

Marcelo Edgardo Reinoso Faúndez

**PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE MUJERES MÁS ALLÁ DE LA
ESCUELA:
Experiencias, Apropiación y Nuevas Identidades**

Belo Horizonte

2011

Marcelo Edgardo Reinoso Faúndez

**PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE MUJERES MÁS ALLÁ DE LA
ESCUELA:**

Experiencias, Apropiación y Nuevas Identidades

Disertación presentada al programa de Pos Graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, área de concentración Sociedad, Cultura y Educación, como requisito parcial para la obtención del Título de Mestre en Educación.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite.

Co – orientadora: Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira.

Belo Horizonte

2011

Marcelo Edgardo Reinoso Faúndez

**PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE MUJERES MÁS ALLÁ DE LA
ESCUELA:**

Experiencias, Apropiación y Nuevas Identidades

Disertación presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para la obtención del título de Mestre en Educación y aprobada por la siguiente banca examinadora:

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (Orientadora)

Universidad Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (Co – orientadora)

Universidad Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva

Universidad Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Shirley A. de Miranda

Universidad Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

22/08/2011

A las mujeres de mi familia por sus luchas y victorias, todo mi cariño y admiración. En especial a Irene, mi madre, educadora por vocación, por su sabiduría, alegría e integridad, por su confianza y amor en todo momento.

A Sofía, *mi amor, mi cómplice y todo*. Por tu generosidad, tu apoyo y confianza de siempre, como también por tu paciencia y comprensión por tantas horas de ausencia.

A todas y cada una de las mujeres, educadoras y participes del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia, por hacer de su experiencia un ejemplo de compromiso con los niños y niñas de sus comunidades.

A la memoria de Jorge, mi padre, quien me enseñó con su ejemplo.

AGRADECIMIENTOS

A Lúcia Helena Alvarez Leite, por ir siempre un paso más allá en sus cuidados y preocupaciones hacia mi familia y mi persona, por su amistad, comprensión, apoyo y respeto, por sus sabias contribuciones y sensibilidad a la hora de orientar este trabajo, acreditando en mis elecciones y dándome seguridad en todo momento, por contribuir a mi crecimiento como investigador y también como persona.

A Inês Assunção de Castro Teixeira, por aceptar en primera instancia la orientación de mi investigación, por su amistad y apoyo en todo tiempo, por sus certeras contribuciones y por su simpatía y calidad humana.

A las profesoras y profesores de la FAE con quienes tuve el privilegio de compartir y aprender. En especial a los profesores de la línea de Educación, Cultura, Movimientos Sociales y Acciones Colectivas, por su especial acogida y respaldo.

A los compañeros del *Mestrado*, especialmente a Elen, Alida, Julio y Neilton y de otros cursos en la FAE, especialmente Levindo, Verónica y Rogerio, por la grata convivencia, las conversaciones siempre alegres e interesantes y la buena amistad.

A Rose y Daniele, secretarias del Programa de Pos Graduación, quienes siempre tuvieron una disposición atenta y cordial a mis innumerables consultas.

Al PMI “La Gotita” de Millahuín Bajo y al PMI “Jornadas de Atención Integral” de Loncoche, representados en las personas de Carmen, Nancy, Lorena y Pabla, por abrir sus puertas y mostrarnos su experiencia y por su apoyo siempre generoso sin el cual no hubiera sido posible esta investigación.

A los colegas y amigos de los Equipos Regionales de Capacitación, especialmente a Marcelo, Lissette, Maria Ester y Luis, quienes se hicieron partícipes y cómplices también de esta investigación.

Al equipo PIIE, en las personas de Pablo y Carmen Gloria, por el apoyo a mis diversas inquietudes y por contribuir con su experiencia al desarrollo de este trabajo.

A Guillermo, profesor y amigo, quien confió en mí, patrocinando la beca de estudios que me permitió venir a la UFMG, como además por estar presente de diversas formas en todo este proceso de forma solidaria y fraterna.

A Ricardo, estimado profesor, por su respaldo como patrocinador de mí beca e inspirador de este camino.

A Javier, que junto a Sofía, me acompañó en esta aventura de vida, por su generosidad, simpatía, cariño y calidad humana.

A Celia, Carlos Eduardo y su hijo Mateus, por su amistad e importante apoyo en la última etapa de mis estudios.

RESUMEN

Esta investigación se propone comprender como las mujeres que actúan en la Educación Infantil No Formal se están constituyendo en educadoras, a partir de las categorías de participación y formación y como esa experiencia de ‘constituirse en’ pudiera dar forma a la construcción de nuevas identidades individuales y colectivas. Para ello se investigó la experiencia de dos grupos de mujeres que forman parte del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI) en la Región de la Araucanía, Chile, tomando como foco principal de análisis la experiencia de cuatro educadoras que lideran esos grupos. Con base en un referencial teórico que articula la relación entre actrices y sistema (TOURAINÉ, 1993; DUBET, 1994; MELUCCI, 1999, 2001), la investigación procuró identificar un sistema social de acción que permita localizar a los actores de este campo educativo y entender como las actrices dan sentido a sus acciones a partir de la cotidianeidad. Esta investigación, de carácter cualitativo y de cuño etnográfico, utilizó para la recolección de los datos la observación participante, el cuaderno de campo y entrevistas individuales y colectivas. El análisis de los datos reveló que la construcción de identidad de estas mujeres como educadoras se produce en una permanente tensión entre lógicas de acción heterogéneas y de una voluntad de estas mujeres por ser educadoras, lo que da, a esta experiencia, un alto sentido de realización. A su vez, sus identidades sociales se vienen reelaborando a partir de una paulatina pérdida de autonomía grupal dentro de un proceso de institucionalización, que aporta nuevas relaciones de conflicto. La investigación pretende aportar una reflexión amplia que contribuya al desarrollo de la educación infantil como un campo teórico, donde experiencias como las del PMI puedan enriquecer este campo, aún en construcción.

PALABRAS CLAVES: Participación. Formación. Experiencias sociales. Nuevas identidades. Acciones colectivas.

RESUMO

Esta investigação se propõe a compreender como as mulheres que atuam na Educação Infantil Não Formal vão se constituindo em educadoras, a partir das categorias de participação e formação, e como esta experiência de ‘constituir-se em’ pode dar forma à construção de novas identidades individuais e coletivas. Para isso, se investigou a experiência de dois grupos de mulheres que formam parte do Programa de Melhoramento de Atenção à Infância (PMI) na Região da Araucanía, Chile, tomando como foco principal de análise a experiência de quatro educadoras que lideram estes grupos. Com base em um referencial teórico que articula a relação entre atores e sistema (TOURAINÉ, 1993; DUBET, 1994; MELUCCI, 1999, 2001), a investigação procurou identificar um sistema social de ação que permita localizar os atores deste campo educativo e entender como estas mulheres dão sentido às suas ações, a partir da cotidianidade. Esta investigação, de caráter qualitativo e de cunho etnográfico, utilizou, para a coleta dos dados, a observação participante, o caderno do campo e as entrevistas individuais e coletivas. A análise dos dados revelou que a construção da identidade destas mulheres como educadoras se produz numa permanente tensão entre lógicas de ação heterogêneas e de uma vontade destas mulheres de serem educadoras, o que dá, a esta experiência, um alto sentido de realização. Por sua vez, suas identidades sociais vêm sendo reelaboradas a partir de uma paulatina perda de autonomia grupal dentro de um processo de institucionalização, construindo novas relações de conflito. A investigação pretende aportar uma reflexão ampla que contribua para o desenvolvimento da educação infantil como um campo teórico, onde experiências como as do PMI podem enriquecer este campo, ainda em construção.

PALAVRAS-CHAVE: Participação. Formação. Experiências sociais. Identidades. Ações coletivas.

LISTA DE SIGLAS

CEANIM	Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
CEMA	Centro de Madres.
CIDE	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
CUT	Central Unitaria de Trabajadores.
ERC	Equipo Regional de Capacitación.
FOSIS	Fondo Solidario de Inversión Social.
INTEGRA	Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor.
JUNAEB	Junta nacional de Auxilio Escolar y Becas.
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles.
MINEDUC	Ministerio de Educación.
PIIE	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
PMI	Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia.
PPH	Programa Padres e Hijos.
TILNA	Talleres de Integración Local a Nivel Nacional.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPITULO 1. PODER PÚBLICO Y MUJERES DEL MUNDO POPULAR. VISUALIZANDO A LAS ACTRICES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL NO FORMAL.....	30
1.1 Matrices históricas que orientan la relación entre los actores de la Educación Infantil No Formal.....	32
1.1.1 Asistencialismo y moralismo como virtud privada.....	33
1.1.2 Construcción de derechos de la mujer popular y educación infantil para sus hijos pequeños.....	37
1.2 Educación Infantil No Formal en el contexto histórico del siglo XX.....	41
1.2.1 Estado y herencia asistencialista. Mujeres populares entre el disciplinamiento y la resistencia.....	41
1.2.2 Asistencialismo como matriz gestora en la primera mitad del siglo XX.....	48
1.2.3 La Educación Infantil No Formal y sus movimientos de expansión.....	52
1.2.3.1 Primer movimiento de expansión: familia deprivada y Estado subsidiario.....	54
1.2.3.2 Segundo movimiento de expansión: para una educación alternativa.....	59
1.2.4 Educación Infantil No Formal, alternativa y popular.....	63
1.2.5 ¿Programas diversos o Educación Infantil No Formal y alternativa?.....	66
CAPÍTULO 2: EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA (PMI) Y SUS ACTRICES.....	70
2.1 El PMI: en procura de una propuesta alternativa.....	70
2.1.1 Organización de la propuesta de trabajo	71
2.1.2 Fundamentos y reflexiones. Continuidades y cambios.....	76

2.2 ¿Quiénes son estas mujeres? aproximaciones a las actrices en el contexto regional y local.....	80
2.2.1 Perfil de las coordinadoras de los PMI en la Región de la Araucanía.....	84
2.2.2 Acerca de los grupos de la pesquisa.....	90
2.2.2.1 “La Gotita”.....	90
2.2.2.2 “Jornadas de Atención Integral”	95

CAPITULO 3: ENTRE LA CASA Y EL PMI. COTIDIANEIDAD

Y SENTIDOS DE LA ACCIÓN.....	101
3.1 La Gotita: “Acá todas nos podemos enseñar algo”.....	103
3.1.1 Del ‘Conozca’ al PMI.....	103
3.1.2 “El es él y yo soy yo”.....	104
3.1.3 La experiencia ‘de guardar’ en los primeros tiempos.....	106
3.1.4 Vivir ‘retirado’.....	109
3.1.5 “Siempre hay necesidades de la comunidad”.....	110
3.2 PMI de Loncoche: “Aquí hay algo especial”.....	113
3.2.1 Los primeros pasos en el salón de la iglesia.....	113
3.2.2 De la Iglesia en el centro a la periferia de la ciudad.....	115
3.2.3 Un antes y un después para el PMI.....	120
3.2.4 Presentes que se actualizan.....	122

CAPITULO 4: PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.....	126
4.1 La participación: Práctica social, producto histórico y camino para la formación.....	126
4.2 Participación en el PMI. Como llegamos a ser lo que somos.....	133
4.3 “Yo veía la coordinación del PMI como súper grande” Entre la integración y el distanciamiento crítico.....	146
4.4 Entre sentirse y ser educadora.....	154

4.4.1 “Yo me veo más en otro ámbito”.....	154
4.4.2 “¡Es fácil trabajar con los niños!”.....	159
4.4.3 “Una va aprendiendo a ser coordinadora”.....	161
4.5 Participación, identidad y acción colectiva.	
Entre la autonomía y la institucionalización	164
4.5.1. Historicidad, acción colectiva y conflicto.....	165
4.5.2. Acción colectiva y caminos de identidad social.....	174
4.5.3. Algunas reflexiones en torno de la relación cultura y sujetos.....	177
CONSIDERACIONES FINALES	181
REFERENCIAS	190
ANEXOS	200
Anexo A – Localización de la Región de la Araucanía en el contexto territorial de Chile.....	200
ANEXO B – Mapa de ubicación del PMI “La Gotita” y PMI “Jornadas de Atención Integral” de Loncoche en la Región de la Araucanía.....	201
.	

INTRODUCCIÓN

Desde mis años de estudios en la universidad pensaba que la educación debía correr en carriles paralelos a las necesidades de las personas, satisfaciendo sus expectativas y permitiendo el desarrollo personal y social. Esta visión, a poco andar, me encaminó a tomar contacto con la educación de jóvenes y adultos/as en la ciudad de Temuco¹, donde observé un campo de acción interesante acerca de como muchas personas se reencontraban con proyectos postergados por el trabajo temprano o por la maternidad adolescente. En este transcurso, en el año 2002, acepté una invitación del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), para formar parte de un equipo regional en el seguimiento, supervisión y capacitación a grupos, principalmente de mujeres, comprometidas con el cuidado y educación de la infancia. Desde esa realidad me relacioné con colectivos de diversas localidades de la Región de la Araucanía² que llevaban adelante proyectos de educación infantil no formal³ denominados Proyectos de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI), con el objeto de atender a los hijos e hijas de sus comunidades en edades de entre cero y seis años, en localidades pobres y donde no existiese oferta de educación infantil cercana.

A partir de lo dicho, lo que inicialmente nos interesó fueron las características y dimensiones de esa experiencia fundada en la participación de mujeres en la Educación Infantil No Formal, como también los sentidos de la propuesta educativa que les orienta y con la cual son invitadas a dialogar. Considerando esos ámbitos optamos por aprehender en esta pesquisa la experiencia de participación y formación de dos grupos PMI en la Región de la

¹ Temuco es la capital y principal ciudad de la Región de la Araucanía, localizada a 38° de Latitud Sur y a 675 kilómetros al sur de Santiago.

² La Región de la Araucanía es una de las quince unidades territoriales político – administrativas del país. Localizada en la zona centro – sur de Chile, debe su nombre a la histórica población originaria Mapuche a quienes los españoles denominaron como Araucanos.

³ En su mayoría la literatura sobre educación infantil toma como referencia esta definición de No Formal para demarcar una diferencia con la llamada educación infantil Formal. Los estudios también se refieren a una educación no convencional, no escolarizada o inclusive ‘alternativa’. Ver: Kotliarenco, Castro y Cáceres (1993), Peralta e Fujimoto (1998), Fujimoto (2000), Hermosilla (1998), Romero y Salinas (2005), Peralta (2010). Este concepto será discutido más adelante en la disertación.

Araucanía: el PMI “La Gotita” y el PMI “Jornadas de Atención Integral” y, en particular, como se están construyendo como sujetos de la Educación Infantil No Formal aquellas mujeres que lideran esos proyectos, es decir, sus educadoras.

La opción por esta temática se explica básicamente por dos razones: primero, la trayectoria personal y profesional que como educador vengo desarrollando en este campo, relacionándome con los grupos de mujeres que protagonizan los PMI y, segundo, por un compromiso ético y político a partir del cual pretendo contribuir a la comprensión de los factores que posibilitan y dificultan sus luchas en procura de una mejor educación para sus hijos e hijas.

“Participación y formación de mujeres más allá de la escuela: Experiencias, apropiación y nuevas identidades”, surgió bajo condiciones especiales. Por un lado, significó para mí un hito importante puesto que me permitió realizar una empresa que hacía bastante tiempo despertaba interés personal y profesional y, por otro lado, se desarrolló en una situación particular: fue concebida en Chile, incubado, repensado y orientado en Brasil, regresó específicamente a La Araucanía, para realizarse en cuanto trabajo de campo, y, desde allí comenzó a ser organizada, escrita y revisada en Belo Horizonte. Su última estación será retornar como registro de un proceso, esperamos, a éstas y otras nuevas fronteras. Esto hace del estudio propuesto una aventura personal, social y académica, cuyo nombre revela la centralidad de aquellas mujeres que protagonizan la historia: son sus experiencias y subjetividades, analizadas e interpretadas, con las luces y sombras de quien escribe, las que deberán aparecer en las páginas venideras.

El contexto educativo y delimitación del problema de investigación.

Las investigaciones en torno a colectivos de mujeres⁴ han ganado creciente amplitud y profundidad en las ciencias sociales y despiertan cada vez mayor interés a partir de nuevos enfoques teóricos y metodológicos. La pesquisa educativa, heredera de estas tendencias y mudanzas, busca también abrirse camino para ampliar sus horizontes en torno a problemas,

⁴ Los estudios de mujeres alcanzaron importante visibilidad en las décadas pasadas y, más recientemente, producto de los avances en el debate feminista, la pesquisa se enfocó principalmente hacia problemas que envuelven cuestiones de género. En la investigación educativa los estudios con perspectiva de género se han consolidado trayendo importantes contribuciones principalmente en el ámbito de la escuela. Ver Carvalho (1999).

por así decirlo, emergentes. De este modo, profesores y estudiantes son sujetos privilegiados de interés, pero también otros actores individuales y colectivos reclaman su espacio y nos instan a desarrollar estrategias para abordar sus experiencias, subjetividades, identidades e historias. De tal forma, investigadores y investigadoras se abren a temas que están más allá de las fronteras de la escuela y que involucran problemáticas que podríamos localizar en la educación no formal e informal⁵. En este campo se inscribe el interés por colectivos femeninos que organizados tras diferentes objetivos desarrollan experiencias educativas.

Los sujetos de esta investigación son mujeres populares que actúan en un universo que históricamente ha sido construido como femenino: el cuidado y educación de niños y niñas (CARVALHO, 1999). La categoría de mujer popular, desde la perspectiva de la construcción de identidades, la localizamos en el debate teórico como una consecuencia del reclamo por la diferencia al interior del género. Carlotto y Mariano, citando a destacadas teóricas feministas, lo exponen de la siguiente forma:

Autoras como Chantal Mouffe (1999, 2003), Joan Scott (1994, 1999) y Judith Butler (1998, 2003), destacan que la crítica al esencialismo abandona la categoría de sujeto como la entidad transparente y racional que podría otorgar un significado homogéneo a la acción. Esto nos permite pensar al sujeto como plural, heterogéneo y contingente. Así, la crítica al sujeto revela la parcialidad del sujeto masculino como universal y explicita las diferencias al interior de cada género, diferencias como las explicitadas por mujeres negras, lésbicas y pobres, por ejemplo. (CARLOTTO; MARIANO, 2008, p. 8, traducción mía).

A partir de esta distinción de la diferencia al interior del género, nuestras opciones de análisis consideraron una lectura más cercana a la condición social de las actrices que participan en la Educación Infantil No Formal. En ese sentido fue empleada la categoría de ‘mujer popular’ (SALAZAR; PINTO, 2002), como será explicitado en el primer capítulo.

La Educación Infantil en Chile, como campo educativo construido a lo largo del siglo XX, desde sus inicios compartió espacio con la llamada Educación Infantil No Formal aunque con especificidades sociales diferentes. Esta última, es mucho menos visible en la investigación y son muy escasos los estudios en relación a los actores que la desarrollan: principalmente familias y mujeres del mundo popular. A pesar de la escasa producción de conocimiento acerca de esta educación y de sus actores, sí se observa un creciente interés por

⁵ Estas categorías incluyen una diversidad de posibilidades en relación a los nuevos movimientos sociales, organismos no gubernamentales que actúan en procesos formativos, organizaciones sociales y comunitarias y grupos de diversa naturaleza que realizan procesos y experiencias educativas.

parte del Estado, por mantenerla en contextos de pobreza y aislamiento geográfico, como parte integrante del sistema. En relación a proyectos como el PMI, el Consejo Asesor de la Presidencia creado en el 2006 afirmaba que:

Estas iniciativas constituyen un capital humano y social invaluable para avanzar en la lógica de la corresponsabilidad Estado – sociedad civil – familias que promueve e impulsa la Convención [de Derechos del Niño], y sirven de base para las propuestas que se formulan más adelante, en orden a reconocer las fuertes ventajas comparativas que presenta el nivel local para la implementación en terreno del sistema de protección integral a la infancia que este Consejo propone. (PROPUESTAS del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, 2006, p. 47)

Esto último nos interrogó acerca de una cuestión más amplia: por un lado, existe un discurso público que apunta a la mantención de la Educación Infantil No Formal y que es defendido en diversos estudios apelando a su capacidad de generar participación de la sociedad civil, la comunidad y la familia, pero por otro lado, lo que observamos es que ese discurso es contradictorio, pues cuando colectivos como los grupos PMI comienzan a desarrollar y profundizar su participación son limitados en su autonomía.

Bajo este prisma pensamos que las educadoras de los PMI, en su cotidianeidad, se constituyen a partir de sus experiencias de participación y formación las que pretenden legitimar en tensión con un tutelaje de diversos mecanismos de control social con el cual se confrontan (CALDART, 2000).

Como consecuencia de esto, proponemos como objeto de esta pesquisa analizar la constitución de esos sujetos sociales como educadoras de la educación infantil no formal en los PMI, comprendida en su relación con el sistema social de acción en el cual se producen. Para realizar ese análisis articulamos, más bien de forma exploratoria, esa experiencia entendida como acción colectiva con un movimiento social más amplio que se constituye en la búsqueda de una Educación Infantil con base en la participación social y comunitaria y que se expresaría históricamente como un proyecto educativo alternativo en la Educación Infantil No Formal.

Nos proponemos comprender ¿Cómo es que aquellas mujeres, que actúan en un proyecto educativo y que están insertas en un proceso de participación y de formación como el que describiremos más adelante, se han ido constituyendo en educadoras de la Educación

Infantil No Formal? Y ¿Cómo esa experiencia social ‘de constituirse en’ pudiera dar forma a la construcción de nuevas identidades individuales y colectivas?

Con base en ese objetivo general definimos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar elementos que nos permitan construir un sistema social de acción en el cual podamos visualizar históricamente a las actrices de la Educación Infantil No Formal.
2. Construir un conjunto de referencias socio-culturales a partir de las cuales poder reconocer a las mujeres que son parte de esta pesquisa.
3. Analizar, con base en la cotidianeidad, los sentidos que las actrices en los PMI, principalmente las educadoras, otorgan a sus experiencias de participación y formación.
4. Entender las posibles relaciones entre la constitución de las ‘educadoras’ y las acciones colectivas, en un campo social más amplio como lo es la Educación Infantil No Formal.

Desde estos desafíos iniciamos un proceso de lectura e indagación, revisando y organizando las temáticas y sus problematizaciones según nuestro objeto de pesquisa⁶. En un primer grupo de trabajos, referidos a la Educación No formal para la primera infancia, observamos que la tendencia ha sido focalizar el análisis de este campo como un subsistema de la Educación Infantil. En estos trabajos las referencias a las actrices son escasas, si bien, la preocupación por el tema de la calidad ha obligado a preguntarse por el perfil del agente educativo no formal y los requisitos que éstos deben cumplir para su desempeño⁷.

La literatura concerniente directamente al PMI es más escasa y se resume a estudios elaborados por el PIIE, destinados principalmente a la retroalimentación del programa y en la interlocución con instituciones que dialogan con él⁸. En esta producción encontramos algunas referencias a las experiencias de los grupos PMI, aunque no tan directas a sus educadoras.

En un segundo grupo de pesquisas, asociado a la Educación Infantil y a las educadoras, nos encontramos con una literatura encaminada al estudio de construcción de identidades individuales o colectivas. Esta centralidad por las identidades, apunta para la comprensión de múltiples factores que contribuyen a la aparición de nuevos sujetos en educación. La identidad en educadoras infantiles es discutida con mayor o menor énfasis en diversas pesquisas brasileñas que estudian el tema (BICCAS, 1997; DIAS, 1995; ROSEMBERG, 1989; VEIGA, 2001; ARETUZA, 2004; SILVA, 1999, 2004, entre otras).

⁶ Esa organización tuvo como único fin distinguir lo que predomina en esos trabajos. No se trata, por tanto, de una organización rígida ni jerarquizada.

⁷ Myers (1994), Peralta y Fujimoto (1998), Fujimoto (2000), Romero y Salinas (2005), entre otras.

⁸ Magendzo (1994), Magendzo y Rubio (1998), Venegas y Reyes (1998), PIIE-MINEDUC (2000a y 2000b), Venegas, Cortés y Reyes (2010). Ver aquí también: Hernández y Muñoz (2002).

Algunos de estos estudios⁹ se centran en aquellos elementos que jalan con mayor fuerza las identidades profesionales, como la cuestión de género, otros intentan vincular el proceso social y político y las actuaciones de estas profesionales, más en general ofrecen una discusión que toca las fronteras de una nueva realidad contemporánea acerca de la educación y de la primera infancia, de lo público y lo privado, de ciudadanía y de nuevos derechos.

En un tercer grupo los estudios revisados interrogan por procesos sociales e históricos con foco en las especificidades de esas experiencias femeninas¹⁰. El análisis se centra en como ciertos colectivos de mujeres se constituyen en la participación, la organización, en el trabajo y en la lucha por sus derechos. Son historias de resistencia, como también de creatividad, de abrir espacios históricamente negados por condicionamientos de género como también por cuestiones de clase y etnia. En pesquisas como las recogidas en Woortman, Heredia y Menache (2006), se apunta para una comprensión de las identidades en mujeres rurales o campesinas como una construcción situada y contingente que requiere ser pesquisada con atención a partir de su historicidad y sociabilidad. En esta línea algunos autores, desde una perspectiva pedagógica, apuntan para la experiencia del encuentro, del compartir e intercambiar, proponiendo una cierta pedagogía con especificidades femeninas (ALONSO; DIAZ, 2002).

En cuanto a las opciones teóricas en esta pesquisa hemos seguido una línea de análisis que se aproxima a los estudios sobre movimientos sociales y acciones colectivas. El eje central de la reflexión intenta comprender la experiencia social de nuevos sujetos que actúan en la Educación Infantil No Formal. A partir del trabajo de campo, de las nuevas reflexiones surgidas a partir de ese proceso y de algunas lecturas orientadoras¹¹, nos formamos la convicción de que el análisis de las experiencias de los grupos y de las educadoras en los PMI, requería un tratamiento que consiguiese situar mejor la relación entre estas actrices y el sistema social en el cual vienen actuando. Por esa razón comenzamos a dialogar con un referencial teórico que tiene como punto de partida a Alain Touraine (1993), quien nos ayuda

⁹ Principalmente nos referimos a estudios en la ciudad de Belo Horizonte relacionados al desarrollo de la Educación Infantil e identidad de las profesionales en la institución denominada *Creche* (nombre con el que se define usualmente a la institución de educación infantil focalizada en los primeros años de vida).

¹⁰ Este es un campo mucho más amplio y disperso abordado por disciplinas como la historia, la sociología y la antropología y más recientemente por la pesquisa educativa. En Chile existen diversos trabajos académicos en su mayoría con perspectiva de género en estas disciplinas. Para mayor profundidad ver: Valdés S. (1993), Brito (1994), Gaviola (1994), Quintanilla (1994), Valdés y Rebolledo (1994), Weinstein (1996), Zárata y Godoy (2005), Van Dam (199-), Valdés (2002), entre otros estudios.

¹¹ En este proceso fue particularmente influyente la lectura de Isabel de Oliveira e Silva, principalmente "Educação infantil no coração da cidade" (2008), de cuyos análisis somos tributarios.

a comprender mejor la relación e interdependencia entre actor y sistema social. En esa dirección, las experiencias fueron analizadas como socialmente construidas en la perspectiva de François Dubet (1994), recurriendo a algunos de las ideas por él propuestas. De la mano con lo anterior, adherimos al enfoque de Alberto Melucci (1999; 2001) para el estudio de las acciones colectivas.

En la perspectiva de Touraine (1993), quien toma distancia de la sociología ‘clásica’ como de las visiones denominadas posmodernas, que subordinaron al actor a su posición dentro de la estructura o lo aislaron extremadamente del sistema social, nos adentramos en una nueva representación de lo social. A partir de esta nueva representación y de su lectura del proyecto de la modernidad, sintetizada en sus dos caras: la subjetivación y la racionalización, encontramos un conjunto de nociones que favorecen nuestro análisis para la construcción de sujetos sociales. En ese referencial contamos con las claves para comprender posibles vínculos entre sujeto – movimiento, la naturaleza conflictiva de relaciones entre sujeto y sistema, las orientaciones culturales que les distinguen y la historicidad que portan. La noción de historicidad es usada por el autor, también, como una forma de cuestionar las bases del concepto clásico de vida social y de sistema, que aludía, en la sociedad industrial, a una estructura organizada y estable representada en el Estado y otros mecanismos de control social¹². Esa representación ya no sería válida, por lo que el sistema social en las sociedades complejas debe ser comprendido como el conjunto de relaciones entre los actores del cambio, de aquí la necesidad de comprender y localizar los campos de acción en donde tienen lugar esas relaciones sociales (TOURAINÉ, 1993, p. 282). En esos términos, según Silva, la historicidad sería la capacidad de una sociedad de producirse a sí misma, correspondiendo a las luchas para dar formas sociales distintas a las mismas orientaciones culturales (SILVA, 2008, p. 29). A partir de esos desarrollos se puede comprender la necesidad de centrar la atención en el actor, en sus procesos de subjetivación, que abren caminos para aprehender procesos constitutivos de los sujetos sociales de acuerdo a las relaciones en que se producen. La invitación del autor es a “encontrar las relaciones sociales detrás de las categorías impersonales, del análisis económico, administrativo e incluso teórico”¹³. Este programa de análisis aplicado a sociedades complejas, orienta la mirada sobre la interacción de diferentes

¹² Este mismo diagnóstico es compartido por F. Dubet respecto de las nociones de la sociología clásica donde el actor fue comprendido por la interiorización de la estructura social, sus normas, una conciencia de su deber y los valores morales (DUBET, 1994)

¹³ Touraine, op. cit., p. 31.

sujetos sociales que disputan valores u orientaciones culturales y que intentan apropiarse para sí, mediante un juego de relaciones de poder¹⁴.

A partir de Alberto Melucci damos entrada a un concepto de Movimiento Social que nos abre nuevas posibilidades de análisis a partir de lo que él llama la superación de una visión global y metafísica acerca de los actores colectivos, rompiendo con ello la imagen de unidad del tipo movimiento – personaje (MELUCCI, 2001). Para este autor los movimientos sociales deben ser analizados como “sistemas de acciones, redes complejas de relaciones entre niveles y significados diversos de acción social”¹⁵. Esta aproximación a la dinámica de un movimiento social nos obliga a desenvolver una mirada atenta para esa complejidad de producción de significados en la acción colectiva. El desafío que propone Melucci se refiere a abrir la mirada sobre amplios campos sociales, definidos como sistemas de acción, sobre los cuales se requiere profundizar y realizar elecciones. Esto es:

En los movimientos contemporáneos, como en todos los fenómenos colectivos, se combinan formas de acción con respecto a los diversos niveles de la estructura social, que implican diversas orientaciones, que pertenecen a fases históricas diversas. Se trata, por lo tanto, de comprender esta multiplicidad de elementos, sincrónicos y diacrónicos, y de explicar, pues, como ellos se combinan en la concreta unidad de un actor colectivo. (MELUCCI, 2001, p. 25, traducción mía).

Al relacionar un fenómeno de acción colectiva con la categoría de movimiento social en las luchas por un proyecto educativo con base en la participación comunitaria, estamos proponiendo la construcción de un objeto de análisis que, a nuestro juicio, podría aportar elementos en esa dirección. No nos encontramos frente a un proceso de conflicto abierto y militancia social, capaz de hacer evidente un análisis de transformación en el campo de la educación infantil, pero sí nos encontramos con un proceso que podríamos definir como ‘embrionario’, en un sistema de relaciones en el cual los actores sociales viven situaciones conflictivas en su cotidiano (MELUCCI, 1999). Esas situaciones serán definidas a partir de una tensión entre autonomía – institucionalización.

Para Melucci “Un movimiento social es una acción colectiva cuya orientación conlleva solidaridad, manifiesta un conflicto e implica la ruptura de los límites de compatibilidad del sistema al cual la acción se refiere” (MELUCCI, 2001, p. 35, traducción

¹⁴ Touraine, op cit., p. 306.

¹⁵ Ibid., p. 23, traducción mía.

mía). Estos tres elementos son discutidos en la pesquisa y colocados en un sentido más bien exploratorio, en relación a la identidad colectiva que supone el proceso estudiado.

En función de estos elementos, como fue anticipado, la disertación intenta comprender la construcción de las educadoras en los PMI a partir de sus experiencias sociales. Ello nos lleva a preguntarnos también por la relación entre estas experiencias y el sistema social en el cual actúan, donde, según Dubet: “El actor construye una experiencia que le pertenece, a partir de lógicas de acción que no le pertenecen y que le son dadas por las diversas dimensiones del sistema que se separan a medida que la imagen clásica de la unidad funcional de la sociedad se aparta” (DUBET, 1994, p. 140, traducción mía). Esto implica la combinación de varios tipos de lógicas de acción y la necesidad de individuación que los actores necesitan desarrollar. Para Dubet, dentro de esa heterogeneidad, es donde el actor requiere dar sentido a sus prácticas sociales. Esto significa avanzar desde aquella concepción clásica de la construcción del individuo a partir de la socialización y la interiorización de papeles sociales para una visión en la cual es el actor, por medio de su trabajo de construcción de su experiencia social, que produce y da sentido a su acción. Al caracterizar la noción de experiencia social el autor también apunta para la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema, existiendo un distanciamiento a partir de la diversidad de lógicas de acción y, por ende, la necesidad de explicar para sí mismos el sentido de cómo construyen sus acciones y su adherencia parcial a los papeles preestablecidos. Si esa distancia reflexiva y crítica ocurre, viene a definir la mayor o menor autonomía de los actores lo que los torna sujetos sociales¹⁶. Pero ¿qué entiende Dubet por lógicas de acción? Según esta perspectiva en el sistema social se yuxtaponen tres tipos de sistemas: la comunidad, el mercado y el sistema cultural, y cada uno está fundado en una lógica de acción, por ende:

Cada experiencia social resulta de la articulación de tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor, individual o colectivo, adopta necesariamente estos tres registros de acción que definen simultáneamente una orientación dirigida por el actor y una manera de concebir las relaciones con los otros. (DUBET, 1994, p. 113, traducción mía).

Las nociones de lógicas de acción, concebidas como autónomas, nos ayudarán al análisis de los sentidos de la experiencia social de las actrices, principalmente aquella lógica

¹⁶ Ibid., p. 17.

referida a la subjetivación, en concordancia con la construcción de identidad que nos proponemos aprehender en este estudio.

Opciones metodológicas

En relación a las opciones metodológicas pensamos que las características del objeto de esta disertación requerían ser abordadas a partir de los enfoques de la pesquisa cualitativa. Este tipo de pesquisa nos dio la posibilidad de aprehender con mayor profundidad experiencias individuales y colectivas en la construcción de sujetos. Esto nos llevó a pensar que un enfoque de tipo cualitativo es el que mejor se ajustaba a nuestros intereses y objetivos, considerando las complejidades propias de las sociedades contemporáneas caracterizadas, entre otras cosas, por tendencias hacia la diferenciación de las experiencias y por una creciente importancia de la vida cotidiana como espacio de construcción de sentido (MELUCCI, 2005).

Dentro de la pesquisa cualitativa reconocemos los aportes de la tradición hermenéutica de la cual tomamos varios supuestos epistemológicos. La hermenéutica, en un sentido general, es entendida en esta investigación como “la disciplina de la interpretación, que trata de comprender textos; lo cual es – dicho de manera muy amplia – colocarlos en sus contextos respectivos” (BEUCHOT, 2002, p. 9). Esto implica una dialéctica en cuanto a comprender la experiencia de los actores en su singularidad y en su universalidad¹⁷. Respecto de esta perspectiva, compartimos con Melucci (2005), quien, analizando la llamada virada epistemológica en las últimas décadas, sostiene que la pesquisa cualitativa se caracteriza por una doble hermenéutica. “No se trata de producir conocimientos absolutos, pero si interpretaciones plausibles [...] se trata de relatos de sentidos, o si queremos, de narraciones de narraciones”¹⁸. En esa dirección nuestro propósito no es explicar una determinada realidad social en un sentido objetivo, sino proponer un acercamiento intersubjetivo, reconociendo la distancia entre interpretación y realidad, entre sujeto pesquisador y sujetos de la pesquisa.

¹⁷ Ibid., 2002.

¹⁸ Ibid., 2005, p. 33, traducción mía.

Adherimos a las posibilidades que nos da esa doble interpretación, según la cual “[...] El investigador es alguien que traduce de un lenguaje para otro”¹⁹

Tomando en consideración estos presupuestos optamos por una estrategia metodológica de cuño etnográfico. Con respecto a esa opción diversos autores (GEERTZ, 1989; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994; ANDRÉ, 1995; SILVA P., 2003) le caracterizan como un método de investigación cualitativo, que privilegia el contacto directo y prolongado con los sujetos pesquisados, que intenta describir los contextos de interacción, en aquello que Geertz (1989) propuso como la descripción densa de una cultura, que busca comprender los sentidos que los actores otorgan a su acción y que privilegia determinadas técnicas de investigación como la observación, la entrevista y el análisis documental. Considerando la variedad de enfoques etnográficos existentes, en esta pesquisa se consideró un enfoque definido como etnografía reflexiva:

Por etnografía reflexiva se entiende aquí toda la etnografía que acepta al etnógrafo interfiriendo, influenciando – por su mera presencia en el ‘terreno’ – la ‘realidad’ que es investigada. El etnógrafo se torna, quiera o no, parte integrante de la red de relaciones sociales que pretende investigar. Se torna parte de todo lo que pretende comprender e interpretar. Y las relaciones sociales de investigación, lo sabemos, no son igualitarias. (HAMMERSLEY; ATKINSON apud SILVA P., 2003, p. 35, énfasis del autor, traducción mía).

Asumir este enfoque significó considerar las interferencias de la relación pesquisador – pesquisado, no con un sentido de negatividad, sino, más bien, como una oportunidad para la investigación. Esto es, pensar en una relación que produce significado y crea un contexto convirtiéndose en una fuente de análisis provechosa (RANZI, in MELUCCI, 2005).

Con este enfoque procuramos mantener una coherencia epistemológica en cuanto a la relación actor y sistema. “La etnografía se ha visto como un método privilegiado de articulación macro-micro, en la medida en que se verifica la conciencia creciente de que los procesos localizados solo pueden ser integralmente comprendidos si se insertan en una lógica global” (SILVA P., 2003, p. 45, traducción mía).

Al proponer el método etnográfico, no solo se consideró la necesidad de acudir a sus técnicas como un soporte instrumental, sino que significó, principalmente, participar de una determinada lógica en la construcción de conocimientos sociales, tomando en cuenta su sentido reflexivo, auto crítico y de flexibilidad. Esto implicó entender la investigación como

¹⁹ Ibid., 2005, p. 34, traducción mía.

un proceso continuo, posible de ser ajustado y que permitiera tomar decisiones en torno a nuevas posibilidades analíticas y teóricas (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994).

El desarrollo del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia se distribuye en la mayoría de las regiones de Chile, por lo tanto se le considera como un programa de carácter nacional. La pesquisa consideró como universo de análisis al conjunto de las educadoras y sus grupos en el Programa referido, de cuyo universo elegimos dos PMI en el espacio territorial que comprende una de esas regiones, la Región de La Araucanía²⁰. La razón de esta elección fue principalmente práctica, pues es en ese territorio donde he actuado profesionalmente en los últimos años lo que permitió suponer un mejor acercamiento al contexto, a las educadoras y los grupos PMI.

Al momento de desarrollar el trabajo de campo existían en La Araucanía veinte grupos ejecutando proyectos PMI. Para la elección del o los grupos que serían invitados a participar de la pesquisa planificamos una etapa diagnóstica que consistió en la recopilación de información²¹, solamente con aquellos grupos que tenían más de cinco años de antigüedad, con el fin de garantizarnos un proceso de indagación acorde con nuestros objetivos. En ese proceso se cruzó el grado de conocimiento previo que teníamos de las personas y las conversaciones sostenidas con parte del equipo regional que trabaja con los grupos PMI. En cuanto al número de grupos PMI, intentamos alcanzar un equilibrio entre dar cabida a los rasgos de diversidad²² que los PMI representan y la profundidad en las interpretaciones que el proceso analítico requería. La decisión fue trabajar con dos PMI cuyas características fueron: una experiencia de más cinco años, actuar uno en el espacio rural y otro en el espacio urbano e idealmente, que desarrollaran diferentes tipos de jornadas.

Una vez escogidos los grupos debíamos definir la unidad de análisis, entendida como la referencia específica para la focalización (ALVES-MAZZOTTI, 1999). La decisión era si concentrarnos en el plano colectivo o focalizarnos específicamente en quienes son las educadoras. La elección fue trabajar con las educadoras como principales sujetos de la investigación. Esta decisión se explica debido a que la evidencia previa mostraba una tendencia en la cual los grupos fueron experimentando un distanciamiento entre quienes son sus educadoras y las madres y otras participantes. Esto, que tal vez siempre fue así en algún

²⁰ En el capítulo 2 se entregaran mayores antecedentes en relación a la Región de la Araucanía.

²¹ Para ese objetivo revisamos la documentación de los grupos más antiguos contenida en el formulario que los PMI entregan para postular al Programa.

²² Dicha diversidad se puede representar en características geográficas (PMI urbanos o rurales), antigüedad, por jornada de trabajo (Parcial o integral), por local de funcionamiento (convenios con escuelas, iglesias, sedes sociales, etc.) o pertenencia étnica (mapuches o no mapuche).

grado, percibimos que, sobre todo en los grupos con jornada completa o integral, se ha profundizado más en los últimos años.

En consecuencia la selección de los sujetos se puede entender como una muestra intencional en la procura de una representatividad cualitativa. En el caso del PMI “La Gotita” trabajamos con Carmen su coordinadora y en el PMI “Jornadas de Atención Integral”, trabajamos con las dos coordinadoras, Lorena y Pabla y además decidimos trabajar con Nancy, quien actualmente cumple la tarea de ejecutora del proyecto y quien fuera históricamente coordinadora del PMI²³. Esta última opción fue adoptada debido a que Nancy sigue como parte del equipo educativo y además su experiencia en el grupo es clave para entender los procesos que perseguimos en esta pesquisa. Estas cuatro actrices son denominamos en adelante como educadoras²⁴.

En otro nivel, no abandonamos la idea de explorar analíticamente las vinculaciones del PMI como grupo. Nuestro interés, por lo tanto, también apuntó al proceso colectivo en tanto pensamos que el grupo: i) sigue siendo la base de referencia y legitimidad en el que se sostiene el liderazgo de sus educadoras y, ii) que el discurso de legitimidad que el grupo comparte acerca del PMI les lleva a transitar intermitentemente, muchas veces, entre asumir desafíos de protagonismo educativo o acompañar las tareas de las educadoras de forma más secundaria.

La pesquisa consideró como procedimientos etnográficos la observación y la entrevista. Lo que inicialmente pretendíamos era tener una inserción en los grupos que nos permitiera definir el tipo de acompañamiento que nos interesaba realizar. Eso implicó conversar con los grupos en base a una invitación a participar de la investigación. Una vez establecido los acuerdos iniciales (objetivos de la investigación, tiempo aproximado de trabajo, días del acompañamiento, etc.), dimos inicio al trabajo de campo que se desarrolló entre los meses de Abril y Julio del año 2010. Ese proceso comprometió estadías semanales en los dos grupos. En el caso de “La Gotita”, que realiza tres sesiones educativas por semana durante las tardes, el acompañamiento varió entre una y dos veces por semana. Para el caso de “Jornadas de Atención Integral”, que desarrolla su trabajo educativo de Lunes a Viernes con

²³ Los nombres de los grupos PMI y de los sujetos que participaron en esta investigación son reales. El uso de ellos fue autorizado por cada participante para los objetivos y fines de la investigación.

²⁴ La distinción de ‘educadora’ es propuesta en la investigación con un doble alcance: i) Como una forma intencionada de dar relevancia a las prácticas educativas de las mujeres responsables de los proyectos PMI quienes son denominadas, en el lenguaje de este programa, como ‘coordinadoras’. ii) Como una manera de aludir a las cuatro mujeres con las cuales trabajamos principalmente, ya que de este grupo tres son coordinadoras y una es ex coordinadora, por lo cual se hacía problemático denominar a las cuatro actrices con el nombre de coordinadoras.

jornada de mañana y tarde, procuré estar con ellos dos veces por semana y en diversos horarios, con cuatro horas aproximadamente en cada sesión.

La observación fue entendida en esta pesquisa en los términos de quien interactúa y conversa con los sujetos e indaga por los sentidos de sus acciones (SILVA P., 2003). Por esa razón nos acercamos a la cotidianeidad de los grupos y definimos la observación como participante de acuerdo a los principios epistemológicos que sustentamos. Una de las ideas principales que queríamos poner en juego era aproximarnos a las reglas y códigos, verbales y no verbales, que hacen comprensible la acción (RANCI in MELUCCI, 2005). Eso significó el desafío de descubrir que roles podíamos desempeñar como base de nuestro trabajo de campo.

Una de las cosas que más me preocupaban al inicio de este proceso eran mis relaciones con los grupos. Las anteriores formas de relación sostenidas con los PMI fueron desde mi rol como integrante de un equipo regional de seguimiento y capacitación, por ende no exenta de jerarquía y de poder. Eso sin desconocer el hecho que significa ser hombre trabajando con grupos de mujeres en un campo históricamente femenino como lo es la Educación Infantil. Ambas situaciones debieron ser reflexionadas como una forma de prestar atención a sus alcances metodológicos en esta investigación. Sea como sea, el desafío inicial consistió en construir un rol para desempeñar en los grupos, que considerando mi relación anterior con ellos, incorporase algunos componentes nuevos, ahora involucrado como investigador. Las habilidades sociales, en ese sentido, jugaron un rol importante como herramientas metodológicas como es apuntado por varios especialistas (ALVES-MAZZOTTI, 1999). La dinámica de ese juego osciló entre la inmersión y el distanciamiento, entre aquel que representa algún grado de amenaza para el grupo, como también de quien realiza un acompañamiento “El etnógrafo debe estar intelectualmente suspendido entre la ‘familiaridad’ y el ‘extrañamiento’ mientras, que socialmente, su papel oscila entre el ‘amigo’ y el extraño” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994, p.116, énfasis del autor).

De ese modo, podría sintetizar mi rol en los grupos de la siguiente forma: en el caso del PMI “Jornadas de Atención Integral”, como el de un amigo, educador que apoyó el trabajo con los niños y niñas, y que además se hizo parte de las actividades educativas. En ese sentido, alguien que jugó, cantó y bailó con los niños y en diversos momentos compartió con el grupo y se familiarizó con ellos. En cambio en Pitrufrquén, por ser un PMI más centrado en la convivencia de las madres, me fui definiendo como alguien que visitó al grupo, siendo aceptado en sus conversaciones y en su cotidianeidad. En ese proceso y a partir de la existencia de dos computadores y del interés de algunas mujeres por aprender a usarlos,

concordamos en realizar un apoyo hacia esa inquietud. Eso me permitió sentirme capaz de retribuir de alguna manera mi entrada en la vida del grupo. Desde esa actividad me pude desplazar y compartir momentos con los niños y con el grupo en general. En ambos grupos la observación participante nos dio ventajas y desventajas como en cualquier opción que hubiéramos adoptado.

Las delimitaciones de la pesquisa acotaron nuestro campo de observación a las sesiones educativas, lo que implicó considerar, en algunos casos, momentos previos y posteriores a ella. Partimos inicialmente prestando atención a una amplia variedad de eventos a medida que nos familiarizábamos con ambos grupos. En ese camino la atención se fue centrando en las interacciones entre las educadoras con los niños y niñas, entre éstas y el grupo de mujeres participantes, el desenvolvimiento de las participantes y la acción educativa propiamente tal. Cabe señalar que las diferentes dinámicas que presentaban los dos PMI nos hicieron estar atentos a sus particularidades, lo que se tradujo en observar con mayor atención las reglas y códigos de interacción.

Para el registro de esos eventos se utilizó un cuaderno de campo y una grabadora portátil. Tomar notas en ciertos momentos de la sesión no resultó una tarea cómoda debido al sentimiento que me provocaba evidenciar mi rol de investigador como también a la complejidad que implica participar y observar. No pocas veces, llevado por el ritmo de las actividades con el grupo de niños y madres, sentí que no conseguía dar cuenta de mis propósitos, no obstante sabiendo que eso era lo natural y que no me debía sentir presionado. De todos modos, ante aquello preferí hacer menos uso del cuaderno en las sesiones y registrar en la grabadora una memoria de mis observaciones luego de retirarme de los locales de los PMI. Esas observaciones fueron transcritas y revisadas como una primera interpretación y fueron la base de esta investigación.

La estrategia de observación participante consideró lo que Hammersley y Atkinson (1994) denominaron como relatos no solicitados y relatos solicitados. En el primer caso, son varios los eventos que aportaron referencias de interés y que fueron debidamente registrados; en ese caso generalmente los relatos de las actrices apuntaron a explicar situaciones para ser correctamente entendidas por el investigador. En el segundo caso, optamos por desarrollar una forma de solicitar información en momentos próximos a la ocurrencia de un evento, buscando colocar en la conversación preguntas que nos aproximasen a los objetivos de la pesquisa. Esas informaciones solicitadas y no solicitadas se constituyeron en material básico

para planificar las entrevistas de profundización que fueron consideradas en la etapa final del trabajo de campo.

La pesquisa consideró dos tipos de entrevista: una dirigida a aprehender las estructuras de significados de las educadoras propiamente tal y otra de carácter colectivo.

La entrevista como procedimiento etnográfico ha sido entendida como un proceso reflexivo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994). Esto implicó la posibilidad de instalar un diálogo que, considerando las particularidades del contexto social y cultural, nos permitiese acceder a la subjetividad de las actrices y a sus interpretaciones sobre sus experiencias individuales y colectivas. Lo anterior tiene varias implicancias metodológicas pues los relatos producidos a partir de las entrevistas, en ese determinado contexto, están sujetos a la doble hermenéutica a la cual nos referimos anteriormente. Por lo tanto, lo que nos interesó, como material de análisis, fue tratar de entender e interpretar esa producción, más allá de pensar que esa información se constituía en un dato objetivo en sí mismo.

En relación a las entrevistas con las educadoras se procedió de la siguiente forma: en el caso del PMI “La Gotita”, que solo tiene una educadora, se desarrolló un encuentro en un horario fuera de la sesión educativa, que combinamos a partir de una invitación a almorzar con su familia. Con los temas de conversación previamente definidos se procuró ampliar y puntualizar lo que se consideró necesario, contraponer con informaciones previas emanadas de la observación y solicitar detalles que complementasen los relatos. Luego de transcribir y analizar la información se realizó un segundo encuentro para revisar el material y confirmar y/o ampliar los relatos con lo cual se cerró ese proceso. En el caso de la entrevista con las educadoras del PMI “Jornadas de Atención”, se realizó, primero, un encuentro grupal con las tres educadoras el cual fue acordado fuera de horario de las sesiones educativas, en el local del PMI. La opción de esa estrategia se debió al interés por recoger un relato construido por ellas, que estimé interesante debido al grado de cohesión de este equipo y como una forma de profundizar en cuestiones que ya habían sido indagadas en el transcurso de la pesquisa. Esta entrevista siguió una pauta similar, cumpliendo con los objetivos perseguidos. No obstante, la dinámica estuvo caracterizada por mayores intervenciones de una de las educadoras quien ejerce mayor liderazgo grupal. Esto llevó a planificar un segundo encuentro con dos de las educadoras con quienes se consideró necesario ampliar algunos temas relacionados a su experiencia. Esta vez, empleamos medios virtuales para desarrollar la comunicación. Esto último fue posible conforme a la confianza lograda con las educadoras y al grado de familiaridad de ellas con esa tecnología.

Las entrevistas colectivas tuvieron por objetivo aprehender los sentidos compartidos como experiencia de participación en los grupos PMI. Este tipo de entrevista, bastante extendida en el método etnográfico (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994), aportó valiosos datos acerca de la experiencia grupal y los significados que subyacen a esa experiencia como un relato tejido por varias voces, además de constituirse en un evento relevante en sí mismo para el grupo. Las debilidades observadas pudieron estar en la distribución de las intervenciones (personas que hablan más o se extienden más que otras), aunque la fluidez de la comunicación le otorgó una gran riqueza a la experiencia.

La planificación de estas entrevistas consideraron un formato de taller denominado “Memorias de nuestra experiencia en el PMI” y que contempló algunas técnicas de animación grupal (con uso de música y expresión corporal), referencia a objetos significativos que las mujeres debían llevar al taller y el análisis de tarjetas. Esto significó, previamente al taller, entregar una invitación a cada participante indicando que llevaran un objeto que les trajese a la memoria un momento importante vivido en el PMI. Con ese objeto ellas podían relatar al grupo esa experiencia. En el caso de las tarjetas, fueron escritas con frases breves que contenían posibles situaciones, sentimientos, experiencias, etc. relacionadas al PMI, las que fueron depositadas al centro del grupo y que debían ser recogidas al momento de cada intervención.

En el caso del PMI “La Gotita” no se consiguió llevar a cabo la entrevista, por diversas razones, en las condiciones en que fue planificada. Sin embargo, se decidió aprovechar uno de los últimos encuentros con el grupo para conversar acerca de sus experiencias en el PMI sobre la base de algunas técnicas que contemplaba la entrevista colectiva. Con el grupo “Jornadas de Atención” de Loncoche, conseguimos desarrollar integralmente el taller conforme fue planificado.

