdo entre las personas o entidades.

Este aspecto reviste importancia si se analizan los orígenes de la llamada educación convencional, la que corresponde, en la práctica, al concepto de educación formal en Chile. Por educación formal se entiende aquella que deviene de los objetivos educacionales del Cabildo y de la Iglesia, forma que se aprecia a través de documentos históricos. Labarca (1939) señala que es posible apreciar que los orígenes de la educación datan de la llegada de los españoles a Chile, y los objetivos de la educación en esos momentos se relaciona con los intereses de los españoles de adoc-trinar a los llamados indios sumisos, rendirlos a la fe y enseñarles castellano. Ello se explica por el hecho de que "la lengua es instrumento de adoctrinar" y además, como una forma de entendimiento con quienes se erigieron como los nuevos amos. La educación formalizada estaba destinada a servir a los hijos de los "vecinos", es decir, a aquellos que "mantenían casa propia" en la ciudad, sin considerar los hijos de los peones, criados o esclavos.

La educación del siglo XVI fue altamente jerarquizada por imposición del medio social, a la vez que eclesiástica, por sus objetivos y por las personas que oficiaban de maestros.

Lo que durante la Colonia era entendido como el rol del Cabildo o de la Iglesia, hoy es el rol del Estado. Resulta importante, en el análisis de lo que actualmente se denomina educación "convencional" y "no convencional", conocer que el acto de educar se gestó en el país como consecuencia de una preocupación proveniente de los colonizadores españoles y que carecía, por lo tanto, de arraigo en las necesidades del país y, aún más, de los sectores pobres.

Se hace referencia a los antecedentes históricos de la educación como forma de analizar los orígenes de ésta en nuestro país, puesto que aquello que se considera actualmente como "formal" o "convencional" tiene relación con el modelo educativo que trajeron los españoles al país en el siglo XVI.

Cabe destacar que los patrones educativos propios de la familia extensa, que existían en nuestro país, fueron considerados ajenos al diseño adoptado por el Estado en su concepción educacional. Los patrones culturales y/o pautas de crianza familiares que se generan espontáneamente en sectores populares no son incorporados en los diseños formales o convencionales. Entonces, de alguna forma, se está imponiendo una manera de llevar a cabo la educación del Estado, la que resulta paralela a las formas de organización social del momento histórico.

Esta forma de proceder, vía implementación de modelos ajenos a la realidad en la cual crecen y se desarrollan la mayoría de los niños en Latinoamérica, ha mostrado empíricamente no tener un impacto significativo en los menores que asisten a

las modalidades institucionales. Pareciera también que este tipo de educación no incorpora los avances de la ciencia y la tecnología. Para ejemplificar esto hacemos referencia a un estudio realizado en Guatemala, en los años ochenta, que indica que la forma de cuidado y educación que mostraba mejores resultados en relación al crecimiento y desarrollo de los niños pequeños era aquella que tomaba a la abuela como persona a cargo de ellos, durante las horas en que la madre trabaja fuera del hogar.

Estudios como éste, sumados a las formas espontáneas de solución que se han dado y se dan actualmente en los sectores populares más organizados, como por ejemplo, los hogares de cuidado infantil, siguen siendo programas de instancias no formales.

3. Algunas reflexiones para una propuesta de política social

Este trabajo, tal como se indicó al comienzo, tiene como propósito hacer una revisión de los distintos conceptos que se han utilizado para referirse a la educación que se imparte en los primeros años de vida de los niños. Además de los diversos supuestos implícitos que éstos contienen. Por otro lado, este trabajo se refiere a una revisión de la literatura relevante en el área —tanto de referentes teóricos como de las sugerencias que se desprenden de experiencias prácticas— atinente al tema del cuidado y educación de niños menores de seis años. Ello, en la medida en que han mostrado tener un peso importante en el quehacer de las prácticas educativas.