El análisis de los datos obtenidos en la pesquisa de campo, fue realizado en dos niveles: uno concerniente a lo sugerido por el enfoque etnográfico reflexivo, en cuanto a que el análisis comienza antes de ir al trabajo de campo y se va complementando con el registro de las notas de observación y las transcripciones de las entrevistas. Ese nivel analítico permitió las primeras conjeturas y orientó el proceso indagatorio en la elaboración de interpretaciones tentativas que prefiguraron las opciones teóricas que serían adoptadas para el análisis posterior. El segundo nivel de elaboración, nos condujo, a partir de las categorías de base que habíamos definido, es decir, la participación y la formación, a adoptar una perspectiva teórica como lo es el análisis de la experiencia social y su articulación más amplia

como acción colectiva. Ese recorrido y sus resultados serán presentados en el cuerpo de esta disertación.

La disertación se organiza en cuatro capítulos. En el primero denominado, “Poder público y mujeres del mundo popular. Un camino posible para visualizar a las actrices de la Educación Infantil No Formal”, buscamos reconstruir un sistema social de acción como una forma de aproximarnos a los actores, su historicidad y como se construye este campo al que hemos caracterizado como un proyecto educativo alternativo. El segundo capítulo, denominado “El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia PMI y sus actrices”, entrega antecedentes del Programa como propuesta educativa alternativa y, además, presenta y caracteriza a las actrices que forman parte de esta investigación.

Los capítulos tres y cuatro presentan de forma más específica los hallazgos y reflexiones surgidas de la pesquisa empírica. El capítulo tres, denominado “Entre la casa y el PMI. Cotidianeidad y sentidos de la acción”, intentó reconstruir las historias de los dos grupos PMI de forma independiente, a partir de los relatos de sus protagonistas y las observaciones recogidos. A partir de estos textos se fueron revelando varios de los sentidos que llamaron nuestra atención en cuanto a la construcción de la experiencia social de las actrices, sus procesos de constitución como sujetos en medio de relaciones sociales que fueron anunciando una fuerte voluntad de ser. El capítulo cuatro, por lo tanto, constituye un recorrido por la experiencia social de participación y formación, donde buscamos analizar esa experiencia individual y colectiva en los PMI. Nuestra atención se focalizó primero en la construcción de las cuatro educadoras como sujetos y, luego, exploramos una tensión, entre lo que definimos como una paulatina pérdida de autonomía y un proceso de institucionalización de sus proyectos.

Confiamos en que las reflexiones de este trabajo contribuyan para ampliar un conocimiento sobre actrices, mujeres del mundo popular, que están actuando en la Educación Infantil No Formal, como sujetos sociales. Mujeres que construyen su experiencia social y que, en definitiva, forjan su historia a partir de una voluntad de ser. Esa misma fuerza que se proyecta en diversas direcciones y que es necesario conocer y relevar en su sentido humano, social y político. Con este deseo en mente iniciamos, entonces, el primer recorrido en las indagaciones a través de un camino posible para visualizar a las actrices de la Educación Infantil No Formal.

CAPITULO 1. PODER PÚBLICO Y MUJERES DEL MUNDO POPULAR: VISUALIZANDO A LAS ACTRICES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL NO FORMAL

Las razones que han orientado la construcción y la existencia de un sistema de Educación Infantil (formal y no formal) para los niños de entre 0 y 6 años obedecen a un conjunto de ideas, valores, aspiraciones, representaciones, percepciones, necesidades, etc. que se entrecruzan para producir los discursos públicos en torno de esas formas de educación. En este proceso histórico aparece un reconocimiento de roles tradicionales, tanto de la familia como del Estado, amparado en fundamentos ideológicos, políticos o económicos, no siempre enunciados y que, en gran medida, definen las relaciones entre los actores involucrados.

El sistema social de acción en el cual participan y se construyen las actrices de la Educación Infantil No Formal en los PMI está relacionado con ese conjunto de factores. A partir de allí, visualizamos un campo social que tiene en su centro una discusión en torno al ámbito de responsabilidades por el cuidado y educación de la infancia pobre en Chile, como también, en esa esfera, de la construcción de legitimidad que esa tarea representa para sus diferentes actores y la sociedad en general.

La existencia de una Educación Infantil No Formal en Chile viene mostrando que la Educación Infantil en general, como sistema, presenta un proceso de legitimidad aún en construcción, por ello las referencias en este capítulo serán constantes a una u otra educación infantil, pues pensamos que son sistemas mutuamente interdependientes. La presencia, aunque numéricamente mucho menor, de una Educación No Formal, significa, no tanto un problema de falta de cobertura para la atención de la primera infancia, pues el sistema se ha expandido razonablemente en las últimas décadas, sino, en realidad, otros problemas más complejos: por un lado, una discusión acerca de las responsabilidades sociales del Estado para con la infancia pobre²⁵, y, por otro lado, un conflicto entre proyectos educativos que, a grandes rasgos, podríamos diferenciar entre uno representado por la educación pública formal

²⁵ Existe un amplio consenso internacional en la educación infantil respecto de los años previos al ingreso a la Escuela que se explica, en buena medida, por la nueva visión que se tiene de la infancia en las sociedades contemporáneas (PEREIRA, 2007). El debate se ha ampliado en Chile, en los últimos años, respecto del tramo entre 0 y 3 años, etapa que representa una escasa cobertura aún por parte del sistema público chileno. Ver: PERALTA, 2005.

y escolarizada, desarrollada por el Estado y otro proyecto educativo, más bien de carácter comunitario, basado en las redes de participación familiar, que valida los aportes y saberes propios y que es realizado, principalmente, por la llamada Educación Infantil No Formal.

Estas formulaciones integran el sistema social de acción en el cual los actores se vienen constituyendo: pues es en la construcción de esas orientaciones culturales, que definen la validez de un proyecto educativo como tal en procura de su legitimidad, donde se revela un conflicto entre actores que participan directa o indirectamente en la Educación Infantil No Formal. Esto nos ayudará a entender la necesidad de aprehender una red diversa de campos en que se elabora la experiencia social por parte de mujeres que actúan hoy en día en los PMI. Por lo tanto entendemos, de acuerdo con Melucci, que:

Las formas contemporáneas de acción colectiva son múltiples, variables y alcanzan diversos niveles del sistema social. Es necesario, por eso, antes de todo, distinguir el campo de los conflictos y el de los actores que los hacen visibles [...]. Hoy, es necesario identificar el campo de los conflictos a nivel de sistema y explicar como ciertos grupos sociales interfieren en este campo. Visto que no existen actores conflictivos 'por esencia', la acción tiene carácter temporal, puede involucrar actores diversos, puede moverse en áreas diversas del sistema. (MELUCCI, 2001, p. 23, énfasis del autor, traducción mía).

A partir de esto, en las siguientes páginas proponemos realizar ese cometido: aproximarnos al sistema social de acción en el cual se vienen construyendo las actrices, para ello, distinguiendo a otros actores privados o públicos, a partir de las orientaciones culturales que forman parte de sus relaciones sociales. Siendo nuestro foco las mujeres educadoras de la Educación Infantil No Formal, el interés es tornar visibles las aspiraciones y luchas de las mujeres populares en relación al tema del cuidado y educación de sus hijos e hijas en el escenario social, como continuidad histórica de las aspiraciones y luchas de aquellas mujeres que han participado de los procesos educativos de esta educación no formal en las últimas décadas. Al construir ese referente, lo hacemos pensando en como este se torna un argumento de nuestra línea de investigación, a partir de las opciones teóricas que sustentamos, es decir en la posibilidad de visualizar un proyecto educativo alternativo encarnado por actores del mundo popular en la Educación Infantil No Formal.

1.1 Matrices históricas que orientan la relación entre los actores de la Educación Infantil No Formal

Hablar de una relación entre Estado y mujeres del mundo popular en Chile que tenga como hilo conductor la Educación Infantil No Formal significa, por un lado, preguntarnos por la historicidad de esas actrices en interacción a un campo de intereses y conflictos con esos otros actores, públicos y privados, a partir de los cuales se elaboran y disputan determinadas orientaciones culturales y que, en gran parte del siglo XX, estuvieron monopolizadas por una elite que intentó reservarlas para sí. Para aprehender esos referentes necesitamos prestar atención a los cambios que han experimentado y experimentan estos actores, en relación al tema del cuidado y educación de la primera infancia, en dirección a lo que hoy día conocemos como Educación Infantil No Formal.

Para este propósito, procuramos visualizar a los actores que intervienen en este sistema de acción, primero analizando como se construyeron algunas políticas públicas pensadas para la familia y mujer²⁶ popular, direccionadas a la educación de sus niños y niñas pequeños. Pensamos que la familia, como institución social, y más específicamente la familia popular, ha sido objeto de interés de la elite a partir de las imágenes construidas en torno de ella. En este imaginario se han proyectado ideas asociadas al ‘atraso’, de individuos ‘bárbaros’, ‘faltos de moral e higiene’, ‘familias carentes y madres incompetentes’.

Dichas representaciones promovieron sentimientos y acciones ambivalentes hacia la familia pobre, de sospecha y temor, en muchos casos, pero también de prácticas expiatorias y caritativas por medio de un asistencialismo con tintes moralistas encabezado por las mujeres de esa elite (SALAZAR; PINTO, 2002). Los niños pobres debían ser educados y moralizados y las mujeres disciplinadas para ser ‘buenas madres y buenas esposas’, en el entendido de una familia ‘bien constituida’, moderna y apta para la economía industrial.

En ese marco nació la educación infantil para las familias pobres y, en específico, aquella que más tarde se llamaría Educación Infantil ‘No Formal’, básicamente impulsada por la caridad privada en la primera mitad del siglo XX y, luego, por un doble movimiento que permitió su expansión y diversificación. Primero, la acción de los poderes públicos que recogieron las tendencias internacionales situando a la educación para la primera infancia en

²⁶ La naturalización de esta relación ‘familia/mujer’ se construye históricamente en el marco de las relaciones sociales de género. A raíz de esta construcción hablar de familia en el ámbito del cuidado y educación infantil parece llevar implícito el rol materno de la mujer. Para una discusión conceptual ver Carlota y Mariano (2008).

el orden político y económico, en el cual la modalidad no formal adquirió especial relevancia y, segundo, el desarrollo alternativo de un movimiento social que ya no reconoció la legitimidad de una Educación Infantil Formal caracterizada como ‘escolarizada’.

Este mismo movimiento social, además, vio la necesidad de hacerse parte del vacío provocado por el Estado en la atención y educación de la infancia pobre. De ahí que Estado y familias populares se encontraron nuevamente, en la historia reciente, como portadores de proyectos educativos diferentes en Educación Infantil. A pesar de la expansión y crecimiento de ambas modalidades, formales y no formales, y de los *zigzagueos* propios de un sistema en construcción que les ha distanciado, acercado o complementado, veremos como la Educación Infantil No Formal mantiene y se alimenta de un sello particular: el protagonismo de familias populares que actúan en pro del cuidado y educación de sus hijos e hijas.

Para este análisis, en la primera parte del capítulo, hemos distinguido dos matrices históricas que han orientado, con diversa intensidad, la relación entre los actores que han construido la educación infantil no formal. Una primera matriz que definiremos como asistencialista – moralista y una segunda matriz que definimos a partir de la construcción de derechos de la mujer popular en relación a la educación de sus hijos pequeños. En la segunda sección del capítulo nos focalizaremos en el desarrollo y discusión de la Educación Infantil No Formal durante el siglo XX y como una u otra matriz tuvo más o menos influencia en la relación entre actores y sistema.

1.1.1 Asistencialismo y moralismo como virtud privada.

La relación entre las elites y las clases populares teniendo como foco la educación infantil, la podemos rastrear en Chile desde la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX. Rojas (2010) representó en el pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento la imagen que predominó en la elite ilustrada sobre la familia de ‘clase baja’. A mediados del siglo XIX y analizando la función de la escuela y del profesor como fuente de civilización, el autor señala:

Sarmiento fue uno de los más importantes defensores de la función civilizadora de la escuela. Como lo planteó en 1852, en un artículo publicado en el *Monitor de las Escuelas Primarias*, el maestro de escuela

era capaz de integrar a los hombres a la civilización, superando su estado natural, el salvajismo [...] el maestro de escuela era capaz de curar en forma radical los males sociales, imprimiendo en los niños el mismo espíritu, las mismas ideas, la misma moralidad. Pero en las clases bajas, la tarea del maestro era en gran medida destruida o debilitada por las propias familias, cuyos hábitos y costumbres eran herencia de los pueblos salvajes originarios. De ellos provenía *“el rancho, sin puerta, sin muebles, sin aseo, sin distribución de las habitaciones, i las incongruencias i falta de decoro i de dignidad de la familia, hacinada en confusa mezcla en un reducido espacio, donde come, duerme, vive, trabaja i satisface sus necesidades”* (ROJAS, 2010, p. 169, énfasis del autor).

Este autor aportando algunas referencias para el caso de la familia Mapuche recogió impresiones de viajeros europeos que recorrieron la Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX. A partir de esos relatos se desprenden algunas imágenes de estas familias. En relación a la función de la escuela se repite la misma que para las de clases bajas: la de ‘civilizar’ al indígena. “Progresivamente se percibió que la “civilización” de los mapuche se lograría principalmente a través de la función modernizadora de la escuela primaria” (ROJAS, 2010, p. 200, énfasis del autor). Si bien estos datos no hablan aun de educación para la primera infancia, si nos informan de la función que debía cumplir la escuela para los niños del pueblo a partir de una lógica predominante en el discurso modernizador de las elites y que, a mediados del siglo XIX, libraba su lucha entre ‘civilización y barbarie’ representada esta última por los pobres y por los indígenas.

Peralta y Fujimoto (1998), al analizar los agentes que intervienen en la educación infantil, resaltaron el rol de la familia desde los inicios de su desarrollo en Chile y América Latina, no obstante la imagen de la familia pobre se construye más bien desde la carencia y la falta:

Al otro extremo de América, la creadora del primer Jardín Infantil público en Chile (1906), doña Leopoldina Maluschka expresaba en una publicación en 1909: ‘El Kindergarten es el complemento de la educación de la familia’ [...] ‘Sabemos que el Kindergarten no sólo tiene la tarea de apoyar o complementar la educación de la casa, sino influir en lo que sea necesario indirectamente en las familias, i aún directamente, pero con mucho tino’. (PERALTA; FUJIMOTO, 1998, p. 21, énfasis del autor).

Las autoras también recogen los dichos E. Castañeda quien en 1921 expresaba:

[...] desgraciadamente el párvulo de las clases humildes de la sociedad por el abandono de sus padres que necesitan acudir al trabajo para llenar las primeras necesidades de la vida, se ve expuesto sin cesar a peligros de orden material y moral que sólo la escuela infantil puede evitar, substrayendo al párvulo del medio en que puede perder o alterar su salud corporal y corromper su espíritu, para tenerlo en cambio en un medio apropiado para el desarrollo gradual de su cuerpo y de su alma. (PERALTA; FUJIMOTO, 1998, p. 45).

En estos textos se observa cuales eran las representaciones que cierta elite intelectual construyó de la familia, más no de cualquier familia, sino de las familias pobres. Es hacia ellas que se apunta como objeto de intervención pública, por medio de la naciente educación infantil, bajo los principios de la caridad y del asistencialismo. Se construyó así, una temprana legitimidad para esa intervención con los hijos de las familias populares. Al mismo tiempo se argumenta a favor del rol que debía cumplir el poder público de tomar para sí la educación anterior a la instrucción primaria, como una forma de *asistir* a las familias pobres que no estaban en condiciones de hacerse responsables cabalmente de sus hijos. Aunque a principios de siglo esa acción fue más discursiva que real, sí dio paso a una incipiente labor precursora como veremos más adelante.

M. A. Illanes (1991), en un texto abocado a la historia del sistema de auxilio escolar en Chile, analizó los discursos de los diversos grupos de influencia a principios del siglo XX, dejando en claro el predominio de un proyecto educativo que representó los intereses religiosos - ideológicos conservadores que, como clase dominante, se oponía a la educación universal. En virtud de este proyecto la tradición caritativa de origen privada, según Illanes, era la única forma de concebir la relación entre el Estado y el pueblo. De esta forma, a inicios del siglo XX, “la caridad privada era pues, en la escuela, funcional a la conservación del orden establecido” (ILLANES, 1991, p. 50). Otros proyectos educativos que veían la necesidad de universalizar la instrucción primaria juntamente con el auxilio escolar, dejando atrás la visión privada del asistencialismo, no encontraban aun cabida histórica. El asistencialismo y la caridad privada era una práctica que se reservaba para sí la elite y a partir de la cual esta clase encontraba su legitimación ética e histórica²⁷.

²⁷ Ibid., 1991. Así lo graficó la historiadora: “Deliciosos aires veraniegos y campestres congregaban a un número de la alta sociedad en San Bernardo. Allí comenzó el doctor Manuel Camilo Vial a sensibilizar a las señoras en el drama de la infancia chilena. Así en Marzo de 1908 nació la primera Gota de Leche en Chile, insertándose el país en el movimiento mundial de protección a la vida” (Illanes, 1991, p. 55)

La acción directa de ese discurso asistencialista fue encarnado por las mujeres oligarcas, quienes vieron en esa práctica una suerte de misión inspirada en la caridad cristiana, una especie de maternidad social desarrollado por estas ‘madres inmensas’, como son calificadas por Salazar y Pinto (2002). El análisis propuesto por estos autores relaciona ese feminismo maternal – una de las vías de liberación de las mujeres de la elite – con el capitalismo mercantil impuesto en Chile en la segunda mitad del siglo XIX.

[...] el feminismo maternal social en que militó un número considerable de ‘madres inmensas’, se construyó, por paradoja, en el ‘lado oscuro’ del capital mercantil del que ellas se nutrían; es decir: en el desamparo en el que vivían los hombres, mujeres y niños explotados por ese capital. Por esto, ese feminismo tomó la dirección contraria a la tomada por sus hombres, y dio vida a una política social de facto que se instaló, como Caballo de Troya, dentro del Estado soldadesco, mercantil, liberal y parlamentarista que pretendían ‘salvar’ los patriarcas del hermético Club de La Unión. La fraternidad de ‘todas’ las madres de Chile era un buen camino católico y familiar para canalizar la liberación o desarrollo de ‘todas’ las mujeres, pero, como vía política, equivalía a jugar con fuego (defensa de la miseria social) dentro de una ‘cárcel de oro’ de la cual no se podían escapar (el patrimonio mercantil) so pena de destruir, a traición, el largo trabajo acumulativo de sus propios esposos y la sustentación de sus propias familias. Era un feminismo, por tanto, prisionero en la privacidad oligárquica de siempre y en la ‘eternidad’ de la maternidad universal de María. (SALAZAR; PINTO, 2002, p. 136, énfasis del autor).

El Jardín Infantil público de principios del siglo XX, también estuvo orientado por ese principio preventivo y de ‘salvación maternal’ que animó la caridad de esa maternidad social. Maria Esther P. de Naranjo, visitadora general de kindergarten estatales y subvencionados, en 1913 expresaba que:

‘El Kindergarten [Jardín o escuela Infantil], en atención a los principios pedagógicos que lo informan i a los fines educativos que persigue, es la continuación natural de la enseñanza materna, el periodo de transición entre la vida del hogar i la vida de la escuela; es el factor complementario destinado a llenar los vacíos que el hogar ofrece en la educación del niño’ (ROJAS, 2010, p. 248, énfasis del autor).

La elite gobernante de esta manera construyó, a partir de diferentes medios, un referente que, en teoría, ‘obligaba’ al Estado a tomar cuenta de la educación ‘preescolar’ como una forma de caridad y asistencia a las familias pobres y ‘llenar los vacíos’ que estas

tenían respecto a sus capacidades de cuidar y educar bien a sus hijos. Seguramente las necesidades del Estado junto a otros factores políticos e ideológicos, como los valores privativos de la elite, hicieron poner en la balanza los costos que esta tarea implicaba. Más los argumentos sostenidos por parte de esta misma elite, quedaban tempranamente establecidos en relación a las clases populares: moralizar a sus hijos y naturalizar la incapacidad de las familias pobres para cumplir su tarea en relación a sus hijos pequeños. Los principios de asistencialismo y de caridad cristiana, propios del mundo privado, fueron, en las décadas siguientes, de a poco traspasados al Estado. Pero, no aún para que el poder público actuara garantizando derechos universales en relación a la infancia pobre, sino, más bien, para que el Estado actuase con sus recursos para proveer asistencia y amparar a esas familias ‘incapaces y carentes de moral’. De ahí, que la noción privada de caridad, se mantuviera con fuerza como atributo privativo de identidad de las clases altas para con los niños de familias pobres durante las primeras décadas del siglo XX, período en el que surgiría la llamada Educación Infantil No Formal.

1.1.2 Construcción de derechos de la mujer popular y educación infantil para sus hijos pequeños.

En esta disertación nos referimos a la mujer popular como una categoría histórica, por ende que se constituye como sujeto social a partir del ejercicio de su historicidad (SALAZAR; PINTO, 1999, 2002). Ese estatus, en general para actores provenientes del mundo popular, y en nuestro caso para las mujeres populares, fue denegado persistentemente por la historiografía conservadora y liberal durante buena parte del siglo XX (ZARATE; GODOY, 2005). Por sujeto social entendemos aquí, a quien que es capaz de actuar en la vida social, más allá de la sumisión o de la simple integración a papeles sociales preestablecidos, aquel que está en condiciones de afirmarse por medio de sus actos protegiendo y extendiendo su libertad (TOURAINÉ, 1993). Esto supone una distancia subjetiva entre actores y sistema, aun reconociendo una adherencia a papeles sociales, pero de forma parcial y no determinista. La mayor o menor autonomía de los actores frente al sistema, según Dubet, es la clave para

comprender como un individuo se torna en sujeto capaz de actuar reflexiva y críticamente en la vida social (Dubet, 1994, p. 17).

Salazar y Pinto (1999), al discutir la categoría de sujeto popular, analizan las dificultades teóricas que ha significado dentro de las ciencias sociales el reconocimiento de ese estatus. Tanto los análisis estructuralistas como funcionalistas de fines de la década del sesenta y década del setenta, desembocaron en la imagen de un sujeto como categoría fija y definible: el sujeto social popular era sinónimo de ‘sujeto obrero’. “La lógica estructuralista de este esquema no admitía cambios ni contradicciones. Para el marxismo clásico, el obrero era un “ser” destinado a hacer la revolución. Su identidad se definía en la clase obrera homogénea y ontológicamente revolucionaria” (SALAZAR; PINTO, 1999, p. 94, énfasis del autor). A su vez, el funcionalismo, aportó a la negación de la historicidad y condición de sujetos históricos, a todos quienes no fueran capaces de integrarse racionalmente al sistema social. El conflicto de por sí atentaba contra la cohesión social y era propio de conductas anómicas. En esa lógica “Sujeto social podía ser el obrero organizado, pero no el *roto alzado*”²⁸. Esa representación es extensible a las mujeres populares que a partir de sus diferentes expresiones de lucha por la conquista de derechos para ella y sus hijos se confrontaron en diferentes momentos históricos a sutiles o abiertas formas de control social que les desvalorizaban o invisibilizaban. Rosa Quintanilla, pobladora y dirigente social, a inicios de la década de los noventa lo expresó de esta manera:

Pensando en esto, nos hemos dado cuenta de que esta falta de identidad de género no es gratuita. Es aprendida y socializada a través de toda la sociedad, la educación, la iglesia, los mitos, las creencias. Se nos ha condicionado, se nos ha dicho tanto no puedes, no debes, no lo hagas. Desde nuestra infancia, siempre, se nos está mandando mensajes. Es mucha la historia negada, mucho el pensamiento enmudecido. (QUINTANILLA, 1994, p. 303)

Será a partir de diversos aportes y nuevos enfoques, como la teoría feminista y la perspectiva de género²⁹, la sociología accionista o de la historia social³⁰, entre otros, que la identidad de los sujetos se comenzará a re - mirar a partir de los procesos de subjetivación y

²⁸ Ibid., p. 96. (énfasis del autor).

²⁹ Ver en Zarate y Godoy (2005). Las autoras ofrecen una discusión contextualizada sobre la producción historiográfica del trabajo femenino en Chile.

³⁰ Salazar y Pinto (1999) reconocen los aportes de los historiadores sociales marxistas ingleses como Eric Hobsbawm y Edward P. Thomson en la renovación de los enfoques y categorías en torno a los sujetos sociales.

de la acción propiamente tal. La experiencia de los actores pasó a ser entendida en interacción con el sistema social, en la idea de “estar siendo”, confluyendo pasado, presente y futuro en la experiencia de un mismo sujeto (SALAZAR; PINTO, 1999).

Este giro analítico, nos ayuda a comprender al sujeto mujer popular a partir de una noción de identidad que observa la experiencia como social e históricamente construida (MELUCCI, 1999), donde no es posible aislar a las actrices y su identidad a un rasgo singular, fijo o trascendente. Desde esa perspectiva, las diferentes dimensiones de su experiencia se entrecruzan y actualizan en todo momento organizando una red de significados presentes en sus acciones.

No obstante, las identidades sociales en este caso de mujeres populares, se caractericen por su particularidad, heterogeneidad y su dinámica reformulación, para Salazar y Pinto (1999), esto no implica que no podamos aprehender elementos y tendencias de ‘largo aliento’ que han cruzado transversalmente su experiencia histórica. Experiencias como la pobreza o el padecer tipos de dominación son parte de esa historia compartida. “La dominación viola la condición innata de todo sujeto, la búsqueda de su autonomía” (SALAZAR; PINTO, 1999, p. 98). Esta evidente constatación, nos lleva a preguntarnos en que medida las mujeres populares en la segunda mitad del siglo XX se confrontaron con esa negación, desde su condición de madres, esposas y dueñas de casa, en relación al derecho a educación de sus hijos pequeños.

La escasa o nula producción bibliográfica respecto del tema de las demandas por educación infantil, nos dificulta una aproximación histórica acerca de cómo se construyó la noción de derecho de las mujeres populares y de sus hijos pequeños al Jardín Infantil. De modo hipotético, suponemos que confluyeron varios factores para su construcción, entre los cuales podrían figurar, entre otros posibles factores: la reinserción laboral de la mujer popular al mercado de trabajo, las tendencias internacionales económicas y políticas de la segunda mitad del siglo XX en materia de infancia y el ascenso del movimiento social popular que realizaría un conjunto de demandas sociales frente al Estado.

Los datos revisados acerca de la reinserción laboral de la mujer popular en Chile en la segunda mitad del siglo XX, indican que este proceso mostró una tendencia bastante lenta en este período, manteniéndose hasta el día de hoy (VALDES, 2006). Producto de esto, que supone la permanencia de un modelo familiar donde la mujer popular fue encasillada como dueña de casa, no se generaría, probablemente, una gran presión por parte de las familias populares por Jardines Infantiles en relación a la necesidad de trabajo fuera de la casa. Eso no

significa que tal demanda no tuviera expresión social. Pero es más probable que quienes lideraran ese movimiento y ejercieran mayor presión, a partir de una bandera como mujeres trabajadoras, fuesen los sectores medios, cuyo proyecto de liberación tuvo fuerte base en la profesionalización (SALAZAR; PINTO, 2002).

Como sea, lideradas por mujeres de clase media o en alianza con ellas, la expresión social de esa demanda popular se comenzó a dar, al menos de forma insipiente, en la década del cincuenta, de forma ascendente en la década del sesenta y presentando su mayor expresión a fines de esa década y principios de los setenta (ROJAS, 2010).

Otro factor que debió incidir, fue la construcción de un referente que recogió las tendencias internacionales respecto a la educación de la primera infancia³¹ y que pudo ser un ingrediente que favoreció el debate en ciertos círculos entre los cuales, probablemente, se encontraban quienes animaron las demandas a un nivel con mayor alcance social. Esos desarrollos, sin embargo, fueron muchos más decisivos en la década del setenta, producto de las tendencias económicas y políticas internacionales, y la difusión de investigaciones que pusieron de relieve a la educación infantil en la escena social.

Con todo, sería en la década del sesenta e inicios de los setenta donde se observa la confluencia de un proyecto social y político popular en general y, en particular, de un movimiento social que puso el tema de la demanda por ‘jardines infantiles’ como una expresión de derecho y, por ende, de responsabilidad pública. Ese movimiento que convocó de forma transversal a un amplio espectro social, como veremos, puso de relieve la creación de un sistema estatal que garantizase la ampliación y universalización de la educación infantil.

Desde una perspectiva más amplia, como es argumentado por Salazar y Pinto (1999), el llamado ‘bajo pueblo’ en Chile desarrolló, durante parte del siglo XIX y durante el siglo XX, un movimiento popular portador de un proyecto histórico de acenso social. Ese movimiento, con expresiones históricas diversas, tendría importantes niveles de éxito en la década del sesenta al ser reconocido como interlocutor válido frente al Estado. Aunque su protagonismo se produjo principalmente en el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende (1970 – 1973). Esto permite localizar también la demanda que se venía gestando por Jardines Infantiles durante toda esa década, protagonizada por un movimiento amplio de mujeres y que culminó con la promulgación de la Ley N° 17.301 que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, a inicios de la década de los setenta (ROJAS, 2010).

³¹ En 1948 se creó la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) que contaría con una filial chilena desde 1956 (ROJAS, 2010).

El Poder Público y el movimiento de mujeres, movilizadas por educación para sus hijos e hijas, se encontraron en la historia de la Educación Infantil bajo un nuevo signo, ya no desde la asistencia y la caridad, sino, dándose la mano ahora como aliados en la construcción del derecho de ellas, sus familia y sus niños a una educación infantil universal. La creación de la JUNJI puede ser vista como símbolo de ese camino de conquista. Tal proceso es expresión de la construcción de una matriz que recogió la noción de derecho de la familia y de la mujer popular que se venía construyendo a lo largo y ancho del siglo XX (SALAZAR; PINTO, 2002).

El trasfondo de tal proceso, pudiera estar orientado por una cuestión de ascenso general de derechos de las mujeres en su lucha por la igualdad y justicia social, como movido, también, por un referente que instaló las necesidades educativas de sus hijos pequeños. No obstante, lo que interesa resaltar es que, probablemente, se produjo a partir de la confluencia de varios de esos factores, una nueva conciencia respecto a derechos sociales asumidos por mujeres del mundo popular en relación a sí mismas y a sus hijos.

Eso nos permitiría suponer también, que las mujeres consiguieron, a inicios de la década del setenta, concretar una aspiración que se gestó en esas décadas y que fue capaz de orientar las acciones en la dirección de educación pública y universal para la niñez pequeña. Conquista, que entendemos como una confluencia de voluntades políticas y sociales desarrolladas, a partir de la alianza entre el movimiento social y el Poder Público que conquistó el gobierno en 1970 y que fue proclive a esos intereses sociales.

1.2 Educación Infantil No Formal en el contexto histórico del siglo XX.

1.2.1 Estado y herencia asistencialista. Mujeres populares entre el disciplinamiento y la resistencia.

La familia, como construcción histórico-cultural, está asociada a la acción del Estado. Así, lo que “entendemos por familia es el resultado de un proceso de construcción jurídico-política” (VALDES, 2007, p, 4). Esto implica que:

En Chile como en otros países, durante buena parte del siglo XX el Estado fue responsable de la normalización familiar, entendiendo por normalización la inscripción de la familia en el matrimonio y la afirmación de patrones de género basados en la división sexual del trabajo. Con su intervención en lo social, el Estado ordenó la familia según los patrones culturales de la industrialización, modificando lo que se entendió como desorden familiar legado por la sociedad tradicional al siglo XX, altas tasas de ilegitimidad en los nacimientos, abultadas cifras de concubinato, frecuente abandono de mujeres y niños, alta proporción de hogares sin padre. (VALDES, 2007, p. 7).

Esto significó, en términos más específicos, orientar, mediante la estructura jurídico-política, el tipo de familia necesaria a los intereses de la nación o de la economía que las elites gobernantes, de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, estimaban más conveniente y funcional.

Salazar y Pinto (2002), al tratar el tema de la historia de la feminidad en Chile, desarrollan un análisis acerca de las posibles vías de liberación y desarrollo social, económico y cultural que las mujeres populares recorrieron a lo largo del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Una de esas vías fue el trabajo asalariado de *tipo peonal* (transitorio, sin contrato escrito, muchas veces sin pago monetario, no exento de acoso y castigo físico), para lo cual los empleos más recurrentes fueron los de cocineras, costureras, lavanderas y sirvientas. Esta vía histórica, a partir de la consolidación de la economía capitalista mercantil, obligó también a las mujeres a emplearse precariamente dejando los espacios que, otrora, le dieron cierto protagonismo social y cultural como lo fueron sus 'fondas', 'pulperías' y 'chinganas'. Ahora, sin derecho a solicitar sitio, quedaron a merced de rentistas urbanos a los que debían pagar arriendo para vivir. Algunas de estas nuevas actividades laborales promovieron una tradición mutualista, principalmente en la industria del vestuario y confección entre 1890 y 1930. Estas organizaciones, además de la protección de sus asociadas, también tuvieron un accionar político, a través de las federaciones obreras en defensa de sus intereses y en la procura de

promover reformas sociales para la mujer trabajadora. Al respecto del significado histórico de esta forma de organización los autores citados señalan:

En cierto modo, las mutuales femeninas reprodujeron, en otro contexto y de otra forma, el ‘espacio comunitario’ que antaño las pulperas y chinganeras habían creado en torno a sus quintas y ranchos [...]. Solo que en las mutuales femeninas, el ‘espacio comunitario’ operaba no solo en términos de expresión cultural propia y de resistencia frente a la opresión oligárquica, sino también como un puente orientado a la urbanización moderna, de integración a la emergente sociedad industrial y a la maduración interior de una ciudadanía participativa y responsable. (SALAZAR; PINTO, 2002, p. 154, énfasis del autor)

Las mismas elites que defendieron la única forma de relación posible entre ellas y el ‘bajo pueblo’, es decir a través del asistencialismo paternalista desplegado por las ‘madres inmensas’ de la oligarquía, sin duda, no vieron con buenos ojos la creciente ‘rebeldía e ingratitud’ de la mujer trabajadora. Esta vez, esa misma elite política, junto con reprimir al movimiento social obrero, tuvo que asumir, también, los propios cambios que se venían operando en la estructura social y política en crisis hacia 1920 y, cuyo modelo de Estado, venía en franco agotamiento. De aquí que, poco a poco, le fueron traspasadas al Estado aquellas funciones privadas de asistencia social de las madres oligarcas como una forma más de combatir la autogestión y resistencia de las organizaciones mutuales femeninas. Así lo sintetizan Salazar y Pinto:

Sin embargo, este extenso movimiento fue reprimido, judicial, policial, política y militarmente [...] Más aún: se promulgó, progresivamente, una “legislación social” que, en sustancia, sustituyó el movimiento mutualista, depositando en el Estado (y en la clase política) el control de los fondos sociales, desfondando, por ende, la autogestión, y torpedeando, de paso, la democracia participativa. Con lo cual se impuso el ‘matriarcado social’ del Estado, construido a imagen y semejanza de las “madres inmensas”. El Código del Trabajo de 1931 fue, de hecho, la lápida que consumó el fin histórico del mutualismo en Chile. (SALAZAR; PINTO, 2002, p. 155, énfasis del autor)

Los autores concuerdan en que fue este Estado y su nueva clase política quienes heredaron, como en una continuidad histórica, el asistencialismo privado, para lo cual las mujeres populares fueron asumidas, por este nuevo paternalismo social de Estado, cada vez más, como madres o dueñas de casa. La acción coercitiva/persuasiva del Estado, en ese sentido, al parecer actuó por medio de variados instrumentos. Roseblatt (1995), al analizar la relación entre el Estado y la política familiar en los gobiernos del Frente Popular (1938 - 1952), agrega algunos elementos interesantes al análisis de dicha problemática.

Frente al proyecto de vida familiar diseñado por las elites políticas y profesionales, los hombres fueron los más desafiantes. Los miembros del sexo fuerte simplemente no podían o no querían convertirse en sólidos proveedores para sus esposas e hijos. Acostumbrados a migrar en busca de trabajo o de aventuras, los hombres preferían trasladarse de lugar cuando los salarios eran bajos o cuando las condiciones de vida o de trabajo no los satisfacían. Al igual que sus empleos, los lazos sexuales y afectivos de los trabajadores eran con frecuencia fugaces. (ROSEMBLATT, 1995, p. 97).

Ante esta realidad, según Roseblatt, el Estado actuó de forma disciplinadora 'arrinconando' a hombres y mujeres para que asuman roles de género que dieran cuenta de un 'hogar bien constituido' sobre la base del matrimonio y la legitimidad de los hijos. De esta forma, además, la acción pública podría encaminar la política de protección social que la familia requería. Rojas (2010), analizando el tema de los hijos 'ilegítimos', señala que hubo una débil preocupación por este tema en la primera mitad del siglo XX y que cuando se legisló en 1935, respecto de la ilegitimidad, los efectos de esa legislación fueron de escasa eficacia. El autor coincide en atribuir mayor importancia para la disminución de la proporción de hijos ilegítimos (fuera del matrimonio y no reconocidos por el padre) al conjunto de cambios que se incentivaron por parte del Estado, a partir de un discurso moralizador hacia las familias pobres, en la regularización de las relaciones de pareja y la inscripción de los hijos. (ROJAS, 2010 p. 232).

Con todo, la intervención del poder público apuntó a un fuerte cambio cultural hacia la familia que se reflejaría en las relaciones de género. Para ello era indispensable un esposo proveedor y una esposa/madre sustentadora del orden doméstico.

La acción estatal fue encabezada por una activa clase profesional ligada al Estado que fijó su mirada en la familia popular³². Los intereses superiores de la ‘defensa demográfica de la raza’, se convirtieron en razones que el Estado no podía postergar dentro de un proyecto nacional y populista como el que se planteó el Frente Popular. La idea que se había instalado en los discursos oficiales ya desde la década de 1920 era la de ‘salvar a los niños de la patria’ (ROJAS, 2010; ILLANES, 1991). Así el rol materno se debía normar desde el poder público.

En consecuencia, el Estado emprendió extensas campañas destinadas a inculcar a las madres nociones científicas de higiene y puericultura. Pero mejorar las condiciones de vida de los niños no era la única meta de estas campañas: a través de la educación sanitaria también se delinearon comportamientos apropiados para las mujeres. Al insistir en la necesidad de educar a las madres, estos expertos reconocían que las mujeres no necesariamente poseían habilidades innatas para la maternidad. Sin embargo, seguían proyectando la maternidad como el elemento central de la identidad femenina. (ROSEMBLATT, 1995, p. 105).

Si existió desconfianza en las mujeres de las clases populares, en cuanto a como desempeñarse como madres, era más importante que éstas se quedaran en la casa para cumplir su papel en el espacio doméstico. Para ello, se debía caminar hacia una familia acorde a los requerimientos de una sociedad con pretensiones de romper su fragilidad histórica y avanzar hacia el modelo familiar moderno. Para Valdés, esta intervención del poder público en la familia, se abocó a mitigar el ‘desorden familiar’ existente en Chile hasta las primeras décadas del siglo XX. Así, el modelo normativo del matrimonio, se extendió apoyado en los beneficios sociales para las parejas casadas. La Libreta de Familia se convirtió en el pasaporte para obtener beneficios como asignaciones familiares o acceso a la vivienda, incentivando una

³² Según Rojas la mirada científica y la acción de ciertas disciplinas como la medicina, tuvo fuerte influencia sobre la forma de concebir a las familias pobres y sus métodos de crianza. “Con la institucionalización de la pediatría, la forma adecuada de criar a los niños pasó a constituir una disciplina auxiliar y específica denominada ‘puericultura’. Su enseñanza se transformó en algo clave” (ROJAS, 2010, p. 267). Ver otros antecedentes en SALAZAR y PINTO (2002, p. 165).

mayor correspondencia entre los comportamientos sociales y el orden normativo matrimonial (VALDES, 2007).

En este proceso se realizó un doble movimiento: reforzar el rol de género femenino como esposa/madre y, a la vez, desestimular el trabajo asalariado de las mujeres con el mismo propósito. En este sentido el trabajo asalariado, fuera del hogar, fue percibido por los sectores más conservadores de la sociedad como símbolo de desestructuración familiar y abandono de la función materna con lo cual las mujeres madres de niños pequeños que lo desarrollaban fueron catalogadas como ‘madres rebeldes’. (Roseblatt, 1995). Los trabajos que tenían mayor aceptación para la mujer, bajo esta argumentación, eran aquellos que se podían realizar en el hogar cerca de los hijos como, por ejemplo, el lavado de ropa. “Parece que en toda mujer de nuestro pueblo hubiera una lavandera en potencia señaló una visitadora social”³³.

Las formulaciones de la época, llegaron a establecer una relación entre honor y maternidad, teniendo como contra cara la figura del trabajo femenino fuera del hogar asociado a la promiscuidad y la maternidad soltera y como un signo de decadencia moral y familiar (ZARATE; GODOY, 2005). Con ello, el dispositivo de control se hacía más denso alcanzando niveles disciplinadores francamente opresivos. Así, con todo, era de esperar que el objetivo de alcanzar una familia ‘bien constituida’ rindiera sus frutos en el mundo popular, los beneficios en el plano de la seguridad social, que otorgaba la libreta de matrimonio, parecieron compensar los embates de la intervención estatal.

Un elemento significativo en este proceso fue la fijación de la Asignación Familiar Universal en 1953 para trabajadores del campo y la ciudad. Con ello quedaría establecida plenamente la idea de la llamada maternidad moral y salario familiar en Chile (VALDES, 2007), clara expresión del modelo de familia ‘moderna’.

Bajo este modelo, las mujeres populares se habrían relacionado con el Estado, principalmente, como madres y esposas de trabajadores asalariados (WEINSTEIN, 1996). En esta relación se diseñaron una serie de políticas sociales, aproximadamente a partir de la década de 1940, principalmente la creación de servicios públicos de asistencia social, que contribuyeron a la inserción de más mujeres en actividades laborales sustituyendo, poco a poco, en estas áreas a las formas de caridad ejercidas por mujeres ‘voluntarias’ de la elite³⁴.

³³ Ibid., p. 108.

³⁴ Alejandra Brito (1994) discute la tesis que sostiene que el siglo XX fue una época de grandes conquistas de los espacios laborales por parte de la mujer en general. Fueron las mujeres de clase media profesional las que comenzaron a crecer en desmedro de los oficios desarrollados por la mujer popular (lavandera, costurera, entre otros).

Fue en esta época que nacieron, al alero de la Iglesia Católica en 1938, los famosos Centros de Madres que inspirados en la lógica asistencialista y apoyados por mujeres de clase media y alta, reunió a grupos de mujeres de familias proletarias con el doble objeto de darles capacitación para realizar manualidades y para ‘enseñarles a ser madres y esposas ejemplares’ (WEINSTEIN, 1996, p. 7). Esta institución de asistencia será posteriormente traspasada al Estado y, según la autora citada, pasó a ser un modelo de relación entre el Poder Público y las mujeres de sectores populares. Así, los Centros de Madres representaron, para los diferentes gobiernos, entre las décadas de 1960 y 1980, un eslabón estratégico y funcional como política social dirigido a la mujer. Las imágenes que se desprenden del análisis de Weinstein (1996) nos muestran un cuadro con tonalidades diferentes, sensibles al momento político al cual correspondan, pero independientemente de esas diferencias, también podemos reconocer una importante semejanza, en cuanto a como fue percibida la mujer popular por los grupos gobernantes: ellas fueron asociadas invariablemente a roles tradicionales de género ³⁵.

A pesar de todo esto, y de cómo se construyó esta imagen, en apariencia bastante bucólica y pasiva de mujer dueña de casa, el trasfondo histórico de la misma es discutido en el análisis de Salazar y Pinto (2002). Parece claro que las aspiraciones del poder público y de su clase política, en el sentido de consolidar el modelo de familia aquí descrito, si alcanzó los objetivos deseados. No obstante, en una perspectiva de mayor alcance, como la propuesta por los autores, ese resultado es revisado desde otro punto de vista. La larga experiencia acumulada por la ‘mujer popular’, en medio siglo de trayectoria como actor histórico, tuvo como hecho relevante la larga batalla social y política por temas como la vivienda. Pese al acoso estatal por arrinconar a la familia popular en roles tradicionales de género, roles que efectivamente se materializaron, esto no habría acontecido como un sometimiento unilateral y sin una importante resistencia según el análisis de Salazar y Pinto (2002, p. 251, énfasis del autor):

Aparentemente, esa tendencia debería haber sometido a la mujer popular al régimen patriarcal sustentado originalmente por la Iglesia Católica y asumido después por las políticas populistas. Sin embargo, debe considerarse que la versión populista de ese régimen se construyó en la práctica solo a mediados de 1950, cuando el Estado se sintió forzado a hacerlo tras medio siglo de ‘huelgas’ de arrendatarios, ‘reclamos’ de

³⁵ En los gobiernos de Frei Montalba (1964-1970) y de Salvador Allende (1970-1973), primó una orientación de promoción social, donde los centros de madres cumplieron un doble rol: i) hacia la capacitación femenina y, ii) tendiente a promover la organización social de las mujeres. Ya, bajo la dictadura militar se mantuvo su rol como organización para la capacitación, más con una fuerte tendencia al disciplinamiento y al clientelismo femenino. (WEINSTEIN, 1996).

compradores de sitios y ‘tomas de terreno’ de ‘callamperos’ [favelas]; o sea: solo cuando los pobladores estaban a punto de producir una “catástrofe” (según los propietarios). Y que en ese medio siglo, las mujeres pobladoras – dueñas de casa o no – habían aprendido a organizar asambleas de conventillo, huelgas de arrendatarios, federaciones de mujeres, tomas de terreno, grupos de salud, representaciones a ministerios, resistencias a los desalojos policiales, etc. O sea: si bien es cierto que la clase política civil construyó un Estado Populista a partir de 1950 en pro de un régimen patriarcal que ‘anhelaba’ ver a las mujeres populares recluidas en la cocina y en el hogar, también lo es que esas mujeres, para ser dueñas de casa, tuvieron que convertirse primero en las principales activistas y promotoras de la ‘conquista’ de una casa propia. Lo que no era equivalente a sometimiento, sino a desarrollo cívico.

Los mecanismos de control y disciplinamiento ejercidos desde el poder durante los períodos estudiados, nos hablan de una compleja construcción social de roles de género que cristalizó en la imagen de una mujer popular al interior del espacio doméstico como madre y esposa. Sin embargo, la construcción de este referente no puede ni debe ignorar que ese resultado se dio al calor de un movimiento popular de mujeres que, con diferente magnitud, ejerció su historicidad durante el siglo XX, construyendo espacios de rebeldía y estrategias de resistencia propios en procura de conquistas como la vivienda social.

Como sea, en materia de infancia, el actuar del poder público por medio de su arsenal jurídico y político, reforzó la idea de que la responsabilidad por el cuidado y educación de los niños pequeños debía ser de la familia y por añadidura de las mujeres. Así se puede comprender los esfuerzos por reforzar los ‘aprendizajes’ tendientes a producir buenas madres y esposas. Un modelo moralista que procuró hacer equivaler una noción de lo bueno y aceptable en la vida social, como también de carácter político, promoviendo lo que la economía capitalista requería, es decir, un modelo familiar capaz de funcionar dentro de ese esquema de producción. Así, en la educación para la primera infancia, las matrículas del Jardín Infantil estarían reservadas durante la primera mitad del siglo XX a escasas familias bajo el signo del privilegio y, en el otro extremo, una debilitada oferta de cupos hacia la familia popular bajo el signo del asistencialismo que, como es dable imaginar, reposaba tranquilamente en una imagen familiar que suponía una escena de niños y niñas jugando en sus calles, patios o en el interior de sus hogares.

1.2.2 Asistencialismo como matriz gestora en la primera mitad del siglo XX.

La Educación Infantil, en términos generales en Chile, nació afines del siglo XIX influenciada principalmente por la experiencia de los países germánicos³⁶. En este sentido, el debate público en torno a la necesidad de cuidado y educación de la infancia pequeña puso acento en las responsabilidades que le pudiera caber al Estado, donde el argumento moralizador fue gravitante para las prácticas asistencialistas, como destacaría un representante en el Congreso Pedagógico de 1902 : “los niños deben asistir desde los cuatro años al jardín porque esa es precisamente la edad en que se comienzan a formar los principios morales en el niño *i hai* que evitar que adquieran malas costumbres” (ROJAS, 2010, p. 246).

Esas ‘malas costumbres’ de la infancia pobre preocuparon a la elite, pues veían en ellas el germen de males mayores asociados más tarde a la mendicidad y la delincuencia, por ende la intervención más temprana del Estado debía anticipar esos problemas. Rojas (2010) destaca que en los primeros años del siglo XX el clima se hizo favorable para el desarrollo de la Educación Infantil pública lo que condujo a varias iniciativas en esa dirección³⁷. Sin embargo, Rojas advierte que este no pasó de ser un momento precursor, pues solo se extendió hasta 1914, año en que el gobierno decidió cerrar los Kindergarten públicos que funcionaban como anexo a los Liceos a lo largo del país³⁸.

Para Peralta (2010) el origen de la Educación Infantil No Formal estaría emparentado con la Educación Infantil Formal. Según la autora, este antecedente se debe rastrear en la obra de Federico Fröebel. Este pedagogo alemán, antes de proponer el clásico modelo de Kindergarten, produjo dos aportes que Peralta define como una nueva y original ‘modalidad no formal’. Se trató, primero, de un set de materiales fundados en el principio del juego destinados a ser usados por la familia (1838) y, segundo, la publicación del libro “Cantos de la madre: Un libro para la familia” (1844), ambas obras de gran influencia para la educación

³⁶ En 1885, José Abelardo Núñez publicó en Estados Unidos su traducción de la principal obra del educador alemán Friedrich Fröebel, *La educación del hombre*, de 1826 (ROJAS, 2010, p. 165). Peralta y Fujimoto (1998) destacan también el interés chileno por la difusión de la obra de Fröebel. Esta influencia se observaría en la adaptación del kindergarten a la realidad chilena. (HERMOSILLA, 1998).

³⁷ Como la creación del primer curso normal para maestras de Kindergarten en 1905, creación del primer Jardín Infantil fiscal en 1906, fundación de la revista *El Kindergarten Nacional de Chile* en 1910 y el primer Kindergarten Popular en 1911 (HERMOSILLA, 1998).

³⁸ Entre las razones que explicarían esta drástica medida se menciona la prioridad del Estado por destinar recursos a la instrucción primaria, las críticas a la orientación *prusiana* que habría adquirido el modelo educativo del kindergarten (ROJAS, 2010) y la disminución del erario nacional producto de la caída en las ventas del salitre lo que afectó a toda la incipiente instrucción pública (ILLANES, 1991).

infantil. De esta forma, según la autora, el nacimiento de la Educación Infantil, formal y no formal, sería parte de una misma gestación.

Rodríguez (2003)³⁹, distingue al igual que Peralta, un momento histórico inicial localizado entre fines de siglo XIX y principios del XX y que se extendería hasta mediados del siglo XX, aproximadamente. Existe coincidencia en las características asistencialistas de este primer período. A esto se agrega un creciente interés internacional en torno a la infancia a partir de la década de 1920. Este interés, motivado por razones humanitarias, políticas, demográficas o sanitarias, situó a los niños como nuevo centro de preocupación por parte de los poderes públicos⁴⁰. Esta noción, de las necesidades del niño como sujeto de atención, aparece en Chile con la incipiente proliferación de las ideas de teóricos, como María Montessori y Jhon Dewey, que venían cuestionando la educación tradicional, fundándose las bases para la llamada ‘escuela nueva o activa’⁴¹. De acuerdo con Peralta:

En el caso de Iberoamérica, a partir de la década de los veinte, cuando empiezan a visibilizarse las extremas urgencias de la primera infancia referidas a mortalidad, morbilidad y desnutrición, empiezan a buscarse alternativas “mas económicas” que el jardín infantil, para lo cual se empieza desde lo público a reemplazarse las maestras por personas de la sociedad civil, y a utilizarse locales y recursos comunitarios para atender más niños. Surgen así centros de atención que en su mayoría se les denomina “guarderías”, cuyo propósito fundamental era el resguardo de los niños y su alimentación, a lo que se agregaba algo de recreación, siendo el enfoque más bien social o asistencial, que educativo. (PERALTA, 2010, p. 169, énfasis del autor)

Para Rodríguez, lo que se produjo en esta etapa fue un intento por aumentar la cobertura a partir de nuevos espacios institucionales y no institucionales, como, a la vez, crear las condiciones para que el poder público “irrumiera en el ámbito doméstico e incidiera directamente en este sector de población [infancia pobre] que se encontraba hasta entonces fuera de la órbita de los mecanismos de control regular” (RODRIGUEZ, 2003, p. 33). Esta visión es coincidente con estudios histórico sociales, que critican el accionar de las elites

³⁹ Tanto Rodríguez (2003), que se refiere a la educación infantil en general, como Peralta (2010), quien aborda específicamente el ámbito de la educación no formal, utilizan como marco de referencia el espacio socio geográfico de Iberoamérica.

⁴⁰ Ibid., 2003. Rodríguez sostiene que gran parte de ese interés se debió a razones políticas respecto de la infancia pobre generándose un aparato de control social sobre la base de un saber médico-pedagógico-social como una triada que explica ese carácter asistencial en la educación infantil.

⁴¹ Las ideas emanadas de este movimiento conocido como ‘escuela nueva’ fueron recogidas en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo en la Reforma Educativa de 1928. (ILLANES, 1991).

respecto de las clases bajas en función del control, disciplinamiento y asimilación de estas últimas a patrones culturales de proyectos históricos modernizadores (SALAZAR; PINTO, 1999 y 2002; ILLANES, 1991).