Una lectura retrospectiva de los conceptos utilizados al referirse a la niñez y a su educación, así como a los objetivos iniciales de ésta, es lo que indujo a una revisión crítica. Ello cobra especial importancia si se trabaja con el supuesto de que los conceptos utilizados corresponden a estructuras cognitivas, afectivas o de tipo socio-políticas. La literatura se refiere *in extenso* a la importancia que tiene en el acto educativo el marco conceptual de referencia que se utiliza. Además, da cuenta sobre cómo desde allí se pueden desprender actitudes y comportamientos que reflejan prejuicios, discriminaciones u otros que, en definitiva, se traducen en el tipo de interacciones que sostienen entre sí los distintos actores de la relación educativa.

Esta lectura se apoya básicamente en el hecho de que la implementación de programas que se conocen a la fecha, tanto a nivel nacional como internacional, muestran una marcada tendencia a abstraerse de la realidad de los sectores de pobreza. Esto se caracteriza por una generalización de las necesidades de la infancia y de las estrategias educacionales que se implementan.

Resulta de especial interés analizar los antecedentes evaluativos de que se dispone en relación a los programas que, con el objetivo de paliar la pobreza, se implementaron inicialmente en los Estados Unidos en los años sesenta. Se hace especial referencia a las iniciativas que surgieron como respuesta a la llamada "Guerra contra la Pobreza", impulsada durante el gobierno del Presidente Johnson. La lectura de los documentos que informan de esa experiencia señalan

la falta de diagnósticos que ilustraran acerca de la realidad social específica en que se implementaron los diversos programas educacionales en esos años.

Otra de las críticas que entonces se levantaron, hace relación a la ausencia de un diseño de política social *ad hoc*, tanto a la realidad como a las necesidades, de los sectores desventajados de la sociedad de ese momento socio-político. Algunas publicaciones de ese momento criticaron la falta de claridad en las metas propuestas como en la planificación con la que se inició este programa, argumentando que los factores señalados serían los responsables directos del alto costo de los programas de educación para los primeros años de vida de los niños.

En términos generales, tanto en este país como en otros, la preocupación inicial por el cuidado y la educación de los niños menores de seis años es consecuencia de decisiones sociales y políticas. Es así como en Chile se implementan las unidades educacionales para los primeros años de vida, como un servicio para la mujer que trabaja fuera del hogar y no puede dedicarse en forma exclusiva a la crianza de sus hijos. Dicha iniciativa cambia de dirección cuando en 1970 se promulga la ley que da origen a la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles; ley que define al niño como su foco prioritario de atención.

Analizando este fenómeno socio-político, vemos que de alguna forma el foco de atención educacional es polar, i.e. pasa de la mujer a los niños. Esta polaridad ha provocado situaciones paralizantes en tor-

no a quién de la díada —la madre o el hijo— constituye el polo de interés en el proceso educativo. Este enfoque prescinde de considerar que el acto educativo, en los primeros años de vida, requiere necesariamente a la madre y al niño. Se decía más adelante que el niño es un ser activo en la relación que establece con su madre. A ello es importante agregar que el niño necesita de la comunicación con su madre, como primera interlocutora, para que sea ella quien responda, retroalimente y refuerce sus iniciativas. Con ambos interlocutores presentes se logra el equilibrio que estimula los logros en los niños. Será ésta la relación que modele, de alguna forma, sentimientos posteriores del niño, en áreas tan importantes como la auto-imagen; siendo ésta una de las áreas que aparecen más afectadas en los niños pobres. Tanto es así que en Estados Unidos hay una línea de investigación-acción que propone que el trabajo en torno a la auto-imagen de los niños pobres sería suficiente para lograr adecuados niveles de rendimiento en los distintos planos del desarrollo.