Por su parte, Peralta enfatiza la acción de la sociedad civil como principal motor de esta etapa. Para ella la participación familiar y comunitaria sería la principal característica que se agrega a la Educación Infantil No Formal “la incorporación de personas de ‘buena voluntad’ que trabajaban sin mayor apoyo pedagógico, ya que el énfasis era el cuidado a través de la atención a necesidades muy básicas como la higiene y la alimentación” (PERALTA, 2010, p. 170, énfasis del autor).

Bajo este modelo, las ‘guarderías’ serían la ‘alternativa’ para atender a los hijos de las familias pobres, apoyadas por esa ‘buena voluntad’ caritativa que hacía de ese acto una extensión de la maternidad social, una especie de Estado privado allí donde el poder público no conseguía llegar ¿Es posible hacer coincidir esta forma de asistencialismo, entendida como patrimonio de la elite, como señalamos más arriba, con una participación familiar y comunitaria popular? Verlo así parece algo forzado y reduccionista. Los Estudios citados, para el caso de Chile, nos llevan a pensar, a diferencia de lo expresado por Peralta, en que difícilmente las lógicas que alimentaron esas prácticas sociales asistencialistas se relacionaron con formas de participación popular.

En consecuencia, la impresión que tenemos, es que en los orígenes de la llamada Educación Infantil No Formal se intentó responder, aún de manera puntual, a estrategias ‘más económicas’ llevadas a cabo por iniciativas privadas de ‘buena voluntad’, inspirado en la caridad cristiana de la maternidad social. De aquí que, en forma paralela, operó también una suerte de tutelaje direccionado hacia la familia popular, orientando su funcionamiento a las necesidades de la modernización económica que las elites encarnaban.

En relación a la perspectiva de las familias y mujeres populares en estos inicios no contamos con mayores antecedentes. La historia del trabajo femenino pudiera dar algunas pistas acerca de la relación entre ese tema y el cuidado y educación de sus hijos. El trabajo de Alejandra Brito permite imaginarnos las tensiones que la experiencia laboral puede haberle provocado a la mujer popular en las primeras décadas del siglo XX. Según la historiadora, los principales oficios desarrollados por ellas – sirvientas domésticas, lavanderas, comerciantes, costureras y prostitutas – fueron ejercidos principalmente en una cotidianeidad donde se confundía el mundo doméstico de los conventillos y la vida laboral.

Por ello, en el caso de la mujer popular, no cabe la distinción, tan evidente en el mundo masculino, entre lo laboral y lo doméstico, o, si se quiere, entre lo público y lo privado. Para el caso de las mujeres no es posible utilizar categorías que dividan la condición femenina en partes susceptibles de ser analizadas de manera independiente entre sí, ya que el mundo de la mujer popular era una sola unidad: la 'casa' y la 'calle', lo 'público' y lo 'privado' eran una sola cosa: el ser mujer. (BRITO, 1994, p. 281, énfasis del autor).

Esta condición se modificó, como hemos analizado, hacia la década del treinta producto de las presiones ejercidas por los poderes públicos que tensionaron las estrategias de sobrevivencia de la mujer popular y la encasillaron en la encrucijada de dos caminos: la casa o la calle, la familia o el trabajo, mundos que, como señaló Brito, constituyeron hasta la década del veinte una sola unidad⁴². Esa lógica incidió en la opción de muchas por el hogar como madres y esposas y debió acomodar el tema de la infancia pequeña al espacio doméstico. Producto de esto, hacia la década de 1940, se observa una disminución en la fuerza de trabajo de los oficios populares. A pesar de que un tercio de la fuerza total en el país era ocupada por mujeres (producto del crecimiento de las profesiones de clase media), solo un cincuenta por ciento, dentro de ese tercio, correspondía a los trabajos ejercidos por mujeres populares (BRITO, 1994).

En esta misma década, y como una evidencia del avance de la profesionalización de la mujer de clase media, se creó, en 1944, por parte de la Asociación de Mujeres Universitarias, la escuela de Educadoras de Infantiles que pasó a depender de la Rectoría de la Universidad de Chile (HERMOSILLA, 1998, p. 13). A su vez Rojas observó que para esa época la matrícula en Educación Infantil experimentó las siguientes variaciones:

Si consideramos la composición de la matrícula, durante gran parte de la década del cuarenta predominaron los establecimientos particulares. Sin embargo, ya en 1949 las cifras se igualaron. En la década siguiente el aumento de la matrícula fiscal fue constante, lo que redujo la importancia relativa de los jardines infantiles privados, que se mantuvo bajo el 20% hasta fines de los años sesenta. A partir de entonces, el aumento en la cobertura se sustentó tanto en las instituciones públicas como privadas. (ROJAS, 2010, p. 544).

⁴² Dicho análisis no considera la participación de la mujer en oficios ligados al peonaje industrial que se venía constituyendo desde las últimas décadas del siglo XIX y que probablemente ocasionó tensiones similares para esas mujeres respecto de su experiencia entre lo doméstico y lo laboral. Ver Salazar y Pinto (2002).

Sin embargo y como indican estos datos, el real despegue de la Educación Infantil pública y, junto con ella, de la Educación Infantil No Formal, se dará recién a fines de la década del sesenta, como veremos a continuación.

1.2.3 La Educación Infantil No Formal y sus movimientos de expansión.

Rojas señala que en las décadas del cincuenta y sesenta no existía todavía una política clara orientada para la educación de la primera infancia. Si bien, el Estado comenzó a aumentar su oferta en escuelas infantiles como en anexos a escuelas básicas y a remunerar a las profesoras infantiles, los locales fueron en buena medida aportados por otras instituciones, ya sea de origen estatal o de origen privado, entre ellas clubes, fundaciones, sindicatos, municipalidades o empresas (ROJAS, 2010).

En 1962 aparece el Comité Pro Jardines Infantiles que impulsó la creación de una red pública para todo el país. Este movimiento, no consiguió influenciar en ese momento al gobierno a pesar del creciente interés internacional que se venía observando en materia educativa de la primera infancia, pero sí será una importante clave en la gestación y promulgación de la Ley de Jardines Infantiles de 1970. La reorganización de este comité, en 1966 como Comando Pro Ley de Jardines Infantiles, contó con diversas organizaciones y personas⁴³ quienes constituyeron un amplio frente social y político. Este movimiento actuó, no solo en el plano pro legislativo en la elaboración de un proyecto de ley que exigía la obligación del Estado de garantizar a la infancia el derecho a salas cuna y jardines infantiles, sino, también, en la movilización social con una serie de acciones masivas que se sucedieron a fines de los años sesenta como se ejemplifica en este pasaje:

El 15 de agosto de 1967 organizaron un “Caupolicanazo” [Caupolicán es el nombre de un importante centro deportivo y cultural], que contó con unas ocho mil mujeres asistentes. El 21 de septiembre de ese mismo año realizaron una marcha silenciosa por las calles de Santiago, para que se incluyera el proyecto en la convocatoria del periodo de sesiones extraordinarias. (ROJAS, 2010, p. 548).

⁴³ Entre las organizaciones que participaron estuvieron: La Central Única de Trabajadores (CUT), Unión de Mujeres, Centros de Madres y diversos personeros sociales y políticos. El Comando Pro Ley de Jardines Infantiles estuvo dirigido por la regidora comunista Mireya Baltra (ROJAS, 2010)

La lucha por los jardines infantiles a fines de los sesenta enfrentó, sin embargo, no pocos escollos políticos. El principal consistió en el enfrentamiento entre el movimiento social pro jardines infantiles públicos y un sector privado que venía actuando en la oferta de Educación Infantil para familias pobres. Entre ellos, el más destacado fue la Fundación de Guarderías y Jardines Infantiles cercana a la iglesia Católica y al gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalba (ROJAS, 2010). El conflicto de intereses puso de relieve la confrontación entre una persistente tradición asistencialista privada y un movimiento que veía la necesidad de garantizar los derechos universales de la infancia a cuidado y educación. Bajo este escenario se promulgó en 1970, como ya fue anticipado, la Ley N° 17.301 sobre guarderías y Jardines Infantiles y que se puso en operación en Junio de 1971 (ROJAS, 2010).

Este fue un período esperanzador en muchos sentidos para las familias populares y, también, para la Educación Infantil que comenzaba a visualizar las bases de su desarrollo bajo la responsabilidad del Estado. Con el plan quinquenal de 1972, se iniciaba un nuevo ciclo que consideró la construcción de 400 nuevos jardines infantiles en el país. El movimiento de mujeres ‘pobladoras’, comprometidas con el proyecto socialista, fue particularmente activo en relación al tema de la infancia y otros temas sociales durante el gobierno de la Unidad Popular (WEINSTEIN, 1996). Luis Corvalán destaca ese rol a partir del trabajo voluntario:

En la Revista Principios N° 150 de Marzo-Abril de 1973, Elena Pedraza, una de las primeras kinesiólogas chilenas y fundadora de la escuela de kinesiología en Cuba, destacaba la labor de las madres como voluntarias de la salud en las campañas de vacunación contra las enfermedades de la infancia y por la higiene ambiental en los jardines infantiles y en los esfuerzos por la superación de la mujer a través de cursos de Auxiliares de Párvulos y de Manipuladoras de Alimentos. Los convenios CUT – ETE y COCEMA – UTE⁴⁴ permitieron que se graduaran 1500 Auxiliares de Párvulos. (CORVALÁN, 2003, p. 32)

Es relevante señalar que la formación de algunas de las profesionales que el proceso requería, como la Auxiliar de Párvulos, fueran reclutadas de las mujeres provenientes del mismo movimiento social que impulsó la promoción del derecho a la educación de sus hijos e hijas. La nueva legislación indicaba que “... la educación parvularia debe estar a cargo de educadores de párvulos, con la colaboración de auxiliares debidamente preparadas para ello y

⁴⁴ Las siglas se refieren a la Central Única de Trabajadores (CUT), Escuela Técnica del Estado (ETE), Coordinadora de Centros de Madres (COCEMA) y Universidad Técnica del Estado (UTE).

miembros de la comunidad...” (HERMOSILLA, 1998, p. 15). Sin embargo, en ese momento, la formación de profesionales era todavía muy insuficiente⁴⁵, lo que hizo necesario, al parecer, un importante esfuerzo para cumplir con las metas propuestas en materia de profesionales de trato directo con los niños.

La historia posterior al gobierno de la Unidad Popular en el período de Dictadura Militar, marcará, desde la política pública, un retorno en varios aspectos a la matriz asistencialista. No obstante, observaremos nuevas respuestas provenientes del mundo popular como reacción a la falta de oportunidades y a la escasez de legitimidad que la oferta pública mostró en esos años. Para relacionar esos elementos históricos con los nuevos referentes teóricos que surgen en la segunda mitad del siglo XX, abordaremos estos temas a parte, donde definiremos dos movimientos de expansión que, a nuestro juicio, permitirán comprender mejor el surgimiento del proyecto educativo desarrollado por la Educación Infantil No Formal.

1.2.3.1 Primer movimiento de expansión: familia deprivada y Estado subsidiario.

Los estudios que se han preocupado por analizar la Educación Infantil No Formal, luego de sus inicios, se focalizan en la segunda mitad del siglo XX, principalmente considerando la década de 1960. Para Peralta (2010) las principales características a partir de esta década serían los avances que se producen hacia *un enfoque más educativo* junto con la *diversificación* de sus modalidades. A su juicio, se mantuvo la alta participación comunitaria con enfoques más integrales en los proyectos. Menciona la incidencia de organismos internacionales y nacionales en la creación de programas diseñados por especialistas⁴⁶. Junto a esto, se señala, el abandono de la noción asistencialista de las guarderías y centros de atención masiva para ser reemplazados por espacios como el ‘modelo en el hogar’ que utilizará *madres educadoras* en algunos casos con supervisión profesional. Así resume la

⁴⁵ La carrera profesional solo se dictaba en la Universidad de Chile desde 1944 (en 1968 esta universidad extiende la carrera a seis sedes regionales), en la Universidad de Concepción desde 1966 y en la Universidad Católica solo a partir de 1972. De acuerdo con Rojas (2010, p. 551) “En 1971 se tuvo que iniciar un ‘programa de formación acelerada’ de 200 educadoras de párvulo”.

⁴⁶ En el caso de Chile se menciona los Centros de Atención para el Desarrollo y Estimulación del Lenguaje (CADEL) creados en 1985 (PERALTA, 2010)

autora esta etapa, “De esta manera, se fueron construyendo un tipo de programas no-formales que se caracterizaban por un mejor programa educativo, alta participación familiar y comunitaria, y por realizarse en espacios educativos no-tradicionales” (PERALTA, 2010, p. 172). Otros autores, caracterizan ese mismo periodo a partir de una tendencia proveniente de las esferas del sistema político y económico, centrado en la preparación de los niños pobres para la escuela, a partir de políticas compensatorias. Este último elemento será clave en el rediseño de la forma de concebir la Educación Infantil, formal y no formal en Chile y América Latina, lo que, en buena medida, explica la primera expansión de esta última educación como veremos a continuación.

Rodríguez (2003) observa a partir de la década del sesenta, un claro objetivo por parte de los Estados en América Latina para mejorar los rendimientos escolares y evitar la deserción del sistema de la infancia pobre. Esta tendencia, que ya se había hecho visible desde comienzos del siglo XX, cobró fuerza predominante en los discursos educativos a partir de estos años (RODRIGUEZ, 2003, p. 34). Las investigaciones que explican este hecho, coinciden en reconocer la influencia del contexto internacional, marcado por la guerra fría y el interés de Estados Unidos y organismos internacionales pro capitalistas por intervenir en la educación de la primera infancia de América Latina⁴⁷. Se asocia este nuevo interés por la infancia pobre, a la difusión de las teorías de la ‘deprivación cultural’ que dio origen al concepto de educación compensatoria de uso común en los discursos educativos de esas décadas. Esta tendencia, revisada y ajustada en la década de los ochenta, dio origen a políticas de ampliación de la cobertura del sistema, tanto formal como no formal, y significó avanzar en materia de construcción curricular para este nivel en varios Estados, ampliando las esferas de responsabilidad a las familias y comunidad, no solo en el cuidado, sino también en la educación de sus hijos (RODRIGUEZ, 2003). En consecuencia, lo realmente importante para la autoridad pública era lo que debía pasar años después en la escuela, que de acuerdo a las políticas compensatorias apuntaba a modelar a los niños pobres, *deprivados cultural y socialmente*, para que sean lo más semejantes posible a sus pares de sectores medios. Ante esto Kotliarenco, Castro y Cáceres (1993, p. 20) se preguntaban en 1993 “¿tiene la educación, a nivel del niño pequeño, un fin en sí misma?, o más bien ¿lo que se imparte en los primeros

⁴⁷ Los estudios atribuyen gran importancia al rol de UNICEF, que en la década del setenta promovió evaluaciones diagnósticas respecto de las condiciones que generaban altos índices de repitencia y deserción escolar. (KOTLIARENCO; CASTRO; CACERES, 1993; RODRIGUEZ, 2003; SILVA, 2008). La tesis doctoral de Isabel Silva (2004), publicada en el 2008, recorre este proceso en Brasil argumentando que la influencia de las teorías de la deprivación cultural en la década de 1970 generaron la implementación de amplios programas compensatorios. La noción de niños pre-escolares como la institución de la Pre-escuela pasaron a figurar, cada vez más, en la investigación educacional.

años de vida a través de la educación es simplemente una base para lograr un mejor rendimiento en los años posteriores de la escuela?”.

Peralta y Fujimoto (1998), destacaron que los estudios promovidos por UNICEF en la década de 1970, consiguieron alertar a los gobiernos sobre la necesidad de mejorar las políticas sociales y educacionales a favor de la infancia. Para estas investigadoras, algunas consecuencias relacionadas a la educación no formal, a partir de este llamado de alerta, significaron una etapa de florecimiento de la cobertura en zonas marginales. En esos análisis, la Educación Infantil No Formal fue vista como un aporte de Latinoamérica a la educación universal al trascender los ámbitos pedagógicos y aportar al desarrollo social. Según Peralta y Fujimoto (1998, p. 72):

Surgen innovaciones, ya que se crean alternativas exitosas de trabajo basadas en la participación de las comunidades, los padres de familia y los diferentes sectores sociales. Se inician los programas integrados con servicios para niños, adultos, mujeres, otros servicios de salud y alimentación, control del crecimiento y desarrollo de los niños; se articula la educación con la promoción social y la producción.

Sobre estos planteamientos, no deja de ser llamativa la falta de conexión respecto de ciertas condiciones sociales y políticas vividas en América Latina en el periodo aludido. Como es analizado por otros estudios esas condiciones se refieren, principalmente, a las disputas ideológicas originadas por la guerra fría en curso, el término de los Estados Benefactores y el avance paulatino del neoliberalismo. En esas circunstancias, las tendencias en materia de educación para la primera infancia se vieron directamente afectadas, y se impuso una imagen de niñez ‘preescolar’, perdiendo terreno otros desarrollos pedagógicos que veían en la infancia una especificidad en sí misma.

El sentido que prevaleció en esas tendencias fue de naturaleza económico, pues nace de la constatación de que la baja rentabilidad del fracaso escolar y la deserción de los niños pobres, era un fuerte obstáculo para el desarrollo de los países. No obstante, estos mismos Estados no estaban preparados para asumir las tareas alertadas por la *evidencia científica* que implicaba garantizar el acceso a educación a los hijos de las familias pobres.

Ya en la década del setenta, bajo las nuevas condiciones sociales e históricas en Chile y en gran parte de América Latina, comenzamos a asistir a la retirada del Estado en sus

responsabilidades sociales⁴⁸. Paralelamente, se comenzará a alimentar un discurso de mayor participación de la sociedad civil, de las organizaciones comunitarias y de la familia en la Educación Infantil.

En el caso de Chile, la irrupción de la Dictadura Militar en 1973, significó la inmediata modificación de la legislación que había creado la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), principalmente, derogando aquellos artículos que garantizaban el desarrollo y expansión de la red pública. Esto se observa en la derogación de la obligatoriedad de construcción de jardines infantiles en urbanizaciones nuevas y el aporte fijado a los empleadores privados para ese mismo objetivo como es constatado por Hermosilla (1998). En ese clima autoritario, el nuevo paradigma económico de mercado se impuso sin contratiempos, apuntando a la ‘focalización de los recursos’, lo que significó una drástica reducción del gasto social. Tal vez el cambio estructural más profundo en este periodo, se refiere a la modificación del modelo de financiamiento de la educación, conocido como ‘sistema de subvención educacional’, el cual también alcanzó a la Educación Infantil incluyendo al denominado Segundo Nivel de Transición. De acuerdo con Rojas:

El fundamento ideológico de todo el modelo era que el Estado delegaba la función de atención en agentes privados que asignarían mejor los recursos, y que la libre competencia debía actuar por medio de un incentivo económico, que eran las subvenciones. La unidad de subvención era un valor asignado por cada menor atendido, descartándose los apoyos institucionales que antes se entregaban y que fueron calificados de arbitrarios y poco eficientes. (ROJAS, 2010, p. 709).

Con ello los establecimientos privados pudieron participar en el sistema de educación infantil recibiendo aporte estatal como ‘cooperadores del Estado’, dejando así, en manos del mercado, la ampliación del sistema (HERMOSILLA, 1998). Sin embargo, y a pesar de una activa preocupación por la política de Educación Infantil con pretensiones modernizadoras, el gobierno militar continuó paralelamente con la antigua y persistente tradición asistencialista⁴⁹.

⁴⁸ La experiencia particular de cada país sin duda presentará tonalidades diferentes sobre todo en aquellos países donde el Estado continuó siendo un actor importante en el desarrollo social y económico, más en general, la tendencia neoliberal, se extendió a lo largo y ancho de América Latina. No está demás señalar que la excepción la constituye Cuba que, por su estrategia de desarrollo Socialista, implementó una amplia política de educación infantil que articula recursos públicos como comunitarios destacando, entre otros, el programa “Educa a tú hijo”.

⁴⁹ Esto se explicaría por la transformación que experimentó el país a partir del Golpe Militar de 1973: “Ello afectó todos los ámbitos de la vida nacional pasando de una forma de Estado que garantizaba las providencias básicas a la población a otra forma donde el Estado se retira para dejar paso a la supremacía del mercado en la regulación de prácticamente todas las relaciones sociales. En la política social se implementó una serie de ‘modernizaciones’ basadas en la privatización de bienes y servicios que debían ahora ser adquiridos mediante el

En 1975, bajo la dirección de la primera dama, se crea la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO)⁵⁰ que, entre sus líneas de acción, impulsó la creación de Centros Abiertos para atender a niños pequeños de los hogares más pobres. Los Centros Abiertos utilizaron voluntarias y además subemplearon a mujeres de la comunidad que se desempeñaron como ‘asistentes de niños’. Estas especies de nuevas guarderías, estuvieron a cargo de Auxiliares de Párvulos (excepcionalmente con apoyo de Educadoras Profesionales). Los Centros Abiertos se caracterizaron por entregar principalmente alimentación, recreación y, eventualmente, formación de hábitos (HERMOSILLA, 1998, p. 17).

La combinación de estas dos estrategias estatales: de mercado y de focalización en la extrema pobreza, abrió una clara brecha entre una educación de primera y otra de segunda calidad, una abierta a la competencia mediante la subvención estatal y otra asistencialista y para pobres. A eso se agrega otra estrategia relacionada con la creación de programas que requerían la participación de la familia como los “Centros de Atención Infantil con Colaboración de Madres” creado por JUNJI y los “Centros de Intervención Nutricional y de Estimulación del Lenguaje”, que después recibieron el nombre de “Centro de Atención para el Desarrollo y Estimulación del Lenguaje” (conocidos como CADEL)⁵¹. Estos programas, creados en 1985, buscaron aumentar la cobertura de atención para niños pobres como modalidades más económicas de atención.

A partir de estos referentes teóricos e históricos se construyó una educación no convencional como una estrategia más económica y, al mismo tiempo, se comenzó a disimular la retirada del Estado para con su responsabilidad de cuidar y educar a la infancia pobre. En ese desarrollo observamos uno de los pilares de la primera expansión de la Educación Infantil No Formal. El otro pilar, el de la participación y búsqueda de una educación alternativa, recogiendo la matriz de derecho a partir del protagonismo social, es el que veremos a continuación.

poder adquisitivo individual, reservándose el Estado solamente su acción sobre la extrema pobreza incapaz de participar del mercado” (WEINSTEIN, 1996, p. 10).

⁵⁰ Con el retorno de la democracia FUNACO fue rediseñada pasando a denominarse Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA). Con una línea de trabajo solo dedicada a la educación infantil y orientada a las familias ‘en pobreza’.

⁵¹ Ibid., 1998.

1.2.3.2 Segundo movimiento de expansión: para una educación alternativa.

La Educación Infantil No Formal, a partir de las décadas del setenta y ochenta, la podríamos identificar también con formas alternativas de educación, es decir, una modalidad que buscó ciertas lógicas, estrategias, metodologías, medios, etc. que se diferenciaban de una educación formal, convencional o tradicional. Eso sugiere la idea de ruptura con un modelo escolarizado, de ahí que otras formas de denominar a esta modalidad sean como “no convencional”, no “escolarizada” o “alternativa” (FUJIMOTO, 2000).

Lo que nos interesa destacar a continuación, es como se construyeron los vínculos que permitieron una creciente participación de nuevos actores sociales bajo las condiciones analizadas en los párrafos precedentes. Nos preguntamos si ese protagonismo que comenzaron a asumir las comunidades les ha permitido participar, a partir de una propuesta educativa alternativa, más allá de las limitaciones que les impone el Estado neoliberal que ha sacado partido de esa contribución, pero que en la práctica parece no estar interesado en la participación real de las familias populares.

Nos parece importante subrayar, en esta disertación, que la participación social será vista como una legítima opción de las comunidades. Es en este rasgo que observamos el otro pilar de expansión de la Educación Infantil No Formal, pues ésta surge en momentos históricos y políticos especiales y produce una particular sensibilidad crítica frente al rol del Estado y la oferta educativa formal que este venía realizando.

Kotliarenco, Castro y Cáceres (1993), discutieron los conceptos subyacentes a la Educación Infantil en las décadas de los setenta y ochenta apuntando a la no neutralidad de esas nociones. Las autoras criticaron una Educación Infantil definida como formal y convencional, que no se hacía cargo de las demandas que exige el trabajo con niños ‘marginales’. “Los patrones culturales y/o pautas de crianza que se generan espontáneamente en sectores populares no son incorporados en los diseños formales o convencionales”⁵². A partir de ese análisis, abogaron por la apertura del sistema a la participación de las comunidades, defendiendo la legitimidad de sus aportes en la construcción de un sistema de Educación Infantil democrático.

Así, para esas autoras, la Educación No Formal se caracterizaría por su preferencia en trabajar con grupos sociales populares. Al describir su forma de actuar agregaron, como

⁵² Ibid., p. 24.

aspectos principales, que estos programas son apoyados por diferentes patrocinadores, utilizan diversas formas de intervención, actúan en los lugares donde vive y trabaja la comunidad, son flexibles, por lo general, realizados por voluntarios y están destinados a diversas edades (KOTLIARENCO; CASTRO; CÁCERES, 1993, p. 22).

Tomando en cuenta estos antecedentes conviene preguntarse, además, si ¿Podemos hablar de una Educación Infantil No Formal? O ¿es mejor referirse a una variedad de propuestas que presentan historias, fundamentos y prácticas diferentes? Como en todo orden de cosas estas preguntas tendrán una respuesta relativa al objeto o dirección que nos proponamos, en este caso nos interesaría establecer, como punto de diferencia, el grado de participación de los sujetos populares en las propuestas educativas.

Son escasos los trabajos que han analizado más a fondo esta categoría. R. Myers, en 1994, destacaba como características principal su mayor grado de participación comunitaria, señalando que en muchos casos estos programas son administrados por organizaciones de base o por ONG que trabajan con la comunidad. Fujimoto (2000), a su vez, hace referencia a un concepto de ‘modalidades alternativas en educación infantil’ dentro de las cuales localiza tres grupos: (i) escolarizadas o formales; (ii) no escolarizadas, no formales o no convencionales e (iii) informales, dedicando más atención a la modalidad no formal. Por su parte, Romero y Salinas (2005) sistematizaron algunas experiencias de cuidado infantil no formal en México, Perú, Colombia y Chile, en un intento por describir los fundamentos de estos programas. Peralta y Fujimoto (1998), dedicaron importantes esfuerzos de definición de las propuestas no formales, coincidiendo con Myers en que la participación familiar y comunitaria es uno de sus principales atributos. En esos análisis se sostiene, incluso, la existencia de una cierta filosofía propia caracterizada como flexible, democrática, integral e integradora (PERALTA; FUJIMOTO, 1998).

A pesar de estos esfuerzos, no existe todavía un análisis que relacione los contextos históricos y sociales en los cuales surgió y se ha desarrollado esta educación que nos permita recoger la participación comunitaria con mayor profundidad. Las clasificaciones de estos estudios proponen criterios más bien generales, referidas al lugar o espacio donde se desarrolla la acción educativa (en casas familiares, centros comunitarios, espacios abiertos), a quien está dirigido el programa (por ejemplo a los padres), en relación al número de niños y niñas que se atiende, el grado de integralidad que los programas declaran, o los medios de comunicación que utilizan (radio, televisión, etc.). Myers (1994), al referirse al tema de la participación, señala como fórmula para su desarrollo la administración conjunta de

programas entre el Estado y las asociaciones comunitarias, es decir con un efectivo control de recursos por parte de estas últimas. Esto se comprende mejor al observar el tema de los costos de los programas y como, en general, son subsidiados en buena parte por las familias y las organizaciones comunitarias. Según Myers (1994, p. 14), en 1993 “En el programa colombiano de Hogares de Cuidado Diario, se calculaba que la comunidad cubría el 56% del costo total”.

El trabajo de Romero y Salinas (2005) recoge elementos diferenciadores respecto de los marcos filosóficos y conceptuales de algunos programas emblemáticos en América Latina, lo que permite inferir como varios de éstos, nacidos entre las décadas del setenta y ochenta, formaron parte de un movimiento por una educación alternativa en contrapartida al modelo educativo oficial, fuertemente influenciadas por el momento histórico vivido⁵³.

En este sentido entendemos que el profundo proceso de cambios de inspiración neoliberal que impuso el gobierno militar en Chile, generó diferentes formas de acción social como resistencia a la violencia autoritaria y a la pobreza que golpeó fuertemente a la población (SALAZAR; PINTO, 2002). El movimiento social, en el cual los pobladores y pobladoras fueron actores claves⁵⁴, desarrolló primero diversas estrategias de sobrevivencia como los comedores infantiles, bolsas de cesantes o las ollas comunes, como también, una vez que se percibió la institucionalización de la Dictadura, la organización de agrupaciones productivas, de derechos humanos, sindicales, de salud o de educación, dentro de las cuales la preocupación por los hijos pequeños fue una más dentro de estas preocupaciones (RODÓ; SABALL, 1988)⁵⁵

Mujeres dirigentes pobladoras pasaron a tener un alto protagonismo social y político, contribuyendo al desarrollo de una conciencia organizativa junto a otras mujeres en la reconstrucción del ‘tejido social’ del mundo popular (QUINTANILLA, 1994). Junto a ellas, mujeres y hombres, estudiantes, profesionales, militantes, etc., agrupados principalmente en organizaciones no gubernamentales, unieron fuerzas para actuar frente a las necesidades

⁵³

Vinculado a esta tendencia la Educación Infantil No Formal comunitaria tendría sus orígenes en 1965, en Puno, Perú con una experiencia en comunidades indígenas que dieron origen a las primeras Casas de Niños (Wawa Wasis y Wawa Uta). Esta experiencia inicia la incorporación de voluntarios de la comunidad (PERALTA; FUJIMOTO, 1998, p. 92). En la corriente de educación popular tenemos en el caso de Chile “Los Centros Comunitarios de de Atención Preescolar” de CEANIM; el “Programa para Padres e Hijos” del CIDE; del propio “Programa de Mejoramiento de atención a la Infancia (PMI) del PIIE (ROMERO; SALINAS, 2005).

⁵⁴ Id., 1999.

⁵⁵ La presencia activa de las mujeres pobladoras en este momento histórico ha sido ampliamente documentada. Ver en: Rodó y Saball (1988), Gaviola y Largo; Palestro (1992), Valdés y Weinstein (1992); Quintanilla (1994), Gaviola (1994), Valdés y Rebolledo (1994), Salazar (2002).

sociales que el Estado subsidiario había dejado de atender. Como lo expresó Valdés la lógica parece no haber sido ‘en contra’ del Estado sino ‘en vez’ del Estado (VALDÉS, 1993).

Algunas ONG vinculadas al mundo popular, cuyos integrantes venían del mundo político, social, académico y religioso, imbuidas en las corrientes pedagógicas de la educación popular, comienzan a actuar en la creación de propuestas comunitarias de Educación Infantil.

Es de interés señalar, como el debate de fines de los años ochenta en torno de esta estrategia popular pudo haber influido en la relación de los diferentes actores en esta nueva Educación Infantil No Formal. Para Bengoa (1988), la historia de la educación popular había atravesado ya varios momentos desde su irrupción en América Latina y Chile. Luego de 1973, se inició una nueva etapa, como reacción a anteriores posiciones, que vieron a la educación popular unívocamente ligada al cambio social y a la revolución⁵⁶. La centralidad de esta nueva etapa estaría en la reconstrucción del ‘tejido social’ como una acción formadora, que necesitaba recomponer los vínculos entre las personas y los grupos tomando en cuenta la disgregación social de ese momento. A partir de esto, la Educación Popular aparece como:

Una propuesta movimientista e historicista de carácter popular pluriclasista. Los temas de mayor énfasis en ella son, por ejemplo: crítica al autoritarismo cotidiano, ejercicio de la democracia de base, **rescate del conocimiento popular**, crítica del machismo y de las relaciones sexistas de opresión, etc. (BENGOA, 1988, p. 17, énfasis mío).

Sin duda, que esto marcó los campos de acción de diferentes movimientos sociales que venían actuando política y socialmente y, consecuentemente con ello, se reelaboran las estrategias de esas acciones sobre la base de la participación, el intercambio de experiencias, la reflexión colectiva, como elementos centrales para el aprendizaje. Toda esta experiencia corrió por fuera de la escuela, de forma paralela y alternativa, por lo cual el educador se comienza a autodefinir como ‘facilitador’, ‘acompañador’ o ‘cooperador de la acción educativa’, expresando el carácter participativo y no intervencionista de su acción (BENGOA, 1988).

⁵⁶ Bengoa identificó en su análisis dos corrientes al interior de la izquierda en cuanto a la relación ‘partido-masa’: una apegada a las tesis leninistas, críticas a la educación popular *freiriana*, por considerarla integracionista y reformista. La segunda corriente de inspiración *gramsciana* proponía una relación democrática entre partido y ‘masa’ donde el proceso de aprendizaje debía ser mutuo. (BENGOA, 1988).

Esta verdadera oferta paralela en que se convirtió el trabajo de las ONG, en estas décadas, dirigida principalmente a jóvenes y adultos, contribuyó a hacer visible las contradicciones de un sistema educativo en crisis (LABARCA, 1988). En consecuencia, se agudizó la dicotomía que venía haciéndose presente desde la década del sesenta entre una educación popular, alternativa y no convencional, frente a otra escolarizada, oficial y formal.

En lo que respecta a la educación infantil, en este periodo aparecen: el Programa Padres e Hijos (PPH), desarrollado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), que había sido creado en 1972 como una alternativa al Jardín Infantil y que actuó, principalmente, en zonas rurales de diversas regiones del país; los Centros Comunitarios de Educación Preescolar en 1979, desarrollado por el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM); los Talleres de Integración Local (posteriormente Programa de Mejoramiento a la Infancia), desarrollado por Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), entre las principales propuestas que se vincularon al mundo popular (ROMERO; SALINA, 2000).

En estas propuestas se distingue un proyecto educativo capaz de influir en la construcción de la Educación Infantil en Chile. Es probable que en este proyecto educativo no solo se tratase de una cuestión social, es decir de una opción de trabajo con familias pobres y postergadas, sino, de cómo a partir de esa opción, se procuró legitimar los aportes provenientes de ese mundo popular (MAGENDZO, 1994; KOTLIARENCO; CASTRO; CÁCERES, 1993). En ese sentido, este proyecto no formal podría ser visto como una alternativa a otra orientación cultural, proveniente del sistema educativo oficial provisto por el Estado, que a fines de los ochenta gozaba de escasa legitimidad, principalmente entre las familias populares, muchas de las cuales seguían sin acceso al Jardín Infantil o lo veían con cierta distancia.

1.2.4 Educación Infantil No Formal, alternativa y popular.

Por lo general en los estudios se describe la participación de agentes educativos locales, de los voluntarios, los monitores o de las familias y se tiende a dejar menos visible la acción de los grupos gestores, generalmente profesionales de instituciones públicas o privadas, como de ONG definidas genéricamente como sociedad civil que participaron del

diseño de estos programas no formales. Por su vez, los Estados apoyaron el desarrollo de la Educación Infantil, incluida las modalidades no formales en el plano de su integración y de cooperación⁵⁷. Las propuestas educativas, como vimos, pretendían innovar a partir de una pedagogía con fundamentos principalmente provenientes de la educación popular, por esa razón su opción es social y culturalmente cercana al universo popular e incorporó, en su mayoría, a actores de estas comunidades que participaron como educadores, monitores o coordinadoras.

Respecto de esto, nos parece necesario hacer algunos alcances para profundizar en nuestro argumento sobre la participación y la formación. Primero, pensamos que este proceso de construcción de la Educación Infantil No Formal contiene no solo un objetivo, exclusiva y estrictamente pedagógico, sino que su pedagogía es portadora de contenidos socio –culturales y políticos que buscan incidir en sus participantes, comunidades y sociedad. Estos fundamentos declarados o no declarados en las propuestas, requerirían ser mejor estudiados como una forma de acercamiento al concepto de ‘educación alternativa’, principalmente en la formación de jóvenes y adultos que se integraron como educadores y educadoras infantiles.

Con respecto a la perspectiva de la educación popular los especialistas coinciden en la multiplicidad de sentidos y mudanzas que ésta ha sufrido en las últimas décadas en América Latina (BENGOA, 1988; ESPARZA, 2005)⁵⁸, lo que también, sin duda, debió verse reflejado en las ONG y organizaciones que abrazaron la educación popular en sus proyectos de Educación Infantil. La opinión de Esparza (2005), en un estudio que vincula educación popular, género y experiencia de educadoras populares en Educación Infantil, aporta en esta dirección:

El discurso de la *educación popular* ha tenido significaciones diversas a lo largo de su historia, sus aplicaciones prácticas también han variado. Atravesada por posiciones divergentes, la historia de la educación popular es la historia de diversos movimientos sociales construidos desde posiciones políticas no siempre convergentes, desde la teología de la liberación,

⁵⁷ Diferentes encuentros promovidos por los Estados, contribuyeron al proceso de reflexión y expansión de la Educación Infantil No Formal. El primero en Lima en 1978 auspiciado por UNICEF. Posteriormente se realizaron simposios promovidos por la OEA sobre Atención Integral al niño menor de seis años donde fueron tratados temas de educación no formal: en México 1990, Colombia 1991, Ecuador 1992, Chile 1993, Perú 1994, Costa Rica 1995 y Brasil 1996. (FUJIMOTO, 2000).

⁵⁸ Esparza cita a Carlos Rodríguez Brandão quien, en la década de los ochenta, analiza la Educación Popular considerando dos conceptos claves fundamentales: la participación y la concientización que alimentaron de sentido a un sinnúmero de experiencias de trabajo popular. Sin embargo con el paso del tiempo ‘predominó en el discurso educativo popular la idea de ser ‘participante’, vaciando de sentido específico a este concepto’ (ESPARZA, 2005, p. 92).

diversos movimientos maoístas y procesos de educación locales a lo largo de toda América Latina. (ESPARZA, 2005, p. 88)

Tomando en cuenta estas diferentes expresiones, contextos y enfoques de la llamada educación popular a lo largo de su historia, no deja de ser interesante, a pesar de su desmantelamiento ideológico, como lo percibió Brandão ya en la década de los ochenta, su potencial metodológico en el trabajo educativo con jóvenes y adultos, que resignificado a escala local, sigue siendo un arma distintiva y poderosa en la Educación Infantil No Formal.

El segundo alcance tiene relación con los actores del proceso, es decir a la relación entre los sujetos ‘educadores populares’ gestores de las propuestas y los sujetos populares que son ‘invitados’ a participar. Estudios realizados en Chile sobre educación popular coinciden en este tema (FAURE, 2007; RODRIGUEZ, 2006; VAN DAM, 199-).

[...] ¿Quiénes eran los gestores de esta pléyade de acciones educativas? Principalmente profesionales. Psicólogos sociales, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, uno que otro pedagogo [...] Esto implicó, para estas prácticas, una relación que, por más dialógica que fuera, no dejó de diferenciar a los sujetos involucrados en la práctica, profesionales y sectores populares. (FAURE, 2007, p. 14).

La pretendida horizontalidad a la que los proyectos de Educación Infantil No Formal han aspirado, entre gestores profesionales, aludidos como sociedad civil, y grupos comunitarios, mayoritariamente mujeres, aludidas como organizaciones comunitarias, puede ser uno de los principales déficit políticos en sus resultados y pudiera constituir una crítica al proceso educativo. Sin embargo, debemos reconocer que esta estrategia, a pesar de esas debilidades, consiguió y sigue consiguiendo avances en la construcción del movimiento por los derechos a la educación de los hijos e hijas de las comunidades pobres, tanto como a procesos de desarrollo de sus madres y sus familias (ESPARZA, 2005).

En este camino y como es apuntado por Fujimoto (2000, p. 10) varios de estas propuestas alternativas en América Latina pasaron, en las últimas décadas, de “la escala experimental a la nacional”. En estos procesos, sin duda, debieron experimentar diversos cambios que fortalecieron o debilitaron sus sentidos originales. En su mayoría los proyectos asociados a ONG, portadores del deseo de construir un proyecto alternativo en Educación Infantil y que surgieron con cierta autonomía respecto del Estado, cuando quisieron crecer,

expandirse e influir en las políticas públicas, tuvieron que sacrificar necesariamente parte de esa independencia, como veremos en esta investigación.

1.2.5. ¿Programas diversos o Educación Infantil No Formal y alternativa?

En las recientes décadas del noventa y del dos mil, periodo conocido como de transición a la democracia, se procuró avanzar en materia de equidad y justicia social teniendo como uno de sus ejes estratégicos a la educación. En ese contexto, la Educación Infantil integró también importantes partidas presupuestarias para superar el gran déficit que arrastraba a inicios de los noventa⁵⁹. La educación ofrecida por el Estado o con aporte estatal estaba compuesta por varias instituciones (Escuelas y Jardines Municipales, Escuelas Particulares Subvencionadas, Jardines de JUNJI y de la Fundación INTEGRÁ, entre las principales).

En este sentido, se apuntó a la ampliación del sistema de Educación Infantil para lo cual, tanto JUNJI como INTEGRÁ, contribuyeron a desplazar la oferta a familias más pobres y aisladas geográficamente. Para ello estas dos instituciones fueron creando un conjunto de modalidades, además del Jardín Infantil clásico, a las cuales denominaron también como ‘no convencionales’. En este punto conviene detenerse para realizar una distinción acerca de esas propuestas y las no formales. La diferencia radicaría en que las lógicas de acción en las instituciones estatales, que también comenzaron a trabajar con madres como monitoras, al parecer, no consiguieron escapar a formas tradicionales de relación con el mundo popular. Esas lógicas las podríamos observar en los procesos de selección de las monitoras y en las formas de administración de esas redes. En relación al tema de selección de monitoras, ANDRADE (1994) describe un proceso para el Programa de Apoyo a la Mujer Trabajadora del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) de ‘madres cuidadoras’, donde los requisitos a cumplir por las candidatas son extremadamente rigurosos. En otros contextos, pero que pueden guardar alguna relación con esos procesos, Romero y Salinas (2005), describen una excesiva e idealizada lista de características que deben cumplir las monitoras en su perfil para varios

⁵⁹ Hacia fines de la década de 1980 “La población entre 0 y 5 años que recibía algún tipo de cuidado especial o asistía a algún programa de educación parvularia era de aproximadamente el 21 %” (HERMOSILLA, 1998, p. 20). Esto sin considerar un análisis por segmentos sociales donde las cifras son alarmantes en relación a la escasa cobertura de los niños más pobres.

programas analizados. Las instituciones asumen trabajar con mujeres populares, pero pareciera no existir confianza en ellas y su entorno comunitario, al parecer, seguirían bajo una histórica sospecha.

Volviendo al desarrollo de la Educación Infantil, en ese proceso de ampliación de la oferta en contextos de pobreza y aislamiento geográfico, fueron importantes las experiencias de los programas No Formales. Sus estrategias y opciones socioeducativas sirvieron de modelo a no pocos programas formales que se implementaron en la década de los noventa. A su vez, han sido importantes también en su continuidad, ya sea, por medio de convenios con el Estado o siendo traspasados a otros organismos públicos o comunitarios⁶⁰. Así lo reconocía Blanca Hermosilla en 1998:

[...] los programas no formales, conducidos en su gran mayoría por organismos no gubernamentales de desarrollo –ONGs –, se pensaron no solamente como alternativas de coyuntura sustentadas por consideraciones de costo y factibilidad, sino como aportes sustantivos a la calidad, principalmente por lo relativo a la incorporación activa de los padres en las tareas educativas. Es decir, los programas no-formales no fueron concebidos como estrategias de emergencia ante la falta de recursos, sino como modalidades cuyos elementos distintivos debían incorporarse a los diversos programas generales de educación parvularia especialmente por el compromiso y participación de los padres y de la comunidad. (HERMOSILLA, 1998, p. 29).

Por último y de la mano a lo que ya hemos apuntado, necesitamos reconocer dos procesos que se tocan, entrelazan y traen nuevos sentidos para la Educación Infantil. Por un lado, los cambios sufridos por los proyectos No Formales en su historia reciente, relacionados con la expansión de sus programas y, por otro lado, una Educación Infantil formal que también ha cambiado y que camina por nuevos senderos ajustando sus déficit y que puede exhibir, hoy en día, además de su crecimiento, un rostro mucho más moderno y flexible acorde a los nuevos tiempos. Estos procesos suponen, a juicio de Peralta (2010), la superación de la tradicional oposición entre Educación Infantil No Formal y Formal.

Por tanto, acorde a estos aportes, y a lo que muestra la empiria, la conceptualización actual de estos programas [no formales] ha superado la antigua disputa en cuanto a que estos programas son los exclusivamente

⁶⁰ “El CEANIM [Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer] ha influenciado perceptiblemente el desarrollo de otros programas; por ejemplo, el programa de Jardines Familiares, dirigido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que proporciona cuidado del día para unos 95.000 niños [...]” Organización de Estados Iberoamericanos [200-].

innovadores y participativos, y que la educación formal es la rígida y cerrada. Los criterios de calidad, de intencionalidad, sistematicidad, actividad, flexibilidad, apertura, etc., son comunes para toda propuesta educativa y pueden estar presentes o ausentes en ambos. (PERALTA, 2010, p. 172).

Desde esta perspectiva, las fronteras entre una y otra forma de educación, se hacen cada vez menos perceptibles dando la impresión que ambas caminan a su encuentro nuevamente, recordando como estuvieron unidas en sus orígenes, según lo sugerido por esta misma autora. A partir de ese punto de vista Peralta (2010) propone una nueva conceptualización para la Educación Infantil No Formal, denominándola como ‘programas diversificados’. Esta definición respondería mejor a la forma y fondo de su actual configuración según esa propuesta y superaría una definición que, históricamente, ha intentado aglutinar una diversidad de procesos educativos bajo un nombre que se define por la negación a la Educación Formal y que, con ello, no consigue recoger la especificidad de su riqueza.

Muchos de estos programas han caminado, física y filosóficamente, por fuera de los cauces tradicionales, o sea fuera del Jardín de Infantil, como también esta ‘educación alternativa’ se ha sumergido, sin problemas, al interior de aguas institucionalizadas (donde no son pocos los programas alternativos, como vimos, que han sido tomados por la Educación Infantil Formal) y, también hay otros, que teniendo como principal fuente de referencia al Jardín Infantil, nadan en sus aguas utilizando el mismo estilo ‘escolarizado’ casi literalmente.

La crítica de Peralta al concepto de No Formal, por lo tanto, es pertinente y resulta razonable su propuesta de renombrarlos como ‘diversificados’. Donde no coincidimos, es en una parte del ejercicio de análisis planteado que a, nuestro juicio, tiende a vaciar de sentido histórico los procesos que definieron a una importante parte de la Educación Infantil No Formal. Nos referimos a aquella parte que articuló su trabajo con la infancia popular y sus familias, a partir de las décadas del setenta hasta nuestros días, dialogando con las comunidades y validando sus saberes.

Sea como programas diversificados o alternativos y no formales, lo que no puede quedar fuera en la caracterización de sus atributos, son las experiencias de participación de ese movimiento social que construyó y construye buena parte de esta modalidad educativa en los diferentes rincones urbano marginados y rurales de Chile y América Latina. Desde esas bases viene su legitimidad y pertinencia sociocultural, pues son precisamente esos niños y

niñas, por tantas décadas ignorados por los poderes públicos, de tal forma que las familias populares y sus organizaciones debieron llenar esos vacíos, son ellos con sus familias y los saberes culturales que portan, quienes interesan en la Educación Infantil No Formal. En consecuencia, estas modalidades educativas más que simplemente ser un conjunto diversificado de programas, son, en esencia, un proyecto educativo alternativo que no podemos desprender de quienes le dieron y le dan vida: los grupos populares, principalmente sus líderes, mujeres educadoras, protagonistas en esta historia.

En el recorrido hecho en este capítulo procuramos analizar, a partir de algunas referencias históricas, la construcción de la Educación Infantil No Formal en Chile, tomando como foco a sus actores e indagando en las relaciones sociales que les definen. A partir de la idea de matrices históricas, buscamos dar visibilidad a esas relaciones entre el Poder Público y las mujeres populares, en relación al tema del cuidado y educación de sus hijos e hijas. En ese camino constatamos la persistencia de una matriz asistencialista que ha actuado bajo diversas formas, orientando las acciones en relación al problema apuntado, como también percibimos la irrupción de una matriz portadora de la construcción del derecho a cuidado y educación para los hijos de las familias populares a partir de la participación de estas. Este recorrido nos llevó, también, a visualizar la aparición de un proyecto educativo histórico en la Educación Infantil No Formal, presentado como alternativo al proyecto de Educación Infantil ofrecido por el Estado, el cual trae como uno de sus sellos principales el protagonismo de actrices, educadoras, que se están constituyendo como sujetos en ese campo educativo y social.

Tomando en cuenta lo dicho hasta aquí nos acercaremos ahora, en el primer ítem del segundo capítulo, al Programa en el cual actúan las mujeres que fueron parte de esta investigación, describiendo algunas de sus principales características en dirección a la participación y la formación. Luego, en el segundo ítem, procuraremos aproximarnos a las actrices en sus contextos socioculturales buscando reconstruir algunas pistas que nos permitan saber, al menos de forma inicial ¿Quiénes son estas mujeres? Junto con una mirada descriptiva, nuestro propósito es levantar, en el capítulo siguiente, elementos que nos ayuden a develar las reflexiones que forman parte del análisis que será hecho en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 2: EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA (PMI) Y SUS ACTRICES.

Este capítulo se propone entregar un conjunto de antecedentes que nos permitan comprender y situar mejor el problema de investigación a partir de los marcos institucionales y socio espaciales en que se organiza el campo social en el que se construyen las educadoras y los grupos PMI. Primero proponemos una aproximación al PMI como Programa⁶¹ y propuesta educativa: su contexto histórico, la organización de la propuesta de formación y los fundamentos que lo han guiado. En segundo lugar, ofrecemos una caracterización general de las actrices que forman parte de esta investigación localizando el contexto regional y local en el cual actúan.

2.1 El PMI: en procura de una propuesta alternativa.

Como la mayoría de los programas de Educación Infantil No Formal que han tenido continuidad en Latinoamérica, los orígenes del PMI se relacionan con procesos alternativos de educación y de un intento por vincular formas de participación social y comunitaria a las necesidades vitales de acceso y calidad de educación de las familias pobres.

Al buscar los antecedentes de este Programa no debemos perder de vista, como señalamos más arriba, las condiciones históricas vividas en Chile durante casi toda la década de 1970 y la década de 1980, con una dictadura militar prolongada que intentó minimizar al máximo la organización y participación social. Ante este cuadro, en el ámbito de la educación, ya en la década de los ochenta, asistimos a una insipiente recuperación de los espacios públicos y de iniciativas vinculadas principalmente a grupos de pobladores y pobladoras de las grandes ciudades, grupos de estudiantes y profesionales interesados por una

⁶¹ Este capítulo contiene una presentación del Programa y no un análisis o problematización de sus bases y dinámicas de funcionamiento, lo que escapa a los objetivos y propósitos de esta investigación. En ese sentido, varios aspectos que lo constituyen no fueron considerados en la discusión, por ejemplo, el hecho de que, a excepción de las coordinadoras, otras participantes como las agentes educativas trabajen como voluntarias sin recibir algún tipo de remuneración.

educación alternativa⁶², que dieron origen a experiencias educativas de alcance local. Como consta en el texto de Romero y Salinas (2005, p.56), que sistematiza, entre otras experiencias, al PMI:

A fines de la década de los ochenta, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, implementó el programa Talleres de Integración Local (T.I.L.), que se proponía convocar a agentes educativos que trabajaban o estaban interesados por los menores de 6 años en cada comuna. El propósito era reflexionar respecto de su práctica pedagógica y superar el aislamiento en que estaban inmersos, para desde allí crear y gestionar nuevas modalidades de educación con calidad, como un proyecto educativo alternativo a los programas formales.

Este proyecto que se aplicó principalmente en la ciudad de Santiago y en menor escala en la región del Maule, fue una importante acumulación de experiencia para ampliar su campo de acción, posteriormente, con el nombre de TILNA (Talleres de integración local a nivel nacional). De tal forma, entre los años 1993 y 1995, se orientó al perfeccionamiento de profesionales y no profesionales, vinculando intervención en trabajo comunitario y Educación Infantil, desde la perspectiva de la educación popular y la investigación acción (VENEGAS; REYES, 1998). A partir de 1993 el Programa es integrado al área de educación preescolar del Ministerio de Educación pasando a tener carácter nacional.

2.1.1 Organización de la propuesta de trabajo.

El equipo que encabezó estas iniciativas forma parte del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)⁶³. Esta ONG, reconocida por sus aportes a la educación chilena, entre otras cosas, por sus contribuciones a la investigación en temas de ciudadanía y desarrollo social, intentó influir en la política pública de la educación parvularia

⁶² Según Palma, en el discurso de las ONG en los años ochenta, en Chile “participar era incorporarse en las organizaciones populares para impulsar ‘lo alternativo’ en oposición y resistencia al modelo opresor” (PALMA,1998, p. 9)

⁶³ www.piie.cl (14/06/09) El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, fue creado en 1971. Actualmente es una corporación de derecho privado sin fines de lucro, con la calidad de Organización No Gubernamental (ONG) y Centro Académico Independiente (CAI). Es parte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de la cual es uno de sus centros fundadores.

en momentos en que Chile retornaba a la democracia. Esto explicaría el propósito de insertar la experiencia acumulada del PMI en los marcos del sistema público, asegurando su continuidad y haciendo sustentable un enfoque comunitario en el mayor ámbito posible. Para el Estado, pese a algunas voces que se oponían dentro del Ministerio de Educación a incorporar al PMI, según Magendzo y Rubio (1998), la necesidad de ampliar la cobertura de atención en contextos de pobreza y aislamiento geográfico, fue, en definitiva, una buena oportunidad para procurar un convenio con aquella institución.

Es importante resaltar que en toda la historia del Programa, el equipo PIIE ha estado a cargo del diseño de la propuesta educativa y de la instalación y acompañamiento de los principios pedagógicos que la orientan. En términos más concretos este proceso se tradujo en:

Diseñar, realizar, hacer seguimiento, sistematizar y evaluar un programa de capacitación a aplicar durante el año, con una metodología activo-participativa y en un modelo de acción-reflexión, a fin de actualizar y habilitar a las Coordinadoras y Agentes Educativos del PMI. (ROMERO; SALINAS, 2005, p. 61).

El Programa de Mejoramiento a la Infancia se define básicamente como “un programa educativo no formal para párvulos, inspirado en los principios de la educación popular y la investigación – acción participativa”⁶⁴. A esto debemos agregar que “El PMI es un programa educativo comunitario para párvulos y sus familias [...]. Se sustenta en un enfoque que, en contextos de pobreza, promueve las fortalezas de la cultura local detectadas en los individuos, familias y comunidad” (VENEGAS, 2008 a, p. 2). A partir de estas definiciones se deduce que el PMI es un Programa pensado para la primera infancia como también para las familias, principalmente las madres, que participan de él.

A nivel local se traduce en proyectos educativos comunitarios -elaborados y ejecutados por adultos de la comunidad- orientados a potenciar, ampliar y canalizar las fortalezas descubiertas en cada comunidad, para ir en beneficio de la infancia local y sus familias. (VENEGAS, 2008 a, p. 3).

El PMI, como Programa público, es un proyecto anual, concursable y establecido en la oferta educativa del Estado. Hasta el año 2006, dependió del Ministerio de Educación y actualmente es administrado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), organismo

⁶⁴ Programa Interdisciplinario en Investigaciones en Educación, consultado en www.piie.cl (12/06/09).

estatal competente en la educación de la primera infancia. Como proyecto, la situación del PMI ha mantenido históricamente criterios de selección para los grupos que desean participar centrados en el pertenecimiento de las familias a comunidades pobres, sean estas urbanas o de asentamientos rurales concentrados, y la no existencia, en ese territorio, de oferta educativa a la primera infancia. Esto se complementa con la propuesta que el grupo local debe realizar de acuerdo a las bases del concurso y que queda contenida en un documento o formulario donde debe exponer en que consistirá su proyecto educativo. Esto último es importante pues da cuenta, también, de las condiciones organizativas y capacidad de gestión que el grupo pueda tener para elaborar y administrar un proyecto educativo. La propuesta PMI considera una estructura de papeles dentro del equipo local que orienta las tareas y la organización en el trabajo con la comunidad, las familias y los niños. Esta estructura establece que:

Estos grupos están constituidos por una Coordinadora, Agentes Educativos y Agentes Claves. La Coordinadora 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 representan algún rasgo o expresión de la cultura local y, al igual que los anteriores participan de manera voluntaria. (VENEGAS; REYES, 1998, p. 5).

Esta organización forma parte de los requisitos que el grupo debe comprometer en su postulación con un mínimo de cuatro adultos que se responsabilizan del proyecto. Además, está la figura denominada ejecutor(a) beneficiario(a)⁶⁵, quien es responsable legal frente al Estado de los dineros que recibe el proyecto para su funcionamiento. Tanto la(s) coordinadora(s)⁶⁶ como la o el ejecutor son elegidos por el grupo antes de presentar el proyecto. Junto a lo anterior, el grupo debe indicar en su postulación el número de niños y niñas que pretende atender. Hasta el año 2007 el requisito fue de 20 niños como mínimo, lo que fue flexibilizado en la actualidad, a raíz de las diferentes realidades principalmente en los PMI rurales. Por último, el grupo debe indicar cual será su local de funcionamiento. Para este requisito, generalmente, los grupos establecen convenios con escuelas, sedes sociales, iglesias

⁶⁵ Quien ejerce el rol de ejecutor(a) beneficiario(a) recibe capacitación por la institución responsable de los aspectos administrativos y financieros. Históricamente este rol estuvo a cargo del Fondo de Inversión Solidaria (FOSIS) que inscribía en sus registros al ejecutor, otorgaba capacitación y supervisaba el desempeño financiero de cada grupo. Este rol está siendo asumido actualmente por JUNJI en algunas regiones.

⁶⁶ A partir del año 2005 los grupos pudieron postular a Jornada Integral o Completa (40 horas semanales), estableciéndose como requisito la existencia de dos coordinadoras responsables del proyecto. Los proyectos tienen un mínimo de 8 horas semanales de funcionamiento.

o con particulares para realizar su acción educativa. Otro elemento promovido por las orientaciones del programa es el trabajo en redes locales que puedan apoyar el trabajo que se realiza con los niños, para lo cual los grupos deben adjuntar convenios con esas personas u organizaciones a su postulación.

Una vez que el proyecto es aprobado el grupo se adjudica: financiamiento para sus actividades⁶⁷, pago de incentivo monetario de su(s) coordinadora(as)⁶⁸, capacitación para éstas y parte del grupo y de raciones alimenticias para sus niños y niñas.

Como ya se señaló el diseño, capacitación, seguimiento y evaluación de los proyectos en sus aspectos técnicos y pedagógicos ha sido históricamente una responsabilidad del PIIE. La organización de este proceso distingue los siguientes componentes: El equipo PIIE presenta una propuesta año a año ante JUNJI y es responsable ante esta institución de los aspectos señalados. Para ello contrata y forma equipos regionales de capacitación conocidos como ERC⁶⁹ en cada región donde existan grupos PMI. El ERC es responsable del seguimiento y capacitación de estos grupos, en un modelo que contempla jornadas y encuentros durante el año, como actividades de acompañamiento en terreno. En estos espacios de encuentro se desenvuelve un modelo sustentado en los principios pedagógicos de la acción reflexión acorde a la filosofía del programa.

Tomando como referencia las llamadas Jornadas de Capacitación Regional, los ejes de este modelo se podrían sintetizar en los siguientes elementos:

Incorporación analítica de referentes teóricos; reflexión de la propia práctica; socialización y enriquecimiento de las experiencias de cada PMI; incorporación de nuevas técnicas de trabajo con niños y niñas y adultos; y, fortalecimiento del proyecto PMI como un todo organizado con identidad propia. (ROMERO; SALINAS, 2005, p. 64).

⁶⁷ El destino de los recursos históricamente ha variado. Las bases para el año 2010 consideraron casi exclusivamente la compra de material e implementos educativos, desconociendo recursos para actividades de celebración y paseos grupales, actividades que fueron clásicas durante los primeros años del PMI. No obstante, los antecedentes recavados hablan de una marcada autogestión para mantener esas actividades vigentes.

⁶⁸ El dinero para cada proyecto varía en relación a: Número de niños(as), número de horas semanales de atención y tiempo de existencia del PMI (los grupos nuevos reciben mayor aporte para compra de mobiliario u otras adquisiciones para su funcionamiento). La remuneración de la coordinadora varía en relación al número de niños y número de horas de atención (para el año 2010 un monto aproximado de 400 dólares mensuales).

⁶⁹ Para el año 2008 existían 135 proyectos en todo el país que atendieron a 2500 párvulos aproximadamente y 1000 adultos, en su gran mayoría mujeres (VENEGAS, 2008c)

Las jornadas regionales son, a su vez, una experiencia clave para el proceso formativo del equipo local, ya que es la única instancia en la cual participa parte del grupo PMI directamente con sus pares de distintas localidades de la región, adquiriendo una alta valoración por parte de las participantes⁷⁰. En las reuniones llamadas de Encuentros con coordinadoras, los ejes son prácticamente los mismos, agregándose un fortalecimiento del liderazgo para quienes son las principales responsables del grupo. Además los encuentros permiten, según su definición, un seguimiento y sistematización de la gestión de los proyectos en la perspectiva regional.

Especial atención merece la estrategia de talleres que los equipos locales deben realizar mensualmente. Sus sentidos apuntarían al fortalecimiento del PMI como equipo de trabajo, a la apropiación reflexiva de los ejes del programa, la planificación de las actividades educativas para los niños y niñas y el fortalecimiento de las redes locales. Al respecto se constata que:

Los talleres con las familias abordan variados temas de interés de ellas. En los grupos nuevos estos temas no siempre se relacionan con la educación de niños y niñas, o pretenden fortalecer prácticas educativas o la organización del grupo para la gestión del proyecto. Al mismo tiempo estos grupos en general no cuentan con cartillas PMI⁷¹. Los grupos antiguos, con más experiencia tratan preferentemente temas para enriquecer el saber y las prácticas educativas con niños y niñas. (VENEGAS b, 2008, p. 113).

En los talleres los grupos desenvuelven diversos temas, observándose de acuerdo con los informes que elabora el Programa, diferencias de sentido entre grupo nuevos y los grupos más antiguos como se expresó en la cita anterior. Por otro lado, los talleres según estos antecedentes, no responden, necesariamente, a una dinámica de naturaleza activo participativa, tomando la acción, en ocasiones, la forma de reuniones informativas o de exposición de temas con invitación a técnicos o profesionales que colaboran con los grupos o, simplemente, más cercanas a la tradición de la reunión de apoderados, como pudimos

⁷⁰ En el Segundo Informe de Sistematización del 2008 se observa que en todas las regiones las Jornadas se realizaron en hoteles de las capitales regionales principalmente. Para las Jornadas Regionales del 2008 de los 135 proyectos existentes en el país la participación alcanzó un 97%. (VENEGAS, 2008b).

⁷¹ El Programa ha desarrollado una variedad de material impreso (cartillas) sobre temáticas de interés para la auto capacitación en base a sesiones – talleres. Además en los últimos años ha producido 2 materiales audiovisuales.

constatar en terreno. No obstante, los talleres se destacan como un espacio de convivencia y sociabilidad (VENEGAS, 2008b).

En último instancia resaltamos la estrategia metodológica de seguimiento a los proyectos la cual es “concebida como una experiencia colectiva entre adultos que están involucrados en el programa, para observar y mejorar desde sus distintos puntos de vista sus ejes y metas” (ROMERO; SALINAS, 2005, p. 65). Esto implicaría un acompañamiento cara a cara al proceso del grupo en su desarrollo a constituir equipos de trabajo sobre las mismas bases de aprendizaje, procurando una reflexión constante capaz de orientar el proceso⁷².

2.1.2 Fundamentos y reflexiones. Continuidades y cambios.

Teniendo presente que el Programa es una propuesta que históricamente ha intentado mantener ciertos fundamentos nos referiremos a estos y como se han ampliado, enriquecido o cambiado en el tiempo con énfasis en el trabajo con los grupos a cargo del PMI. Una propuesta fundamentada en la educación popular aparece permanentemente en los documentos que hablan del programa, donde la metodología de trabajo actuaría como un modelo basado en la Investigación Acción Participativa (IAP). Esto se podría entender como una dinámica propuesta para sus diferentes niveles y en un sentido bidireccional, capaz de generar información y conocimiento que les permita a todos sus integrantes aprender y desarrollarse. Este modelo se observa como un:

Proceso vivencial que busca el enriquecimiento de la educación, en este caso, en el contexto en que se desenvuelve, y el desarrollo de las comunidades a través de acciones participativas y reflexivas de todos los actores sociales involucrados en ella; adultos, niños, docentes, padres, supervisores y otros. (ROMERO; SALINAS, 2005, p. 63).

Apreciamos en estos fundamentos un referente para la construcción de identidad del Programa que, respetando las particularidades de cada grupo, otorga cierta unidad al PMI

⁷² En cada seguimiento el integrante del ERC que acompaña al grupo levanta información cuantitativa y principalmente cualitativa, de las distintas dimensiones del Programa. (VENEGAS, 2008c)

como proyecto educativo. En palabras del equipo gestor, esto se observa como algo clave para la continuidad y desarrollo del proyecto y de cada grupo en particular:

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 éstos. De no ser así, sería improbable alcanzar niveles de participación significativos en 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. (VENEGAS; REYES, 1998, p. 26)

De lo anterior se desprende que la propuesta pedagógica invita a las personas para que se constituyan en sujetos válidos y autónomos frente a las necesidades educativas de los niños de sus comunidades. Se evidencia una manera de entender y hacer educación confiando en esas personas, en sus fortalezas, en sus capacidades y también en su particular forma de apropiación y significación de aquello que se les está proponiendo, pues teóricamente, se parte del principio de que esos grupos, principalmente de mujeres, no son simples beneficiarios de un proyecto a los cuales se les entrega un plan para ejecutar, sino que se apela a ellos(as) como sujetos capaces de participar, formarse y elaborar sus propias propuestas educativas en un proceso de aprendizaje significativo (ROMERO; SALINAS, 2005; VENEGAS; REYES, 1998)

En esta dimensión, el PMI históricamente consideró como elementos centrales: la participación colectiva del grupo de adultos en la elaboración del proyecto y la incorporación de la cultura local como principal componente del currículo a desarrollar con los niños. Esto significa partir del reconocimiento y de la valoración de la cultura de la cual los grupos participan, construyen y son portadores⁷³. Este principio procura la incorporación activa de la comunidad y de las familias en las interacciones y experiencias de aprendizaje de los niños y niñas. Estas interacciones son intencionadas, distinguiendo la relevancia de actores de la comunidad definidos como “agentes claves”, que representan rasgos de la cultura local: saberes, prácticas, conocimientos, etc. La tarea del grupo consistiría en articular, con estos ‘agentes’, acciones educativas de diversa índole para ser compartidas con el grupo de niños y niñas. Este enfoque, según Venegas, “Busca operar con una cierta didáctica sustentada principalmente en la calidad de las interacciones -conversaciones o intercambios lingüísticos

⁷³ Para una aproximación al concepto de cultura local en el PMI ver: PIIE-MINEDUC (2000a).

- entre ciertos adultos significativos y los niños y entre los propios niños” (VENEGAS, 2008 a, p. 3). De tal forma:

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. (Unidad de Educación Parvularia: “Programa Mejoramiento a la Infancia”, Apud HERNANDEZ; MUÑOZ, 2002, p. 8, énfasis del autor)

Desde la mirada del seguimiento a este proceso se buscaría establecer la instalación habitual de prácticas que den cuenta de la calidad de estas interacciones entre adultos y niños, entre otras dimensiones.

El trabajo educativo que se realiza en el PMI supone la presencia de ciertas acciones que se espera que los adultos intencionen y practiquen habitualmente, con el propósito de favorecer el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas que participan en los distintos proyectos a nivel nacional. Esta tarea es registrada en cada seguimiento que se realiza a los proyectos, mediante una *Pauta de Observación de la Acción Educativa* que considera aquellas dimensiones más significativas para el Programa, en el marco de su propuesta educativa para con los párvulos, como son la incorporación de la cultura local al currículum, la intencionalidad para el logro de aprendizajes y las interacciones entre adultos y niños/niñas. (VENEGAS (Coord.), 2008b, p. 55, énfasis del autor).

La elaboración colectiva del proyecto se entiende como un proceso dinámico en el cual el grupo es invitado a observar y analizar su realidad local, destacar sus fortalezas y organizar el proyecto educativo sobre esta base. Este proceso se le conoce como ‘diagnóstico participativo’ y debe ser incluido en la postulación del proyecto. El proceso supone una acción previa a la postulación, sin embargo, la experiencia parece demostrar que su dinámica se extiende por mucho más tiempo. Las evaluaciones internas en los últimos años constataron que esta actividad fue perdiendo paulatinamente su sentido inicial, por lo que el año 2007 se implementó un trabajo de apoyo a los nuevos grupos postulantes en la elaboración de su diagnóstico participativo. A partir de este hecho, se reinstaló una discusión sobre la noción de la construcción colectiva de los proyectos (VENEGAS, 2008b).

Otro de los elementos que se distinguen en la propuesta curricular a partir del año 2002 es la intención de incorporar y articular en las planificaciones de cada proyecto PMI las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”⁷⁴. Esta intención ha buscado mantener sintonía con los desarrollos nacionales e institucionales de los cuales el PMI forma parte. Las indicaciones en este plano fueron inducidas desde el Ministerio de Educación y son recogidas por el Programa, en la medida en que el contenido de estas bases curriculares está, de una u otra manera, relacionado con el quehacer del PMI. Es decir, que los ámbitos que estructuran la propuesta curricular son complementarios a la propuesta educativa del PMI o son asimilables en sus sentidos a las prácticas de este Programa. Este hecho guarda relación con lo que fue señalado en el capítulo 1, pues varios de los programas de la Educación Infantil No Formal aportaron como ‘insumos’ a la educación formal lo que se reflejaría en la sistematización de un currículo adecuado y pertinente para este sistema educativo.

Por último, en relación a las nuevas reflexiones que orientan la propuesta educativa aparecen dos temas en los últimos años:

Primero, una constatación de variados significados en las formas de comprender y trabajar los elementos de la cultura local. Las sistematizaciones apuntan a algunos cambios en el debate contemporáneo sobre los impactos que la globalización. Esos cambios aportarían nuevas preguntas en torno de lo local y lo global haciendo más complejo el trabajo para los grupos. En las últimas evaluaciones aparece este factor como algo pendiente y que se debe profundizar. Se evidencia una dificultad para definir que elementos de la cultura local se deben trabajar con los niños y niñas y como profundizar en esos elementos, más allá de la identificación de representaciones tipificadas. El Informe Final de Sistematización 2008 lo plantea así:

Sin embargo, la cultura en sus dimensiones más dinámicas, de significados más abstractos que se construyen y reconstruyen permanentemente, está más ausente en los proyectos educativos a nivel general. Los avances tendrán que focalizarse en esta dirección, es decir, la capacidad de los grupos de trabajo de identificar, de reconocer elementos más dinámicos de la cultura que no responden a una historia ya conocida o a elementos del folclor, sino a una manifestación y creación de ella más actual y que también constituyen fortalezas. Este desafío de todas maneras se inserta en una reflexión más amplia, que involucra la reflexión de las complejidades de la sociedad más contemporánea y la cultura posmoderna. (VENEGAS, 2008c, p. 27).

⁷⁴ Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2002). Esta nueva base curricular se inserta en el marco de reforma a la educación chilena iniciado en la década de 1990.

A este respecto, los informes destacan que los grupos rurales presentan una mayor identificación con su cultura local que los grupos urbanos a los cuales les costaría más identificar sus particularidades culturales. Se constata además, la menor participación, en la mayoría de los grupos, de los llamados “agentes claves”, sin embargo hay un reconocimiento a la labor del equipo como colectivo en ir asumiendo la cultura local en sus prácticas educativas y sociales.

Conviene señalar que la implementación, en el año 2007, de un proceso de inducción hacia grupos nuevos para la elaboración de los diagnósticos participativos, como se señaló, obedecería también a este mismo análisis: principalmente para reinstalar una reflexión acerca de la cultura local, como un saber revalorizado, tanto por las personas que iniciarían proyectos nuevos, como por los grupos PMI antiguos.

Por último, se destaca una reflexión tendiente a reconceptualizar la centralidad de la niñez en el quehacer global de los grupos PMI. La reflexión daría cuenta de una constatación en torno a algunas prácticas observadas en el Programa en los últimos años, más centrada en lo que los adultos piensan que necesitan los niños, como eje de articulación de sus propuestas educativas. A partir de esta preocupación, desde el año 2008, se comenzó un proceso de diálogo con los grupos locales tendiente a propiciar una nueva mirada en torno a los niños como actores portadores de cultura. En tal sentido, como sujetos capaces de expresarse como personas y, por ende, con necesidad de ser escuchados. Esta perspectiva se traduciría en prácticas con énfasis en ‘una escucha’ de más atención de las madres y adultos participantes del PMI hacia los intereses de los niños y niñas, reflejándose en un trabajo educativo permanente como resultado de esa comprensión⁷⁵.

⁷⁵ Esta perspectiva está inspirada en la experiencia de la pedagogía de Reggio Emilia (Italia) donde el trabajo educativo se construye y desarrolla a partir de una imagen de niño y niña como constructor de cultura. (VENEGAS, 2008b).

2.2 ¿Quiénes son estas mujeres? aproximaciones a las actrices en el contexto regional y local⁷⁶.

El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia PMI tiene presencia en la mayoría de las regiones del país. Su estructura de funcionamiento considera una organización regional, en la cual los grupos locales se relacionan principalmente, en términos de capacitación y seguimiento, con el equipo regional de capacitación (ERC). En esa instancia se desenvuelve una dinámica territorial, basada en encuentros regionales con las coordinadoras de cada PMI, como en jornadas regionales donde participan representantes del grupo local. Antes de referirnos a las actrices veamos algunos antecedentes generales del contexto regional donde ellas actúan.

La región de la Araucanía ha sido un espacio históricamente habitado por el pueblo Mapuche⁷⁷. A partir de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, período en el cual el territorio Mapuche fue incorporado al Estado de Chile, esta región recibió colonización chilena y europea de diversas nacionalidades.

La Araucanía, por lo tanto, es una región nueva en el contexto nacional, cuya historia está marcada por las características violentas del proceso de incorporación de las tierras mapuche al Estado y la radicación de sus comunidades en reducciones indígenas (BENGOA, 1991). A partir de ese proceso, este pueblo comienza a experimentar una etapa de exclusión económica, social y cultural en la sociedad regional. A pesar de ello, los Mapuche en sus comunidades desarrollaron una estrategia de resistencia cultural que les ha permitido mantener sus costumbres y tradiciones a pesar de las marcas de la segregación social⁷⁸.

La expansión de las fronteras agrícolas, a mediados del siglo XIX, puso a disposición un conjunto de tierras que pasaron a manos de colonos nacionales y extranjeros y, que con el paso del tiempo, consolidaron una economía tradicional agroganadera y forestal, con ciudades como Temuco y otras, que actuaron como centros de intercambio comercial. Con una tendencia a la constitución del Latifundio, quedó en el papel la idea del Estado por evitar la concentración de la propiedad (BENGOA, 1990). El ferrocarril fue el principal medio de

⁷⁶ Los ANEXOS A y B de esta disertación permiten apreciar la localización geográfica de los 2 PMI que fueron parte de esta investigación en el contexto de la Región de La Araucanía.

⁷⁷ Pueblo originario que a la llegada de los españoles habitaba parte del territorio que actualmente corresponde a Chile entre el río Choapa y la isla Grande de Chiloé. Actualmente su presencia se distribuye en la Región Metropolitana (producto de procesos de migración a la ciudad de Santiago) y en las regiones del sur del país, principalmente en la Araucanía.

⁷⁸ Ibid., 1991.

transporte que conectó mercaderías (como el trigo y la madera) y personas, uniendo, a partir de una red principal, la precordillera y la costa. En torno a esa trama ferroviaria se levantaron pueblos y ciudades marcados por la diversidad que implicaba el origen de su colonización, un creciente mestizaje y una relación históricamente conflictiva entre comunidades mapuche y grandes propietarios por la forma en como se constituyó la propiedad agrícola, muchas veces caracterizada por la usurpación y el engaño, según autores como Bengoa (1991).

En la actualidad la Araucanía es un espacio diverso conformado por comunidades Mapuche en el espacio rural, que en muchos casos conviven con grandes propietarios o con campesinos chilenos, como es el caso de la Localidad de Millahuín Bajo como veremos. La existencia mapuche también se da en las ciudades, producto de la migración relacionada a la disminución de las tierras indígenas. A su vez, la región está marcada por la presencia de descendientes de colonos europeos en el espacio rural y urbano los que, en general, conservan sus tradiciones culturales, como además, por la presencia de población chilena mestiza de diverso origen asentada en las ciudades.

Veamos a continuación como se distribuyen los grupos PMI en la región de la Araucanía de acuerdo a un criterio general de pertenencia rural o urbana considerando datos de los años 2008 y 2010:

Cuadro N° 1: Proyectos PMI en la región de la Araucanía. Años 2008 y 2010⁷⁹

Año	PMI Rurales	PMI Urbanos	TOTAL
2008	10 grupos	06 grupos	16 grupos
2010	12 grupos	08 grupos	20 grupos

Los PMI urbanos representan el 40% del total regional para estos dos años. Para el 2010 tres de ellos pertenecían a la comuna de Temuco, capital de la Región, de los cuales solo uno se localizó en la ciudad propiamente tal (proyecto histórico con más de nueve años de vida) y los otros dos se localizaron en Labranza, localidad urbana perteneciente a la comuna. Los otros cinco grupos pertenecen a ciudades pequeños de la región. Tres de ellos son grupos antiguos de más de cinco años y dos grupos iniciaron sus actividades el 2010.

⁷⁹ La información fue obtenida de Archivos digitales del Equipo Regional de Capacitación de la Región de La Araucanía.

La Araucanía es una región con alto índice de ruralidad asociada también a indicadores de pobreza y atraso económico. Esa realidad explica la mayor presencia de PMI en el espacio rural, un 60% del total regional, en relación con la orientación del programa a población de escasos recursos y de aislamiento geográfico. Pensando en esta realidad se analizó la dimensión rural con el objeto de discutir una noción de homogeneidad con el cual se tiende a asociar el espacio rural en La Araucanía. Para ello distinguimos la mayor o menor presencia mapuche, como variable significativa, en los PMI rurales agrupándolos de la siguiente forma:

Cuadro N° 2: Agrupamiento de PMI en el espacio rural⁸⁰

PMI rurales y composición socio étnica	N° de PMI (2 008)	N° de PMI (20 10)
1. PMI de comunidades mapuche: Proyectos insertos en comunidades mapuche y dirigidos por miembros de estas familias. Sus grupos pertenecen mayoritariamente a este pueblo y su propuesta educativa se orienta a dicha cultura.	5 PMI	7 PMI
2. PMI en asentamientos rurales (concentrados o dispersos) de variada composición: Grupos donde coexiste población rural de diversos orígenes étnicos. En relación a sus proyectos pudiéramos distinguir dos tendencias:		
2.1. Una interacción entre familia mapuche y chilena que pueden generar procesos educativos con rasgos de interculturalidad al intentar recoger esa diversidad étnica en las propuestas educativas.	5 PMI	5 PMI
2.2. Grupos que a pesar de actuar en territorios próximos o al interior de comunidades mapuche, en sus proyectos no se contempla dicha cultura o se hace de forma aislada. Observamos que esta tendencia se da en PMI que son el resultado de acciones provenientes de actores externos a la comunidad.		

Esta aproximación a la realidad del PMI rural, sobre todo lo considerado para el grupo 2, debe entenderse como una realidad dinámica. Posibles cambios en la composición de los grupos, nuevas reflexiones y desarrollos, sin duda, aportaran nuevos elementos.

⁸⁰ Elaboración propia a partir de informes del Equipo Regional de Capacitación, Región de la Araucanía, para los años 2008 y 2010.

Las coordinadoras de PMI de comunidades mapuche, responderían principalmente a dicha pertenencia y se insertan más en ese esquema cultural. En los PMI rurales del segundo grupo vemos que la orientación del proyecto depende de diversos factores como por ejemplo: quienes facilitan el local de funcionamiento (escuela, sede social, salón de iglesia, etc.), las orientaciones religiosas y culturales de la coordinadora y del grupo o el grado de influencia de otros actores (escuela, iglesia, comunidad, entre otros)⁸¹.

Todo lo mencionado forma parte de los escenarios en los cuales actúan estas educadoras, las coordinadoras, que junto a otras mujeres desarrollan y dan vida a los proyectos PMI. Son contextos de pobreza, pero también de diversidad, en muchos casos de aislamiento geográfico, en una de las regiones más pobres del país⁸².

2.2.1 Perfil de las coordinadoras de los PMI en la Región de la Araucanía.

Al poco tiempo de iniciar la investigación constatamos la escasa información existente respecto a las coordinadoras y las participantes de los PMI. Ante esto y pensando en nuestros objetivos, consideramos necesario una aproximación aunque sea inicial a la pregunta ¿Quiénes son estas mujeres? Para ello traemos una descripción de algunas características socio culturales, primero de las coordinadoras de los PMI en la región de la Araucanía y segundo de las mujeres que participan de los dos grupos que fueron invitados a participar de la investigación. Insistimos que este es un acercamiento inicial y exploratorio, pero que esperamos contribuya para pensar mejor en las actrices que protagonizan la pesquisa.

Para el año 2008 existían 135 proyectos en Chile distribuidos en nueve regiones del país. En su totalidad coordinados por mujeres y con equipos locales mayoritariamente femeninos. En la región de la Araucanía existían 16 grupos PMI organizados. Para el año 2010⁸³ el número total en la región subió a veinte grupos. Su distribución territorial es la siguiente:

⁸¹ Para mayor profundización sobre este tema ver Hernández y Muñoz (2002).

⁸² La región de la Araucanía históricamente ha sido una de las más pobres del país con un alto índice de ruralidad, baja escolaridad, desempleo, entre otros indicadores de pobreza. Ver encuesta CASEN, 2006.

⁸³ Para la recolección de los datos usados en este capítulo se trabajó con una entrevista estructurada aplicada a la totalidad de las coordinadoras de la Región reunidas en una actividad de capacitación. Para ese proceso se contó con el importante apoyo del Equipo Regional de Capacitación de la Región de Araucanía. A partir de esta información se levantaron algunas dimensiones de caracterización sociocultural de las coordinadoras.

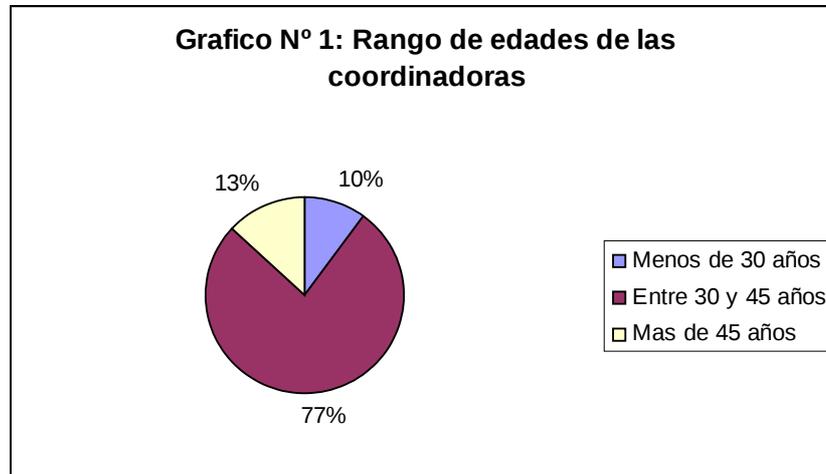
Cuadro N° 3: Distribución de los PMI por comuna y localización espacial. (2010)

N°	Proyectos PMI	Comuna (Urbano/Rural)	Localización PMI ⁸⁴
1	Aprendiendo a Vivir	Temuco/urbano	Población Santa Rosa
2	Joyas Preciosas	Temuco/urbano	Localidad de Labranza
3	Carita Feliz	Temuco/urbano	Localidad de Labranza
4	Relmu	Temuco/rural	Comunidad mapuche Ralulcoyán
5	Kokiyen	Temuco/rural	Comunidad mapuche Ralulcoyán
6	Los Tineos	Collipulli/rural	Localidad Villa Río Amargo
7	Pichi Antü	Ercilla/rural	Localidad de Butaco (Mapuche)
8	Guardería Nocturna Los Grillitos	Traiguén/urbano	Sector poblacional periférico
9	Rincón de la Esperanza	Carahue/urbano	Sector poblacional La Estación
10	Weney pichi keche	Carahue/rural	Sector El Coihue (Mapuche)
11	Nueva Vida	Carahue/rural	Sector El Alma (Mapuche)
12	Creciendo Juntos	Carahue/rural	Sector Cullinco (Mapuche)
13	Pichi Achawal	Freire/rural	Sector Quetroco (Mapuche)
14	La Gotita	Pitrufoquén/rural	Localidad Millahuín Bajo
15	Jornadas de Atención Integral...	Loncoche/urbano	Población Pablo Neruda
16	Dame tu mano	Carahue/urbano	Sector urbano poblacional
17	Leufu Pichi Keche	Cunco/rural	Sector Leufuche (Mapuche)
18	Los principitos de la esperanza	Nueva Imperial/urbano	Sector urbano poblacional
19	Pichi Rayen	Nueva Imperial/rural	Sector Peleco (Mapuche)
20	Pichike Choyke	Curacautín/rural	Sector Los Mallines (Mapuche)

Considerando entonces la situación para el año 2010 lo primero que debemos establecer es que de los veinte PMI existentes, 11 desarrollaban Jornada Integral y 09 Jornadas Parciales. Esto significa que el número total de coordinadoras era de 31, pues los proyectos con jornada integral tienen dos coordinadoras. De este grupo 12 de ellas tienen una experiencia de entre 5 y 10 años como coordinadoras, 9 entre 2 y 4 años y el resto, es decir 10 coordinadoras, comenzaron el año 2010.

Sus edades nos hablan de mujeres adultas donde un grupo mayoritario de 24 coordinadoras (74%), está en un rango de 30 a 45 años, 03 de ellas son menores de 30 años (10%) y 04 son mayores de 45 años (13%), como se aprecia en el gráfico N° 1.

⁸⁴ La información consideró pertenencia o proximidad del PMI a comunidad Mapuche.

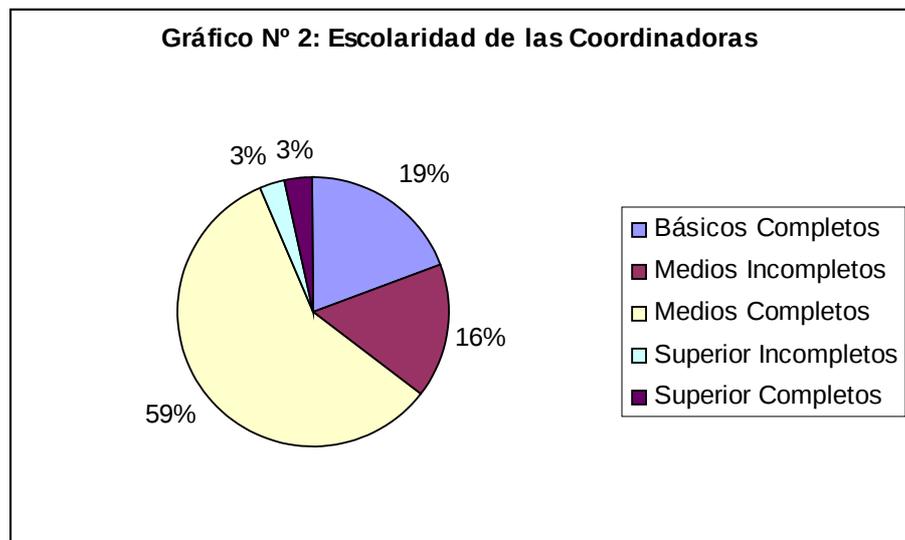


En los estudios formales se nos presenta un grupo que en su mayoría tiene Enseñanza Media completa, 18 coordinadoras (58%); un grupo de 05 con estudios de Enseñanza Media incompleta y con Enseñanza Básica Completa 06, lo que representa, en conjunto, un 35%. A su vez, una coordinadora tiene estudios superiores como educadora de párvulos y una de ellas, en los últimos años, estudia la carrera de técnica en educación parvularia (Ver gráfico N° 2).

La escolaridad es una fuente de información significativa para cualquier análisis sociocultural, más aún si se trata de un programa que trabaja con familias pobres o en aislamiento geográfico. Debido a esto nos parece llamativo el nivel de estudios que presentan las mujeres que coordinan actualmente los PMI. Si miramos las variables de escolaridad y de localización geográfica del PMI (que no necesariamente pudiera corresponder al lugar de origen socio geográfico de la coordinadora), tenemos que de las seis coordinadoras con nivel de estudios más bajos, todas viven actualmente en el espacio rural y, además, cuatro de ellas son mayores de 50 años. Pudiera ser que la baja escolaridad esté relacionada con la ruralidad y en alguna medida también con la variable generacional. Las cinco coordinadoras con estudios medios incompletos también pertenecen al medio rural con un rango de edad de 30 – 45 años. De aquellas coordinadoras con estudios medios completos, la mayoría pertenece o está radicada en la actualidad al medio urbano (salvo cinco de ellas que viven en el medio rural aunque en localidades cercanas a ciudades).

Cuadro N° 4: Escolaridad de las coordinadoras

Nivel de escolaridad	N° de Coordinadoras
Enseñanza Básica Completa	06
Enseñanza Media Incompleta	05
Enseñanza Media Completa	18
Enseñanza Superior Incompleta	01
Enseñanza Superior Completa	01



El programa PMI fue concebido inicialmente como un proyecto para ser trabajado en jornadas parciales, algunos grupos incluso desarrollaban sus actividades en un día a la semana. Así, la remuneración de las coordinadoras fue entendido, más bien como un incentivo económico y no como un salario, según se define en los documentos revisados. En los últimos años ha cambiado esta situación. Las coordinadoras de jornadas integrales se dedican tiempo completo a su función, es decir cuarenta horas semanales y las coordinadoras de jornadas parciales fluctúan en modalidades flexibles que pueden ir entre uno o más días a la semana.

Todo esto se señala para introducir un tema que dice relación con la actividad económica que ellas declararon, como también la identificación de la actividad económica del jefe de hogar. Respecto de lo primero la totalidad se reconoce actualmente como ‘coordinadora’ en cuanto a su actividad económica, es decir se asume la actividad en el PMI como un trabajo más allá de otras actividades, remuneradas o no, que pudieran realizar.

Con respecto a la actividad del ‘jefe de hogar’⁸⁵, 09 coordinadoras se identifican como jefas de hogar. Del resto la mayoría hace referencia a su pareja como jefe de hogar destacándose dos grupos: uno que declara la categoría ‘empleado’ con 07 opciones y otro grupo señala las ‘actividades agrícolas’ con 06 opciones. Actividades como carpintero, auxiliar paramédico, guardia de seguridad, temporero y peluquera son mencionadas también en este ítem. Llama la atención la presencia de jefas de hogar entre las coordinadoras de la región aunque en un contexto general esta es una tendencia en aumento en el país⁸⁶. En lo específico observamos esta realidad como una expresión de auto afirmación que puede indicar un signo de identidad como ‘trabajadoras’ en tanto todas las que se declaran jefas de hogar (con la excepción de una) actúan en el PMI en jornadas integrales.

En otro ámbito constatamos que la mayoría de las coordinadoras son casadas. Solo siete de ellas declaran ser solteras y una separada. Todas ellas tienen hijos o hijas (con un promedio de 2,3 niños). La mayoría, 27 de ellas (87%), ha sido mamá de entre uno y tres hijos y 04 coordinadoras tienen entre cuatro y seis hijos. Un grupo importante tiene o tuvo alguno de sus hijos o hijas en el PMI (22 de ellas lo que representa el 71%).

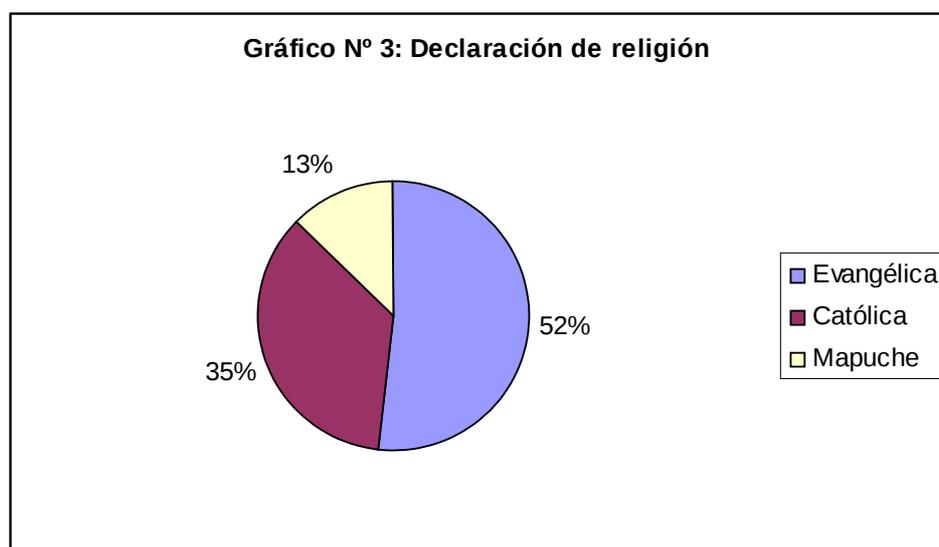
Les preguntamos también por su origen étnico y acerca de si profesan una religión y de ser así ¿cuál sería esta? Ambas categorías se presentaron como abiertas lo que exigió definir de parte de ellas una opción. Cabe destacar que en la categoría ‘religión’ todas indicaron una respuesta, sin embargo en el origen étnico hubo algunas que se abstuvieron de responder. En relación a esto último las coordinadoras se repartieron entre origen chileno o mapuche, a partir de lo cual 10 se identificaron como chilenas y 15 como mapuche.

En cuanto a la religión resultó interesante constatar que la mitad del grupo de coordinadoras, 16 exactamente, se declaran ‘evangélicas’ (aunque sólo una de ellas da el nombre de su iglesia identificándose como ‘Adventista’, denominación que incluimos dentro del ámbito de las iglesias evangélicas). A continuación le siguen 11 coordinadoras que

⁸⁵ La categoría Jefe de Hogar se refiere genéricamente a aquel integrante del grupo familiar que aporta la mayor parte del ingreso al hogar. (Ver Encuesta CASEN, 2006)

⁸⁶ Ver BRAVO, 2004.

confiesan ser ‘católicas’ y 04 de ellas se declaran de ‘religión mapuche’ (Ver gráfico N° 3). Este tema llama también nuestra atención pues, si bien estas coordinadoras reconocen su origen étnico en tanto mapuche, la adhesión a la religiosidad ‘mapuche’ abre todo un campo de análisis que escapa a nuestros objetivos y conocimientos respecto del tema, pero que podría dar espacio para otros estudios a fin de profundizar acerca opciones religiosas en la sociedad regional.



Lo que nos interesaría decir al menos es que si una persona se declara ‘evangélica’ o ‘católica’, en un contexto general, entendemos esa definición sin mayores dificultades. De tal modo, asumimos rápidamente esa definición como perteneciente a un conjunto de creencias y prácticas institucionalizadas en la tradición aproximando ese esquema como pauta de definición para lo religioso. No obstante en el contexto de una región multicultural, históricamente habitada por mapuches, este tema adquiere otras complejidades. Las propias dinámicas históricas y culturales de conservación, permanencia y revitalización de la cultura, la aculturación con respecto a la religión occidental y los procesos de sincretismo religioso que se pudieran derivar, marcan, entre otros factores, dichas complejidades. Entonces, cuando una persona se declara de religión ‘mapuche’ lo primero que pensamos es que existe un conjunto de creencias y prácticas propias que, miradas desde la perspectiva occidental, se podrían definir como ‘elementos de religiosidad’ o asociados a una cosmovisión. De este modo pensamos que al ser declarada por algunas coordinadoras, ellas asumen compartir y

pertenecer a una expresión religiosa propia afirmando, a nuestro modo de ver, una distancia con otras religiones presentes e institucionalizadas en la cultura occidental.

Conviene agregar, en este tema religioso, que la cercanía de las coordinadoras y sus grupos, a iglesias evangélicas en algunos casos o a comunidades mapuche en otros casos, de acuerdo a la información que disponemos, ha significado que esos proyectos desarrollen una propuesta educativa y cultural orientada por esa relación.

En suma, tanto grupos urbanos como rurales, se presentan como heterogéneos y diversos, cada uno respondiendo a las dinámicas locales propias de sujetos socio culturales particulares. Varias de estas características también, por cierto, les aproximan entre sí como grupos que pertenecen a un territorio mayor como es el regional. Características que son percibidas en los contactos que entre ellas tienen, sobre todo cuando se reúnen en un encuentro, un taller o una jornada y comprueban que sus experiencias son también, de alguna manera, la experiencia de otras mujeres que luchan por la educación de sus hijos y los hijos de sus comunidades en los diferentes lugares rurales y urbanos de La Araucanía. Veamos ahora, a partir de un ejercicio similar de análisis, que nos dicen los dos grupos con los cuales trabajamos más de cerca en esta investigación.

2.2.2 Acerca de los grupos de la pesquisa⁸⁷.

2.2.2.1 “La Gotita”

El PMI La Gotita es un grupo con composición étnica diversa mapuche y chilena, localizado en el sector rural de Millahuín Bajo, que forma parte de una comunidad mapuche llamada Juan Colipán y que actualmente se podría comprender como una localidad rural dispersa. Distante a 22 kilómetros de la ciudad de Pitrufquén, las familias de Millahuín Bajo en su mayoría son pequeños campesinos dedicados a cultivos tradicionales y la pequeña ganadería. Varias de estas familias tienen vínculos asociativos a partir de los cuales acceden a diversos proyectos productivos y culturales, donde el PMI ha jugado un rol importante como

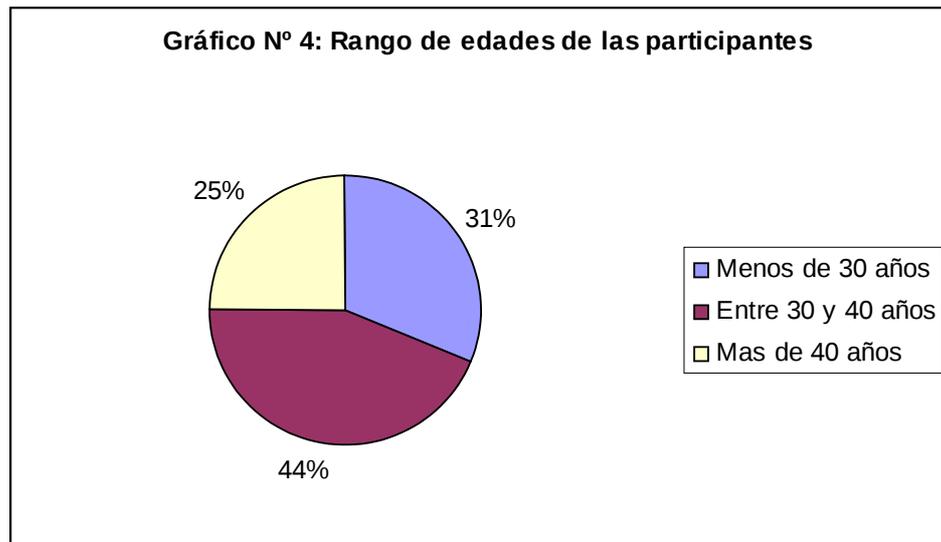
⁸⁷ Estas informaciones fueron recogidas en diversas conversaciones y con el importante apoyo de las educadoras de los PMI que participaron de este proceso y el resultado fue registrado en una pauta similar a la empleada con las coordinadoras en el nivel regional.

colectivo organizado. Sus hijos estudian en la Escuela Básica Municipal de Millahuín Bajo. Los procesos de migración de esa juventud en busca de estudios y trabajo marcan la vida de estas familias como en la mayoría de las localidades del mundo rural de esta región. Para acceder a Millahuín Bajo lo más seguro es emprender rumbo hacia el este por un camino asfaltado que une Pitrufoquén con Villarrica y que corre paralelo a la ladera sur del río Toltén. La comunidad se moviliza en un servicio de bus que pasa algunas veces al día y recientemente cuentan con un sistema de taxis que recorre diversas localidades y que contribuyó a romper el histórico aislamiento de estas familias. Otro punto de conectividad lo constituye la balsa de Coipué, cercana al PMI, que atraviesa el río Toltén conectándoles con la carretera que une la ciudad de Villarrica con Temuco. Marcan presencia en la localidad la Escuela, la Posta de Salud Rural y la Sede Social.

Destacamos que este PMI desarrolla una dinámica que, como analizaremos en el capítulo 3, congrega un grupo de mujeres que asisten y participan permanentemente en las sesiones educativas, lo que permitió un mayor acercamiento con varias de ellas. En La Gotita compartí con la mayoría de las dieciséis participantes⁸⁸, de las cuales diez son madres que participan actualmente con alguno de sus hijos en el PMI; dos de ellas son abuelas; otras dos ya no tienen a sus hijos en el PMI porque ingresaron a la escuela básica, una de ellas es la coordinadora; y, por último, la ejecutora del proyecto.

Considerando todo el grupo, constatamos que el promedio de edad es de 35 años, siendo la más joven de 21 años y la mayor con 55 años. El rango de edades más representativo en el grupo es el que va de 30 a 40 años, con siete personas que en su mayoría participan con su segundo hijo o hija; luego lo sigue el rango de 20 a 30 años, con cinco personas y cuatro de ellas se ubican en un rango de 40 y más años (Ver Gráfico N° 4).

⁸⁸ Son incluidos también los datos de Carmen que aunque fueron tratados en el ítem anterior optamos por agregar nuevamente en este análisis.



La mayoría de estas mujeres se declara 'dueña de casa', categoría engañosa si se usa con el mismo significado que en el mundo urbano. Al localizar las actividades de estas mujeres en una economía familiar campesina vemos como, en esta dimensión, se abarca un conjunto de actividades propias del hogar o reproductivas, pero además se agregan otras actividades productivas como expresaron la mayoría de las participantes (cuidado de la huerta, de animales, picado de leña, tejidos, etc.). Los roles y funciones económicos de las mujeres del PMI pudieran ser analizados en el marco de procesos de modernización que vive la sociedad en su conjunto y que en esta transición la mujer campesina ha debido asumir tareas anteriormente reservadas para los hombres. Esto lo apreciamos al interiorizarnos de diversos proyectos productivos emprendidos por las mujeres del PMI. Huenchuán (Apud Araya, 2004, p. 82) analizando este asunto identificó cuatro tareas femeninas que apuntan a estos nuevos roles: agropecuarias (huerta, frutales, ganado menor, etc.); artesanía (tejido, cestería, alfarería, etc.); comercialización (venta de productos); y, venta de fuerza de trabajo.

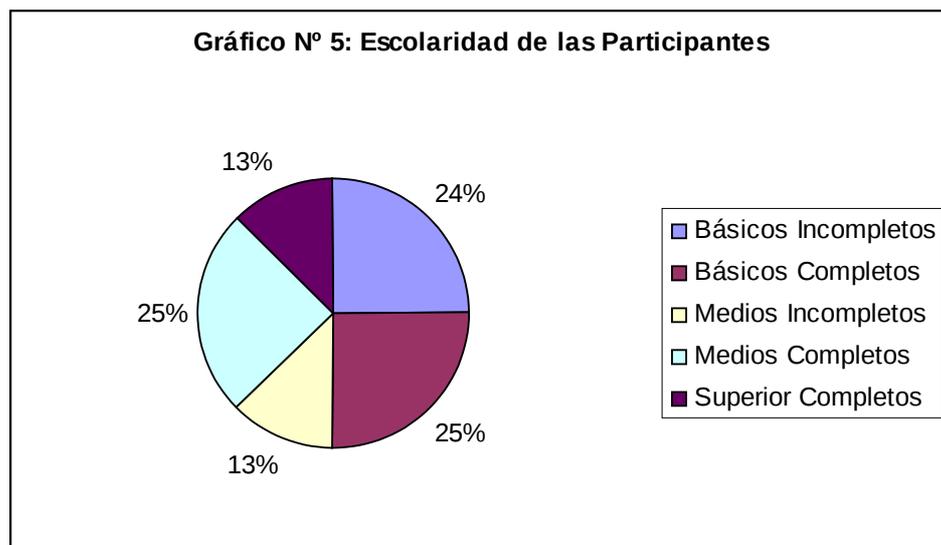
Cuando fueron consultadas acerca de la actividad del jefe de hogar, las solteras repartieron sus respuestas: unas indicando de nuevo la actividad de 'dueña de casa' y otras en relación a la actividad laboral que desarrollan fuera de casa, lo que implica la experiencia de

salir de la comunidad y en algunos casos la migración temporal (dos mujeres en esta situación). Las casadas indicaron las siguientes respuestas: agricultor 03, obrero 03, carpintero 02, artesano 01 y auxiliar paramédico 01. Las actividades más representativas están asociadas al trabajo agrícola y ganadero. Así mismo la definición de ‘obrero’, se refiere a trabajo agrícola asalariado en algunos de los fundos cercanos a la localidad. Ser ‘carpintero’, representa el hecho de haber salido del campo en procura de alternativas laborales a ciudades cercanas para emplearse en actividades de construcción o en otro caso trabajar de forma independiente. A pesar de lo señalado más arriba, observamos en las expresiones de varias de las integrantes del PMI que la relación entre actividades femeninas y actividades masculinas está bien demarcada por una frontera que define cuales son las actividades consideradas ‘laborales’ ejercidas por los hombres y cuales son las actividades femeninas definidas genéricamente como de ‘dueña de casa’.

En relación al nivel de escolaridad del grupo, los datos indican que 02 de ellas escapan a la realidad rural que aun es sinónimo de baja escolaridad. Ambas han alcanzado Estudios Superiores y se dedican actualmente a sus profesiones. Una de ellas, de 31 años, trabaja en Temuco por esa razón su hijo es acompañado generalmente al PMI por su abuela y la otra persona, con 25 años, es la ejecutora del proyecto e hija de la Coordinadora. Del resto de las mujeres, 04 presentan estudios de Enseñanza Media completa (en este caso coinciden con un perfil de mujeres jóvenes de entre 21 a 32 años), 02 mujeres con Enseñanza Media incompleta (ambas de 35 años) y con estudios de Enseñanza Básica completos o incompletos se presenta el mayor número que llega a 08 mujeres, con un nivel de estudios entre sexto y octavo año básico (donde solo una de ellas es menor de 30 años). Ver Gráfico N° 5.