El diseño de las políticas educacionales para niños menores, tanto en términos de programa educativo como de atención a menores en sistemas de protección simple, tiende a minimizar la potencialidad y la responsabilidad del sistema familiar, o bien a negarla. Medidas adoptadas en esa dirección han tendido a reforzar temores e inseguridades que presentan los padres, en especial las madres, sobre su rol como educadores principales de los niños que crecen y se desarrollan al interior de su sistema familiar. Midwinter (1975) alerta acerca de la desdibujada auto-

imagen de las madres de sectores populares en relación a su rol de educadoras. Por otra parte, Raczyński señala, en su publicación de 1985, la importancia que la mujer otorga al hecho de ser madre. En esta dirección apunta también el trabajo de Sabine Romero (1988), quien analiza el tema de las pautas de crianza utilizadas por madres de sectores populares de Santiago. Sin duda, esto representa en sí mismo una contradicción para la mujer de los grupos sociales más empobrecidos.

Por otra parte, un trabajo reciente (CEANIM, 1990), que se realiza con el objetivo de profundizar la información respecto de cuál es la caracterización social y económica de la población de niños que asisten regularmente a establecimientos educacionales, toma como grupo de estudio a las familias demandantes y no demandantes de educación para sus niños pequeños. Este trabajo entrega información empírica que indica que la población de mayor pobreza en Santiago no figura en el grupo demandante. Esto ocurre en los distintos sistemas que se implementan actualmente, sean gubernamentales o no. Como resultado de esto queda marginada del sistema educativo que se ofrece a los niños menores de seis años. En este mismo ámbito de interés, Seguel (1987) señala que un porcentaje importante de madres de niños entre dos y seis años de edad no conciben la educación, en ese rango de edad, como necesaria ni importante para el desarrollo de sus niños.

Una revisión de los factores concatenantes de la falta de demanda de las madres de sectores populares induce a la pregunta del porqué de esta situación. Es posible

que existan variables muy distintas entre sí y que reflejen, entre otros factores, la falta de concordancia entre "lo ofrecido y lo esperado". En este sentido, sería posible aventurar que, en primer lugar, subsisten factores externos a la planificación y delineamientos de los objetivos de este nivel educativo como de la forma que esta implementación adquiere. Por otra parte, existen los factores internos tanto al programa educativo en su conjunto como a los factores internos de la familia del niño, que es potencialmente el educando.

En síntesis, la propuesta consiste en considerar la educación en los primeros años de vida como de carácter "inicial"; ello, en la medida en que puede ser concebida como un momento de "iniciación". Este momento puede ser de corte temporal, i.e. educación con un fin en sí misma, como secuencial, i.e. que perdure en el tiempo y tenga un carácter formativo y acumulativo. El concepto de "educación inicial" parecería indicar sólo el momento de la "iniciación", pero no indica direccionalidad ni propósito. Más importante que esto es aun el hecho de que no tiene la posibilidad de ser utilizado ni comprendido con carácter peyorativo. Además, no implica carencias, ausencia o presencia de formalidad, o de presencia o ausencia de corte convencional o no convencional. Tampoco alude a la participación o a la ausencia de ella.

El no hacer uso de "etiquetas" como las señaladas les permite a los programas mayor apertura y flexibilidad. Este factor es importante, como forma de incorporar las diferencias en necesidades y contextos, como en la agregación o disminución

de ciertos énfasis educativos de acuerdo a la realidad de los grupos en cuestión y a los avances científicos y tecnológicos. La incorporación de los avances en el accionar educativo cotidiano es de vital importancia, pues éste conlleva concepciones que permiten la innovación y la educación.

Es así como se concibe la planificación de la educación inicial como una respuesta que requiere prestar atención a necesidades particulares o específicas de los grupos, para más tarde insertar éstas en un marco educativo global. A través de esto último se pretendería lograr una educación que permitiese el manejo de la conceptualización universal. A la luz de esto no se concibe como posible una sola definición de un marco conceptual de carácter nacional. De allí que la propuesta supone la necesidad de programar los actos pedagógicos, de acuerdo a diagnósticos participativos de carácter comunitario, que se incorporen a definiciones programáticas amplias discutidas centralmente por las instancias responsables en la toma de decisiones.