CUADRO N° 5: Escolaridad por nivel (2010)

Escolaridad	N° de mujeres
Enseñanza Básica Incompleta	04
Enseñanza Básica Completa	04
Enseñanza Media Incompleta	02
Enseñanza Media Completa	04
Enseñanza Superior Completa	02



La relación existente entre escolaridad y edades en este contexto rural evidencia aun un patrón similar al histórico vivido por estas generaciones de mujeres populares. No obstante, los cambios en algunos ámbitos como la conectividad campo – ciudad, la mayor oferta de transporte, la ampliación de cobertura educacional, entre otros, que acercó notablemente el campo a los centros urbanos en las últimas décadas, percibimos que prevalece aun en el campo parte de una generación de mujeres jóvenes y adultas que no han conseguido concluir sus estudios medios (salvo casos excepcionales de logros en educación superior como los mencionados).

En otro ámbito existen once participantes casadas, cuatro solteras y una de ellas separada. Salvo una participante, todas son madres con un promedio actual para el grupo de 02 hijos. Observamos que las mujeres de mayor edad tienen un promedio más alto de hijos que las más jóvenes, lo que se puede entender dentro de las tendencias demográficas que vive el país. Las expresiones de algunas mamás jóvenes explicaron esta situación, aludiendo a hechos asociados a la migración para trabajar, los estudios o simplemente a que la vida es más fácil con uno o dos hijos actualmente.

Varias de ellas comenzaron a participar del grupo hace bastantes años (seis mujeres lo hacen por 07 y hasta 09 años), cuatro de ellas se incorporaron al PMI entre 04 y 02 años y cinco mujeres lo hicieron en este último año. Esto refleja cierta continuidad y también renovación grupal como una característica de este PMI.

Respecto al tema religioso el grupo presenta dos tendencias: un grupo de 07 mujeres se declara 'católica', otras 06 se declaran 'adventistas', sumándose a este grupo dos de ellas que se definen como 'evangélicas'. También se les preguntó a las mujeres del PMI acerca de su origen étnico. Fue interesante constatar como se distribuye esta categoría en una localidad rural como Millahuín Bajo. 08 mujeres declaran su origen mapuche y 07 se declaran 'chilenas'⁸⁹. Este tema puede revelar cuestiones históricas en relación a la ocupación y tenencia de la tierra que expliquen como un espacio históricamente habitado por una comunidad mapuche, la comunidad Juan Colipán, hoy en día es escenario de convivencia entre campesinos (as) chilenos y comuneros (as) mapuche. Como veremos en el PMI esta convivencia es asumida con naturalidad lo que refleja, tal vez, como ha sido su propia historia grupal. Esto se entiende mejor conociendo al grupo y sus relacionamientos parentales que conformaron algunas de las actuales familias que participan en el PMI⁹⁰.

2.2.2.2 “Jornadas de Atención Integral”

Este grupo se localiza en la ciudad de Loncoche⁹¹, la más sureña de la región de la Araucanía, a una hora aproximadamente de recorrido en Bus de Temuco por la carretera principal. Esta ciudad se asemeja en tamaño y desarrollo a la mayoría de las capitales comunales de esta región donde la única ciudad que representa importancia en el contexto nacional es Temuco, su capital. Loncoche es una ciudad emplazada en la depresión intermedia, aunque rodeada de cordones de cerros que se descuelgan de la Cordillera de

⁸⁹ Para un acercamiento a este tema ver el estudio de Araya Toro (2005) “Género y diversidad cultural: Necesidades de mujeres mapuche y no mapuche, de la comuna de Lago Ranco, X Región”, quien analiza el problema de la condición de la mujer campesina en una localidad del sur de Chile.

⁹⁰ Bengoa (1996) analiza la presencia de población no mapuche en las comunidades indígenas señalando que este fenómeno es interesante para comprender mejor los sistemas de integración o segregación existentes entre la sociedad regional y la sociedad mapuche.

⁹¹ Loncoche es una de las comunas más pobres de la región con un índice de pobreza de 25,5%, siendo superior al índice de la región que alcanzó a un 21,6%. Datos extraídos de MUNICIPALIDAD DE LONCOCHE (2003), Plan de Desarrollo Comunal PLADECO (2003-2010).

Mahuidanche como de la zona lacustre andina. Esta ciudad tuvo relevancia con el florecimiento del ferrocarril y por su aptitud en la actividad forestal. Sin embargo, las dos principales industrias que le dieron renombre, la maderera y la lechera, ya hace algunas décadas, comenzaron a decaer.

Hoy en día es una comuna con altos índices de pobreza y desempleo. Como muchas ciudades de la región, Loncoche ha visto su expansión urbana asociada a poblaciones de precarias condiciones que demarcan una frontera entre una típica ciudad de casas de auto construcción con amplios sitios y barrios más antiguos y las nuevas villas para las familias pobres: homogéneas, pequeñas y densamente pobladas. Algunas de esas villas fueron el resultado de erradicaciones de los años ochenta de Santiago, que llevaron familias completas a vivir a estas ciudades como se nos informó en el trabajo de terreno. En una de esas poblaciones, la 'Pablo Neruda', al otro lado del río Cruces, antigua frontera del crecimiento urbano, se ubica el PMI Jornadas de Atención Integral. Para acceder a él se puede caminar desde el centro de Loncoche en unos veinte minutos atravesando el puente sobre el río Cruces o a través de un servicio de taxis colectivos que realiza ese trayecto.

La dinámica del PMI Jornadas de Atención Integral es diferente a La Gotita en lo que se refiere a las formas de relacionamiento de las mujeres, es decir, en este grupo no se observa una participación permanente de las madres en las sesiones educativas. Como veremos más adelante, el equipo compuesto por las dos coordinadoras y la ejecutora del proyecto son quienes lideran la gestión y organización del proyecto. Así, el grupo de madres aparece en espacios más acotados y en algunas actividades o momentos especiales y, salvo algunas de ellas que también desarrollan acciones educativas en el PMI, la mayoría mantiene un rol más secundario. Dadas estas características el contacto con el grupo de mujeres fue más esporádico durante la pesquisa de campo, dándose principalmente en los momentos en que iban a buscar a sus hijos, en actividades en que algunas participan, en celebraciones especiales y en los talleres que se realizaron. Para el análisis, entonces, preferimos trabajar principalmente con el grupo de madres, salvo en algunos ámbitos donde se consideró interesante incluir a las tres educadoras, para cuyos casos se indicó explícitamente.

El grupo de participantes lo componen 15 mujeres de las cuales, 14 son madres de niños del PMI y una de ellas es abuela de una de las niñas. Del grupo 05 se integraron en el último año y 02 lo hicieron hace dos años. El resto son más antiguas en el grupo debido a la trayectoria de su hijo o hija o porque han tenido otros hijos anteriormente en el PMI. Así las

más antiguas mencionaron 07 años y una de ellas participó en los inicios del PMI hace 12 años.

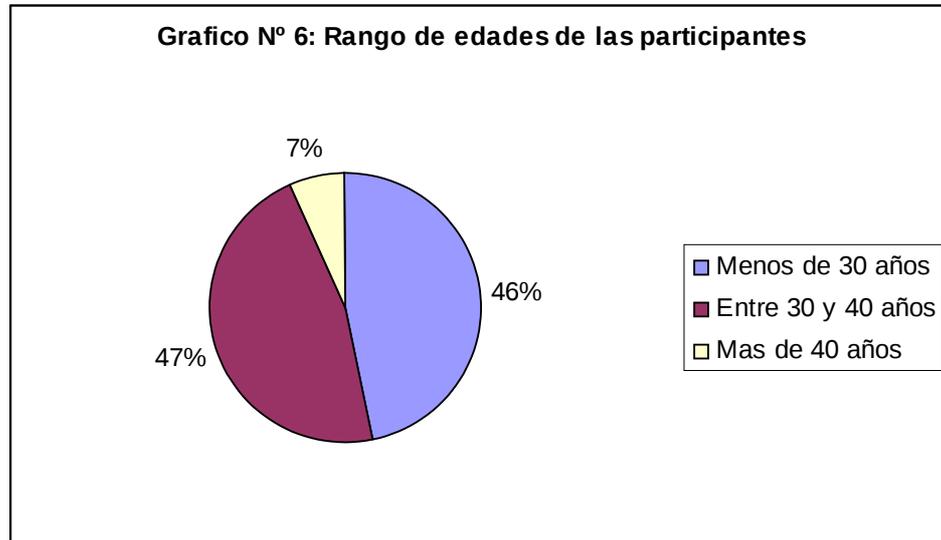
Al preguntar sobre sus actividades, algunas de ellas comentaron que realizan trabajos esporádicos, sin embargo la mayoría, esto es 11 se declararon como ‘dueña de casa’, una declaró ser ‘asesora del hogar’ y la más joven del grupo señaló que es ‘estudiante’. Las mujeres del PMI reparten opciones en cuanto a su estado civil. 04 expresaron ser solteras; 06 declararon ser casadas; 02 señalaron estar separadas; 02 indicaron ser viudas; y, una señaló ser ‘conviviente’. Todas las mujeres del grupo tienen entre uno y cuatro hijos: 06 son madres de un hijo o hija, 06 de ellas tienen entre dos y tres y 02 se destacan con cuatro hijos o hijas. Así el promedio de hijos llega a 02 niños en el grupo, al incluir a las tres educadoras este promedio se mantiene.

Al indagar algo más en la relación entre estado civil y maternidad nos percatamos que varias de ellas, que son solteras, alternan entre formar parte del grupo familiar de sus padres o mantener una relación de pareja. En lo que se refiere a jefatura de hogar, 05 mencionaron como actividad del jefe de hogar el ser ‘obrero’ (concepto genérico que obedece a una variedad de actividades en este contexto y que alude, probablemente, a baja calificación e ingreso mínimo en la mayoría de los casos); de ellas solo una detalló como actividad ‘obrero pesquero’; 02 mujeres mencionaron como actividad del jefe de hogar el ser ‘comerciante’; una señaló la actividad de ‘chofer forestal’; otras 02 mujeres indicaron, como situación actual de sus esposos, el estar ‘cesante’; y, una de ellas, soltera, se calificó como jefa de hogar e indicó ser ‘obrero’. Cabe mencionar que 04 mujeres (02 viudas y 02 separadas) no indicaron respuesta en este ítem. Una de ellas señaló como su actividad trabajos esporádicos, 02 dependen de pensión asistencial y en el caso de una mujer que dispone de pensión de vejez.

Respecto a sus edades, se puede decir que este es un grupo de mujeres jóvenes – adultas como se muestra a continuación:

Cuadro N° 6: Rango de Edades

Rango de edades de las participantes	N° de mujeres
Menos de 30 años	07
Entre 30 y 40 años	07
Más de 40 años	01



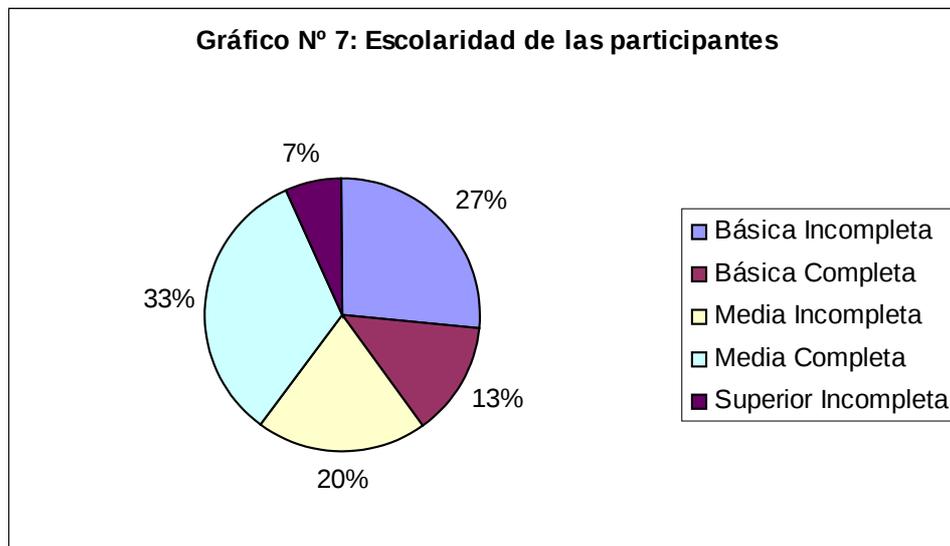
En relación a la escolaridad, constatamos un grupo con cierta heterogeneidad (Ver gráfico N° 7) donde: la más joven del grupo cursa actualmente Estudios Superiores, siendo la única en alcanzar este nivel de estudios. 05 participantes del PMI tienen Enseñanza Media completa (todas ellas con edades entre 30 y 34 años); 03 con Enseñanza Media incompleta (con edades entre 25 y 30 años); 02 tienen Enseñanza Básica completa (una con 21 y otra 39 años); y, 04 mujeres no han completado su Enseñanza Básica (con edades de entre 30 a 65 años).

CUADRO N° 7: Escolaridad de las participantes (2010)⁹²

Escolaridad	N° de mujeres
Enseñanza Superior Incompleta	01
Enseñanza Media Completa	05
Enseñanza Media Incompleta	03
Enseñanza Básica Completa	02
Enseñanza Básica Incompleta ⁹³	04

⁹² Según los datos del PLADECOC tomados de la encuesta CASEN del año 2000, la cobertura educacional en Loncoche en Educación Básica es del 93,4%, inferior a la regional que es de 98,1% y en Educación Media es de apenas del 75,3%, bastante por debajo de la cobertura regional que alcanza al 88,4%.

⁹³ Si bien Loncoche presenta un alto porcentaje de analfabetismo 12,2%, bastante más alta que la tasa regional de 7,6%, estas mujeres con estudios básicos incompletos saben leer y escribir. (MUNICIPALIDAD DE LONCOCHE, 2003).



No aparecen en el gráfico la información de las educadoras: Pabla y Lorena cada una con Enseñanza Media Completa y Nancy con estudios Técnicos Superiores en educación parvularia próximos a ser concluidos.

Nuevamente nos encontramos con un cuadro donde la excepción son las personas que cursan estudios superiores. Loncoche cuenta con una buena oferta de establecimientos de enseñanza básica y media, pero, a pesar de eso, observamos que varias mujeres jóvenes adultas del PMI no han completado este último nivel. En cuanto a enseñanza técnica superior o universitaria no existe oferta en esta ciudad agregándose, con seguridad, otros factores que dificultan el acceso de mujeres de familias populares a ese nivel.

En el ítem donde se les preguntó por su origen étnico la gran mayoría se declaró 'chilena'. Una de ellas declaró su origen mapuche, sumándose a una de las coordinadoras que también se declaró mapuche. La excepción le cabe a una madre de nacionalidad extranjera (Estados Unidos) que por ser misionera religiosa estaba radicada en Loncoche. En relación a sus opciones religiosas se distinguen dos grupos: 11 mujeres se confiesan 'católicas' y 04 'evangélicas'. Esta dimensión, es interesante porque este grupo nace en una comunidad evangélica, lo que reafirma el carácter diverso del PMI en el cual, hasta donde observamos, impera un clima de tolerancia, cercano a una cultura laica que permite una convivencia de respeto mutuo.

Recapitulando lo dicho en este capítulo, el PMI, como Programa de Educación Infantil No Formal, buscó constituirse en una propuesta alternativa que representase las bases de un trabajo comunitario. Sobre esa premisa el Programa fue incorporado al sistema público e intentó mantener una continuidad con respecto a su línea de acción como un sello distintivo de identidad, sin dejar de estar abierto a diferentes cambios a lo largo de su historia. Ya en el segundo ítem avanzamos para los contextos regionales y locales donde nos encontramos más de cerca con las actrices en su dimensión geográfica y sociocultural. Los datos nos mostraron a mujeres populares en sus diversas características, como también en aquello que las aproxima y les otorga una cierta unidad como participantes del PMI.

En el siguiente capítulo entraremos de lleno en la cotidianeidad de los dos PMI que protagonizan esta investigación. Para ello daremos entrada brevemente a como fue entendida la categoría analítica de cotidianeidad, para luego aprehender los sentidos de la acción construida por los grupos y sus educadoras a partir de la reconstrucción de sus historias.

CAPITULO 3: ENTRE LA CASA Y EL PMI. COTIDIANEIDAD Y SENTIDOS DE LA ACCIÓN.

Salir, dejar la casa, cruzar la puerta, darse cuenta, encontrarse, valorarse, romper el silencio, son expresiones sobre las que se conforman experiencias de vida, experiencias que les pasan a mujeres y que no dejan saberes como moraleja, sino como fibras con las que se entretajan sus subjetividades (ALONSO; DÍAZ, 2002, p. 15).

La cotidianeidad se presenta como una puerta de entrada al universo de sentidos que construyen los sujetos respecto de sus experiencias. En el análisis de esta disertación la cotidianeidad fue considerada como una estrategia de ingreso para la indagación de los datos. Como tal es entendida, básicamente, como el transcurrir rutinario y habitual de las personas y grupos sociales (HELLER, 1977; BERGER; LUCKMANN, 1996). Desde esta perspectiva sus rasgos se caracterizan por ser una realidad no problemática, no pensada o naturalizada⁹⁴. “Aprendo la realidad de la vida diaria como una realidad ordenada [...] la realidad de la vida cotidiana aparece ya objetivada, esto es, constituida por un orden de objetos que fueron designados antes de mi entrada en la escena.” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 38, traducción mía).

Esta realidad se manifiesta a partir de las acciones e interacciones de los actores. En esa dimensión se movilizan sus experiencias, sus saberes, sus representaciones, sus ideas, sus sentimientos (FERREIRA in SCOCUGLIA; MELO, 1999).

Indagar lo cotidiano implica, también, prestar atención a una dimensión temporal “la temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. La corriente de la conciencia es siempre ordenada temporalmente”⁹⁵. Esta dimensión puede ser vivida como una rutina no problemática del día a día o como una experiencia extraordinaria si los acontecimientos no son habituales. Para los sujetos la cotidianeidad puede tornarse extraordinaria a partir de experiencias que enriquecen su rutina y ser conmemoradas formando parte de la historia colectiva.

⁹⁴ Ofelia Reveco (2001) analiza un conjunto de dimensiones para el estudio de la cotidianeidad que nos ayudaron a comprender sus alcances teóricos y metodológicos.

⁹⁵ Ibid., 1996, p. 44.

Otra dimensión que emerge como fundamento de lo cotidiano se refiere a los sentidos atribuidos a las acciones. Como ya observamos lo cotidiano permite distinguir entre momentos habituales de aquellos no habituales o extraordinarios:

Al respecto, consideraremos que las acciones no cotidianas o extraordinarias traen sentidos nuevos, distintos a los habituales. De allí que muchas veces ellas estén revestidas de carácter ceremonial o ritual; o si son únicas, que adquieran connotaciones históricas o memorables. En cambio, las acciones cotidianas se desenvuelven en sentidos conocidos y delimitados. (REVECO, 2001, p. 5).

En esta dimensión el lenguaje ocupa un lugar central en la construcción de los sentidos. Para Reveco (2001) en las acciones extraordinarias el lenguaje construye sentido de forma inmediata y constituyente. “Inmediato, porque [el lenguaje] va junto a la acción, y constitutivo porque inaugura nuevas acciones, nuevos tiempos y el uso de nuevos objetos”⁹⁶. En cambio, en la cotidianeidad no problemática o habitual, el lenguaje que constituye la acción es “mediato y constituido”, o sea el lenguaje fue instituido en otro tiempo. Se trataría de discursos y acciones ya establecidas y no requieren que su sentido sea reiterado cada vez que se realiza una acción habitual. Este actuar rutinario para autores como Heller (1977) es caracterizado como económico y pragmático y establecido a partir de un dominio de las acciones por parte de los sujetos. El actuar habitual existe por medio del sentido común en un mundo intersubjetivo en el que participamos junto a los demás (BERGER; LUCKMANN, 1996). Por otro lado, existe el riesgo de que este actuar rutinario se torne mecánico y, justamente por esa causa, pierda su sentido inicial. Estas ideas nos ayudarán a interpretar acciones sociales cotidianas y el sentido que le atribuyen sus actrices, teniendo en cuenta los sistemas de acción en los cuales se desenvuelven.

⁹⁶ Ibid., 2001, p. 6.

3.1 La Gotita: “Acá todas nos podemos enseñar algo”

3.1.1 Del ‘Conozca’ al PMI.

El PMI la Gotita surgió como la continuidad natural de una experiencia anterior en otro proyecto de educación no convencional conocido como el “Conozca a su Hijo”. Este es un hecho común en el surgimiento de varios PMI, pues las autoridades educacionales aprovecharon las capacidades instaladas y la demanda de esos grupos para la atención de sus hijos. Así lo recuerda la señora Carmen, coordinadora del PMI:

Después de eso empezamos con el Conozca a su Hijo, que era solo para las mamás, para enseñarle a las mamás como trabajar con sus hijos, como podían enseñarles a contar, que desgranando arvejas, que la mamá insertara a su hijo en las actividades del día a día, por ejemplo un folleto decía: ‘hay cinco personas en la casa ¿Cuántos tenedores hay que colocar?’ Eso era el programa y aprender a hacer una muñeca, una pelota de trapo para los niños, con cosas desechables que podían estar en la casa, eso trabajábamos con las mamás. Yo todavía tengo un peluche que hicimos en ese momento y las mamás ¿Cómo no se iban a entusiasmar? Duraba dos años esa cuestión y lo hacíamos entretenido, tomábamos once, y para conversar porque aquí en el campo, entonces era una instancia de juntarse las mamás porque las dueñas de casa a veces con los maridos ahí no más. Entonces comenzamos a trabajar, a estudiar con folletos y todo, y después se acabaron los dos años y listo, terminó aquí se terminó. Pero las mamás que no, que como se va a acabar, que nosotras estamos acostumbradas que ¿Qué vamos a hacer? Y como hacíamos rifas, comprábamos lana, pintura, género, cosas así para poder trabajar ‘pu’⁹⁷, y para regalarles cosas a los niños, les regalábamos poleras, calcetines y un juguete a los niños imagínese y las mamás se acostumbraron a eso de hacerles regalos a sus hijos a fin de año” (Carmen, entrevista en PMI La Gotita, 12/07/2010)

La Gotita surge a partir del encuentro entre las necesidades de una comunidad como Millahuín Bajo por acceder a atendimento educativo para sus hijos e hijas y la oferta del Estado inicialmente a través de un programa como el “Conozca a su Hijo” que les convocó en el año 1998. Carmen destaca en su relato las actividades que realizaban propias del programa,

⁹⁷ *Pu* es una expresión de uso común en Chile que significa pues.

más agrega que hacían las cosas entretenidas: tomaban *onces*⁹⁸, conversaban de sus vidas como una forma de liberarse de la obligación doméstica, además de reunir dineros para comprar regalos para sus niños. ‘Estaban entusiasmadas’ con ese quehacer y se acostumbraron en esos dos años a estar juntas. Así es relatado el tema en una conversación registrada en cuaderno de campo acerca de como se ‘reengancharon’ con el PMI en el año 2000:

Al principio asistían casi todas a las actividades, pero después se fue perdiendo eso. Como que sobraba tiempo al grupo. Me cuenta que ella veía eso que el grupo tenía tiempo de más. Entonces pensó en que las mamás podían hacer otras cosas, aprender manualidades y así se volvieron a entusiasmar nuevamente. Cuando terminó el ‘Conozca’, la mayoría conversó la intención de seguir y entonces apareció el PMI. Como ya se habían acostumbrado a eso de realizar talleres y aprender diferentes cosas continuaron con esa idea. Carmen dice que más de alguna vez le dijeron que ellas se salían de la línea del programa, pero recalca que eso era lo que le interesaba al grupo. Así la participación en los talleres y juntarse a conversar se convirtió en un espacio que les gustaba y les servía para distraerse y salir de la casa también, según ella me explicó. (PMI La Gotita, Cuaderno de campo, 16/06/2010).

Observamos que, por un lado, están los lineamientos de un programa que se sustenta en el protagonismo de las madres en las tareas educativas y, por otro lado, aparecen las necesidades del grupo de compartir y de aprender en esa idea de taller de manualidades. Ambas cuestiones adquieren nitidez en las prácticas de La Gotita construyéndose una síntesis entre ambos intereses. Las observaciones en terreno muestran perfectamente esas características: las mamás reconocen en el PMI un espacio de ellas con sus hijos, más que un espacio para los niños exclusivamente. Para Carmen la propuesta de aprovechar el tiempo que les sobraba en aprender ‘manualidades’, junto con la idea de tener un espacio para conversar y salir de la rutina doméstica, resultó atractivo para todas con lo cual recuperaron el entusiasmo inicial.

⁹⁸ Tomar las *onces* en Chile consiste en tomar té u otra bebida acompañada generalmente de pan con diversos agregados.

3.1.2 “El es él y yo soy yo”

Una vez que partieron con el PMI surgieron otras demandas para quienes estaban al frente del PMI. Para actuar en el proyecto debían explorar otras capacidades y organizar los tiempos. Asistir a reuniones de capacitación que se extendían, como la Jornada Regional, por dos o tres días – lo que significaba alojar fuera de casa – y juntarse a otras personas de la región que desarrollaban proyectos PMI igual que ellas, comenzó a formar parte de sus experiencias. Pero asumir esas actividades implicó enfrentar más de algún obstáculo, como lo expresa Carmen cuando recuerda sus primeras capacitaciones:

Íbamos a la Jornada, yo de primera, Mario [su esposo] no me daba permiso porque eran dos días y él no me daba permiso para ir a la Jornada *pu* [risas]. Entonces fuimos a Villarrica en el hotel Kolping y él me iba a dejar allá a ‘Tres Esquinas’ tempranito que aún estaba oscuro. Llegaba un poco atrasada y en la tarde me venía antes, me tenía que venir antes porque Mario no me dejaba y eso me sirvió también a mí de valorizarme porque siempre ¡cómo me iba a mandar tanto! [¡Risas!], ¡Como iba a andar así! Y eso me sirvió mucho porque de ahí ahora: él es él y yo soy yo, pero me costó. Entonces un día llegamos allá a la Jornada y me dijeron, ‘*chuta* se va a ir, pero haga mérito *pu* señora Edita’, me dijo la señora Elsa que estaba a cargo, para que yo me quedara en la noche porque iba a ser una noche especial y yo me vine *miercale* para la casa, me vine para acá, llegué aquí y él me iba a buscar allá a la lancha porque me vine por el otro lado y me fue a buscar allá y para decirle al lanchero que me pasara casi oscuro para acá. Ahí me vine y justo dieron ‘Mea Culpa’ [programa de TV] en la noche *pu* y llego al otro día allá a la Jornada y me dicen ‘¿y vio Mea Culpa anoche?’, Me dijo ella, ‘bueno y no me mandó a hacer mérito, ¡amanecí haciendo mérito, no vi ninguna cuestión!’” [¡Risas!] (Carmen, entrevista en PMI La Gotita, Millahuín Bajo, 12/07/2010).⁹⁹

Salir de la casa para participar en talleres y jornadas de capacitación en otros lugares de la región bajo la idea de disponer de un tiempo exclusivo para ellas implicó también romper con algunas condicionantes históricas propias de la experiencia de mujeres, sobre todo, del mundo popular y rural. La anécdota citada alude a una de esas condicionantes. En un principio Carmen hace referencia al otorgamiento de permiso por parte de su esposo, asunto consagrado, por supuesto, en una tradición familiar jerárquica. Resulta atractivo imaginar los detalles de cómo su esposo le acompaña hasta donde ella debía tomar transporte para su viaje

⁹⁹ Expresiones usadas como ‘*chuta*’ o ‘*miercale*’, son exclamaciones de uso popular común para manifestar asombro o exageración.

a la ciudad de Villarrica de madrugada por los campos y de noche remontando el río Toltén por medio de la lancha, todo para que Carmen pudiera participar de la capacitación, pero hasta ese momento sin que ella pudiera quedarse por las noches. Carmen no explica como es que esa situación cambió, pero ella lo cita como un hecho, a partir del cual puede afirmar que ahora ‘él es él y yo soy yo’, aunque confiesa que eso no fue fácil. En el caso de los PMI todo ello sirvió de ejemplo para otras mujeres que comienzan a participar de reuniones y jornadas también. Así lo escuchamos de una mamá del grupo que es también la ejecutora del proyecto:

Luego Licha complementa lo dicho por Anita “Yo soy de las más antiguas también mi hija mayor estuvo en el PMI y ahora siempre se acuerda de su tía Carmen, de su jardín. Para mi yo he aprendido mucho aquí y he participado en un montón de reuniones que se lo debo al PMI. Ojala siempre podamos seguir adelante porque el PMI a todas nos sirve y aprendemos a desarrollarnos como personas. (PMI La Gotita, Cuaderno de campo, 06/07/2010).

3.1.3 La experiencia ‘de guardar’ en los primeros tiempos.

Pero volvamos nuevamente a los inicios de La Gotita. Cuando partieron tenían como local la misma casa que hoy día habitan. Este local pertenece a la Escuela Municipal de Millahuín Bajo y originalmente era parte de su infraestructura para ser ocupado por el director o algún profesor que llegase a la escuela. Al no estar ocupada para esos fines fue cedida al grupo de mujeres del PMI. A pesar de contar con un buen local estos primeros momentos son recordados como precarios.

Cuando recién empezamos no teníamos nada porque al comienzo en el PMI no hay nada, entonces yo aquí con las fichas [formularios] viejas de mi marido de la posta [auxiliar paramédico encargado de posta rural], las fichas esas yo le robaba, esas cuestiones de control de adulto mayor y todo y entonces las doblé y le mandé dos hoyos y así hice unas carpetas para unos trabajos y ahí para irlos colocando ¡súper buena la idea *pu!* Y así estuvimos como cuatro meses así *pu*, pero súper bueno que las carpetas, que los trabajos, que las iniciativas así... Y ahí ya después llegó la plata y compramos el mobiliario y las cosas. (Carmen, entrevista PMI La Gotita en Millahuín Bajo, 12/07/2010)

Llama la atención las referencias al estado inicial de carencia pues los grupos se adjudican un monto de dinero que les permite desarrollar el proyecto educativo anualmente. Más esto ha significado históricamente un problema para La Gotita pues el retraso en la entrega de esos recursos se tornó una constante. Esa misma dinámica permitió apelar al ingenio y a la creatividad de los grupos como la elaboración de esas carpetas que menciona Carmen. No quedarse de brazos cruzados fue una señal de autonomía frente a la burocracia pública. Esta dimensión conlleva un aprendizaje, saber que las cosas tienen un ritmo que no siempre es el deseado:

Si de repente uno tiene que ir, yo voy a Temuco ya me compro esto y esto, porque hay que tener algo cuando falta si no tenemos plata, sin plata imagínese si no tenemos plata, Marzo, abril, Mayo y Junio... cuatro meses trabajando con las mamás, con los niños, con los talleres y sin nada, los recursos todavía no llegan: ¿Cómo se hace? En invierno, con frío [...] entonces no es nada de sencillo y la persona tiene que tener vocación y voluntad y echarle para delante *pu*” (Carmen, entrevista PMI La Gotita en Millahuín Bajo, 12/07/2010)

La propia educadora da respuestas frente a la pregunta que ella se plantea:

Ahora no, porque con todos estos años uno ya tiene hartas cosas, las tijeras duran, el papel, las pinturas todas esas cosas. Una siempre va dejando si *pu*, yo dejo siempre a fin de año, yo dejo gas, dejo material, cositas para poder empezar de nuevo *pu*, imagínese sin plata. Uno tiene que llevar las cosas que van faltando [...] (Carmen, entrevista PMI La Gotita en Millahuín Bajo, 12/07/2010)

Esas estrategias permiten superar obstáculos históricos en el PMI desde los tiempos en que en la región actuaba el FOSIS (Fondo Solidario de Inversión Social) como órgano estatal que traspasaba los recursos a los grupos y controlaba su utilización. Hoy en día, esa tarea administrativa la desempeña JUNJI. Sin embargo, la situación no ha variado mucho en ese aspecto. Más lo expresado por Carmen demuestra que ellas aprendieron por medio de *la experiencia de guardar*. No estuvo en sus cabezas la idea de renunciar, de retroceder lo avanzado, pues si bien los recursos deben estar al inicio del año, porque son los grupos los responsables de realizar las compras de los diversos materiales, siempre se han atrasado y ante ello, la sabiduría de esas mujeres aconsejaba guardar materiales de un año para otro. Lo mismo con respecto a la incerteza de cada año por la continuidad, tema que amenaza a los grupos pues la aprobación del proyecto se hace año a año. Sin embargo, estas mujeres no se

han dejado doblegar: “El PMI ha sido muy importante para nosotras. A veces no sabíamos en que fecha empezar, entonces llegaba el 25 de Marzo y no sabíamos, y las mamás: ‘¿tía cuando vamos a empezar?’ Al final yo empezaba igual sin saber si íbamos a seguir o no, cuando me llamaban ya estaba trabajando” (Carmen, entrevista PMI La Gotita en Millahuín Bajo, 12/07/2010).

Como ya sabemos el grupo se empezó a reunir en la casa aledaña a la escuela. Este espacio como casa habitación tiene una sala de estar principal de unos 20 metros cuadrados que es ocupada principalmente por el grupo de mujeres y por sus hijos, con mobiliario infantil, estantes para libros y juegos, un televisor y un pequeño equipo de música, además de diversos objetos didácticos y de decoración. Aledaña a esta sala está la cocina con su estufa a leña y su equipamiento similar al de una casa de campo. La sala está unida por un pasillo que conduce al baño y al fondo hay dos habitaciones. En una de ellas hay mesas con sillas, un mueble con materiales educativos y dos computadores que fueron donados al PMI por el Municipio. La otra sala está más orientada a la recreación con diversos juegos y juguetes, donde destaca una gran casa armable que es muy querida por los niños. El entorno de la casa permite apreciar un paisaje con árboles de diferentes tamaños, campos verdes y el camino principal, desde el cual si miramos en dirección al este, y si el día está despejado, se puede ver la majestuosidad del volcán Villarrica.

Los primeros años fueron recordados con gran entusiasmo por el grupo. En ellos compartieron experiencias y desarrollaron un trabajo educativo participativo con los niños y niñas del PMI. Fue un tiempo de hacer muchas cosas junto a varias mamás y algunas jóvenes de la comunidad como las hijas de Carmen que por entonces eran agentes educativas: presentaciones de títeres, canciones y juegos infantiles, sacar las cosas debajo de un árbol para estar con los niños en cuanto los días de primavera lo permitían, organizar celebraciones de cumpleaños y paseos de fin de año, en los cuales muchas conocieron el mar o la nieve según recordaron algunas. Una especial energía reinaba en el PMI en esos tiempos.

Quizá un elemento de continuidad desde esos primeros años hasta hoy día sea la presencia de la cultura familiar en La Gotita. Así las fronteras entre el espacio familiar y las sesiones educativas del PMI se diluyen habitualmente y se entremezclan como espacios aproximados culturalmente. Reflexionando con una integrante del Equipo Regional de Capacitación acerca de las interacciones en este grupo se destacó el siguiente registro:

Eso sí, la forma de trabajo, los diálogos entre Carmen, con las mamás, con los niños, es como en tú casa, ‘tienes un gato, de que porte es tu gato, tiene hijos, de que color es tu gato’, ‘tú aprendiste a sacar leche para tu ternero ¿cómo es tu ternero? ¿Cómo se llama?’, entonces hay mucho de la cultura familiar que los niños empiezan a relatar en la conversación, con lo que pasa en sus casas y eso se rescata mucho. (Cuaderno de Campo, PMI La Gotita, 08/05/2010).

Pero no faltaron los problemas por causa de la ocupación de la casa de la escuela y el grupo decidió cambiarse el año 2005 a la sede social ubicada al otro lado del camino a unos doscientos metros de la escuela. Allí ocuparon una sala mucho más pequeña atrás del local de la sede social que es una especie de galpón grande, que utilizaban también como patio para jugar en época de invierno o para presentaciones y muestras de las cosas que hacían durante el año. Decoraron lo mejor que pudieron esa salita para que fuera atractiva para sus niños y niñas y aunque se les hacía chica cuando la asistencia aumentaba y debían salir si necesitaban ocupar el baño, pues este estaba fuera de la sala, parece que eso no fue un gran problema al menos por un tiempo.

El PMI La Gotita siempre ha ido más allá de las actividades con sus niños. Sus redes de apoyo constituidas por el Municipio, principalmente su equipo de salud psicosocial y de educación infantil, han marcado una relación significativa en su historia. A través de estas relaciones ellas han contado con recursos para realizar talleres en diversos momentos. El 2008, por ejemplo, ejecutaron proyectos con recursos municipales entre los cuales se destacó uno de tejido en telar mapuche en el cual los niños y las madres aprovecharon de recolectar vegetales para el teñido de la lana, según fue relatado por el grupo.

3.1.4 Vivir ‘retirado’.

Uno de los mayores problemas que tuvo y tiene el grupo son las distancias que deben recorrer para asistir al PMI. La mayoría de ellas vive a algunos kilómetros del local y deben caminar, ir de bicicleta como es el caso de un par de mamás o pagar locomoción en el bus que recorre esas localidades. Este es un factor muy limitante para varias de ellas como lo refiere Carmen en el siguiente pasaje:

Hoy llegaron menos personas de las que vienen habitualmente. La señora Carmen o la tía Carmen como es más conocida, me explica que la asistencia es rotativa, no siempre pueden asistir todas las mamás con sus hijos, pues la mayoría vive 'retirado' del PMI y deben pagar locomoción y muchas veces no tienen el dinero. (PMI La Gotita, Diario de campo, 11/05/2010).

Esta situación fue abordada por el proyecto en un período en que existió financiamiento para transporte de sus niños. Pero eso no duró mucho, pues los proyectos PMI fueron pensados por el nivel central para ser focalizados en territorios rurales 'concentrados', por lo que el financiamiento de transporte fue excluido. Sin embargo, esta es una de las explicaciones que da Carmen cuando se refiere a la escasa asistencia, sobre todo cuando es temporada de invierno lo que, sin duda, afecta el trabajo educativo que se plantean. Ella cita como ejemplos una mamá con su hija que comenzaron a venir solo este año en algunas ocasiones:

[...] Cuando llegó su mamá vio que los demás niños realizaban actividades así como la de los laberintos y lo hacían tan bien y entonces ella se sorprendió con eso. Además agrega que a los niños que vienen regularmente les gusta trabajar y terminar bien las actividades de pintar con diverso materiales o de completar con papelitos, para ellos es importante terminar bien lo que están haciendo porque les queda bonito, es como una evaluación entre ellos, no así a los que asisten menos porque ellos no han asimilado todavía la idea de llegar hasta el final de una actividad. (Carmen, entrevista PMI La Gotita en Millahuín Bajo, 12/07/2010)

La historia de estas mujeres está marcada por esas realidades. Eso lo constatamos en el periodo de acompañamiento donde hubo una cierta renovación del grupo hacia el final de mi estadía con ellas. Las razones durante ese año fueron más allá del tema de las distancias y el traslado: familiares que cuidar, embarazos avanzados de algunas, enfermedades propias del frío y lluvioso invierno sureño. Lo curioso es que otras mujeres y sus hijos cubrieron la ausencia de algunas mamás y sus niños. Entonces se comprende lo expresado por Carmen cuando dice que la asistencia es rotativa. A su vez el grupo, lógicamente, depende del ciclo etareo de los hijos. Para las mamás que comenzaron con el 'Conozca a su hijo', como es el caso de la propia Carmen, esos niños actualmente tienen aproximadamente quince años. Muchas mamás de la comunidad ya pasaron con sus hijos por el PMI. Otras que han vivido la maternidad en más de una oportunidad vuelven al grupo naturalmente y las hay, también

quienes, habiendo pasado sus hijos por el PMI, siguen participando en el grupo, digámoslo así, como ‘colaboradoras’. A ese ciclo vital responde también la composición del PMI.

3.1.5 “Siempre hay necesidades de la comunidad”

Al ser consultada Carmen acerca de metas a seguir ella lo expone así “No se ‘pu’, de seguir trabajando porque siempre hay necesidades de la comunidad. Imagínese que esto se termine, esos tres niños que vienen¹⁰⁰ ¿Qué van a hacer, donde van a ir?” La idea latente de sentir que el proyecto es amenazado por su cierre dependiendo de los niños que atiende está presente en esa preocupación. No es la primera vez que ella menciona los cuestionamientos del proyecto debido a su baja asistencia por parte de la supervisión estatal. Sin embargo, el PMI de La Gotita siempre ha estado vivo a pesar de los obstáculos que condicionan al grupo para una mayor asistencia, como en la mayoría de las localidades rurales. El derecho al cuidado y educación de esos tres niños que vienen en camino está por encima de otras consideraciones para esta educadora. En ese horizonte, los límites no están fijados por el respaldo de las instituciones que administran los PMI. No se observa en las palabras de Carmen una dependencia funcionaria ni una simple adscripción material para con el proyecto. La figura construida de sí por esta educadora es más poderosa que un simple lazo de dependencia contractual. Insistimos sobre el tema ¿Y Usted sigue señora Carmen?

Si pu, sí. Yo creo que sí y si se acabara y no siguiera [el PMI] tendría que seguir acá con el Municipio no más pu, trabajando con las madres, inventar algo no se... hasta cuando hayan fuerzas. Porque uno va en la *micro* [transporte colectivo] imagínese, le dicen ‘hola tía’ niños que están grandes. Igual cuando falleció mi mami, que ella siempre estaba en el PMI igual, todos los niñitos me saludaron y algunos escribieron tarjetas. De ver lo que uno ha hecho y todo, y los niños como me quieren. Entonces es algo rico que una tiene. Yo creo que el PMI ha significado hartito para mí, en mi vida” (Carmen, entrevista en Millahuín Bajo, 12/07/2010)

La Gotita habita en un tiempo resignificado por estas mujeres de campo. Junto con las labores amplias y extenuantes que acompañan la vida campesina ahora se complementan con algunas tardes a la semana para compartir la maternidad, para cuidar y enseñar a sus hijos en

¹⁰⁰ En el periodo de acompañamiento al PMI tres mujeres estaban embarazadas.

ese espacio común, hablar de ellas, hacer cosas con sus manos, tomar mate. Esa rutina que hemos llamado ‘no problemática’ parece envolver la vida de estas mujeres. Una rutina que ocurre a partir de su propio ritmo temporal:

[...] En algún momento surgió una conversación acerca de una receta que se llama: “arrollado de castaña”, cuya preparación consiste, según explicó Viviana, en pelar las castañas previamente cocidas con mucho cuidado. Luego se hace un puré que se mezcla con crema moca, se amasa y se puede rellenar con diferentes cosas como manjar, mermelada, etc. se le pone azúcar flor y se sirve como postre. Mientras ella explicaba la preparación otras mujeres aportaban ideas o preguntaban alguna cosa con el interés de memorizar esos datos, pues varias habían escuchado hablar de ese postre, pero no lo sabían hacer. Los niños, particularmente Fernanda, seguían la conversación con atención. (Cuaderno de Campo, PMI La Gotita, 18/05/2010).

Un saber que circula por medio de la oralidad. Quien comparte ese conocimiento lo hace dentro de esa tradición. Al parecer, las reglas de comunicación son dadas por el reconocimiento de quien habla dentro de un tiempo sin apuros, que no requiere grandes preámbulos, ni acotación de conclusiones.

Su historia se remonta a los tiempos en que no había oportunidades para sus hijos pequeños, entonces ellas fueron pioneras de una educación infantil en la comunidad. Desde entonces el PMI se constituyó y caracterizó por un liderazgo fuerte y convocante que siempre ha ido más allá de lo meramente pedagógico. Así pudiera dar la impresión que esto sofoca la participación del resto del grupo, más la dinámica parece serles cómoda a sus inquietudes y necesidades, pues en diversos tiempos y dependiendo de la composición del grupo la acción educativa de algunas mamás se ha expresado y dejado sus huellas en varias de ellas:

Mientras el grupo conversa sobre un taller de tejidos que están organizando, disponen sobre la mesa un sin fin de alimentos que trajeron de sus casas o prepararon allí en la cocina del PMI. Tomamos mate y nos sentamos. Aprovecho de conversar con ellas sobre como ha sido su experiencia en el PMI. La mamá de Abigail, una mujer joven que vivió algunos años en Santiago es muy comunicativa y en distintos momentos toma la palabra. Dice “Yo tenía un grupo de mujeres en Santiago, así que hacíamos hartas cosas juntas. Yo aprendí allá, en un taller, ese tejido que se hace con ese palo, mostrando el palo de madera de *avellano* que tiene forma de letra Y. Entonces, yo lo traje para acá *pu*” las demás afirman con la cabeza acerca de lo que ella dice. Luego Licha agrega: “Acá todas nos podemos enseñar algo... una sabe una cosa y la trae no más, entonces eso es lo bueno del PMI”. Se produce un enjambre de voces que agregan sus dichos, de cómo aprendieron una u otra cosa y como eso les ha servido. “Es súper bueno

para nosotras, salir de la casa, compartir, hacer más cosas” Se entusiasma la mamá de la Yubisky que asiste hace poco tiempo, pero que ya comprende ese sentido de estar en el PMI. (PMI La Gotita, Cuaderno de campo, 06/07/2010)

Como grupo han debido vivir la inseguridad de no tener un espacio propio que le de tranquilidad a su quehacer. Esto de la mano con la falta de estabilidad propia de una estructura de proyecto que no les garantiza continuidad en el tiempo a pesar de su manifiesta voluntad de seguir. La férrea decisión de superar obstáculos como la lucha por el espacio físico, la demora de entrega de los recursos, las dificultades para llegar al PMI, el exceso de burocracia que les ahoga en un mar de papeles, etc. las hace mantenerse en pie. Al parecer el interés de proseguir juntas, además de una conciencia con respecto a las necesidades educativas que tiene la comunidad para con sus niños pequeños, simbolizado concretamente en las tres mamás embarazadas al momento de la pesquisa, les da la fuerza necesaria a pesar de todo.

Una de las mamás que también comenzaron a asistir este año y que ha venido más seguido en el último tiempo habla de su experiencia: “Para mi el PMI me ha ayudado mucho, poder estar con mi hijo, que a él le cuesta hablar entonces me dijeron que tenía que mandarlo a una escuela de Lenguaje en Pitrufrquén, pero mandarlo solito no.... En cambio aquí se me da la oportunidad de venir con él y yo veo que le ha hecho súper bien al Benjamín” [...] otras mamás agregan que eso es lo mejor, poder estar al lado de su hijo y acompañarlo mientras hacen sus actividades o mientras juegan, eso les gusta mucho; retoma la mamá de Benjamín “Yo creo que el Benja aprende hartas cosas, ahora está compartiendo con los otros niños y hace empeño para hablar que eso yo lo encuentro tan bueno”. (PMI La Gotita, Cuaderno de campo, 06/07/2010).

Sentirse parte de un programa que les proporciona recursos materiales, pero además un estilo de trabajo que significa para ellas estar con sus hijos, acompañarles de cerca junto a otras mamás otorga especial sentido a sus experiencias en el PMI. Más de no estar el programa y sus instituciones no es visto como algo que defina la continuidad de lo que ellas hacen, así lo comprenden, de alguna manera ya aprendieron lo básico de este estilo de trabajo y depende de ellas continuar o no.

3.2 PMI de Loncoche: “Aquí hay algo especial”¹⁰¹

3.2.1 Los primeros pasos en el salón de la iglesia...

El origen de los PMI se ha inspirado en diversas formas de agrupación. Una de ellas son las comunidades cristianas. Ese es el caso del PMI de Loncoche. De ese modo la idea inicial fue aprovechar las oportunidades de un programa educativo no convencional para realizar un trabajo social con familias pobres en esa ciudad.

Al ser el PMI parte de una organización eclesial su local de funcionamiento fue el propio salón de la Iglesia, ubicada muy próximo al centro de la ciudad. En los recuerdos de esa primera etapa encontramos algunas claves para construir la historia del PMI. Primero la importancia del trabajo colectivo como base de su trabajo, liderazgo y proyección en el tiempo. Así lo expresan dos de sus protagonistas al evocar los inicios del proyecto: “[...] En ese entonces teníamos el respaldo de la Iglesia eso sí, y eso era potente, las hermanas se hacían cargo de muchas cosas, de la leche, de los niños, de apoyo al PMI, de todo.” (Nancy, Entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010). La participación de las madres en las actividades es recordada como un hito relevante en toda esa primera etapa “El trabajo era con las madres porque ellas se quedaban todos los días ‘pu’, entonces se hacían más actividades, nos turnábamos una sección cada una con un grupo de niños. Era un grupo súper grande ‘pu’, teníamos rincones de aprendizaje, porque las madres se quedaban todos los días” (Lorena, Entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Ambas educadoras aportan datos interesantes acerca de la participación, la organización y del trabajo en equipo desplegado en esos años bajo una lógica de voluntariado basado en el compromiso que la tarea demandaba. Es necesario sí recordar que en esa etapa todos los PMI desarrollaban jornadas parciales y en este caso la atención se concentraba en uno o dos días a la semana. Además, las condiciones físicas que disponían en el salón de la iglesia permitía la interacción de un grupo numeroso que llegó a atender a un promedio de entre treinta a cuarenta niños. Sobre este tema Nancy agrega que:

De hecho había cinco o seis agentes educativos permanentes en las sesiones. Por ejemplo la salida de los baños era más lejos, había que salir

¹⁰¹ Para referirnos a este PMI hemos optado por usar la denominación ‘PMI de Loncoche’ o solo una parte de su nombre: ‘PMI Jornadas de Atención’.

fuera del salón, entonces una se encargaba exclusivamente de llevar al baño a los niños y cada una tenía un trabajo... fue un muy buen tiempo ese [...]. Esos fueron siete años donde el pastor era el ejecutor del proyecto, por lo tanto el conocía muchas redes, él era bien integrado a la comunidad. Todo eso hizo que se hiciera un trabajo precioso. (Nancy, Entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010)

Las memorias se complementan en este juego narrativo y se tornan imágenes que permiten visualizar los tiempos y los espacios. En nuestras indagaciones tuvimos oportunidad de conversar con una mamá que participó entre los años 2001 y 2002, cuando, con su hijo mayor, fue parte del PMI. Ahora ella estaba de vuelta en el PMI con su hija más pequeña. Al ser consultada acerca de cómo recordaba el PMI de ese entonces, ella señaló:

Era muy lindo el PMI, iban casi todas las mamás, se jugaba mucho con los niños y a cada una le tocaba hacer algo, nadie se quedaba esperando si faltaba algo. Un grupo preparaba la leche, otras ordenaban las cosas. Se compartía entre todas y no faltaba que alguien llevaba algún dulce u otra cosa para compartir. También se proponían cosas que alguien decía que hiciéramos esto o esto otro y se hacía. Lo que más recuerdo es que se jugaba mucho con los niños, rondas, canciones, esas cosas. Los niños disfrutaban de estar con sus mamás. Recuerdo que también iban *chiquillos* jóvenes y algunos varones, era un grupo bien grande. (Valeria, Cuaderno de Campo, PMI de Loncoche, 16/06/2010).

En este sentido quien aporta estos recuerdos resalta esa práctica de jugar con los hijos, de lo cual podemos inferir, como veremos más adelante, que ese énfasis estaba por sobre otras actividades consideradas tradicionalmente más orientadas al aprendizaje.

Vemos también en estos relatos una cierta nostalgia de los buenos tiempos en ese amplio salón que congregó semana a semana el bullicio y la alegría de madres, familiares, amigos, niños y niñas. Más, quienes participaban del PMI eran en su mayoría familias de sectores alejados del centro de la ciudad, principalmente de poblaciones marginales como Los Aromos o la población Pablo Neruda. Entonces para llegar al PMI se trasladaban o eran transportados por el furgón que tenía la iglesia manejado por la tía Lorena.

Así las inquietudes de varias de las personas que participaban del PMI, entre ellas Nancy, por entonces coordinadora del grupo, y Lorena, entonces agente educativa, que veían las necesidades materiales de las familias que participaban en el PMI, aprovecharon la proposición de trasladarse desde el salón de la iglesia a una de esas poblaciones mencionadas, la población Pablo Neruda. El pastor de la iglesia tenía una casa allá que ofreció para que el PMI

funcionara. El desafío era grande pues las personas que estaban al frente no vivían en el sector, pero estaban dispuestas a insertarse en esa comunidad.

3.2.2 De la Iglesia en el centro a la periferia de la ciudad.

Decir que ellas se trasladaron físicamente a los márgenes no es una metáfora pues la casa que pasó a ser el local del PMI se localiza en el último pasaje del pueblo en una urbanización reciente de la ciudad. Como el grupo trabajaba en la iglesia con varias familias de ese sector poblacional, en poco tiempo consiguió su objetivo de ser reconocido como una alternativa educativa para sus hijos pequeños. En las expresiones de la señora María, mamá de Leslie, podemos intuir como pudo haber sido esta relación entre las líderes del PMI y las mujeres de la población:

Mi hija mayor nunca asistió a un Jardín [se refiere a su hija que ya tenía 10 años], yo la mandé solamente al kínder, pero se nota hartito la diferencia entre ella y él [indica a su hijo René de 7 años que está con ella en ese momento y que fue parte del PMI] y con la Leslie [con poco más de 2 años que actualmente es parte del PMI]. La Leslie de los cuatro meses la tía Nancy me la pidió ‘pásamela no más’ me dijo y así fue como ella comenzó a venir al PMI. (María, entrevista colectiva en PMI de Loncoche, 08/07/2010)¹⁰²

El perfil que desarrollan las educadoras parece ser otra de las claves que nos permiten entender los buenos resultados de su proceso y su prolongación en el tiempo. Al respecto las opiniones vertidas coinciden en expresar reconocimiento por esos logros, como lo comenta una mamá “La Anaís, esa, ojala el sábado y el domingo igual viniera al Jardín, yo le digo ‘no mamita es que es el Lunes’ ‘no es que yo quiero a las tías’, entonces el interés de ellas no es venir al Jardín [PMI], sino venir a estar con las tías.” (Miriam, entrevista colectiva en PMI de Loncoche, 08/07/2010).

El proceso de instalación en el nuevo local desde un comienzo marcó diferencias de diverso tipo. El aspecto más complejo fue y es el escaso espacio físico con el que ahora

¹⁰² La entrevista colectiva denominado “Memorias de nuestro PMI”, se realizó el 08 de Julio del 2010 y tuvo como objetivo conversar en torno de las experiencias de las personas en el PMI como fue señalado en la introducción.

disponen. La nueva casa ubicada en el pasaje Isla Negra N° 975, les desafiaba en muchos sentidos, si bien era un logro para el grupo contar con un espacio independiente, esas viviendas no permitían proyectar un trabajo educativo para muchos niños y sus familias.

Originalmente este modelo de casas es independiente y de construcción mixta, con una superficie original de 32 metros cuadrados, distribuidos en dos habitaciones, una cocina muy pequeña, un baño y una sala comedor. Esa distribución fue modificada por el PMI. Así fue registrado en el cuaderno de campo el tema del espacio con que cuenta el grupo:

Es interesante aquí reflexionar sobre el momento en que almuerzan y luego se preparan las más pequeñas y pequeños para dormir. Las interacciones mientras pasan a lavar sus manos, conversan, se disponen a esperar con paciencia mientras el salón es readecuado nuevamente para servir esta vez de comedor. El tema del espacio podríamos decir que es multifuncional en el PMI. El principal espacio es el salón de la casa de unos cuatro metros de ancho por unos seis de largo. Es allí donde acontece la mayoría de las actividades. Cuando se requiere disponer mesas para que trabaje el grupo o para que almuerzen se hace así, pero cuando se requiere una actividad más libre se desocupa el salón o se deja solo las sillitas. Cuando se requiere acomodar una cama para que los más pequeños duerman se hace en un lugar del salón. Además en ese espacio hay un mueble donde se guardan algunos juegos, libros y materiales y una cuna para bebés.

Forma parte del salón un pequeño recorte donde está un equipo de música, una mesita y una estufa de leña. El otro espacio es una salita pequeña de unos dos metros de ancho por tres metros de largo, que es usada para algunas actividades de trabajo, pero además tiene un mueble donde se guardan la mayoría de los juegos y material didáctico y se guardan también las mesas y sillas, como los juguetes más grandes. Completan el edificio del PMI un baño y la cocina que se construyó cuando el PMI postuló a Jornada Completa y por lo tanto tiene las condiciones técnicas exigidas.

La casa tiene un antejardín pequeño y un patio en forma de triángulo de unos 30 metros cuadrados. (PMI de Loncoche, Cuaderno de campo, 04/06/2010)

Cabe señalar, respecto de este tema, que cada grupo es responsable de conseguir un local y de esa manera ver las mejores opciones para desplegar su trabajo educativo. A partir de esto, no faltaron PMI que por medio de convenios con escuelas públicas o privadas garantizaron su trabajo en espacios adecuados y cómodos, más a poco andar debieron enfrentar conflictos y tensiones debido a diversas formas de intervención de esas instituciones¹⁰³.

¹⁰³ La información sobre este tema fue constatada en Informes Regionales de Sistematización elaborados por el Equipo Regional de Capacitación de La Araucanía en los años 2006 y 2007.

En el caso del PMI Jornadas de Atención, parece haberse logrado un relativo equilibrio entre ambas aspiraciones: un espacio propio para funcionar con autonomía y ciertas condiciones básicas que ese espacio les brindaba. Más ¿cómo es percibido este último aspecto por parte de quienes lideran el proyecto?

Bueno lo que nos ha influido es el lugar, el espacio pequeño. No es que nosotras no queramos que las mamás estén presentes o no es que a nosotras no nos interese, de hecho tratamos con todas nuestras limitaciones que las mamás estén presentes, pero el lugar hace que no se pueda *pu*, porque igual, ya si tenemos aquí, por ejemplo la Valeria ya ocupa un espacio bien amplio aquí y eso usted lo nota. Entonces con la Valeria presente, ella nos ayuda mucho igual en todo lo que ella puede nos ayuda, ella se sienta con los niños en el suelo y les cuenta un cuento y es un aporte importante que hace la Valeria, pero otras madres presentes se complica por el espacio, entonces eso se hace acá en momentos importantes.

En cambio allá [en el salón de la iglesia] ellas llegaban con sus cosas para estar toda la jornada, se iban y se quedaban toda la tarde y para nosotras no era ningún problema, incluso planificábamos para las madres y para los niños, ellas decían ‘tía que tenemos que hacer ahora’ o ‘que vamos a hacer ahora’, entonces todo el tiempo había que estar así, pero acá no se puede” (Nancy, Entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010)

Este elemento compartido por las tres educadoras otorga una explicación al tema de la participación en relación directa a las condiciones del espacio físico. Nancy entonces lo expone concretamente a partir de la presencia de una mamá en el PMI y luego compara lo que fue la realidad en el salón de la iglesia con la actualidad en la casa y para ella eso determina fuertemente las posibilidades de participación de las madres.

Quizá sea lo dicho en este último párrafo el factor más sentido por las educadoras del PMI en relación, no solo a la participación, sino que a las condiciones de espacio físico en que el proyecto se desenvuelve. Desearían estar en un lugar que les de mejores condiciones para trabajar, que les permita hacer más cosas y eso da vueltas como un tema que obstaculiza un mejor desarrollo grupal. No obstante, y como veremos, la explicación a la menor presencia y participación actual debemos buscarla también en otras razones.

Pero sigamos en esos primeros años de llegada a la población Pablo Neruda. Corrían los años 2004 y 2005. El PMI, tal como lo había hecho hasta entonces, mantuvo un trabajo de media jornada. En todo ese periodo Nancy era la coordinadora del proyecto. Reflexionando acerca de la integración de las mujeres al PMI, con anterioridad al desarrollo de la jornada completa, ella recuerda así la dinámica grupal en esos inicios:

[...] Algunas de ellas igual vivieron esa etapa antes de la jornada completa y la echan de menos. Por ejemplo, cuando comenzamos a trabajar aquí en la población trabajamos media jornada, por lo tanto teníamos solamente una colación fría [la leche y un galletón], tampoco teníamos la cocina por lo tanto era diferente, entonces ellas también participaron mucho, en muchas cosas y lo recuerdan mucho. Incluso los recursos eran distribuidos de otra forma, para alimentación teníamos un ítems súper amplio y podíamos comprar carne, comprábamos cosas para celebraciones y era mucho más participativo [...]" (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Algunas mujeres que estuvieron en esos primeros años recuerdan también como fue para ellas su experiencia en el grupo.

La mamá de Anaís retoma leyendo su tarjeta: "Lo mejor de nosotras es" y apunta: "El compañerismo, de hablar, de compartir, siempre estamos dispuestas a lo que se pida *de repente*". Entonces pregunté si compartían esa opinión y si querían agregar algo, así toma la palabra Cristina [que es la secretaria del grupo de mamás, su hijo fue parte del PMI] quien agrega: "Bueno cuando a mí me tocó estar más aquí, nosotras *de repente* nos juntábamos aquí todas las mamás y hacíamos... ¿cuanto se llama? hicimos banquitos para el verano, limpiábamos afuera, plantamos flores, mi marido hizo el radier de la entrada" ... – "Ah... mi marido hizo las rejas de las ventanas!" – interrumpe Carolina que está sentada al lado de Cristina, indicando en dirección de una de las ventanas. Entonces continúa Cristina, "Como que todas apoyábamos, el jardín ponía los materiales y nosotras poníamos la mano de obra para hacer el trabajo y éramos bien unidas y así para las reuniones: 'Ya ¿qué hacemos? ya un pebre, sopaipillas', así todas poníamos algo, al menos yo veía eso como bien familiar. (Cristina, entrevista colectiva en PMI de Loncoche, 08/07/2010)¹⁰⁴.

Estas mujeres experimentaron de cerca el sentido de compartir junto a otras la maternidad comunitaria como es definida esa práctica por Alonso y Díaz (2002). Pero más allá aún, de sentirse parte de un momento en el que podían construir un lugar mejor para sus hijos aportando de diversas formas. En ese compromiso de hacer más hermoso el lugar que en un principio, no era más que una casa igual a las demás, uniforme y gris, confluyeron las oportunidades de participar con las capacidades y motivaciones de cada persona. Una idea de misión rondó en el grupo, que tuvo como centro la idea de mejorar las condiciones de vida de sus hijos e hijas, enriqueciendo su cotidianidad en aquellos momentos a partir del proyecto

¹⁰⁴ En la cita se usan expresiones como 'de repente' (a veces, ocasionalmente), pebre (acompañamiento para algunas comidas en base a cebolla, cilantro, principalmente) y sopaipillas (masa de harina frita muy popular en el sur de Chile).

en construcción. Esas motivaciones eran celebradas como ocasiones especiales como recordaron algunas mamás, al observar fotos del año 2005, en la entrevista colectiva, de una celebración de fin de año, un desfile de modas donde los niños mostraban gracia e inocencia en una pasarela improvisada en el patio de la casa recreado con juegos infantiles, globos y guirnaldas.

Indagando en las memorias de quienes estuvieron en esa primera etapa, apareció, también, en la entrevista colectiva, una tarjeta que preguntaba “Qué es lo más difícil que le ha tocado enfrentar al PMI?”. La mayoría concordó que:

Lo más difícil que ha vivido el PMI fue cuando entraron a robar, le robaron la alimentación a los niños, eso fue lo más difícil creo yo, porque la alimentación es el día a día de los niños *pu*” Entonces algunas agregan detalles acerca de que fue lo que robaron en esa oportunidad y enumeran algunos objetos del PMI. Cristina agrega que “fue como volver a empezar de nuevo y que debido a eso se hicieron las rejas de las ventanas. ‘En ese tiempo allí estaba el campamento y yo vivía allí *pu*, pero había gente de todo tipo *de repente*, entonces había gente que no le hacía daño a nadie y otra gente que era mala y si hacía daño y era amiga de lo ajeno’. La mayoría de las presentes y que están hace algún tiempo en el grupo coinciden que lo del robo fue lo más difícil de enfrentar” (Entrevista colectiva en PMI de Loncoche, 08/07/2010).

Situamos este tema pues precisamente el hecho recordado corresponde al año 2005 por lo tanto marca un hito en la memoria colectiva de quienes formaron el PMI en ese entonces. El robo fue sentido con profunda indignación por esta mujer que en su relato alude a la composición social, junto a la población Pablo Neruda, en esos años existió un campamento provisorio en el cual ella y otras mamás del PMI vivieron. Las precarias condiciones materiales de vida de esas familias no justifican para esta mujer el tomar lo ajeno. Ella no solo denuncia el robo como un hecho lamentable que afectó a los niños del PMI sino que además se posiciona éticamente frente al hecho. Un detalle interesante es que el robo significó la decisión de poner rejas de protección a las ventanas lo que demuestra la actitud de lucha de estas mujeres frente ese tipo de amenazas.

3.2.3 Un antes y un después para el PMI.

En este espacio necesitamos explicar algunos antecedentes del proceso de traspaso del programa PMI del Ministerio de Educación (MINEDUC) a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), el año 2006, contextualizando sus alcances en la experiencia de este PMI.

Un año antes de ese proceso, el 2005, se había abierto la opción para que los grupos postulasen a Jornadas Completas si así lo consideraban necesario. De esta forma el año 2006 el PMI Jornadas de Atención, evaluando sus posibilidades, sometió la decisión al grupo y optó por emprender el nuevo desafío a tiempo completo. Eso requería la presencia de dos coordinadoras. Entonces quien venía trabajando como agente educativa desde los inicios del proyecto, la ‘tía del furgón’, Lorena, fue elegida para acompañar a Nancy en esa tarea.

Los recuerdos de este proceso no son muy gratos, según expresiones de las educadoras, pues el traspaso de una institución a otra aportó no pocas dificultades debido a que el MINEDUC, con nuevas jefaturas para ese entonces, asumió el proceso con un sello fiscalizador sin precedentes en toda la historia regional del PMI. Las relaciones previas entre los grupos locales y la administración del programa, alojada en el Departamento de Educación Preescolar de la Secretaria Ministerial Regional de Educación, se desarrollaron normalmente de forma armónica sobre la base de horizontalidad y confianzas mutuas, mediatizadas por la intervención del PIIE y sus equipos regionales. Sin embargo, durante todo el año 2006 se realizó una fuerte supervisión previa al traspaso, con el fin de ‘ordenar’ lo que se estaba traspasando. Este complejo panorama se zanjó con un proceso de evaluación en el cual participaron todas las instituciones que ‘intervenían’ en ese entonces con el programa¹⁰⁵. Para ello se consideraron como parámetros de evaluación los Lineamientos PMI 2006 y las Bases del concurso de ese año¹⁰⁶. Así se establecieron cuatro criterios de base: Focalización, infraestructura, calidad de las acciones y desempeño de coordinadoras y ejecutores. A raíz de este proceso ese año fueron cerrados 7 proyectos de 21 existentes en la región.

El resultado de esta evaluación podría evidenciar una acción institucional arbitraria en la medida que el proceso no aparece guiado por una lógica precisamente formativa.

¹⁰⁵ Departamento de Educación Preescolar (MINEDUC), Fondo Solidario de Inversión Social (FOSIS), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Equipo Regional de Capacitación (PIIE). En este proceso no hubo representante de los grupos locales.

¹⁰⁶ Estos antecedentes constan en: Evaluación y Proyección Proyectos PMI 2006. Documento de trabajo MINEDUC 2006.

Probablemente algunos grupos fueron ‘responsabilizados’ por cuestiones que estaban más allá de sus posibilidades como, por ejemplo, las condiciones de infraestructura de sus locales o el tema de la cobertura y focalización de la atención. Con todo, el resultado de las evaluaciones marcó el traspaso institucional y abrió una nueva etapa para los grupos PMI.

La jornada completa significaba para los PMI ingresar al sistema de estándares de la Junta Nacional de Auxilio escolar y Becas (JUNAEB), que en síntesis exigía una cocina adecuada, condiciones sanitarias de almacenamiento y la presencia de una manipuladora de alimentos profesional. Todo ello condicionó a más de algún grupo que no podía cumplir con esas exigencias. En el caso del PMI de Loncoche significaba construir una cocina, lo que no se consiguió en el corto plazo y ese hecho causó que, la citada evaluación regional le quitara la condición de jornada completa para el año 2007.

De esa forma siguió funcionando el grupo los siguientes dos años nuevamente con media jornada hasta el año 2008, cuando recupera la jornada completa ya con una flamante cocina nueva incluida. Ese fue el momento en que Nancy dejó la coordinación y asumió Pabla que junto a Lorena compartirán la coordinación del PMI.

Más todos estos cambios fueron dejando huella en la dinámica del grupo. Aquí la experiencia de la jornada completa y más aun la experiencia del cambio institucional en la administración del programa marcan, según Nancy, una frontera divisoria para el PMI. “Todo se limitó cuando se comenzó a trabajar con jornada completa, ahí se limitó eso, se comenzó a ver esa dificultad. Se marca un antes y un después. Y también hubo un antes y un después cuando comenzamos con JUNJI ‘pu’, eso limitó más aun las cosas” (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010)

Para estas educadoras esos cambios se perciben en detalles bien concretos como, por ejemplo, en la libertad de sentirse cómodas en su propio espacio, la casa que con todas sus limitaciones les brindaba la sensación de formar parte de una relación familiar, como lo expresó una participante, ahora se percibe en cierto modo ajena.

Lorena complementa lo dicho recordando los tiempos del salón de la iglesia y lo relaciona a las condiciones de participación que tenía el grupo en torno de esa cotidianeidad: “Las mamás se juntaban a conversar mientras hacían la leche para los niños y eso acá no se puede. Allá las mismas hermanas de la iglesia a veces se ofrecían, entonces habían hartas personas que estaban ahí”. (Lorena, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010). Esa dinámica fue afectada por los cambios del PMI y la nueva administración, sobre ese proceso volveremos más adelante.

3.2.4 Presentes que se actualizan.

Analizando con las educadoras el tema de quienes ellas recuerdan más en sus roles de agentes educativas las referencias son las siguientes:

Recuerdan ha varias personas, como también a ellas les tocó compartir como agentes educativas en los primeros años. Mencionan algunas de ellas que se caracterizaron por su compromiso con los niños y por su entusiasmo en el trabajo. Mencionan en particular a una persona de nombre Alejandra que llegó a ser coordinadora también, dicen que hizo un trabajo muy bonito. En el caso del PMI trabajando en la población Pablo Neruda mencionan a varias mamás también que tomaron algunas responsabilidades al principio. Nombran a Carolina y Cristina. Aunque concuerdan en que ellas esperaban más de las chicas, conversaron de eso con ellas para hacerles ver que se arrimaran más, que el PMI es una oportunidad en la vida como lo había sido para ellas. Señalan que existe una estima y que esperan mucho más de ellas. Quien está participando más este año es Carolina que asumió el liderazgo del grupo de madres y que está bien comprometida este año. (Entrevista con educadoras en PMI de Loncoche, 12/07/2010)

Las palabras de Nancy son elocuentes “Una quisiera que todas tuvieran las mismas oportunidades, una las veía y ve con potencial ‘pu’, una sabe sus falencias pero también reconoce sus fortalezas, entonces eso es lo quiere para ellas” (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010). Luego se refieren a la participación de otras mamás que se han incorporado en algunos años cuando les ha correspondido tener a sus hijos e hijas, que han sido importantes, el caso de Valeria que ha contribuido mucho al PMI, así algunas mamás pasan por periodos muy activos, más todos los años hay cosas diferentes entonces es un proceso con altos y bajos, concluyen al respecto.

La presencia de las mamás en el PMI con todo fue adquiriendo un nuevo perfil. Hoy día vemos una realidad que es reflejo de los procesos revisados en estas páginas. Diferentes elementos confluyen en esta nueva configuración como se ha observado hasta aquí. Más, sin embargo, la simiente del querer estar es porfiada y se niega a desaparecer adquiriendo nuevas formas a veces como resultados de sutiles y azarosas combinaciones, otras como estrategias pensadas por los actores.

Nancy llega en el momento que en que los niños están almorzando. Aprovecho de conversar con ella de la participación de las mamás del PMI. Me cuenta que es un proceso lento, que de a poco se van motivando, que es

precisamente ahora con las actividades del *Wetripantu*¹⁰⁷, que han visto una nueva motivación por integrarse. Los días previos han estado trabajando en varias actividades de elaboración de figuras de greda y de joyas Mapuche en cartón. Me señala que, si bien no es lo que buscan ella y las coordinadoras, las mamás tienen una directiva que está organizando y proponiendo cosas que hacer en el PMI. En ese proceso las más antiguas son las que impulsan a las más nuevas a ser parte del PMI, pero que es al calor de las actividades en que se unen más. (Cuaderno de Campo, PMI de Loncoche, 07/06/2010).

En el siguiente pasaje aparece nuevamente con fuerza el presente. Ese presente que actualiza las diversas claves que construyen la historia de ellas como mujeres en el PMI.

La mamá de Antonia comenta “este año a mi me ofrecieron cambiar a la Antonia al Jardín Arbolito¹⁰⁸, pero yo ni siquiera lo pensé porque aquí hay algo especial” se queda meditando en sus palabras ante lo cual percibo en su rostro una cierta emoción por lo dicho. Al notar ese silencio pregunto ¿qué es ese algo especial? - Entonces ella prosigue - “Hay algo especial, son las tías, no sé, es que la Antonia es tan especial igual como que ella encajó justo aquí, es su lugar”. Otras mamás intervienen en la conversación. “A mi también me ofrecieron un cupo en el Jardín Arbolito, pero llegar al Jardín, con la cantidad de niños, a lo mejor de la edad de la Anaís, pero son diferentes en el trato, no son cariñosos con los niños, en cambio cuando una llega acá al tiro una sonrisa en la cara. Aquí hay algo especial y que las tías se han encargado de cultivarlo en los niños. (Entrevista colectiva en PMI de Loncoche, 08/07/2010).

Las puertas abiertas del PMI como parte de su espíritu de trabajo al encuentro de la diversidad de edades, de necesidades educativas especiales, de diversos credos, etc., la calidad de sus interacciones, los compromisos de sus líderes, que han ido más allá del hecho de cumplir con una tarea, pueden representar ese ‘algo especial’. La integración es un ejemplo que bien puede graficar estos significados.

A continuación los niños se sentaron en el suelo y fueron invitados a jugar a ‘cocinar’. Al cabo de un rato todos estaban cocinando una u otra cosa y conversando de comidas. Yo participé del juego sentado en el suelo. Lorena tomó algunas fotos, sobre todo de Claudia¹⁰⁹ que fue acomodada para

¹⁰⁷ *Wetripantu* es el nombre en lengua Mapuche (*mapudüngun*) de la fiesta de Año Nuevo para este pueblo. Se celebra los 24 de Junio.

¹⁰⁸ Nombre ficticio usado para resguardar a la institución.

¹⁰⁹ Claudia sufrió una parálisis cerebral pocos momentos después de nacer lo que le dejó una serie de secuelas físicas y neurológicas. Al momento de la investigación de campo tenía 5 años y participaba regularmente en el PMI acompañada por su madre, quien nos conversó del increíble desarrollo de su hija en el PMI, como también pudimos ver lo que Claudia ha hecho por el grupo.

integrarse al juego. En el caso de ella es sostenida buena parte del tiempo por su madre, paseando segura por medio del grupo que la acoge con cariño. (Cuaderno de Campo, PMI de Loncoche, 12/05/2010).

La siguiente reflexión resume también la apreciación grupal en torno de lo construido en el PMI:

La intervención le correspondió a Valeria: Su tarjeta dice “Creo que los niños y niñas del PMI son...” Y responde sin vacilaciones “Felices, contentos, son niños felices” dice con entusiasmo. Las demás mamás comparten esa expresión (Entrevista colectiva en PMI de Loncoche, 08/07/2010).

La posibilidad de acompañar a los grupos durante el trabajo de campo nos enseñó como los sentidos que las actrices otorgan a sus acciones forman parte de historias compartidas, de rutinas reconocidas y de un transcurrir no problemático para ellas y sus grupos. En el día a día, las acciones e interacciones revelaron experiencias, saberes, representaciones, ideas, sentimientos, etc. que fueron sintetizadas en frases como “acá todas nos podemos enseñar algo” o “aquí hay algo especial”. Pero además, la memoria atesora momentos extraordinarios que son conmemorados y significados de forma especial, tornándose parte de su historia como PMI. En ese ámbito de cosas, los relatos y las reflexiones de las actrices acerca de ‘esa historia’ revelan los sentidos que ellas han construido individual y colectivamente. Hasta aquí hemos podido vislumbrar algunas situaciones que los PMI están viviendo en esa cotidianeidad y que serán consideradas importantes para la constitución de las educadoras como sujetos. En el siguiente capítulo reflexionaremos de forma más específica sobre esas tensiones y visualizaremos sus implicancias desde la perspectiva de las acciones colectivas.

CAPITULO 4: PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN. POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.

4.1 La participación: Práctica social, producto histórico y camino para la formación.

Las pobladoras aprendieron a asociarse entre sí para ir resolviendo, ellas mismas, sus problemas. Aprendieron a superarse, una con otras. En un plano de igualdad, con transparencia, rotándose las tareas y los cargos. Y a esto lo llamaron “participar”. “Participar”: una práctica que, de probarse una y otra vez como un quehacer colectivo, eficiente y educador, llegó a ser un concepto. (SALAZAR y PINTO, 2002, p. 266, énfasis del autor).

La categoría participación adquirió centralidad en esta reflexión, más allá de otras posibles que pudieran estar presentes en esta experiencia, debido, principalmente, a nuestro interés por observar las dinámicas básicas en las cuales se estructura una experiencia con connotaciones comunitarias como lo es el PMI. La participación se presenta, entonces, como una categoría de sentido clave para los objetivos de la pesquisa, pues en ella visualizamos el camino recorrido por algunas de estas actrices para constituirse en sujetos de la Educación Infantil No Formal.

En esta disertación partimos de la base que toda experiencia colectiva que involucra la participación de sujetos en sus diversas formas, momentos y niveles es también una experiencia formativa, una práctica educadora que en su sentido más universal constituye al ser humano (FREIRE, 2008; CALDART, 2000). De acuerdo con ese principio pedagógico, la formación de las mujeres en los PMI será analizada principalmente de acuerdo a los sentidos otorgados por ellas a su experiencia de participación en las prácticas educativas y sociales en el PMI, dando énfasis particular a quienes actualmente desarrollan roles de educadoras.

Las mujeres participan en el PMI por intereses concretos asociados a sus hijos e hijas. Ellas destacan lo que sus hijos aprenden, como eran al inicio y como son ahora, etc. En ese camino, la pesquisa también reveló lo que el PMI ha hecho en ellas como personas, madres y mujeres. Afloran en las conversaciones e interacciones, sus satisfacciones, sus luchas, sus victorias. Para la mayoría, la experiencia de salir de la casa y encontrarse en un espacio

colectivo con otras mujeres tiene un alto significado, como es señalado en algunas investigaciones (ALONSO; DIAZ, 2002). Pero ellas han ido más allá, como también descubrimos en esta investigación. En su experiencia observamos un sentido de desarrollo personal, lo que algunos definen como ‘mejorar la autoestima’ o el logro de empoderamiento según otros autores. Respecto de esto nos preguntamos con Salazar y Pinto (2002), en relación a las experiencias de mujeres pobladoras:

Si las redes participativas que tejen estas mujeres no configuran células de comunidad, gérmenes de ‘capital social’, conciencia y responsabilidad de un nuevo tipo de ‘ciudadanía’, entonces ¿qué es? ¿Puro desarrollo de autoestima, recuperación de la dignidad perdida del ‘género’ femenino? ¿No se está echando, también, aquí, las bases de un nuevo modo (vecinal) de hacer política? (SALAZAR; PINTO, 2002, p. 267, énfasis de los autores).

Pensamos que, de alguna manera, la experiencia de los PMI también se inscribe en ese registro de participación más allá de un primer nivel que significa ese histórico ‘salir de la casa’. Los grupos en el PMI cultivan un sentido de aprecio por el espacio construido, valoran lo que realizan y lo defienden como algo propio. En ese sentido, asumen una acción colectiva de defensa del proyecto educativo y perciben ese acto como un derecho que han conquistado, desarrollando de paso, una conciencia de libertad y una forma de construir ciudadanía que expande, en más de un sentido, su accionar y les irradia en el contexto local más allá del salón infantil (MAGENDZO; RUBIO, 1998).

En esta pesquisa partimos colocando la participación en contextos históricos como una forma de aproximarnos a grupos de mujeres particulares. Desde ese punto de vista, situamos al PMI como una acción colectiva más amplia, al ser continuador de un proyecto educativo alternativo en la educación infantil no formal. Esto no significa que los PMI estén desarrollando una acción explícita con objetivos de transformación en la educación infantil. Eso no aparece en la investigación de campo ni en los documentos del programa. Lo que queremos es llamar la atención sobre lo que contienen las prácticas participativas y formativas de los PMI. Ellas pueden contener gérmenes de ese ‘capital social’ que mencionan Salazar y Pinto (2002), en el cual mujeres populares se educan y se descubren como sujetos sociales en las prácticas de la educación infantil no formal. A partir de esa experiencia los PMI pudieran cuestionar las relaciones sociales que han actuado históricamente entre el Estado y las mujeres populares vinculadas al cuidado y educación infantil.

El enfoque analítico que estamos dando a la participación en esta investigación recoge aportes teóricos y empíricos de diversa inspiración, como la educación popular¹¹⁰ y los llamados nuevos movimientos sociales. En síntesis entendemos la participación orientada como : a) una práctica social, colectiva y relacional, entre actores que moviliza su capacidad de acción poniendo en juego dinámicas de poder y de saber (PALMA, 1998; TOURAINE, 1993; MELUCCI, 1999, 2001; GUARESCHI, 1996; FREIRE, 2008; SALAZAR, 1998), b) un producto histórico construido social y culturalmente por un grupo o una comunidad al interior de un sistema social (SALAZAR, 1998; SALAZAR; PINTO, 2002; MELUCCI, 2001), c) un proceso educador y formador capaz de constituir al ser humano (FREIRE, 2008; DIAZ; ALONSO, 2002; SALAZAR, 2002; CALDART, 2000; ARROYO, 2003, 2000).

Por lo tanto y derivado del análisis que proponemos de la participación y consecuentemente con el enfoque sistémico para la acción colectiva, necesitamos colocar este desarrollo en relación con las dinámicas que vienen actuando en otros niveles del sistema social. Partimos de la idea que el camino de constituirse en sujetos sociales para esas mujeres ocurre en una permanente tensión que confronta lógicas diferentes, muchas veces opuestas y contradictorias, que limitan o entorpecen esas posibilidades. Para ello necesitamos dar un rodeo teórico sobre como se ha enfocado teóricamente el estudio de la participación en relación a grupos que actúan en educación como el caso del PMI.

Los enfoques utilizados para el análisis de la participación en las ciencias sociales apuntan, por lo general, a identificar las tradiciones o contextos discursivos en que se demarcan los sentidos de esta categoría¹¹¹. La participación como objeto de reflexión ha tenido diferentes niveles de interés también dependiendo del momento histórico en que se analice. El tratamiento teórico que recibió su estudio no fue el mismo en los años sesenta que en los años ochenta (PALMA, 1998), las circunstancias sociopolíticas vividas en el país, como los procesos de cambio global de fines de siglo XX, influenciaron fuertemente su análisis. En los años noventa, caracterizados por la marca pos dictatorial y el retorno a la democracia, se aprecia un resurgimiento del tema de la participación y de su promoción en el

¹¹⁰ La historia de esta tradición recoge también variados aportes como la Teología de la Liberación, grupos de inspiración maoísta o trabajo de base local ESPARZA (2005). Ver También en Bengoa (1994) diferentes versiones o etapas de la Educación Popular en Chile entre las décadas del sesenta y ochenta.

¹¹¹ Para profundizar en la discusión acerca de las tradiciones en que se ha conceptualizado la participación y sus alcances sociales y políticos en Chile ver: Corvalán y Fernández (1998); Palma (1998), Salazar (1998, 2002). En los diversos enfoques es posible observar, ya sea, una tendencia a afirmar la individualidad como centro del proceso de participación o un énfasis en lo colectivo como eje de una realidad supra individual (CORVALÁN; FERNANDEZ, 1998).

discurso oficial, no obstante la significación del concepto, nos hace volver a la necesidad de entender sus diferencias dependiendo del contexto discursivo en que sea utilizado.

Para G. Salazar (1998), quien analizó el tema de la participación en el contexto global contemporáneo, nos encontraríamos en un nuevo ciclo del desarrollo capitalista, diferentes a todos los anteriores ciclos socioeconómicos mundiales que se caracterizaron por la concentración del poder económico, político y científico. Este ciclo habría surgido, en el mundo occidental, más o menos, a partir de la década de los ochenta, producto de las fuertes tensiones vividas en la segunda mitad del siglo XX. Las circunstancias históricas se derivan de la Guerra Fría, que enfrentó a poderes de máxima concentración; las tensiones económicas, políticas y sociales entre el mundo desarrollado y el subdesarrollado que derivó en revoluciones nacionalistas y socialistas; y, la explosión inflacionaria a raíz de la ‘crisis del petróleo’. Al respecto el historiador señala:

Si los dos primeros problemas pudieron sofocarse, negociarse o dilatarse, a veces incrementando más el poder ya concentrado, y otras especulando con su sobrepeso, el tercero (catapultado desde 1974 por la OPEP, sobre la cual esos poderes no tenían control) hizo evidente que la multi-secular corriente concentradora debía ser detenida y disuelta mediante una operación histórica de gran escala, para permitir la reformulación o actualización histórica de las lógicas globales del poder. (SALAZAR, 1998, p. 2)

En ese contexto, una ola devolutiva, aunque controlada de poder ‘hacia abajo’, se comenzó a producir como una necesaria estrategia de rearticulación de los grupos dominantes. Esta corriente aportaría, como un flujo nutritivo de la globalización, una especie de mecanismo destinado a producir un nuevo orden distributivo para los mismos poderes universales. No obstante, los fenómenos que se estarían observando, más allá de los cálculos de esa desconcentración de poder por parte de la globalización neoliberal, podrían tener insospechadas consecuencias sociales y políticas. Para Salazar lo que se comenzó a producir es una especie de resurrección de fantasmas republicanos, comunidades cívicas y locales que comienzan a disputar los conceptos de ciudadanía, sociedad civil, participación o legitimidad¹¹².

Bajo este signo de rearticulación del nuevo orden mundial, entonces, una serie de fenómenos de diversa naturaleza también se revitalizaron, y si antes venían siendo aplastados por el poder centralizador de los ciclos precedentes, ahora estarían reviviendo con nuevas

¹¹² Ibid., 1998.

energías, lo que en buena parte explicaría o estaría relacionado con el ‘retorno del sujeto’ y la centralidad de los actores sociales (SALAZAR, 1998; TOURAINE, 1993).

A raíz de estos procesos se ha desarrollado un creciente interés por investigar las causas del poder que se encierra en esos fenómenos sociales. En esa búsqueda aparecieron conceptos claves como la sinergia o el capital social¹¹³, que comenzaron a ser incorporados en el lenguaje de las políticas públicas por los gobiernos y los centros de poder global como el Banco Mundial.

Al respecto, Salazar llama la atención sobre el hecho de que la participación social en las políticas públicas, factor indispensable para su éxito de acuerdo con la noción de capital social, no es un resultado fácil de conseguir. Un componente esencial a tener presente es que efectivamente la participación es ‘un producto histórico’ derivado del accionar de una comunidad, elemento de máximo interés para el análisis de experiencias como las de los grupos PMI (SALAZAR, 1998).

Observemos ahora, una aproximación a los discursos que compiten al respecto del tema de la participación y sus influencias en la producción y ejecución de políticas públicas que afectan el desarrollo de colectivos como los PMI. De acuerdo con Corvalán y Fernández se distingue un discurso inspirado en la tradición liberal que enfatiza la preponderancia del individuo racional que toma decisiones asociativas en función del costo beneficio que esas acciones le reportan. Esas decisiones serían adoptadas para satisfacer necesidades que como individuo no le sería posible de alcanzar (CORVALÁN; FERNANDEZ, 1998). Aquí “los individuos se desenvuelven en un escenario neutro, donde cada uno avanza según su propio empeño” (PALMA, 1998, p. 13), en cuyo ambiente se supone que el Estado no debe intervenir o obstaculizar la libertad de las personas. Bajo ese paradigma la participación actuaría en la satisfacción de intereses personales alejada de fines sociales y sin vinculación con la dimensión política.

Otra lógica influyente en la forma en como son pensadas y ejecutadas las políticas públicas podría ser denominada como ‘funcional’. Aquí la participación es definida como un rasgo técnicamente necesario en pro de la eficacia, la eficiencia y la auto sustentabilidad (PALMA, 1998). Bajo esta perspectiva las decisiones son tomadas por el aparato técnico

¹¹³ “Robert Putnam, investigando las comunidades italianas, descubrió que ese capital [social] se forma al paso de las décadas y los siglos, razón por la cual su construcción es tan lenta como irreparable su destrucción. Su importancia es tal que ninguna política de Estado o de Mercado puede ser exitosa sino establece con él un metabolismo orgánico y positivo” (SALAZAR, 1998, p. 10).

burocrático que es externo a quienes se ‘invita’ a participar. En esta lógica es posible advertir que:

Un poco más sofisticado aparece cuando se argumenta que la incorporación de los usuarios en ciertos momentos de la gestión permite afinar la ejecución de la política hasta aspectos que quedan ignorados cuando esas mismas iniciativas son responsabilidad sólo de los funcionarios; así se justifican algunos “diagnósticos participativos” en términos de que permiten identificar situaciones más allá de lo que recogen los instrumentos técnicos de la investigación. (PALMA, 1998, p. 17, énfasis del autor).

Salazar también contextualiza este debate en los ámbitos del modelo Neoliberal y para ello analiza las proposiciones del propio Banco Central. Para esta institución, la participación consistiría en movilizar el potencial de los pobres con el objeto de reducir su propia pobreza y vulnerabilidad (SALAZAR, 1998). La pobreza, según este organismo, correspondería a una posición de vulnerabilidad de algunos individuos, hogares o comunidades frente a un entorno cambiante. En estas aproximaciones Salazar advierte que el concepto de participación se basa solo en la movilización de activos sociales de los pobres e ignora los componentes estructurales de su pobreza, dejando por tanto “el concepto de participación sin ninguna connotación política”¹¹⁴. En esta lógica participar supone una acción privada, que promueve prácticas de ‘empresarialidad’, jamás prácticas políticas. Los pobres no son incorporados al Estado sino al Mercado.

Salazar y Pinto (2002) exponen el siguiente punto de vista respecto del discurso de la participación bajo la lógica neoliberal dirigido a mujeres pobladoras:

Concientes de donde están las áreas críticas del modelo, los estrategas neoliberales han focalizado sus políticas sociales, no en los trabajos femeninos (de nanas, temporeras, trabajadoras del sexo), sino en las residencias femeninas (las ‘pobladoras’). No han atacado, pues, las causas de la pobreza y la exclusión poblacional (eso los enfrentaría a sus propias responsabilidades), sino impulsando las acciones autogestionarias de la resistencia poblacional. Lo cual, sin duda, constituye un superlativo acto de cinismo oportunista, ya que semejante ‘*gambito*’ les permite hablar, de un lado, de ‘desarrollo local’ y ‘participación’; de otro, pasar por neopopulistas y, de otro, presentarse como adalides de una democracia abocada a los problemas concretos de la gente (y ‘con’ la gente), mientras ocultan y consolidan los factores que producen el problema. (SALAZAR; PINTO, 2002, p. 209, énfasis del autor).

¹¹⁴ Ibid., 1998, p. 15.

En este enfoque, pese a todo, conviven dos procesos convergentes: uno que apunta a la descentralización administrativa del Estado, en la lógica ‘devolutiva’, y otro que apunta a una participación de los pobres como actores organizados en la solución de sus problemas de integración a la economía, en la lógica individual y empresarial. Esa misma convergencia estratégica conlleva una paradoja, la de traer en esa segunda vía la posibilidad de participación, más allá de un sentido económico, agregando en su dinámica un componente sociopolítico. Con ello se introduce el problema de la participación pues se puede dar una superación de los niveles aceptables requeridos por el sistema neoliberal, aspecto que genera más de alguna duda e incluso ambigüedad en las definiciones sobre el rol de la participación en la política social (PALMA, 1998; SALAZAR, 1998).

Esto podría ser lo que está ocurriendo con las mujeres en los PMI bajo el signo de las políticas neoliberales. Su acción como colectivos, es incentivada en la medida que responde a los propósitos de ‘individuos privados’ que participan en la solución de problemas concretos que les afectan como mujeres pobladoras: el cuidado y educación de los niños. Esa participación, que actúa sobre un tema residual de pobreza, es vista como una acción individual, que responde a superar un estado de vulnerabilidad sin tocar las causas estructurales que originan el problema.

Nuevamente volcamos la mirada hacia el sistema “Poca Democracia – escribió S. Huntington – permite consolidar la gobernabilidad; mucha la desestabiliza” (SALAZAR, 1998, p. 20). Con esa tesis, este representante del orden global dejaba en claro que la participación puede ser buena, pero en pequeñas cantidades. Como veremos será en los espacios cotidianos donde entran en disputas los actores con estas lógicas, con todas sus contradicciones, ambigüedades, subterfugios, silencios y enunciaciones.

4.2 Participación en el PMI. Como llegamos a ser lo que somos.

No hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombre en el vacío. (Freire, 2008, p. 43, traducción mía).

Para una propuesta que tiene como uno de sus ejes centrales la participación grupal el camino hacia el liderazgo del grupo se torna relevante. En el caso de algunas de estas mujeres, la decisión de asumir esas tareas no fue simple. ‘Tuve que asumir a la fuerza’ como lo

expresó Carmen cuando partió en el Conozca a su Hijo, que es algo similar a lo que le aconteció a Nancy:

[...] no...yo lo veía súper lejano para mi ser coordinadora, no, para nada, no quería tampoco, porque cuando me eligieron como coordinadora yo dije que no, hasta lo último dije que no y al final fue impuesto porque me dijeron tiene que ser no más. Sino hubiese sido así yo nunca hubiera tomado la coordinación del PMI. (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Es interesante este momento pues la gran duda parece ser y ‘¿cómo lo voy a hacer ahora?’ No es un momento de certezas o de claridad, sino de dudas ante una realidad que se observa compleja. Sin embargo y como veremos también, existían razones que les llevaron a confiar en sí mismas, en el grupo y en el proyecto. En el caso de Nancy, ella sabía que había hecho una experiencia en el propio grupo como agente educativa y que eso le serviría para enfrentar los desafíos. Para Carmen, la gran duda era no sentirse capacitada, sin embargo su trayectoria la avalaba y le dio fuerza suficiente para comenzar. Sobre la construcción de esa confianza se agrega el respaldo del grupo que les anima y les legitima.

En el caso de Pabla y Lorena, sus ingresos a la coordinación del PMI en Loncoche como educadoras ocurren en otras circunstancias. La llegada de Pabla al PMI Jornadas de Atención, fue producto de una invitación de este grupo debido a su experiencia previa como coordinadora de otro PMI que ya no estaba funcionando. Entonces su experiencia en esta nueva comunidad se produjo en los últimos años, aunque ella ya se había desenvuelto como agente educativa y como educadora. Para Pabla y Lorena, el respaldo del grupo de mujeres y de quien les precediera en el liderazgo del PMI, en este caso de Nancy la anterior coordinadora, fue clave para sus procesos de inserción y en la confianza para desempeñar su práctica educativa.

Ante esta experiencia vivida por las cuatro educadoras, tomando en cuenta las diferencias y particularidades entre ellas y de los grupos a los cuales pertenecen, nos pareció necesario preguntarnos si es posible distinguir con más claridad ciertos tipos o formas que adquiere la participación en la experiencia de los sujetos y cómo estas se relacionan con la historia grupal en cada caso.

Como ya sabemos, el PMI es una propuesta educativa que promueve la participación en la toma de decisiones respecto del proyecto además de incentivar el sentido de una práctica participativa. En consecuencia esta propuesta, de una u otra manera, entrecruza elementos de

participación educativa y social. Distinguir entre estas dos esferas, es un ejercicio meramente analítico y cumple la función de identificar momentos y formas diversas de asumir o asumirse como participante en relación al colectivo PMI.

Para realizar esa identificación precisamos algunas referencias sobre aquello que llamamos comúnmente de grupo. P. Guareschi (1996) sostiene que las personas somos sujetos de relación, seres que en si mismo implicamos a otros. En este mismo sentido Pablo Freire (2008) afirma que “Es fundamental, sin embargo, que partamos de que el hombre, ser de relaciones y no de contactos, no apenas está en el mundo, sino con el mundo. Estar con el mundo resulta de su apertura a la realidad, que lo hace ser el ente de relaciones que es” (FREIRE, 2008, p. 47, traducción mía). Dentro de nuestra singularidad, vivimos con y a partir de otros, por medio de innumerables relaciones sociales que establecemos a lo largo de la vida. De tal forma que al sostener que las personas nos constituimos como seres en relación eso significa también que la existencia de una experiencia grupal se define por la presencia de relaciones (GUARESCHI, 1996).

Esas relaciones, está claro, pueden ser de millones de tipos diferentes. Pueden también tener una intensidad mayor o menor. En ciertos grupos, las relaciones pueden ser extremadamente fluidas, a veces basadas solamente en un aspecto particular, como el hecho de ser mujer, o ser brasileño. En otros casos, las relaciones pueden ser fuertemente intensas, de gran cohesión, de tal modo que si alguien se mete con un miembro del grupo, todos los otros se sienten tocados y toman los dolores de esa persona. (GUARESCHI, p. 85-86 In: FREITAS, Regina Helena, 1996, traducción mía).

La definición de lo grupal a partir de la existencia de relaciones implica aceptar que esa realidad es dinámica y abierta a cambios, con lo que el grupo puede ser transformado en uno u otro sentido, dependiendo de diversas circunstancias (GUARESCHI, 1996). Esta mirada refuerza la necesidad de realizar un análisis histórico de las relaciones sociales que definen las formas de participación grupal, lo que también significa tomar distancia de un análisis estático basado en la identificación de papeles, roles y posiciones fijas de actores individuales.

La participación en los PMI, dentro de esa perspectiva relacional, la podemos representar a partir de momentos y formas diversas de acción. Aquí hemos distinguido tres posibles momentos en los cuales se construyen las relaciones grupales entre las participantes: Asistir, asumir compromisos y protagonizar.

1) *Asistir al PMI como un momento inicial en el vínculo con el grupo.* Ese momento puede asumir formas de compartir esporádicas, puntuales o menos intensas a partir de un interés común en el cuidado y educación de los hijos. Esta forma de participación en los PMI depende de la dinámica de cada grupo y de las circunstancias en las cuales se produce la relación. Puede ser un momento inicial, pero también puede ser la característica de una forma de relación que se mantiene en el tiempo, si es que las personas no son incluidas o no consiguen avanzar en ese proceso. Veamos algunos de sus alcances. En la entrevista colectiva en el PMI de Loncoche se realizó una parte donde las participantes debían escoger una tarjeta con una frase y decir lo a ellas les parecía.

Cerrado el tema anterior invito a que veamos otra tarjeta y a la persona que le tocaba su turno lee una que dice “En el PMI he podido aportar con...”, luego de leer ella queda como con cara de no entender la tarjeta y algunas, incluyéndome, le ayudamos a entender el contenido de ese texto y ella piensa y señala “Bueno siempre estoy preguntándole a las tías si necesitan algo, que si falta algo en el jardín ellas me digan, porque yo no vengo mucho al jardín”. Lorena respalda lo señalado por Nadia diciendo que ella siempre está preocupada si falta algo, manda a preguntar, siempre bien preocupada. (Entrevista colectiva PMI de Loncoche, 08/07/2010).

En la intervención de esta mujer observamos una relación inicial o puntual con el grupo a partir de su preocupación por lo que pudiera faltar o necesitar el ‘jardín’ (la mayoría de las mujeres se refieren al PMI como el ‘jardín’ o ‘jardín PMI’). Es interesante acercarse a ese momento o forma de relacionamiento con el grupo, pues de él depende su mantención o el progreso a otras formas de participación. En esa relación es influyente también la forma de concebir lo que es la educación infantil y la propia participación por ellas, pues a un jardín tradicional se asiste eventualmente a reuniones como ‘apoderada’ y, en el mejor de los casos, puede darse una colaboración con la institución. En las palabras de Nadia, quien es una mujer que trabaja fuera del hogar, se observa esa noción. Sin embargo cuando dice que ‘yo no vengo mucho al jardín’ podemos entender también que ella sabe que en el PMI la participación es importante, pues si bien, ella ‘no va mucho al jardín’, seguramente otras madres si lo hacen.

Marta es otra mujer que participa en este grupo con su segundo hijo Alexis. Su experiencia se remonta a varios años.

A Marta le tocó una tarjeta que decía “Mi mejor recuerdo del PMI es” entonces ella, señaló: “Bueno, sobre mi mejor recuerdo es cuando *de*

repente les hacemos actividades a los niños en el patio, celebraciones de sus cumpleaños, me gustan esas actividades al aire libre” (Marta, entrevista colectiva PMI Jornada Integral, 08/07/2010).

Para esta mujer pobladora su aproximación al grupo es recordada en actividades como esas celebraciones al aire libre, son sus mejores recuerdos, la oportunidad de ser parte de ese ‘hacer’ para los niños actividades especiales avanzando dentro del grupo, en un asistir para un hacer.

En La Gotita conocí a algunas mujeres que se integraban en el mismo tiempo en que desarrollaba mi trabajo de campo. Una de ellas comenzaba a asistir en esos días con su hija Yubisky, siendo acogida por otras mujeres del grupo en algunas actividades que estaban realizando. Mientras el grupo de niños y niñas trabajaban en la mesa principal aconteció lo siguiente:

En el otro lado del salón, apoyadas en una mesa Anita y la mamá de Yubisky, marcaban con un molde un diseño de flores en un género para dejarlo en condiciones de ser pintado. Ellas lo hacían en silencio, concentradas, observando cada detalle para conseguir un buen resultado. En eso estuvieron por varios minutos. A su vez los niños iniciaban una segunda ‘tarea’ que esta vez consistía en trabajar con una plantilla que contenía un laberinto con la figura de un perro en la entrada y un plato de comida en la salida. Carmen les explicó que ellos debían ‘ayudar al perrito para que llegue por el camino correcto a la comida’. [...] entonces Carmen llamó a la mamá de Yubisky para que acompañara en la actividad a su hija, ante lo cual ella dejó lo que estaba haciendo y se acercó donde estaban los niños. En ese momento comentó, con algo de ansiedad, que ella no sabía bien lo que estaban haciendo, como expresando que no se sentía segura de poder ayudar a su hija en el logro de esa actividad. Carmen, con su particular estilo, le dice que no se haga problema que eso es bien fácil y la toma de los hombros para acomodarla en la sillita al lado de su hija. La niña mira a su mamá y se sonríe al ver que ella estaba a su lado. (La Gotita, Millahuín Bajo, Cuaderno de campo, 22/06/2010).

En este relato observamos que lo que le aconteció a la mamá de Yubisky fue una especie de iniciación grupal al ser invitada a partir de una actividad como la pintura de género que, al parecer, le resultó cómoda. Sin embargo, aproximarse a la mesa para dar apoyo a su hija pudo ser algo más desafiante para ella, sintiéndose algo insegura, no obstante, fue incentivada a hacerlo pues se le dijo que ‘no es algo difícil’ y que ella estaba en condiciones de realizar ese acompañamiento.

Asistir, observar, compartir y practicar son caminos que parecen mostrar las claves para el movimiento de una participación desde la puerta del salón hacia su interior. Más aún es romper el temor a hablar para lo cual el grupo puede actuar como facilitador como es analizado por Alonso y Díaz:

El miedo a hablar delante de otros, o más directamente el miedo a hablar, es lo que las mujeres que se integran al grupo relatan como su primera experiencia difícil. Solo las impulsa, además, obviamente, de sus deseos inconcientes de 'salir' que ya hemos visto, el trato animador y de confianza que se impone con silencios y respeto por sus voces [...]. El animarse a hablar es un proceso caracterizado por ellas como de la desconfianza a la confianza. (ALONSO; DÍAZ, 2002, p. 65, énfasis del autor).

Entre una forma de participar que significa asistir o solamente llevar a su hijo al PMI, a dar pasos hacia otras formas de participación más enriquecidas, se ponen en juego una serie de elementos que definen la experiencia social de estas mujeres.

2) *Asumir compromisos como participante.* En ese proceso de establecer relaciones en el PMI, de sentirse a gusto en el grupo, en el compartir y reconocerse con naturalidad en el día a día, algunas mujeres perciben la oportunidad de que ese espacio también les pertenece. Ese camino generalmente se abre en la emoción del encuentro, en la actividad y en el reconocimiento de lo que les propone el PMI como propuesta educativa.

En el grupo de La Gotita, las mamás asisten y participan con sus hijos en las sesiones educativas, con actividades muchas veces independientes o que se mezclan entre las de sus hijos y las de ellas: las de confección de artesanías, apoyo a las actividades educativas, la conversación y el compartir alimentos, entre otras. Es en ese 'encuentro' donde se construye el grupo:

Viviana trajo de la cocina el mate y comenzó a servir a los que estábamos en la mesa. Mientras estuvimos allí conversamos de varias cosas, como de la escuela donde van algunos de los niños que ya pasaron por el PMI, de las fechas de nacimiento de cada cual asociada al signo de zodiaco, de las cosas que nos gusta comer, como de las actividades de yoga para embarazadas que dos de ellas realizan en la posta rural, etc. entre tanto cada una avanzaba en sus bordados y tejidos. (Cuaderno de campo, PMI la Gotita, 01/06/2010).

Una cotidianeidad que expresa un sentido de pertenencia donde cualquiera puede sentirse libre para hablar y ocupar el espacio que les es familiar. Es un encuentro instituido en sus actividades semanales de mujeres de campo que desde los tiempos del 'Conozca' vienen validando en tanto mujeres que comparten su maternidad. En ese clima el grupo acompaña a sus hijos, algunas de ellas asumen ciertas tareas, ya sea en las actividades educativas propiamente tal, en las necesidades que demanda la casa, llevando alimentos para compartir o también asumiendo tareas en la gestión del proyecto. En ese sentido, el PMI La Gotita se articula más como un grupo de mujeres (ALONSO; DIAZ, 2002), a partir de la necesidad de compartir, de tener un espacio propio, para escuchar y ser escuchada en una relación grupal basada en el encuentro y en los intercambios. Para Maturana (Apud MAGENDZO; RUBIO, 1998), lo fundamental es la emocionalidad que acompaña esa experiencia, o sea no es el encuentro en sí mismo, sino la emoción que lo constituye como acto humano. Esto es importante pues define lo que queremos y lo que nos gusta hacer a partir de una elección libre. No es solo pensar en lo que necesitan los hijos, sino lo que quieren ellas como mujeres, lo que define una forma de estar en los espacios en los cuales se produce la interacción (MAGENDZO; RUBIO, 1998, p. 143). A partir de ese sentido ellas complementan el cuidado y educación de sus hijos aprovechando los recursos que les provee el Estado y las redes locales.

La actividad es otro principio que mueve la participación y motiva a las personas a asumir nuevos compromisos como ya adelantamos. Ese entusiasmo promueve la energía que cada una tiene y genera sinergia al interior del grupo entre ellas, entre ellas y los niños, entre todas y todos. Cuando ellas entran en movimiento el grupo avanza en su reconocimiento.

Pero no es solo la actividad en sí misma, sino la posibilidad de conversar de lo que se hace, de recordar y compartir una historia común.

El PMI de Loncoche fue invitado en el mes de Junio de ese año 2010 a celebrar el año nuevo Mapuche o Wetripantu. El grupo desde que recibió la invitación se comenzó a preparar por medio de la elaboración de joyas y trajes típicos mapuches que usarían para la ocasión. Algunos de los pasajes siguientes han sido extraídos del cuaderno de campo para recrear parte de esa actividad.

Quando me aproximaba a la plaza escuché y vi gente bailando, me acerqué y allí estaban reunidos alrededor de unos canelos un grupo de Mapuche. Conseguí, ya más de cerca, ver a la gente del PMI y me sumé al grupo que

acompañaba la danza ancestral. Observé a los niños y niñas, todos hermosamente vestidos, se veían ensimismados, distendidos, parecían disfrutar de la danza, tomados de la mano de sus mayores. El PMI danzaba junto a esa comunidad al ritmo del ‘kultrún’ y de los ‘afafanes’¹¹⁵ que venían cada cierto rato. El grupo todo siguió con atención la ceremonia.

Desde ese espacio al aire libre donde se inició la celebración del Wetripantu nos dirigimos a una sede social en donde se continuaría la fiesta, esta vez integrándonos con muchas personas que llegaron hasta allí. Hubo discursos de bienvenida, bailes y comida, mucha comida. En la sede social el grupo del PMI se ubicó en un sector desde donde participó de la actividad. En un momento hubo entrega de premios para las organizaciones invitadas que participaron dentro de las cuales el PMI obtuvo varios reconocimientos. (Cuaderno de campo, PMI de Loncoche, 23/06/2010).

La celebración del Wetripantu fue una fiesta alegre y colorida que se prolongó por todo el día, tanto Lorena como Pabla quedaron de participar de la última parte que se realizaría a la media noche también al aire libre. A partir de este evento quedaron muchas cosas que recordar.

[...] Pabla y Lorena conversaban amablemente de lo que había sido el Wetripantu de la semana pasada. Me cuentan acerca de esa experiencia y comentamos lo que había sido para los niños y niñas y sus mamás. Para algunas fue la primera vez que compartían así con gente de las comunidades mapuche y que les había gustado mucho. Conversaron largo rato de eso al día siguiente cuando se juntaron algunas después de la sesión. (Cuaderno de campo, PMI de Loncoche, 29/06/2010).

La experiencia de participar en el Wetripantu, de prepararse para ese evento, de salir del salón, de integrarse en un ambiente nuevo para la mayoría constituye un hecho extraordinario que enriquece la cotidianidad del grupo y afianza las relaciones entre ellas como mujeres y madres. Pero además se constituye en una página más de la historia por ellas vivida y materia a ser conmemorada por quienes estuvieron con sus hijos formando parte de los bailes, la comida, la conversación, la gente, la ropa, etc.

Este otro evento recoge, también, la relevancia de tornar colectiva la experiencia:

Ya devuelta en el salón, Carmen se integró a la conversación. En un momento ella misma relató algunas cosas de Constanza. Dijo que era una niña súper inquieta, hija única, que vivía sola con su mamá. Que tenían chanchos chicos y que ella, quiso pintarlos con tempera. Fue muy divertido todo eso pues efectivamente pintó a todos los chanchitos de diferentes

¹¹⁵ El Kultrún es un tipo de tambor usado en ceremonias y fiestas mapuche. Los afafanes son expresiones verbales que animan a los participantes.

colores para poder reconocerlos. Carmen agregó que cuando Constanza llegó al PMI no sabía escuchar un cuento y que interrumpía constantemente, entonces un día que había pocos niños la llevó solita y allí ella escuchó por primera vez un cuento completo. ‘Aprendió a escuchar’ reflexionó Carmen con seriedad. Luego agregó la enseñanza de esa historia, se trataba de que todos los niños y niñas, sean inquietos o no lo sean, son especiales y se debe tener paciencia con ellos, pues alguien había dicho que ‘uno no sabe que serán esos niños más adelante cuando grande, pueden ser médicos y atenderlo a uno en un hospital, entonces ¿cómo será ese médico en ese caso con uno? Por eso es importante tener paciencia con los niños’. Nos reímos de buena gana con ese ejemplo celebrando sus razones como de las ocurrencias de esa niña de pintar sus chanchos de colores. (Cuaderno de campo, PMI La Gotita, 22/05/2010).

Narrar aquello que conocemos hacerlo parte de la historia colectiva, traer al grupo la anécdota y revivirla para los demás. Contar sus detalles, sus particularidades, personalizar los rasgos de los niños en sus espacios familiares es de alguna forma compartir y hacer circular un conocimiento que nombra lugares, personas y situaciones. No es solo que Constanza *aprendió* a escuchar un cuento, sino de cómo es ella como persona. La memoria de los grupos se construye en esas experiencias y en la oralidad que agrega los detalles, significados, que interpreta también la historia y la torna colectiva.

Por último en este segundo momento de participación, está la idea del reconocimiento del PMI como propuesta educativa. Esta idea implicaría tomar cuenta de los sentidos que esa propuesta intenta poner en juego. En esta dimensión subjetiva, se encierran varias de las claves anteriormente señaladas, es decir la proximidad y el encuentro con el grupo, la experiencia acumulada en la actividad, el conversar a partir de una historia común y los significados de esas experiencias para las mujeres en los PMI.

El reconocimiento de lo que implica la propuesta educativa no es, necesariamente, un ejercicio enunciativo que describa objetivos o contenidos, sino de discursos que adquieren otras formas: “Entonces yo vi cambios en mi hijo”, “Lo que yo más rescato era el apoyo del grupo hacía a todas, eso me ayudó mucho a mí...”, “darme cuenta que lo que le entregué a mis hijos se lo podía entregar a otros niños”, “yo me acostumbré así (...) entonces si puedo ayudar con los niños o en lo que sea yo lo hago con gusto”, “Acá todas nos podemos enseñar algo... una sabe una cosa y la trae no más”, “... Así lo hacemos y nos sirve mucho para saber lo que piensan tus compañeras y te ayuda a pensar más las cosas”, etc. ¹¹⁶.

¹¹⁶ Palabras dichas por algunas participantes de los dos PMI extraídos del cuaderno de campo y de las entrevistas realizadas.

Esos discursos son la expresión de aprendizajes sociales, producto del encuentro y los saberes acumulados en la oralidad (ALONSO y DIAZ, 2002). Bajo este prisma, constatamos que son visibles tanto las referencias a una construcción que habla en singular ‘me di cuenta’, como otras expresiones hacia un plural en el sentido de ‘acá todas’ o ‘así lo hacemos’. A partir de este reconocimiento, sobre los sentidos que adquiere la experiencia del PMI para estas mujeres, lo que observamos como más evidente es:

- La construcción de un espacio colectivo propio.
- De caminos de desarrollo personal.
- Una valoración de lo que el PMI es capaz de hacer en beneficio de sus hijos.
- Aprecio por una circulación libre de saberes.
- Una reflexión de sí mismas como educadoras.

Observamos que a partir de esos recorridos las participantes de los PMI han tomado o están tomando cuenta de sí como actrices para promoverse como mujeres, como madres o como educadoras.

3. La participación protagónica en el grupo. Esta forma de participar significa profundizar las relaciones al interior del grupo. Es reconocerse como actor educativo o colaboradora responsable en aquellas actividades en que se siente cómoda en beneficio del PMI. Aquí necesitamos hacer una distinción entre lo que el proyecto define genéricamente como roles de ‘colaboración’, de ‘agente educativo’ o de ‘agente clave’, como se describió en el primer ítem del capítulo 2. Si bien los roles que reconoce el PMI, como programa, determinan presencias estables y reconocibles, esas figuras son fruto de procesos históricos, muchas veces frágiles, otros sinérgicos, pero por sobre todo altamente dinámicos. Sin detenernos en el tecnicismo de la definición de los roles, convendría sí resaltar que una persona que adopta responsabilidades como colaboradora del PMI puede, en diversos momentos, asumir ‘tareas educativas’ como, a la vez, representar algún rasgo de la cultura local en sus actuaciones, por ende aparecer como ‘agente clave’. Sea como sea el caso, lo interesante en esta forma de participación es como la persona se percibe en ese actuar y como el grupo retroalimenta esa actuación como veremos en los siguientes pasajes:

En tanto las niñas juegan, Lefko es acompañado por su mamá en otra mesa donde juegan con algunos juguetes. Edita le pide a esta mamá, Tamara, que acompañe al grupo de niños y le solicita si ella se puede leerles un cuento. Tamara accede y se dispone para reunir al grupo conversando con ellos si

tienen alguna preferencia en especial y les sugiere al final uno que ella eligió. (Cuaderno de Campo, PMI La Gotita, Millahuín Bajo, 14/05/2010).

Ser agente educativo en su momento representa un acercamiento al grupo de niños más allá del propio hijo o hija, es salir de la esfera de la maternidad que caracteriza un tipo de relación inicial, es conocer al grupo por sus nombres y asumir ese liderazgo educativo. En el siguiente pasaje se relata una actividad en la cual una participante enseña a los niños o les lleva en una experiencia de preparación de un dulce típico.

Minutos más tarde instalamos las mesas, los niños se agrupan en torno de ellas y Carolina [mamá de Laurita] es presentada para trabajar con el grupo. Ella reparte trocitos de masa y dice que van a cocinar *calzones rotos*. Da instrucciones de cómo ‘sobar’ esa masa demostrando como se hace, refiriéndose a los niños por su nombre; luego Pabla y Lorena reparten unas *mamaderas* que cumplirán la función de ‘usleros’ para producir el estiramiento de la masa en forma ovalada (Carolina más bien demuestra con acciones que explicar verbalmente). El grupo realiza las acciones, no sin algunas dificultades (yo también estoy trabajando en ello). Carolina habla con claridad y modula lentamente intentando comunicar lo mejor posible sus instrucciones. Cuando la mayoría tiene su trozo de masa estirada, Carolina demuestra como hacer el ‘calzón roto’: cortando en el centro de un pequeño trozo de masa con un cuchillo y pasando por entre medio del corte un extremo de la masa. Los niños se miran entre ellos, intentan ver como les resultó a otros y se entusiasman al ver los resultados, sus rostros son de satisfacción, algunos están sorprendidos de ver que tenían una masa y ahora tienen una figura divertida que podrán cocinar y comer. (Cuaderno de Campo, PMI de Loncoche, 17/05/2010)¹¹⁷.

La actuación de Carolina en esta actividad se relaciona con la organización actual del PMI de Loncoche, en cuanto a como han encaminado la participación grupal de acuerdo a las circunstancias del grupo como fue argumentado por sus educadoras. Esas circunstancias les han llevado a desarrollar una estrategia de participación, planificando actividades de acuerdo a las disponibilidades de tiempo y compromisos de las mujeres. En esta estrategia de participación visualizamos dos estamentos: por un lado, las educadoras (Pabla, Lorena y Nancy) que constituyen un equipo de trabajo consolidado y estable y, por otro lado, las madres que conforman un grupo más heterogéneo y flexible. Si el grupo es encabezado por sus educadoras, figuras visibles tanto hacia el interior como hacia el exterior del colectivo,

¹¹⁷ En esta cita se hace mención a un típico dulce de masa frito, el calzón roto, con una forma particular como se explica en la nota. Se menciona además la *mamadera* que es un envase especial usado para dar la leche a los niños pequeños.

también lo componen de modo menos estable, pero proporcionando sus energías y capacidades, las demás mujeres que recrean formas de participación en esta etapa presente.

En relación al ejemplo citado más arriba, si bien nos correspondió observar otras actividades menos estructuradas como acompañamiento en juegos y canciones o aproximaciones espontáneas a partir de lo que los niños estaban haciendo, este evento nos resultó particularmente interesante pues refleja la intención de asumir rasgos de la cultura familiar para ser compartidos con los niños. Para ello son convocados los conocimientos que el grupo tiene. Como forma de participación se pone en escena una acción grupal, pero protagonizada por una de ellas que asume ese desafío frente a los niños.

Para ambas experiencias grupales será influyente, en el desarrollo de estas formas de participación, el perfil personal, la historia de vida, las circunstancias y oportunidades de desarrollo, etc. Es decir, lo que para algunas mujeres puede ser un proceso natural de empoderamiento, para otras puede significar un paso complicado de dar, un espacio difícil de imaginar o simplemente una distancia con respecto a sus intereses.

El análisis de la participación como experiencia, sin embargo, requiere ser observado como un aprendizaje socialmente construido. Esto adquiere relevancia en nuestra reflexión pues sabemos que no hay educación que se desarrolle fuera de la sociedad y que no existe hombre en el vacío como nos enseñó Paulo Freire (2008). Las experiencias de participación de las mujeres en sus barrios, comunidades, iglesias, talleres, organizaciones sociales y políticas son el substrato de aprendizajes – presentes o ausentes –, que ellas portan y llevan. Esas experiencias tampoco ocurren en el vacío pues se forman en interacción con dinámicas sociales que favorecen u obstaculizan su desarrollo como analizamos anteriormente.

Las tendencias globales observadas a partir de las políticas públicas enfatizan la acción individual por sobre la social, con una integración que promueve prácticas empresariales por sobre la acción colectiva y que, bajo un tipo de Estado subsidiario, se caracteriza por la focalización de los recursos. Estos criterios de focalización han considerado en las últimas dos décadas a las mujeres como población objetivo (BRAVO, 2004) acuñándose el concepto de ‘feminización de la pobreza’, que no ha hecho otra cosa más que legitimar esa focalización de recursos de forma asistencialista por sobre una visión de derechos económicos y sociales como orientación de desarrollo social (MONTAÑO, 2001). De esta manera se tiende a

justificar el gasto público destinado a proyectos y programas destinados a ‘mujeres pobres’¹¹⁸ con escaso aporte en la erradicación de la pobreza (SALAZAR, 2002).

Lo que observamos es que en Loncoche la participación social de las integrantes del PMI se da principalmente en organizaciones eclesíásticas. Algunos de esos vínculos fueron básicos en los inicios del proyecto aunque actualmente son una red de apoyo menos presente. Lo que pudimos constatar, además, es una escasa presencia de organizaciones sociales y servicios públicos¹¹⁹ en el territorio donde actúa el PMI. Este sector, como ya anticipamos, responde a las características de exclusión de la mayoría de los barrios urbanos marginales de ciudades pequeñas con familias que accedieron a vivienda sin poseer mayores vínculos iniciales como comunidad.

Las relaciones del grupo con la Junta de Vecino son más bien formales y se reducen a solicitar el salón de la sede social cuando se precisa de espacio para una actividad. Quizá el actor público por excelencia en ciudades como Loncoche sea el Municipio. En términos individuales, las mujeres del PMI acuden a él en procura de ayuda (principalmente por emergencias climáticas, mejoras puntuales o para solicitar apoyo en algún emprendimiento)¹²⁰, confirmando los énfasis asistencialistas que caracterizan las relaciones entre poderes públicos y mujeres populares. A su vez, las acciones del PMI hacia el Municipio y otras autoridades se han encaminado a llevar a esos poderes a sus actos públicos, buscando hacer visible el trabajo social que ellas realizan. Otras redes de tipo privadas (organizaciones de escolares, iglesia, empresas, etc.) son más fluidas y concretas en sus apoyos, como también constatamos en terreno.

El grupo La Gotita es parte integrante de la localidad de Millahuín Bajo, por lo tanto los vínculos entre ellas y los espacios de organización local son más estrechos. Carmen, además de educadora del PMI, lidera otras organizaciones sociales y productivas. A partir de esa dinámica participan constantemente en diversos fondos concursables. Cabe señalar, que las actuales políticas públicas dirigidas al pequeño agricultor mapuche agregan un criterio más de focalización, así, por ejemplo, las mujeres que participan del PMI, han accedido por intermedio del Programa de Desarrollo Rural del Municipio, a la construcción de

¹¹⁸ “Los hogares con jefatura femenina, especialmente aquellos formados por la madre sola y los/as hijos/as, son más vulnerables a la pobreza, razón por la cual deberían ser beneficiarios prioritarios de las políticas y programas sociales” (BRAVO, 2004, p. 26).

¹¹⁹ Este sector urbano cuenta con una sede social y con un Jardín Infantil estatal.

¹²⁰ El estudio de Rodó (1992) destacaba a inicios de los noventa que en la relación mujer popular – Municipio primaba la intención de solicitar apoyo para los mismos temas que observamos en Loncoche.

invernaderos, capacitación técnica u obtención de recursos para otros emprendimientos productivos.

La participación, por tanto, no actúa en el vacío. Es un aprendizaje histórico y socialmente construido que obedece a múltiples variables y por ende se puede fortalecer o debilitar. A su vez, no es posible hablar de participación sin hablar de poder. Participar es ejercer un poder de decisión que cambia la perspectiva de los actores y que otorga contenido político a su acción.

Dotar al concepto de participación con la dimensión de poder equivale, definitivamente, a cambiar el énfasis desde ‘el pobre, el débil, el vulnerable’ hacia el ciudadano y las comunidades locales, y desde la política transitoria referida a los bolsones residuales de pobreza a aquellas atingentes a los problemas de fondo que aquejan al modelo neoliberal. (SALAZAR, 1998, p. 19, énfasis del autor).

La estructura organizativa del Programa, como fue señalado más arriba, promovió históricamente espacios de participación ligados a la toma de decisiones. Algunos de ellos se han fortalecido y otros se han debilitado o perdido en parte su sentido inicial, según pudimos constatar. Dentro de esos espacios podemos distinguir:

- a) La elaboración de la propuesta educativa para los niños y la planificación de espacios de auto capacitación para los adultos.
- b) El uso de los recursos destinados al proyecto. Aun cuando las indicaciones por parte de las instituciones que administran el PMI, han ido restringiendo ese poder a niveles mínimos.
- c) La elección de sus coordinadoras. Que sigue siendo parte de la autonomía de los grupos.
- d) La propuesta del local de funcionamiento; y,
- e) La gestión administrativa del proyecto.

Las formas en como fue construida la participación bajo esas bases en ambos PMI obedece a dinámicas internas como también externas al grupo y de las cuales derivan también sus características. De una u otra manera, estos son los contextos y los recorridos de quienes hoy día son las cuatro educadoras que lideran estos PMI, como pueden ser los procesos que otras mujeres también han desarrollado o pudieran estar desarrollando en sus grupos para constituirse también como educadoras, como veremos con mayor profundidad en las siguientes páginas.

4.3 “Yo veía la coordinación del PMI como súper grande” Entre la integración y el distanciamiento crítico.

La noción de sujeto es una construcción teórica que intenta reconocer una realidad contemporánea característica de las sociedades complejas. En este sentido aquí nos interesa analizar un proceso constitutivo de quienes participando en la Educación Infantil No Formal procuran ser reconocidas como actores y, que por lo tanto, hemos definido, en virtud de la naturaleza de ese actuar y de las formas de su auto reconocimiento, como sujetos ‘educadoras’ dentro de ese campo social. Hablar entonces de un sujeto particular que actúa en un campo educativo, en este caso en los PMI, significa intentar aprehender sus particularidades en relación con el sistema social de acción, reconociendo por tanto, sus dimensiones colectivas en un contexto más amplio. La noción de sujeto es comprendida en la perspectiva en que Touraine lo expone en su “Crítica a la modernidad” (1993). El alegato del autor se comprende como una crítica a la reducción que una representación de la modernidad hizo del sujeto como expresión de racionalidad y universalidad. Retomando al sujeto como categoría, Touraine aboga por una síntesis entre los procesos de racionalización y subjetivación, dando a este último el lugar que le fue negado en la modernidad clásica y, emprendiendo con ello, una defensa del sujeto como expresión de libertad y creación:

Los que quieren identificar la modernidad con la sola racionalización sólo hablan del Sujeto para reducirlo a la razón misma y para imponer la despersonalización, el sacrificio de sí y la identificación con el orden impersonal de la naturaleza o la historia. El mundo moderno por el contrario, está cada vez más lleno de la referencia de un Sujeto que es Libertad, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus acciones y su situación, y que le permite concebir y sentir sus comportamientos como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. “*El Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor.*” (TOURAINÉ, 1993, p. 267, énfasis del autor).

Las mujeres que se expresan en primera persona en estas páginas, quienes hablan de su experiencia a partir del ‘yo’, lo hacen más allá de una mera adscripción a papeles sociales o enmarcadas en un programa de integración social, es decir, sus acciones no son determinadas

por el sistema en forma exclusiva (DUBET, 1994). Esta distinción cobra interés sociológico pues su articulación permite comprender los procesos de construcción a los cuales nos referimos. “El Sujeto es Yo, esfuerzo para decir Yo, sin olvidar nunca que la vida personal está llena por un lado de Ello, de libido, y, por otro lado, de papeles sociales” (TOURAINÉ, 1993, p. 269). Tal distinción es contextualizada en los análisis de Touraine (1993) y Dubet (1994), como ya anticipamos, en una nueva representación de lo social que está acompañada por la heterogeneidad a partir de la cual los individuos necesitan construir el sentido de sus experiencias sociales.

Las imágenes que tienen de sí las mujeres que encabezan los PMI, por lo tanto, adquieren una importancia gravitante en lo que ellas son como educadoras. Esas imágenes pueden tener múltiples orígenes, asociadas a las historias de cada una, como además a sus percepciones de la experiencia en el PMI, a partir de una noción de lógicas heterogéneas que orientan sus acciones y les permiten dar sentido a las mismas (DUBET, 1994). A la luz de esa noción veamos como ellas explican los sentidos de sus primeras aproximaciones al PMI.

En los relatos de Lorena todo parece comenzar al momento de su ingreso en el grupo. Lo vivido por ella anteriormente queda menos visible en sus palabras: “hasta ese momento yo era solo dueña de casa [...] trabajaba en la casa en el taller que tiene mi marido [se refiere al taller de marcos para fotografías]”. (Lorena, entrevista en PMI de Loncoche 08/07/2010). El bajo valor social de la experiencia de ser dueña de casa, tal vez explique por contraste, la valoración del sentido que comenzará a adquirir la experiencia en el PMI como un camino de realización personal. En cuanto a como fueron sus aproximaciones al grupo Lorena recuerda “Yo empecé en el Furgón, yo era la tía del furgón, íbamos a buscar a los chicos allá a Los Aromos, aquí a la población... no....fue rico porque, como a mí me gustan los niños, entonces fue una experiencia bonita” (Lorena, entrevista en PMI de Loncoche 08/07/2010). Lorena, casada, 44 años, con tres hijos, siendo ella originaria de Loncoche pasó los años de juventud en Santiago para regresar de nuevo al sur, formar familia y retomar la vida de iglesia. En otro momento de conversación ella habla de sus inicios como coordinadora en el PMI:

Después seguí apoyando en las actividades educativas en todo lo que podía y cuando nos vinimos para acá [a la Población Pablo Neruda] se dio la oportunidad de la jornada completa entonces me propusieron para ser coordinadora y.... igual sentí mucho miedo... pero como estaba la Nancy ella me apoyó en todo. (Lorena, entrevista PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Ese temor que expresa Lorena es comprensible pues su participación hasta ese entonces fue muy activa, más siempre desde un rol de apoyo a otras personas, una colaboradora de todos sin pensar en que algún día ella podía ser educadora como lo afirmó al momento de ser entrevistada “Por mi parte no, yo nunca había trabajado, jamás me imaginé trabajar con niños. No estaba dentro de mis planes”. Sin embargo cuando el grupo necesitó de una segunda coordinadora, producto de la aprobación de la jornada integral, ella era la candidata natural para ocupar ese rol. “Para mi fue una experiencia buena por que me ayudó a realizarme como persona, darme cuenta que lo que le entregué a mis hijos se lo podía entregar a otros niños y de hecho es los estoy entregando” (Lorena, entrevista en Loncoche, 12/07/2010).

La experiencia de Pabla, en este mismo PMI, tiene rasgos diferentes a Lorena. A pesar de que ambas resaltan su condición de dueñas de casa como un lugar común en sus experiencias, Pabla sí tenía un sueño atesorado que comenzó a materializarse en el PMI. Cuando le preguntamos si ella se sentía o se identificaba con el nombre de educadora sus ojos se iluminaron: “Si me siento así, como educadora que es algo que a mi me gustó desde chica, siempre yo decía voy a ser profesora, voy a ser profesora. Se me ha confirmado esa vocación con los niños es algo que me hace sentir que puedo enseñar” (Pabla, entrevista en Loncoche, 12/07/2010). Pabla, 36 años, separada, dos hijos, también vivió la experiencia de emigrar del pueblo para retornar luego de varios años a Loncoche. Poco a poco ella se reintegró a los espacios que de niña compartió como es el caso de la iglesia. Pabla antes de llegar al PMI Jornadas Integral, ya había sido coordinadora en otro PMI al cual llegó como participante con su hija pequeña. Nos interesaba saber acerca de esa primera aproximación ¿Cómo fue eso de participar con tú hija en el PMI?

Fue primero, por que era en la Iglesia, era en la Iglesia Alianza donde yo asistía en ese tiempo, entonces yo conocía a las personas que estaban con la Fernanda que eran las hermanas de la Iglesia, la coordinadora era la esposa del pastor y eso me daba confianza. Además yo podía estar con ella, eso de que yo no quería dejar a mi hija solita tan chica. Sí, fue más por eso, el hecho de poder estar con ella... y que fuera distinto de un Jardín, porque yo veía que era diferente. (Pabla, entrevista PMI de Loncoche, 12/07/2010).

La confianza en las personas que desarrollaban el PMI sumado a algo que a Pabla le gustó: participar en la educación de su hija en un espacio familiar y comunitario. Las referencias a la confianza, ‘conocer a las personas’, está vinculada probablemente a un

momento en que la oferta educativa aun no se expandía suficientemente y la opción de enviar a los hijos pequeños al jardín era limitada o no le producían a ella confianza para mandar a su hija ‘tan chica’. Las referencias no son hacia recursos o elementos materiales respecto de la posible calidad educativa, sino a la confianza en las personas y la posibilidad de estar presente con su hija. Al poco tiempo y debido al interés que ella demostraba en el trabajo con los niños fue propuesta para coordinar ese PMI también en la ciudad de Loncoche. Eso apareció en su vida como una confirmación, a pesar de que no tenía mucha experiencia en educación, el PMI le fue abriendo y mostrando aquella vocación que ella traía de niña, no obstante su referencia ahora era la maternidad, al querer que otros niños aprendan lo que ella quería para sus hijos:

Un poco lo mismo que la Lorena, eso de que yo tenía a mi hija chica, entonces yo pensé que lo mismo un poco que le enseñé a la Fer yo puedo enseñar a los demás niños y yo creo que eso sirve harto... el pensar como mamá de repente, lo que mis hijos yo quería que aprendieran, igual yo quiero que otros niños también lo aprendan, yo creo que eso uno lo lleva a las sesiones. (Pabla, entrevista PMI de Loncoche, 12/07/2010).

En las experiencias de Lorena y Pabla el tema de la maternidad adquiere relevancia como hecho que les habilita para ejercer en el PMI. Es necesario tener en cuenta que uno de los ejes de la propuesta educativa del programa reconoce la cultura de la cual los grupos son portadores. En esa medida las pautas de crianza y las formas de socialización comunitaria ligadas a la tradición familiar en contextos populares son potenciadas en el discurso del PMI¹²¹. No obstante, que las tendencias, conforme observamos, asuman muchas veces las formas de prácticas escolarizadas en los grupos. Como sea el vínculo entre la experiencia materna y educación infantil aparece como fundamento de la acción en estas actrices. Estudios como el de SILVA (2008), entre otros, que analizan temas de identidad en educadoras infantiles, se refieren a esa situación como una noción profundamente enraizada que naturaliza el cuidado y educación de los niños aprendida en el hogar en la experiencia femenina.

Marcadas más por una experiencia histórica de enseñar Nancy y Carmen llevaron esas referencias al PMI. En el caso de Nancy sus inquietudes por la educación se desarrollaron al alero de la iglesia trabajando con niños de diversa edad. Actualmente con 42 años, toda una

¹²¹ Ver en: PIIE-MINEDUC, El Programa de Mejoramiento a la Infancia: La Cultura Local, 2000 a.

vida en su ciudad de origen, formar una familia compuesta por ella y su esposo, sus inquietudes, compromiso y deseos de superación la llevaron naturalmente en los inicios del PMI de Loncoche a destacar como líder en las tareas del grupo. Reconocida en esa comunidad por su historia de participación e interés por los niños ella fue de joven una profesora infantil en la iglesia. Más el trabajo del PMI no solo implicaba trabajar con niños sino que también con sus madres lo que significó para ella un gran desafío de superación. Así recuerda Nancy sus inicios en el PMI:

Sí, yo empecé como agente educativo, trabajé cuatro, cinco años como agente educativo. Pasaron dos coordinadoras antes que yo... no tres coordinadoras. Yo veía la coordinación de un PMI como súper grande, de hecho fue grande porque se trabajaba con tantos niños y con madres presentes, con doce o más madres presentes todas las jornadas, entonces realmente era un trabajo grande. (Nancy, entrevista PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Esa inmensidad que señala Nancy obedece probablemente a la conciencia que ella había desarrollado sobre la tarea de liderar un proyecto como el PMI. Sus características de mujer fuerte, aunque más introvertida, más de acción que de palabras, debió incidir en la imagen de dificultades en torno al desafío de trabajar con tantos niños y con sus madres. El cuidado y educación de esa infancia se da en un espacio público y a la vez colectivo lo que implica desplegar acciones, destrezas y conocimientos con y frente a otras personas, lo que significa un aprendizaje personal y a la vez colectivo bastante desafiante. Como sea íntimamente ella se sentía preparada para asumir la coordinación del proyecto:

Eso sí que tenía todas las experiencias sí, eso sí, porque siempre tomé lo bueno de las otras coordinadoras, no como que yo lo iba a hacer algún día, no, sino que porque encontraba que lo hacían bien y me gustaba las formas como ellas trabajaban, lo ordenadas que eran, como hacían las reuniones, como captaban las redes, eso me impactó, entonces cuando me tocó ser a mi yo aproveché eso y así me hice cargo del PMI. (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Las acciones que ella destaca aluden a un trabajo que va más allá de las sesiones con los niños, se trata también del trabajo con las madres y la comunidad: hacer las reuniones, captar redes, son ejemplos de un trabajo que impactó a Nancy y le sirvió de aprendizaje en el camino de construcción de sí como educadora.

Lo de Carmen puede ser aun más elocuente en cuanto a como sus experiencias previas se constituyen en una fuente que alimenta su práctica y un fundamento en su construcción como educadora. Carmen, madre de cuatro hijos, 52 años, casada con el encargado de la posta de salud rural de Millahuín Bajo, es una líder reconocida no solo en la comunidad, sino en varios espacios locales en los cuales participa. Veamos a continuación como es narrado por ella sus vínculos con la educación:

Sí, yo cuando muy joven, cuando niña asistía a la iglesia Adventista del Séptimo Día aquí y entonces yo joven de catorce o quince años fui maestra de niños en las escuelas sabáticas, fui maestra de niños muchos años, me crié en eso entonces yo pienso que de ahí hasta que terminé en la iglesia en ese tiempo. Después estuve de presidenta del centro de madres también enseñándoles a las mamás a tejer a pintar, hacíamos cursos con la señora Lucia porque habían platas para los centros de madres, entonces siempre teníamos grupo y después de eso nos fuimos a Galpones por cuatro años [localidad perteneciente a la comuna de Pitrufrquén cercana a la costa] y allí formé un Cemita Juvenil que se llamaba 'las hormiguitas' y les enseñaba a pintar, a bordar, etc. y también fui dirigente de ese grupo. En ese entonces hacíamos presentaciones en la plaza de Pitrufrquén y de ese entonces todavía me invitan a hacer exposiciones y yo llevo al grupo de mamás de aquí y nos presentamos también y ellas pueden vender sus trabajos en la plaza. (Carmen, entrevista en Millahuín Bajo PMI La Gotita, 11/07/2010).

Carmen ha estado ligada a la educación de muy joven, pero además su experiencia de liderazgo con mujeres en diversos momentos de su vida es un sello particular en lo que ella es hoy en día como educadora. Ella, como en el caso de Pabla, iniciaron su relación con el PMI llevando a sus hijos pequeños. Aunque Carmen, como vimos, comenzó en el programa Conozca a su Hijo a fines de la década de los noventa.

Pasó el director aquí del colegio y yo tenía a mi hijo chiquitito y fuimos a una reunión aquí a la escuela y todas las mamás con sus niños chicos. Habíamos varias como quince mamás y la señora que hizo la reunión dijo de que se trataba y dijo que tiene que haber una persona que esté delante de ustedes. *Chuta* y ahí todas me eligieron a mi *pu*, y yo dije que no porque ha habido otras personas que hacían ... habían dos mamás que habían hecho talleres de aprendizaje en el colegio, y yo les dije 'pero si ustedes habían sido capacitadas' pero dijeron, 'no, no, nosotras no porque tú hablas fuerte' y... eso me dijeron *pu*, 'tú hablas fuerte y todas te escuchamos y tú tenis que ser y punto' y ya, bueno, como todas estuvieron de acuerdo 'ha ya bueno ya' - dije - y me quedé a la fuerza y asumí no me quedó remedio ¡bueno ya! Y yo con mi *cabrito* que tenía como cuatro añitos y así comencé. (Carmen, entrevista en Millahuín Bajo PMI La Gotita, 11/07/2010).

Carmen partió así ‘empujada’ por el grupo, ella vio que todas estaban de acuerdo en que ella estuviera al frente y eso fue decisivo para aceptar el desafío. Desde ese primer momento el liderazgo de Carmen destacó entre otros para dirigir al grupo de mujeres. Sus condiciones son resaltadas por el resto aludiendo a su poderosa voz que es escuchada por todas. Un liderazgo fuerte y marcante que se mantiene hasta el día de hoy en el PMI y que apela a las necesidades educativas que tienen los hijos e hijas de la comunidad como todo niño en su derecho a recibir educación. Trabajar por esas necesidades educativas parece ser un imperativo ético que Carmen se trazó como meta.

Como vemos, en estas aproximaciones hay varios factores personales y sociales que llevaron a estas mujeres a dar pasos hacia los roles educativos en los PMI. Son iniciativas, en algunos casos, que ellas mismas impulsaron o se acercaron en momentos que ya estaban caminando. Son la continuidad de una trayectoria de vida, el encuentro con íntimos anhelos personales, la consecuencia de un trabajo esforzado y desinteresado o la combinación de estas y otras lógicas que llevaron a estas mujeres a tomar cuenta de la educación de los niños de sus comunidades.

Para Dubet son los actores los que construyen su experiencia social a partir de lo que llama ‘trabajo del actor’. Esto implica articular lógicas de acción diversas y heterogéneas, aquellas que Dubet identificó como de integración, de estrategia y de subjetivación. Esa actividad sería la que otorga a un individuo la condición de sujeto en la medida que es capaz de confrontar las tensiones que eso conlleva, tomar distancia de la situación y dar sentido a su acción de forma más o menos autónoma. Para el caso de las cuatro educadoras, la llegada al PMI se produciría, de acuerdo a lo expresado hasta aquí, como una consecuencia de hechos que son resultado de un proceso integrativo y, a partir, de relaciones sociales próximas y cotidianas. No obstante, en esa integración observamos una necesaria interiorización de valores culturales de una experiencia que es novedosa para ellas, pues se trata de un rol ejercido tradicionalmente en instituciones educacionales.

La lógica integradora, en un momento, se fue articulando con procesos de subjetivación, a partir de los distanciamientos respecto del sistema, una vez que ellas se posicionan frente al desafío que les depara el nuevo protagonismo en los PMI, como lo expresa Carmen:

[...] yo de primera pensaba, *chuta*, va a venir una persona a ayudarme aquí, que se yo aquí, acá, cuando yo recién comencé me dijeron va a ser coordinadora y todo y yo pensé como lo hago y *chuta*, SOLA. Teníamos una educadora (en la comuna) cuando recién comenzamos ya, entonces yo fui a donde esa educadora al Jardín donde ella trabajaba y no me gustó... la persona, como trataba a los niños. Recuerdo que yo llegué ahí y claro, mesitas chicas así de todo, nosotros no teníamos nada de mobiliario, nada... y ya me citó un día que fuera y yo fui y una niña se allegó al lado mío y esa experiencia la guardo siempre yo y viene a mi humildemente y como que llegaban todos los niños llorando, llorando, ¡¡llegaban llorando al jardín infantil!! Y la educadora ahí toda nerviosa y tratándolos feo y mal a los niños y yo dije ¡*Chuta!* Y ahí una niña viene y se gana al lado mío y yo fui y le hice cariño y la tomé y todo y ella cuando se sienta al lado mío para decirme... pocas cosas que me dijo, cosas puntuales que se dicen y ahí cuando llega ella (la educadora) y le dijo: ‘Córrete... correte’ le dijo y la niña se le llenaron los ojos de lágrimas y huaaa!!! Ohhh!!! Que terrible.... Entonces yo digo, mandar a los niños a un Jardín infantil, no se nooo! Llegué, llegué acá pero mal. Eso me quedó marcado a mí. (Carmen, entrevista en Millahuín Bajo PMI La Gotita, 11/07/2010).

Sentirse sola en los inicios frente a un desafío nuevo y buscar apoyo en una instancia educacional fue un paso lógico para Carmen. No obstante, ella registró ese evento como algo que la marcó pues no encontró adecuado el trato que la profesora dio a una de las niñas. Eso definió una posición por parte de ella sobre lo que podía ser un jardín infantil y lo que debía ser su rol como educadora en el PMI bien al inicio de su experiencia. Un distanciamiento que le lleva a posicionarse como sujeto. En el caso de Nancy, vemos algo similar cuando ella analiza el sentido del desafío que implicaba asumir como coordinadora:

Yo al principio pensaba que había que tener demasiadas capacidades para ser coordinadora, pero después me di cuenta que esas capacidades uno las va obteniendo con la experiencia que le puedan entregar las madres a una, aunque ellas no se den cuenta, pero ellas le entregan hartas cosas positivas a una. (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Cuando ella se da cuenta que las cosas son diferentes a como las comprendía en un principio, pone en juego un cuestionamiento de la noción asociada a los roles o papeles a desempeñar en su representación previa. Tanto Carmen como Nancy reelaboran los sentidos de su acción a partir de nuevos posicionamientos frente a lo que ellas pueden construir en los PMI. Ese distanciamiento crítico respecto de lo que supone un rol socialmente aprendido en la educación infantil, es elaborado subjetivamente permitiendo superar esa tensión, les acerca a un nuevo sentido y les provee de contenidos para reelaborar sus identidades sociales. Esta es

la lógica del sujeto producto de un distanciamiento crítico, capaz de producir el sentido para la experiencia social en estas actrices. Es en la afirmación de esa subjetividad, fruto de una autonomía individual, donde se construye el sujeto y donde encontramos los contenidos y las condiciones para la acción colectiva en los PMI (DUBET, 1994).

4.4 Entre sentirse y ser educadora.

4.4.1 “Yo me veo más en otro ámbito”

A Pabla le interesa estudiar es un sueño que siempre tuvo, ser profesora o educadora. Ver a Nancy como se esfuerza por sus estudios le motiva. Aunque sabe que es difícil no renuncia a esa idea. El PMI le ha despertado su vocación de educadora, pero sabe que sin los estudios todo puede venirse abajo. Las inquietudes de Pabla por aprender de diversos contextos han ido más allá de las capacitaciones en el programa PMI:

Bueno y por fuera igual, no se, sacando de alguna revista donde salieran cosas acerca de los niños, de educación parvularia, por todos lados. Después, estuve un año trabajando en un jardín y eso también me dejó muchas, muchas cosas, aprendí mucho en ese año, sí... el ambiente donde yo trabajé era muy bueno, era de colaboración de todos los que trabajaban, ahí yo creo que aprendí bastante, eso de trabajar con otras personas, yo observaba como lo hacían las otras tías y eso me sirvió mucho pues los niños son todos diferentes y una tiene que aprender a conocerlos, además de conocer a sus familias, eso lo he aprendido más acá en el PMI sí, de trabajar con las mamás. (Pabla, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Para Pabla esas experiencias han sido marcantes en su práctica educativa y han definido, de alguna manera, su estilo de trabajo en el cual se afianza una mezcla entre la valorización por el conocimiento técnico y el desarrollo de una vocación más próxima a lo personal y afectivo. Conversamos con ella acerca de los sentidos de una actividad observada en el trabajo de campo, que consistió en realizar un diseño utilizando bombillas para soplar tempera de colores en un papel. Pabla explicó que esa actividad fue preparada para desarrollar el lenguaje “yo leí por ahí que ojala soplaran con bombillas, que hicieran ejercicios de soplar, les sirve (...) soplar con bombilla para que ejerciten como una coordinación. Además de ello

que puedan seguir esa instrucción que se les está dando también *pu*” (Pabla, cuaderno de Campo, PMI de Loncoche 08/06/2010). Así, en diferentes ocasiones, la práctica educativa de Pabla con el grupo de niños va confirmando sus inquietudes por una reflexión en torno a su quehacer con los niños. Retrocedamos al ejemplo de la pintura con bombilla:

[...] luego Pabla nos trae un mezclador de pintura con seis colores de tempera y les entrega a cada una/o una bombilla [de las que se usan para beber jugos], yo también recibo una, luego se toma un tiempo para demostrar como es la ‘técnica’. Dice: “Ya, miren ustedes tienen que tomar así la bombilla con el dedito la tapan arriba, así” y muestra esperando que todos miren lo que hace, a pesar que los más chicos observan solo la pintura, entonces espera a que todos miren para continuar con las instrucciones. Luego dice: “toman una gotita de pintura así – demuestra sacando una gota de pintura – y la llevan a su hoja. Luego soplan la pintura”, demostrando como la gotita de tempera se desplazaba caóticamente por la hoja. El grupo miró con asombro, algunos rieron y exclamaron entusiasmados al ver lo que la Tía hacía. (Cuaderno de campo, PMI de Loncoche, 02/06/2010).

En general la práctica educativa en el PMI de Loncoche se ha enriquecido y ‘especializado’ en la búsqueda de un abanico de experiencias en el trabajo con los niños. En ese camino la reflexión ha sido importante para ellas como equipo, incluyendo a Nancy, como lo explica Lorena:

Nosotras en la tarde cuando nos quedamos siempre vamos comentando lo que se hizo en el día, en veces cuando nos quedamos las tres. Los viernes, por lo general, nos quedamos en la tarde y ahí comentamos *pu*, en esos momentos vemos que se hizo o si se hizo algo mal, después vemos de que otra forma se puede hacer, así lo hacemos, por lo menos, y nos sirve mucho para saber lo que piensan tus compañeras y te ayuda a pensar más las cosas. (Lorena, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Esa conversación que se instala en un tiempo – los viernes en la tarde – y en un espacio definido, nos permite entender mejor como se viene dando la constitución de estas educadoras por medio de esas prácticas. Las cosas que se hicieron, lo que se hizo mal, como mejorar, no son encuadradas dentro de una situación formalizada, sino como una práctica de conversación. Sin embargo, a la hora de referirse a sus experiencias Lorena no se identifica como ‘educadora’:

No me veo así tanto como una educadora... Yo me veo en otro ámbito... si... yo soy como más mamá (se sonríe), yo me dedico más a proteger a los niños, a estar pendiente de ellos, o sea ese es como mi rol. Así lo veo yo. De hecho por eso con la Pabla nos distribuimos las tareas por que ella es como la educadora y yo en la otra parte *pu*, igual obvio, hay momentos en que yo les enseño a los niños, que me toca hacer una actividad, pero yo como que me enfoco más en lo otro, sí". (Lorena, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010)

Las palabras de Lorena pueden ser interpretadas más allá del sentido explícitamente declarado. Primero, ella expresa que no se ve como educadora al ser consultada al respecto, aunque reconoce que hay momentos en los que también enseña. A su vez se define 'más como mamá' y entrega algunas referencias sobre esa definición argumentando sentirse más cerca de ese rol. Las observaciones, en diferentes momentos en relación a la práctica educativa, pudieran confirmar lo dicho por Lorena.

En el caso de la Lorena su concentración y su tiempo en este día y en el transcurso de esta actividad específicamente estuvo dedicada al cuidado de Benjamín, que es un niño que demanda mucha atención y que hoy día en particular estuvo muy, muy sensible, llorando en muchos momentos del día, sobre todo si Lorena no estaba junto a él, por lo que ella debió cuidarlo de cerca y su rol más 'educativo', digámoslo así, como facilitadora del aprendizaje del resto de los niños se vio disminuido. (Cuaderno de Campo, PMI de Loncoche, 02/06/2010).

Es interesante señalar también que esta respuesta se da en un contexto de interacción con las otras educadoras del PMI. Entonces, cuando ella se define, lo hace también en relación a sus compañeras a partir de una distribución de tareas, en este caso con Pabla, quien cumpliría un rol más de educadora. Eso implica una actitud y una disposición al trabajo en equipo, en el cual Lorena se preocuparía más del cuidado y la protección, sobre todo de los más pequeños, como pude observar. Por otro lado, ella es quien se encarga de los aspectos administrativos del proyecto, espacio en el que sí se siente capacitada.

Al parecer, varios elementos del estilo de trabajo de Pabla son cada vez más valorados en los PMI. Ese estilo representa una determinada visión educativa que privilegia las competencias técnicas y cuya valoración se relaciona al propio desarrollo de la educación infantil en Chile en cuanto a su especialización como campo disciplinario. No obstante, si recordamos los inicios del PMI de Loncoche, sobre todo cuando funcionaba en el salón de la iglesia, lo que sobresalía era la presencia y participación de las mamás. En los recuerdos de

Valeria, quien participó en ese período, “nadie se quedaba esperando si faltaba algo”, además de “que se proponían cosas para hacer con los niños y se hacían”. Una de las cosas que ella recuerda con mayor cariño es que “se jugaba hartito con los niños, rondas, canciones, esas cosas” (Valeria, Diario de Campo, PMI de Loncoche, 16/06/2010). El grupo privilegiaba el juego como estrategia de convivencia y principio educativo. Este elemento es interesante, pues esa dinámica podía ser inclusiva para la mayoría de las mamás, quienes compartían una cultura más cercana a la tradición familiar con juegos, rondas y canciones que aprendieron seguramente cuando ellas eran niñas y que ahora podían compartir con sus hijas e hijos. Bajo esas condiciones el PMI construyó un estilo educativo con mayor énfasis en la cultura familiar, acorde también a un trabajo de jornada parcial y relativamente autónomo en relación al modelo de Jardín Infantil tradicional.

Sin embargo, como señalamos, ese estilo fue cambiando, tanto por las propias transformaciones que experimentó el grupo, principalmente al pasar a jornada completa, cuanto por las tendencias pedagógicas de la educación infantil formal, que avanzaron en la presente década y que influyeron en las prácticas de los PMI, los cuales comenzaron a ver en estas instituciones una referencia más cercana. Eso ha sido observado en los informes del programa en los últimos años. En ellos se hacen alusiones a prácticas más formalizadas y estructuradas como el uso más recurrente de ‘plantillas’ en el trabajo con los niños (VENEGAS, 2008c).

Conviene señalar que esa influencia puede obedecer también a una tendencia en el sistema educativo, cada vez más orientada al logro de resultados capaces de ser medidos e inmersa en un discurso que habla de calidad de la educación, como se puede apreciar en estudios en educación infantil como los Peralta y Fujimoto (1998), Raczynski (2006), Rolla y Rivadeneira (2006), Tokman (2010), entre otros.

En consecuencia, cuando Lorena plantea que no se ve como educadora, podríamos interpretar que pone en juego una representación de la educación infantil que atribuye valor a una formación sobre base técnica. Esa representación se fortalece y va de la mano con la pérdida de valor del conocimiento asociado a la cultura familiar, generando inseguridad en actrices como Lorena que representan ese estilo más maternal, familiar y comunitario como educadoras. Esto avala la idea de la fuerza que tiene hoy día una orientación cultural que valoriza ciertos conocimientos en educación infantil, principalmente aquellos técnicamente especializados. Con esto no queremos proponer una dicotomía entre conocimiento técnico o especializado y conocimiento familiar y comunitario en el cuidado y educación infantil, sino,

más bien discutir que uno no sea la negación del otro, ello lesiona las posibilidades de diálogo reflexivo, como camino para recoger los aportes de matrices pedagógicas presentes en las comunidades populares para una educación infantil más diversa como nos alertó Arroyo (2003) en su “Pedagogías en movimiento”. Destacar el papel formador de los sujetos es proponer un diálogo en el cual “La teoría pedagógica se revitaliza siempre que se reencuentra con los sujetos de la propia acción educativa. Cuando está atenta a los procesos de su propia formación humana” (ARROYO, 2003, p. 34).

En la percepción de Valeria, que ha vivido dos momentos diferentes en el PMI de Loncoche, primero con su hijo mayor y ahora con Claudia su hija menor, su comparación de ambos momentos es la siguiente:

Yo echo de menos que haya más participación de las mamás. Son pocas las mamás que vienen. Era diferente eso cuando estábamos en la Iglesia, se iba dos veces a la semana, entonces éramos muchas mamás que participábamos y eso era muy lindo. Pues el grupo era más grande y todas tomaban parte de alguna cosa. Ahora veo que los niños aprenden más cosas, se busca de que ellos estén mejor preparados. Yo veo que antes era más difícil que los niños hicieran caso, ahora aquí uno le pide algo a cualquier de ellos y responden bien, son más respetuosos. Eso costaba mucho antes, pienso que era un grupo muy grande y costaba trabajar con todos. Además las actividades eran más bien como de jugar y hacer cosas con nuestros hijos. Ahora veo que hay respeto entre los niños del PMI, eso es muy bueno pues uno se da cuenta que ellos aprenden eso y se los motiva así todo el tiempo. Me gusta el ambiente también que se da en el PMI, eso da gusto ver como los niños colaboran entre ellos y con nosotras, son muy respetuosos y cariñosos. (Valeria, PMI Loncoche, Cuaderno de Campo, 16/06/2010).

Antes el énfasis estaba en actividades más de jugar y “hacer cosas con nuestros hijos”, más, según Valeria, costaba que los niños hicieran caso. Ahora ella lamenta la menor participación de las mamás, pero reconoce que en esta etapa los niños están mejor preparados, son más respetuosos, más colaborativos. En las palabras de Valeria, apreciamos una especie de síntesis de los cambios experimentados en el PMI. De su reorganización, de procurar la preparación de los niños, como de su formación en el afecto, la proximidad y los valores.

En los PMI perviven elementos relacionados con esas matrices que podríamos caracterizar como prácticas familiares y comunitarias. El PMI sigue recreando prácticas asociativas entre sus participantes. Lo que el grupo ha construido sigue favoreciendo relaciones sociales donde las madres se reflejan en lo que quieren y esperan para sus hijos e hijas. Ellas se reconocen como parte del grupo manteniendo lazos de solidaridad vigentes. El

grupo se reconoce y confía en la legitimidad de sus líderes elegidas o confirmadas por ellas. Comparten la idea de que sus hijos se relacionen como un solo grupo, para ellas eso les beneficia en su desarrollo infantil y no lo perciben como un problema¹²². La presencia de Lorena y su estilo de trabajo en comunión con Pabla podría demostrar esa síntesis entre estilos que se complementan en la búsqueda de calidad de sus acciones educativas. Esas acciones resaltan los sentidos de la propuesta que el grupo se ha planteado y conforma las bases de formación en las cuales ellas se están construyendo como educadoras.

4.4.2 “¡Es fácil trabajar con los niños!”

En la experiencia de Carmen la educación infantil se nutre de la continuidad de sus experiencias como educadora “fui maestra de niños en las escuelas sabáticas, fui maestra de niños muchos años” (Carmen, entrevista en PMI La Gotita, 11/07/2010). Enfrentar el desafío con niños pequeños en el PMI, una vez superado el primero momento de incertidumbre, fue la continuidad de su historia de vida. Eso explica, de alguna manera, las prácticas educativas observadas en diferentes momentos en el trabajo de campo, caracterizada por un estilo directivo más cercano a las escuelas rurales tradicionales. Como destaco en una observación asociada a la lectura de un cuento en un día en que asistieron algunos niños que no lo hacían habitualmente:

Lo que allí está aconteciendo es una forma de interacción, diría estructurada, como del estilo de una clase, donde a partir de las preguntas que la Tía Carmen realiza, se espera una respuesta correcta. Quien va respondiendo apropiadamente a lo esperado es Fernanda que asiste regularmente al PMI [...] (Cuaderno de Campo, PMI La Gotita, 08/06/2010)

A partir de lo constatado en el PMI La Gotita observamos dos momentos: uno más libre y sin una estructuración definida donde los niños juegan a partir de sus intereses o se integran con sus madres en sus quehaceres y otro momento que se origina en la idea de una actividad dirigida por Carmen definido como “tarea” o “trabajo”. Este último concepto que si

¹²² Apreciaciones obtenidas en trabajo de campo sobre la base de diversas conversaciones y de conclusiones extraídas de entrevista colectiva en PMI de Loncoche.

bien puede conllevar actividades e interacciones lúdicas como la pintura o la lectura de cuentos, está vinculado a la idea de un producto, es decir, que su valor se basa más en terminar la tarea o dar buenas respuestas. El siguiente pasaje tomado en los primeros días de campo ejemplifica esta dinámica:

Entre mate y mate estábamos sentados todo el grupo en la mesa. Los niños presentes acompañaban la conversación de los adultos, sus rostros eran de atención a las cosas que se decían, aunque en sus manos cada uno tenía algún juguete, más no era ese juego lo que más les preocupaba. Al cabo de un rato, Lefko comenzó a mirar unos cuentos que estaban en un mueble y pidió a la tía Carmen que le leyera uno, entonces ella se levantó y nos dijo que iría a ‘trabajar’ con los niños, efectivamente invitó a los niños presentes a que la acompañaran a la sala que está al fondo de la casa donde se sentaron con ella a escuchar la lectura de un cuento. (Cuaderno de Campo, PMI La Gotita, 11/05/2010).

La relevancia de lo cotidiano, por un lado, en un tipo de interacción grupal al que se integran las mujeres y sus hijos y en otros momentos el apelo a prácticas más formalizadas, pudieran observarse como una contradicción en la medida de como son integrados esos momentos entre adultos y niños. El peso de la tradición escolar como modelo pedagógico, donde educación es sinónimo de estructuración (HERNANDEZ; MUÑOZ, 2002), ha ido dejando su marca en el PMI.

Según señaló Carmen trabajar con niños es fácil, sus referencias están asociadas a las condiciones para una práctica que permita enseñar, sobre todo en el medio rural “porque en la casa ellos no tienen la instancia de estar en una mesa chica, con lápices, con plastilina” (Carmen, entrevista en PMI La Gotita, 11/07/2010). Probablemente, esa representación de niño como sujeto aprendiz, asociada a la realización de un “trabajo”, se nutre de su historia de profesora en la iglesia, como también de un discurso que valora la noción de ‘preescolar’. Discurso que es modulado por diferentes actores, principalmente por la escuela, que ve con buenos ojos ese trabajo de ‘apresto’ para la inserción en el primer año escolar y en las gratificaciones que expresan las madres de esos niños por sus éxitos escolares.

Sin embargo, las propias interacciones que se producen a partir de la forma como se estructura el PMI, con la presencia del grupo de madres y otros familiares, aportan otros elementos a la práctica educativa de Carmen. La retroalimentación de esas interacciones cotidianas, produce la incorporación de elementos de la cultura familiar en diversas formas, como ya se señaló. Es interesante, en este sentido, observar como estas relaciones han

generado otras prácticas que vinculan la experiencia personal y familiar al proceso educativo de los niños buscando recoger el sentido y la riqueza de la cotidianidad:

Después hablamos de una forma particular de acción que desarrollan las mamás que es el cuaderno o bitácora que escriben acerca de sus hijos. Me enseña esos cuadernos que fueron comenzados el 2008. Carmen me siguió contando que esa fue una idea que nació de ella, cuando conversaban las mamás y expresaban su orgullo de cómo veían a sus hijos, entonces ella pensó que porque no escribir acerca de los logros de los niños. Así surgió ese cuaderno que cada cual decoró a su modo. Al leer algunos de sus pasajes me percaté que muestran precisamente ese orgullo y como las mamás observan detalles de sus hijos a través del tiempo. (Cuaderno de Campo, PMI La Gotita, 15/06/2010).

Para Carmen ha resultado fácil trabajar con los niños. Su discurso pedagógico se podría relacionar al de una maestra que se esfuerza por el bienestar de sus niños y que estos aprendan aquello que les será útil para la escuela. En la historia del PMI La Gotita, también hubo una etapa que equilibraba más las actividades lúdicas con las actividades de “trabajo” propiamente tal. Sin embargo, lo que apreciamos actualmente en terreno es una tendencia a valorar la noción de actividades más de ‘trabajo’. Suponemos que en esa práctica Carmen se siente más cómoda, sin desconocer que, a la fecha de nuestro acompañamiento, aun no se habían entregado los recursos para la adquisición de nuevos materiales. No obstante, percibimos en ella, luego de acompañar al PMI, la sensación de no contar con los recursos suficientes para involucrar más al grupo de madres en la planificación de las actividades, como ella siente que debería ser. Eso, pareciera que le genera cierta inseguridad, aunque no la exprese abiertamente. La tensión entre lo que Carmen entiende y aprendió que es la educación y lo que podría ser, a partir de lo que ella recoge de las capacitaciones en el programa, al parecer, no ha sido resuelto satisfactoriamente. Tal vez, ese sea un nudo del cual las estrategias en las que descansa el programa no consiguen responder. Los supuestos sobre prácticas educativas comunitarias, capaces de ser alternativa a modelos instaurados en la tradición escolar, requieren ser repensados como una forma de avanzar en el derecho de estas mujeres a ejercer su actividad como educadoras y en beneficio también del derecho de los niños de esas comunidades a ser educados con la mayor calidad posible.

4.4.3 “Una va aprendiendo a ser coordinadora”

Quizá la conciencia de las dificultades que significaba el desafío de ser educadora, de coordinar y de liderar un proyecto educativo como el PMI, llevó a Nancy a estar abierta para apropiarse con fuerza de los sentidos del programa.

Una va aprendiendo... no es que una diga yo soy coordinadora, sino es que una va aprendiendo a ser coordinadora, hacer que la gente se motive a trabajar en el proyecto, no es que yo voy a enseñar algo que se me ocurrió, sino es que el resto se motive ‘para’ hacer cosas que salen, que se proponen [...] (Nancy, entrevista, PMI de Loncoche, 12/07/2010, énfasis mío).

La idea de formación, de aprendizaje como proceso permanente y abierto en el sentido de estar siendo, de inacabado, en la idea de ser un sujeto histórico de Paulo Freire, permite una reflexión acerca del proceso mismo de construcción de estas educadoras como sujetos (FREIRE, 2008). En ese sentido, estas palabras grafican una comprensión sobre lo que significa para esta actriz ser educadora en el PMI al colocarse como sujeto de aprendizaje. Sus palabras, además, encierran un concepto de liderazgo inclusivo en educación que apela a los demás como actores del proceso, como partícipes y protagonistas de la acción.

De alguna manera, ese sentido es transversal a las cuatro educadoras de estos PMI. Con los diferentes perfiles individuales cada una imprime un sello participativo en el proceso de formarse y constituirse como educadora.

Para ellas la formación recibida por el programa en las capacitaciones juega un rol significativo en su experiencia. Reconocen en esta instancia un espacio de formación clave y orientador, pues al momento de llegar a ser coordinadoras del PMI, vivencian la sensación de incertidumbre como ya fue señalado. “Porque de primera cuando nosotras llegamos, nosotras llegamos sin nada, a una la colocan de coordinadora y coordinadora y una donde va encajándose es allá en las Jornadas” (Carmen, entrevista en Millahuín Bajo PMI La Gotita, 11/07/2010). En ese sentido, todas destacan sentirse acogidas, bien tratadas y valoradas en ese espacio al cual sienten pertenecer junto a sus pares de otras localidades. Las referencias, sin embargo a las capacitaciones, sean en forma de jornadas o encuentros, son más bien generales, no apuntan a contenidos aprendidos o temas específicos. “creo que las capacitaciones te dejan mucho, se aprende harto con los talleres [...]. Yo me acuerdo de las

primeras capacitaciones que yo fui eran buenísimas” (Pabla, entrevista en Loncoche, 12/07/2010). Ninguna de ellas recordó uno u otro tema de capacitación, si bien reconocen una serie de aprendizajes adquiridos. Otras referencias apelan a la forma de trabajo de esas capacitaciones como los talleres grupales “Cada Jornada es una experiencia nueva *pu*, una da y una recibe igual, porque en el momento de trabajar que hacemos los grupos que una tiene una cosa y otra tiene otra cosa y así se refuerzan los saberes” (Carmen, entrevista en Millahuín Bajo PMI La Gotita, 11/07/2010). Lo que se da y lo que se recibe, el intercambio de experiencias es destacado por todas ellas.

Que aunque uno diga siempre las jornadas son iguales, pero uno cuando está allá uno aprende, uno aprende bastante y sobre todo en las experiencias que cuentan ellas, sobre todo de las coordinadoras nuevas, por que ahí es donde una recoge más, porque ellas están empezando con esa fuerza, con todas las redes me entiende. (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010).

Los significados respecto del proceso de capacitación, en definitiva, dan un alto valor al rol orientador que tiene esta instancia en su formación, como, a sí mismo, la confianza que han adquirido como personas en la retroalimentación de sus posibilidades para actuar en la educación infantil. En ese concepto de educación, basado en una construcción de aprendizaje que privilegia la horizontalidad, al parecer, es donde se produce un sentido compartido entre los actores que realizan la capacitación y acompañan a los PMI y los grupos propiamente tal. El hecho que no aparezcan en las conversaciones contenidos específicos aprendidos y si bastantes referencias a los sentidos de un discurso y una práctica de valoración de ellas como sujetos, al aprecio por metodologías participativas y al intercambio entre mujeres que se reúnen, conversan y se educan en la emoción del encuentro, nos habla de una experiencia que es significativa en ese nivel de reflexión. Es decir, un significado que apela a la sintonía y al encuentro de sentidos compartidos basados en una relación de confianza respecto a la orientación y afirmación de sus prácticas como sujetos de aprendizaje y a la vez como sujetos que ejercen un protagonismo comunitario que les es reconocido. Pero ¿Qué podríamos decir acerca de cómo son incorporadas en sus experiencias otras referencias más directamente relacionadas al trabajo infantil?

Las observaciones en terreno revelaron que las educadoras se esfuerzan por superar los desafíos que la labor educativa les demanda. Incorporan a sus prácticas diversos elementos que acercan a los niños a experiencias significativas, como también valoran las actividades

que favorecen la interacción entre el grupo de niños y los adultos, favoreciendo un intercambio natural y cotidiano en esas interacciones. No obstante, las crecientes exigencias en el campo social en que ellas se desenvuelven, por una práctica educativa más especializada, les generan más de alguna tensión y abre algunas dudas acerca de sus necesidades de mayores espacios de reflexión para sus procesos formativos, como fue analizado en el caso de Carmen.

Esto, de alguna manera, fue observado también cuando preguntamos sobre lo que ellas esperaban que los niños aprendieran en algunas actividades realizadas. Las referencias consiguieron describir bastante bien las características de cada niño y niña, lo que es muy interesante como rasgo de las relaciones personales y familiares del PMI, no obstante fue más difícil justificar o describir los objetivos de aprendizaje o los propósitos de esas acciones, haciéndose alusión a elementos más bien generales¹²³.

En consecuencia, observamos que, en la experiencia de las cuatro educadoras, son apropiados con mayor fuerza los sentidos macros que propone el PMI como programa, vinculados a sus procesos formativos, siendo menos visibles referencias a conocimientos y comprensiones más específicas derivadas de ese proceso. Suponemos que al ser más significativo ese nivel de sentido macro, otros niveles de reflexión pueden ser incorporados con mayor facilidad a su experiencia y a su construcción como educadoras.

Nos queda como interrogante saber si en ese proceso reflexivo las instancias que disponen como grupos en sus espacios cotidianos, como los vínculos con el programa, en este caso sus relaciones con el equipo PIIE y ERC, les permitirán avanzar más en esos caminos de aprendizaje, en beneficio de ellas como sujetos de derecho a un ejercicio digno de participación y formación como educadoras (SILVA, 2008).

4.5 Participación, identidad y acción colectiva. Entre la autonomía y la institucionalización.

Al comenzar a indagar en el día a día de los PMI las primeras cosas que aparecieron a la vista fueron las rutinas temporales, las interacciones propias de un espacio educativo para niños y niñas, los actos del reconocimiento, en definitiva aquellas cosas que acontecen en esa

¹²³ Las referencias de Nancy al respecto fueron más abundantes en cuanto a sus descripciones probablemente debido a sus estudios como Asistente de Educación Infantil.

dimensión cotidiana y las cuales, por cierto, necesitábamos aprehender. No obstante, el conocimiento previo que teníamos y lo que fue recogido en la pesquisa de campo nos hizo intuir, también, la necesidad de aprehender las experiencias sociales a partir de las tensiones que los grupos estaban experimentando en esa cotidianeidad. Concretamente lo anterior, fue objetivado como una paulatina pérdida de autonomía grupal y un proceso de institucionalización sobre los PMI.

El análisis intentó reflexionar acerca de la formación de un actor colectivo definido a partir de las acciones de los grupos de mujeres en los PMI y la voluntad de desarrollar sus proyectos educativos pese a las limitaciones que enfrentan. “El modo en que los actores constituyen su acción es la conexión concreta entre orientaciones y oportunidades y coerciones sistémicas” (MELUCCI, 1996, p. 38). Esto significó buscar e interrogar una diversidad de datos para hacer emerger la pluralidad de sentidos y orientaciones desde las cuales estas mujeres dan sentido a su acción (MELUCCI, 2001).

La investigación no evidenció una acción orientada hacia la transformación del campo social por parte de los sujetos involucrados, aunque si observamos un conflicto en desarrollo que podría estar incubando nuevos cursos de acción. En virtud de ese hecho la discusión que traemos, tendrá un tono exploratorio donde reflexionaremos sobre las posibilidades de esos cursos de acción al preguntarnos: ¿Si la experiencia social colectiva e individual en los PMI construyó un proceso alternativo con cierta autonomía como proyecto educativo y en que medida fue consolidado, alterado o está replegado sobre sí mismo esperando nuevas fuerzas? Si es así ¿es posible apreciar sus vestigios y rasgos en la trama de significados construidos y de que manera esos rasgos permiten suponer elementos que cuestionen y/o propongan una mirada diferente en Educación Infantil capaz de aportar a la reflexión pedagógica como acción colectiva?

4.5.1 Historicidad, acción colectiva y conflicto.

El camino adoptado para este análisis se abre a la posibilidad de comprender la acción de las educadoras en los PMI en un campo más amplio, que fue delineado en el primer capítulo, perteneciente a la continuidad histórica de un proyecto educativo alternativo en la Educación Infantil No Formal. En ese camino de ‘tornarse en’, las educadoras de los PMI son

continuadoras de ese proyecto, produciendo y recreando, en esa misma cotidianeidad, una acción colectiva en el espacio público.

Es posible que el significado de la experiencia de participar y formarse para estos grupos PMI y sus educadoras, pudiera estar incubando una identidad social en el seno del espacio local y comunitario. En esta pesquisa identificamos esa identidad social como un proceso de construcción de un 'nosotras', que se perfila con mayor nitidez hoy en día en contacto con 'otros' actores sociales con quienes interactúan dentro del campo de relaciones en que se producen como sujetos.

La manifestación de rasgos conflictivos en esas relaciones es portadora, también, de un reconocimiento hacia sí mismas, al comenzar a percibir sobre ellas los embates del sistema institucional en los últimos años. Sin embargo, no fue observado en esta pesquisa indicios que permitieran referirnos a acciones capaces de romper los límites de compatibilidad del sistema social en el sentido como es comprendido por Melucci (2001, p. 35). Esto nos llevó a referirnos al PMI como actores sociales que desarrollan acciones colectivas, pero que estas acciones no responden – al menos en este momento – al objetivo de transformación que les daría el carácter específico como movimiento social que hemos propuesto.

Lo que merece ser discutido es si esa identidad social en desarrollo, como dijimos más arriba, porta los gérmenes necesarios para construir un referente capaz de empujar y romper los límites de compatibilidad que, por ahora, demarcan su acción como actores. Esto, según Silva (2008), sería reconocible por demandas en las cuales: "Se colocan objetivos no negociables y se desafían las relaciones de poder" (SILVA, 2008, p. 50, traducción mía). Por ahora, necesitamos comprender cómo se define el conflicto aquí analizado y cuáles son los actores que lo encarnan, entendiendo que un conflicto implica una lucha de actores por la apropiación de recursos valorizados, en los términos propuestos por Melucci (2001, p. 33).

Quiénes hoy día actúan en el campo social del cuidado y educación de la infancia pobre en Chile estarían procurando apropiarse de ciertos recursos ¿Cuáles serían esos recursos en disputa? Podríamos definirlos como la disposición de legitimidad para ejercer un proyecto educativo, en los términos como fue señalado en páginas anteriores, y, también, quienes sean los actores sociales capaces de llevar adelante ese proyecto educativo.

Dicho conflicto se hace más evidente una vez que la cotidianeidad de los PMI es 'invadida' por aparatos normativos que asumen acciones reguladoras sobre sus prácticas como veremos en este ítem ¿Cómo entender el origen de ese conflicto? Históricamente las mujeres de comunidades pobres han sido relegadas y pensadas desde ciertos roles y papeles

sociales que condicionan su actuar social y cultural “Ser pobre no significa apenas privación económica y material, sino también ser sometido a reglas culturales que implican una completa falta de reconocimiento de las personas pobres como sujetos, como portadores de derechos [...]”. (DAGNINO, 2000, p. 82, traducción mía). Así la pobreza, en su sentido material de explotación económica, está estrechamente relacionada a formas de exclusión cultural y social.

En ese sentido, la presencia de mujeres que irrumpen como protagonistas en este campo de acción, provoca una reacción ambivalente en quienes históricamente han dirigido la política educativa infantil. Ambivalente porque, por un lado, se valora la acción de estos grupos en tanto producen un buen resultado en el cuidado y educación infantil¹²⁴, pero, por otro lado, resulta extraña e incomoda la presencia de esas mujeres que se presentan como sujetos que quieren actuar en el campo social señalado (TOURAINÉ, 1993) y con las cuales se debe compartir un espacio y construir una relación.

Tomando en cuenta esta ambivalencia, partiremos analizando los alcances de la tensión autonomía – institucionalización, como un eje central en el cual se desarrolla la historicidad de los actores involucrados.

La noción de autonomía aquí se utiliza estrictamente para hacer referencia a la aspiración de un sujeto individual o colectivo por ejercer control sobre recursos en un espacio definido, a partir de su acción social e histórica (DUBET, 1994). En la historia de los PMI, como es aportado por Magendzo y Rubio (1998), el ejercicio de la autonomía de los grupos locales en la década de los noventa permitió comprender que la institucionalidad es también una construcción social con la cual podían interactuar al insertarse colectivamente de forma crítica y creativa.

Para Magendzo y Rubio (1998) la relación entre la institucionalización y la autonomía se construye en una tensión que involucra dos emociones diferentes y contrapuestas. Por un lado vivir la institucionalidad significa protección y seguridad, por otro lado, está la necesidad de autonomía que es libertad y autodeterminación. Para estos autores, la clave estaría en como los grupos PMI construyeron sus proyectos educativos con base en la autodeterminación. Esto habría facilitado el tránsito entre espacios formales y espacios comunitarios y ayudado a superar la tensión institucionalidad – autonomía, en la medida que los actores reconocieron posibilidades en ambas esferas de interacción.

¹²⁴ Las tres evaluaciones externas al PMI en los años 1996, 2002 y 2006 han contribuido a validar sus logros como una modalidad en la educación infantil (VENEGAS; CORTES y REYES, 2010)

En este sentido, la interdependencia recíproca entre la emoción de protección centrada en la institucionalidad y la emoción de la autonomía vivida intensamente en la alternativa comunitaria, hacen posible que los agentes educativos puedan valorizar ambos espacios y que el quiebre no signifique necesariamente un rompimiento. (MAGENDZO; RUBIO, 1998, p. 146).

No debemos perder de vista que estas referencias teóricas fueron construidas sobre un contexto histórico diferente, en el transcurso de la década de los noventa, donde los proyectos estaban constituidos tanto por agentes educativos profesionales como comunitarios, en un periodo de construcción y definición de la Educación Infantil, donde la noción de proyecto ‘alternativo’ estaba más demarcada políticamente, entre otros elementos. En este sentido, los grupos PMI consiguieron armonizar, por así decirlo, una relación entre sus deseos de autonomía y las necesidades de seguridad que les brindaban las instituciones. A partir de esto, la tensión entre esas dimensiones no implicó la aparición de conflictos importantes. En consecuencia, la emergencia del conflicto apareció con el proceso de profundización de la institucionalización de los grupos PMI a partir de la creación de la Jornada Completa y del traspaso del programa a la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI.

En síntesis, lo que observamos fue una transición desde: a) una relación inicial basada en una cierta horizontalidad, donde las instituciones actuantes (Ministerio de Educación y PIIE principalmente y en menor grado el Fondo Solidario de Inversión Social FOSIS) y los grupos PMI desarrollaban su acción con base en el respeto y la confianza mutua, hacia, b) una nueva relación que se ha ido construyendo sobre la base del control de recursos desiguales, en la cual la posesión y empleo de esos recursos, permite a las instituciones que administran hoy en día los PMI imponer un control normativo sobre los grupos. En esta nueva relación los PMI son visualizados como parte de la estructura burocrática estatal, en la cual las educadoras pasan a ser funcionarias en un vínculo cada vez más cercano a la de empleador – empleada.

Veamos como se expresa en concreto hasta aquí lo dicho conforme avanzamos en su análisis. A partir del proceso de traspaso administrativo del programa PMI desde el Ministerio de Educación a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, los grupos locales fueron integrados a esta institución como parte de su oferta de programas alternativos. Bajo esta óptica, la supervisión de los proyectos agrega una nueva cultura institucional ejercida por profesionales asignados para dicha tarea¹²⁵.

¹²⁵ Anteriormente a este proceso los PMI eran supervisados en lo administrativo – financiero por el FOSIS en la lógica del uso adecuado de los dineros y por el ERC en una lógica de acompañamiento al proceso educativo.

Así, la propuesta educativa del PMI comienza a ser vista, cada vez más, como un indicador para medir sus resultados, esto es, como una lista de cotejo de las acciones que se deben realizar. Estando en terreno nos correspondió captar el siguiente evento:

En ese momento Lorena dejó la mesa y retorna al salón, entonces se percató por la ventana que venía una persona que es supervisora de la JUNJI. Ante esta situación percibí un clima de nerviosismo [...]. Mientras estábamos conversando con Valeria, algo logro escuchar de lo que está pasando en el salón donde la supervisora hacía una serie de requerimientos: por planificaciones, registros de actividades, asistencia, etc. La profesional al parecer estaba interesada en sondear las redes de apoyo que el PMI tenía y Nancy le comenzó a explicar detalles acerca de ese tema, pero ella insistía en saber y ver donde estaban las 'evidencias de esas redes' (documentos escritos, compromisos firmados, etc.), es decir que productos demostraban esas redes de apoyo. Ella no se conformó con el relato oral que se le hacía e insistió en ver papeles. Yo sentí que había bastante tensión en esa conversación como un juego del gato y del ratón, buscando descubrir errores y fallas. (Cuaderno de Campo, PMI de Loncoche, 16/06/2010).

Conviene recordar que los grupos PMI desarrollan desde sus inicios redes locales de apoyo que contribuyen al desarrollo de sus niños por medio de diversos aportes. Las personas del PMI conocen sus redes de apoyo y son las primeras interesadas en que ellas estén presentes al momento de ser requeridas y lamentar cuando eso no ocurre. Sin embargo, la supervisora requería comprobar que lo que dice el proyecto en su texto estuviera respaldado públicamente por papeles que acreditasen la presencia de dichas redes de apoyo. Sigamos en ese día:

Entonces cuando terminamos la conversación con Valeria me levanté de la cocina y fui a la sala donde estaban dos mamás que trabajaban en una maqueta, estaba también la supervisora de JUNJI que preguntó algo acerca de la incorporación de la familia al PMI y cuáles eran las actividades planificadas para la tarde con los niños. Como la actividad de la maqueta estaba pensada para la mañana, pero se había atrasado los niños de apoco se fueron integrando, así como fueron despertando [...]. Una de las mamás les fue contando algunas cosas acerca de la maqueta que habían comenzado días antes y que contenía escenas cotidianas de una comunidad mapuche. Recuerdo que antes de eso surgió la duda de si darles leche a los niños o no hacerlo, pues a ellos no les corresponde una colación en la tarde según el protocolo de JUNAEB, pero en el PMI se las arreglan para darles una colación igual. En definitiva decidieron esperar a que se fuera la supervisora para no tener problemas. En uno de esos momentos la persona de JUNJI terminó y pasó a despedirse de quienes estábamos en la sala, fue tan a la rápida que ni siquiera alcancé a ver su rostro cuando dijo 'chao'. (Cuaderno de Campo, PMI de Loncoche, 16/06/2010).

La escena descrita ilustra un diálogo que representa diferentes lógicas como dijimos. Alguien que pide cuenta de cosas que deben estar como ‘la participación de la familia’ o la ‘planificación de actividades de esa tarde’ y, por otro lado, las educadoras y el grupo presente intentando responder a la exigencia desde un lugar subalterno. El temor de actuar, conforme a los criterios con los cuales se organizan para atender las necesidades de los niños, como fue el caso de la colación de la tarde, es un síntoma de una relación construida bajo el signo vertical entre las instituciones y el PMI.

En ese sentido, la presencia de los PMI en el espacio público como proyecto educativo porta una especificidad que no siempre es reconocida, como lo expresa esta mujer:

Yo me reintegré al grupo que aún conversaba con Lissette [integrante del ERC en visita de acompañamiento al grupo], en esta parte recuerdo solo cuando ella preguntó ¿qué creían que le faltaba al pmi? Entonces Licha dijo en seguida que “faltaba reconocimiento” que eso le faltaba al PMI, que siempre se hablaba de JUNJI o de otras cosas, pero del PMI nadie se acordaba. (Cuaderno de Campo, PMI La Gotita, 01/06/2010).

¿Qué es lo que Licha siente que debe ser reconocido? ¿Por qué ella reclama que siempre se hable de ‘otros’ y que de ellas nadie se acuerda? Sus palabras aluden, posiblemente, a tensiones del PMI con otros actores, como la Escuela o las instituciones que les comenzaron a supervisar, que minimizan sus aportes reduciéndoles a un grupo de madres que se reúnen algunas tardes por semana a conversar y estar con sus hijos e hijas sin un aprecio o respeto por lo que ellas son y hacen.

En ambos casos la apropiación o apelo al recurso de legitimidad confronta a los actores que se esfuerzan por fijar sus posiciones en torno de esa orientación cultural. De esa forma, recordando lo expresado por Silva (2008), lo que se pone en juego es la historicidad que portan los sujetos sociales: “Se trata de la lucha para dar formas sociales distintas a las mismas orientaciones culturales” (SILVA, 2008, p. 29, traducción mía).

Es importante entender sobre este problema que toda experiencia educativa que se reivindica y que pretende garantizar su crecimiento pasando a ser parte de la política pública, asume una creciente carga de problemas y contradicciones. Estar en el espacio público como proyecto educativo significa entrar en la espesura de una tradición que históricamente ha estado más cerca de la homogeneidad y del centralismo, con una epistemología tradicional

que consagra el conocimiento como algo propio y perteneciente a la orden de los ‘profesionales de la educación’. En esa orden las relaciones se jerarquizan y son determinadas a partir de polaridades como superior – inferior, o definidas por conceptos externos al grupo como ‘beneficiarios’, ‘población objetivo’ o ‘grupos focalizados’ y que, en materia de conocimiento, determinan lo que es válido por encima de lo que es in-válido.

Para una tradición formada en el centralismo y el asistencialismo los atisbos de diversidad y los reclamos de aquellos que son diferentes pueden ser vistos como una amenaza o como un ruido molesto. De esta manera lo más fácil es apelar al orden y procurar uniformar la diferencia. “Formar parte de una red pública significa una uniformidad de prácticas, de estructuras, de relaciones. No hay espacio para la diversidad, para la especificidad, para las particularidades presentes en una sociedad cada vez más heterogénea” (REINOSO; ALVAREZ, p. 203, in: OLIVEIRA; LEÃO Orgs., 2011, traducción mía).

Observar esta tensión en el juego de poder puesto en marcha por la supervisión, ejemplificada por un lenguaje de requerimientos de ‘evidencias y productos’, según registramos más arriba, nos alerta acerca de la construcción de relaciones verticalizadas y de la desvalorización de prácticas y conocimientos populares.

Al parecer, las mujeres en los PMI no han desarrollado aun una respuesta que conteste abiertamente los requerimientos que la supervisión les impone. Es posible que la estrategia en los PMI sea responder a esas demandas incluyéndolas en su propio juego discursivo, entendiendo aquí al lenguaje como un producto social, que les permite adecuar ciertos códigos a las necesidades específicas de comunicación con las ‘instituciones’. Si este fuera el caso, podemos comprender como es asumida la comunicación en la explicación siguiente que da Carmen sobre su relación con JUNJI:

Si, la relación es buena, lo principal es el tema del atraso de los recursos y tanta burocracia que hay que hacer, tanto informe, tanto papel, claro que lo vamos a hacer, que la carta de compromiso, que el alcalde, que esto aquí que esto allá. De *repente* nos supervisan, nos piden una u otra cosa, pero una ya sabe que es así y trata de cumplir lo mejor que se puede. (Entrevista Carmen, PMI La Gotita, 12/07/2010).

En ese ‘claro que lo vamos a hacer’ y en el ‘cumplir lo mejor que se pueda’, se encierra al parecer una estrategia de interacción seleccionada dentro de relaciones sociales subalternas o en el sentido también de conductas de tipo contractual tomando esa idea de Melucci (2001). Es un aprendizaje social, ‘una ya sabe que es así’, por lo tanto mientras no

cambie la naturaleza de la relación o la situación en su globalidad, el juego se equilibra de esa manera. Esto lo entendemos en los términos en como Dubet (1994) formula la estrategia como una lógica de acción. A partir de ella los actores articulan recursos en juego para equilibrar su situación en términos de poder, a pesar de las desventajas en que se encuentran. La acción, en esa medida, procura demostrar que ellas como educadoras son capaces de responder frente a esa cultura burocrática, que pueden sobreponerse frente a esas exigencias puesto que sus objetivos son superiores a lo que se les pretende imponer.

Otro hecho que ilustra la materialidad del proceso de institucionalización es aquel que se refiere a los cambios en las prácticas de alimentación que se introdujeron con la Jornada Completa a partir del 2005. Si nos remontamos a las experiencias vividas por los PMI, observamos como esto es resentido, al analizar como eran las cosas en un principio y como son ahora respecto de la alimentación de los niños y niñas:

Si, porque nosotros por ejemplo, antes las madres hacían la alimentación para los chicos, no llegaba alimentación ni siquiera esa colación fría. Una panadería entregaba el pan, las madres se preocupaban de entregar la leche y si en algún momento se nos ocurría hacer unos ‘calzones rotos’ se hacían, porque era la propia alimentación de nosotros, no había nadie externo que nos viniera a fiscalizar, en cambio ahora se limita demasiado, demasiado. Si nosotros queremos hacer algo las madres tienen que traer todo preparado de la casa, no podemos hacer nada acá en la cocina. (Nancy, Entrevista PMI de Loncoche, 11/07/2010).

Las prácticas iniciales desarrolladas por el grupo al interior de espacios familiares y comunitarios, poco a poco comenzaron a ser cuestionadas e invadidas por una lógica homogeneizante. El grupo que transitaba por aprendizajes participativos y que había consolidado prácticas asociativas de autogestión, vio retroceder esos avances. El derecho de alimentación para sus niños, algo tan importante como conquista, pero que, sin embargo, por la forma en como se concibe dicho proceso, termina no respetando aquellas prácticas asociativas, imponiendo patrones homogéneos y centralmente planificados como respuesta única. De esa forma se introduce al interior de la casa del PMI un espacio, como es la cocina, que comienza a ser controlada externamente llegando a producir temor de usarla debido a las exigencias de las normas de uso.

Tanto Nancy como Lorena concuerdan al respecto que ahora “siempre existe el temor, las cosas se hacen a veces como a escondidas, entonces eso ha limitado bastante [...]” (Nancy). “Eso limitó todo ‘pu’. Este año ya fue el colmo, porque el año pasado se podían al

menos celebrar cumpleaños, día del niño y ahora ya no están dando recursos para nada de eso” (Lorena). Con todas sus fragilidades, la existencia de prácticas como las descritas en torno a la preparación de alimentos o las celebraciones que reunían y movilizaban al grupo, permitían el fortalecimiento de lazos sociales y comunitarios. No obstante, el tema va más allá de eso. Los recortes de financiamiento a los que alude Lorena, desconocen las potencialidades que encierra la convivencia, toda vez que juntarse, conversar, intercambiar y celebrar implica movilizar el capital social que el grupo tiene, en el sentido propuesto por Salazar (1998), para su participación y organización. Así, los recortes presupuestarios no solo limitan una determinada actividad, sino que ‘recortan’ también las posibilidades de hacer y construir sociabilidad por medio de esas prácticas que eran tradicionales en los PMI.

En consecuencia, en esta mirada, los proyectos son pensados como una realidad homogénea y la participación no es más que un dato o expresión estadística de actividades y talleres que se deben realizar, como se ilustra en esta cita:

Hay años, por ejemplo, claro uno no puede calificarlos a todos por igual, años que son súper buenos, que hemos logrado cosas bonitas, otros años no tanto, porque las personas son otras, las personalidades son otras, otras las motivaciones que tienen, por eso es que yo digo que hay años buenos y otros que no. De repente cuando vienen a supervisar como que no les interesa esa cuestión, de repente o rinden o no rinden no más pu. Por ejemplo, si uno les dice ‘es que este año no ha sido muy bueno, las mamás no están muy motivadas’, entonces a una le dicen ‘¿pero como no van a estar motivadas? La culpa es de ustedes que tienen que motivar al grupo’ pero nosotras sabemos que, bueno, el próximo año va estar mejor, me entiende. (Nancy, entrevista en PMI de Loncoche, 12/07/2010)

Al mirar la historia de un grupo a partir de los sentidos que sus actores le otorgan a esa experiencia no podemos dejar de pensar en que, como todo en la vida, los procesos humanos, afortunadamente, no son perfectos sino perfectibles. La experiencia acumulada enseña a ponderar lo que podríamos definir como ciclos ‘naturales’ de un colectivo y que Nancy acaba de explicar. En sus palabras ‘*nosotras sabemos que el próximo año va estar mejor*’ se encierra un aprendizaje profundo sobre lo que ellas son, de ahí la importancia del reconocimiento y validez de los procesos, los ritmos y los tiempos que estos colectivos desarrollan.

La construcción de esta diferencia, que apela a la diversidad, entró en conflicto con la homogeneidad de una matriz que ha intentado encasillar las experiencias, aprendizajes y procesos sociales. Por ese camino, el Estado realiza lo que sabe realizar y lo hace de forma

impositiva, trayendo al PMI para un lugar que le sea reconocible. Esta tensión, según pudimos observar en nuestro trabajo de campo, pudiera estar incubando un malestar en los grupos que, de acentuarse, puede contener materiales para la profundización de nuevas identidades sobre la base de la defensa de sus proyectos y del espacio social por ellas conquistado. No dejamos de preguntarnos al respecto ¿Cómo se resuelven las formas de intervención del Estado en espacios de participación comunitarios y cómo las familias, que construyeron esos espacios, pueden reclamar del Poder Público los recursos necesarios para actuar sin que eso les signifique, necesariamente, institucionalizarse al costo de perder la valorada autonomía con la que se les invitó a participar? En el camino que se escoja, la incorporación de los PMI como actores colectivos y sujetos de derecho en las definiciones de su destino, debiera ser la base para renovar el contrato social entre ellas y el Estado.

4.5.2 Acción colectiva y caminos de identidad social.

Las mujeres de los PMI desarrollan una acción colectiva en la medida que se constituyen como sujetos responsables del cuidado y educación de los niños y niñas de sus comunidades y actúan en el espacio público haciéndose cargo de una realidad en la cual quieren aportar.

[El PMI] Logra movilizar fortalezas de personas sensibles por los niños y niñas y recursos de las comunidades, permitiendo un mejor aprovechamiento de lo existente. Con la generación de un elevado nivel de participación de las familias y de las comunidades organizadas, genera condiciones de empoderamiento de las personas participantes y de las comunidades para la educación, protección y cuidado de sus párvulos. (VENEGAS, CORTES; REYES, 2010, p. 9).

En ese sentido, podría decirse que la acción desarrollada por estos grupos cumple también la función de revelar o anunciar (MELUCCI, 2001, p. 121) aquello que debe ser incluido y respetado en la construcción del sistema de Educación Infantil, colocando en el

debate elementos que pueden ser reconocidos para el fortalecimiento y legitimidad social del sistema. Como fue expresado en otro espacio de esta disertación, los discursos producidos por los grupos son aprendizajes sociales colectivos que estarían mostrando una acción que revela la voluntad de ser y estar en la educación infantil junto a sus hijos a partir de lo que ellas son. Así lo expresó Carmen, en relación a la posibilidad de que las mamás enviaran a sus hijos a un Jardín Infantil, si este existiera:

La otra vez las ‘chiquillas’ dijeron que ellas no mandarían a su hijo solo, porque ellas están acostumbradas a estar con sus hijos [...] Los niños están aprendiendo con las mamás ahí al lado, porque los grandes somos el espejo de los niños, que las conversaciones, que lo que se sirven, que lo que comparten, las experiencias, todo, de lo que saben, igual los niños. (Carmen, entrevista en PMI La Gotita, 12/07/2010).

Si bien para construir las referencias de una acción colectiva hemos caracterizado la emergencia del conflicto y los actores que lo encarnan, de tal forma que nos permita aprehender la tensión en la cual se construyen los sujetos, no sería correcto concluir que esas referencias determinan actores conflictivos por esencia (MELUCCI, 2001, p. 23). Conforme analizamos los actores interactúan con diversos campos sociales de los cuales obtienen materiales para construir su experiencia. Eso fue lo que observamos en el caso de las cuatro educadoras que protagonizan esta pesquisa. No obstante, esto no hace sino, otra cosa que recordar las complejidades que se derivan de la construcción del sentido en términos de su producción heterogénea y diversa. Esa combinación de lógicas que se articulan para una acción colectiva está en constante movimiento, en la medida que los grupos se autoafirman como colectivos y reinstalan los sentidos de su pertenencia al programa (por ejemplo a partir del contacto con sus pares en las actividades de capacitación) o en su especificidad como grupos (en la propia dinámica cotidiana de la participación). De ahí su fuerza como acción individual y colectiva.

Según Melucci (2001) los actores son capaces de desarrollar una acción colectiva en la medida que se pueden definir a sí mismos tanto como en su relación con otros actores. Esa condición no quiere decir que la definición ocurra en un sentido lineal, sino más bien través de las propias interacciones, de la negociación o de la oposición entre orientaciones culturales diversas. Los relatos de las educadoras muestran, a pesar de los desafíos que debieron enfrentar, que sus primeros momentos en el PMI fueron de mucha fuerza y de auto afirmación

individual y colectiva. Como analizamos en el PMI de Loncoche, en el momento que llegaron a la población Pablo Neruda, un sentimiento de ser protagonistas en la construcción de un lugar mejor para los hijos, sin duda, aportó importantes recursos en la definición colectiva de este grupo. Algo semejante vivieron las mujeres de La Gotita. El ser parte de un proyecto emblemático para la comunidad, que por primera vez contaba con educación infantil, les definió como colectivo al punto de que varias mujeres, que ya no tienen sus hijos en el PMI, siguen siendo parte del grupo. Concordamos con Magendzo y Rubio (1998, p. 139), cuando afirman en su estudio que “La sensación de construir un espacio grupal auto sustentado por los propios participantes, contribuyó a que el quehacer no fuera caracterizado como una carga o algo ajeno. Los agentes educativos se apropiaron de su quehacer y de los procesos que de él se derivaban”. El encuentro entre la oportunidad de construir un espacio y la posibilidad de aprovecharlo para dar cabida a lo que ellas son en la acción educativa, cobró un profundo significado para estos grupos pues se trata de algo que ellas mismas generaron.

Esas definiciones en términos de identidad, actuaron principalmente como formas de reconocimiento grupal para ambos colectivos, en la medida que, salvo cuestiones relativas al atraso de la entrega de los recursos año a año o de la burocracia, no enfrentaban todavía un tipo de relaciones que les tensionaran de forma abierta y que les forzaran a redefinirse ante otros actores.

El proceso de mayor institucionalización que hemos descrito sería un factor que ha contribuido en ese camino. La instalación de mecanismos de control y el tipo de relaciones en que ha derivado, serían los factores que han agudizado las tensiones a partir de las cuales los grupos podrían estar reelaborando una identidad social, otro ‘nosotras’ que les permita redefinir sus relaciones con ‘otros’ actores (MELUCCI, 1999). Quizá la clave sea, precisamente, el hecho de sentir que están siendo despojados de aquello que venían construyendo desde sus inicios y que al ser tocado adquiere nuevo valor para el grupo.

Es este proceso de aprendizaje social vivido por los PMI, el que fue capaz de desarrollar un proceso más autónomo, en lo social y en lo educativo, por las formas en como se estructuró y por su intento de dar cabida a la expresión de sus actores en la conducción del proyecto.

El rumbo que adquiriera el proceso de reagrupamiento de los PMI, en tanto identidades sociales, dependerá de las lógicas de acción (DUBET, 1994) que sus actores prioricen. Si se tenderá a manifestar una lógica más integrativa a valores y papeles institucionalizados en el

sistema o se priorizará un mayor distanciamiento crítico buscando recuperar, defender o resignificar la autonomía grupal. Como sea, dichos caminos no estarán exentos de contradicciones, por cuanto otras alternativas, entre una u otra respuesta, son parte de la propia dinámica social.

4.5.3 Algunas reflexiones en torno de la relación cultura y sujetos.

Por último, pensamos que una de las principales interrogantes que trae la pesquisa y que requeriría futuras reflexiones se refiere a la relación entre cultura y sujetos. Siendo uno de los ejes principales en los cuales se articula la propuesta del programa PMI, esto es el desarrollo de la cultural local, la pesquisa pudiera traer una discusión que deje abierta algunas interrogantes al respecto.

El programa ha intentado dar relevancia a una reflexión acerca de la cultura local que sea capaz de incorporar sus dimensiones sociales y políticas. Es decir, la intención de promover el valor y el reconocimiento de los sujetos y de los grupos locales, comprendidos en términos sociales como comunidades populares y rechazando la subvalorización que históricamente han recibido (VENEGAS; REYES, 1998).

Teóricamente, la idea se sustenta bajo principios altamente deseables, en la perspectiva de una educación popular que busca resituar el protagonismo de los grupos populares, sus saberes, su cultura y su experiencia social como fundamento de una educación humanizante y liberadora (FREIRE, 2008; MAGENDZO, 1994; BENGOA, 1994).

Sin embargo, la impresión que nos formamos es que pudiera existir una imagen poco acertada en torno de esas relaciones entre los sujetos y su cultura local. ¿En que medida los grupos locales se visualizan a sí mismos como portadores de un ‘algo’ acotado y definible llamado ‘cultura local’?

El estudio de Magendzo y Rubio (1998) que, de alguna manera, reflejó el sentido del PMI en la década de los noventa, mostró que los agentes educativos y comunitarios vivieron un proceso interesante de autoafirmación cultural en sus comunidades locales, consiguiendo relevar sus fortalezas y particularidades en relación a una cultura ‘oficial’. Sin embargo, en los últimos años los informes del programa han reconocido una tendencia al distanciamiento

de los PMI de una reflexión más profunda respecto del tema de la cultura local catalogándolo como un tema pendiente (VENEGAS, 2008c).

Nuestra impresión, a partir de la pesquisa de campo, es que pudiera existir una desarticulación entre la experiencia cultural de los sujetos y las dimensiones sociales y políticos de la misma. La despolitización de la acción pedagógica y sus vínculos con la cultura, junto con el peso de algunas construcciones sociales que demarcan la acción cultural a ámbitos restringidos, son factores que podrían estar condicionando la construcción de sujetos culturales, capaces de cuestionar las estructuras opresivas que subvaloran a las mujeres y familias populares, en el sentido propuesto por Pablo Freire (2008) en una educación como práctica liberadora.

Lo que la pesquisa mostró es que viene actuando con fuerza una construcción social que observa la cultura local como algo ajeno a los individuos o algo que se debe incorporar desde afuera. Así la cultura local es vista como un conjunto de elementos tradicionales más cercana a la realidad rural, lo que representaría una noción dual entre una cultura ‘mayor’, podríamos decir ‘moderna’, con otra cultura que está presente en el campo, que podríamos llamar de ‘tradicional’, proporcionada, en este caso, por el pueblo Mapuche.

En ese sentido, llamamos la atención para un análisis que pueda contribuir a la reflexión de los procesos en que se vienen construyendo los sujetos sociales que recoja la dimensión cultural en sus componentes sociales y políticos¹²⁶.

Con todas sus fragilidades, ambivalencias y contradicciones la acción colectiva de los PMI se desenvuelve en una dimensión cultural que incluye las nociones de los actores, pero que no se limita a ellas. Las educadoras y los grupos son actores en construcción, por ende, sus definiciones sociales y políticas también se deben entender en ese sentido. Los dos PMI de este estudio, al estar sintiendo en su propia piel la tensión que significa una fuerza institucionalizadora contrapuesta a sus deseos de autonomía, pudiera estar redefiniendo también sus identidades como colectivos. De acuerdo con Caldart (2000) los movimientos se constituyen a partir de esas tensiones, se forman como colectivos en movimiento social. Para los PMI esas tensiones son formadoras en la medida que evidencian lo que se tiene y lo que se pierde, dejando a los grupos en la disyuntiva de tener que posicionarse frente a esa realidad.

Al sostener que la capacidad de definición propia y en relación a otros actores de los PMI es frágil quisimos remarcar que esa construcción se reelabora hoy en día sobre la base de

¹²⁶ La disertación de T. Aretuza (2005) toca este problema al relacionar la construcción de profesionales de la Educación Infantil como mujeres campesinas en su dimensión cultural en un contexto como lo es valle de Jequitinhonha, Minas Gerais.

procesos contradictorios y diversos. Esos procesos habrían afectado la profundización de la participación y de su propia construcción como sujetos sociales y culturales, pero, a la vez, pudiera estar dando paso a nuevas fuerzas que permanecieron replegadas en los últimos años. De ahí que, a pesar de lo despolitizadas que aparecen las acciones de las educadoras y sus grupos, nuevas energías parecieran provenir alimentadas por los propios embates del proceso y de las intuiciones que ello genera.

Los grupos PMI se comienzan a ver a partir de un ‘nosotras’, mujeres populares en su especificidad social y comunitaria, cuando muestran lo que hacen en el espacio público, en las exposiciones de los trabajos de sus niños y de ellas mismas, en los desfiles y festividades, en las actividades públicas que organizan o a las que son invitadas. En su necesidad de ser reconocidas, cuando su imagen les es devuelta en los rostros de quienes les observan como mujeres, madres y educadoras, que desean contribuir al cuidado y educación de sus niños a partir de lo ellas son. Por esa razón la acción cultural, como valor social y político, pese a no ser un elemento tan visible, entra en conflicto con quienes encarnan o representan orientaciones culturales de una Educación Infantil construida desde lo formal y oficial. Al calor de esa intuición, de sentir que forman parte de un proyecto educativo comunitario, es que expresan su voluntad de ser reconocidas. En ese terreno, tal vez, sus pasos pudieran encaminarse en las filas del movimiento por una Educación Infantil No Formal alternativa que reclama su lugar hoy en día en el sistema educativo infantil.

Los movimientos contemporáneos tienden a acentuar el carácter de movilizaciones en el plano cultural, conducidas de manera puntual por actores variables. Lo que los caracteriza es la voluntad de tornar presente lo posible, de operar para el cambio hoy. La movilización se radica en una identidad particular, en una diferencia, que se torna en el punto de apoyo para una apelación más general, instrumento para hacer visibles problemas y lugares en juego que superan al grupo en su especificidad. (MELUCCI, 2001, p. 123).

El momento de conflicto que están viviendo como grupos los PMI, puede ser aun de latencia aunque las expresiones y sensaciones captadas en terreno tornan visibles varias marcas que ya han ido dejando esas tensiones. Como es expuesto por Melucci:

Latencia y visibilidad son dos condiciones permanentes de los movimientos y que pasan continuamente de una a la otra. En ese pasaje, algunos actores desaparecen, otros se forman, se consolidan procesos de institucionalización y de modernización, pero nacen también nuevos problemas y se revelan nuevos espacios de conflictos. La forma cultural de los movimientos abre el problema crucial de la relación con los sistemas políticos, y coloca, en primer plano, el cuestionamiento sobre formas de representación y de organización adecuadas a los nuevos actores. (MELUCCI, 2001, p. 123, traducción mía).

Los PMI pudieran representar en ese sentido un llamado de atención frente al tema de la construcción de la legitimidad del sistema de Educación Infantil en los contextos sociales en que actúa. La acción colectiva por ellos desarrollada pudiera estar replegada a espera de nuevas fuerzas que les impulsen a manifestar lo que son. Es posible que esas fuerzas se hayan debilitado y que varios de los procesos que se venían construyendo en términos de participación, formación y acción cultural se vean fragmentados o interrumpidos. Pero, como hemos analizado aquí, los procesos sociales se caracterizan precisamente por eso y la construcción de los sujetos es una parte de ello. Por ende, la acción colectiva que pone a los PMI en el espacio público de la Educación Infantil No Formal, por sí mismo puede acabar por cuestionar la cultura hegemónica en educación, pudiendo tornar evidente, tarde o temprano, una crisis en su estructura y avanzar para una educación más participativa capaz de reconocer a los sujetos que en ella vienen actuando.

CONSIDERACIONES FINALES

Cuando inicié el trabajo de campo tenía algunas ideas en mente acerca de los PMI que actuaban como una representación idealizada de grupos de mujeres participando colectivamente en todos los ámbitos del proyecto educativo. Con el correr de los días me percaté que esa imagen no se ajustaba plenamente a la realidad que comenzaba a observar lo que me produjo más de algún desaliento. Por ese entonces mi interés era comprender la experiencia de estas mujeres, precisamente, en los ámbitos de la participación y la formación, como una forma de revelar la riqueza de esas categorías, distinguiendo al PMI como propuesta educativa, de los contextos de una educación caracterizada, en general, como poco participativa, centralizada y tradicional.

El primer desafío importante se me presentó, entonces, al momento de orientar la recogida de los datos. Por un lado, mi interés por comprender lo que estaba aconteciendo en los PMI, a partir de mis premisas originales y, por otro lado, me seguía inquietando una cierta ausencia de datos que hablaran más fuerte del protagonismo colectivo y de una práctica educativa y social que involucrara más a los grupos.

Poco a poco, me di cuenta que las experiencias que quería aprehender debía procurarlas en relación a un marco más amplio, menos estructurado y más comprensivo. Los primeros análisis del material de campo me llevaban cada vez más a esa opción. El PMI dejaba de ser un ente aislado, realizando su tarea educativa al interior del espacio comunitario y local y se abría ante mis ojos dentro de una trama de significados que dialogaba con el sistema en diversos aspectos. El PMI estaba mucho más en el centro del sistema de lo que pensaba originalmente y en su historia colectiva comenzaron a aparecer algunas claves que me ayudaron a entender mejor sus procesos. Si quería comprender la experiencia de esas mujeres de constituirse en educadoras en los PMI, debía intentar aproximarme más a las relaciones entre esas actrices y el sistema de acción en el cual se estaban desarrollando. Ese fue, en definitiva, con todas las lagunas, luces y sombras, el camino que seguimos.

El referencial teórico que nos orientó nos introdujo en el campo de la construcción del sujeto, las acciones colectivas y de los movimientos sociales, a partir de una noción de experiencia como socialmente construida, tal como fue explicado en la introducción. Estas

opciones me llevaron a indagar en un camino posible, entre varios otros que pudieran haber sido considerados, de construcción de un sistema social de acción en el cual se vienen construyendo históricamente los actores en la llamada Educación Infantil No Formal. Esta mirada nos invitó a pensar las marcas que hoy día están presentes en las relaciones entre actrices y sistema. Al hacer ese recorrido, creemos que se abren posibilidades para la reflexión, a partir de una perspectiva más amplia sobre la educación infantil, en general, como un campo en construcción, que requiere avanzar en materia de legitimidad social y en la discusión de sus presupuestos. Al llegar al final de estas páginas nos proponemos señalar algunas consideraciones que apunten en estas dos direcciones: el sistema y los actores.

El problema planteado en esta investigación nos invitó a mirar el sistema social de acción como un campo amplio que recorre cuestiones de derecho, de legitimidad, de espacio público, entre otros conceptos que fueron tocados, aunque tangencialmente, y que esperamos queden abiertos a nuevas reflexiones.

Uno de esos recorridos, es el lugar que hoy día ocupa la primera infancia en la sociedad. La discusión contemporánea ha situado a la niñez pequeña cada vez en un sitio de mayor importancia en el espacio público. Esta nueva conciencia ha sido consagrada por medio de diferentes instrumentos, que han contribuido al establecimiento de condiciones para el resguardo y protección básica de la niñez comprendida como sujeto de derecho.

La garantía y profundización de esos derechos, en el contexto de democratización de las sociedades, ha llevado también a diversos debates acerca de las relaciones entre Estado y sociedad. Uno de esos debates, en las últimas décadas, dice relación con el cuidado y educación para la primera infancia, ya no solo asociada a los dos años previos a la educación escolar, sino, para todo el ciclo de edad entre cero y seis años (SILVA, 2008; PEREIRA, 2007). Esta tendencia ha dejado cada vez más en claro la necesidad de provisión de sistemas públicos responsables de esa misión social, aunque las formas que se han adoptado adquieran dimensiones y características particulares dependiendo de los contextos nacionales en los cuales se desarrollan.

Como ya fue analizado en esta disertación, las matrices que actuaron como orientadoras de la relación Estado y familia popular, en materia de cuidado y educación infantil, han determinado en buena medida el debate acerca de cómo se está construyendo el sistema educativo para la primera infancia en Chile. El Estado que emerge en la década de los noventa mantuvo antiguas matrices centralistas y asistencialistas en materia de construcción de su institucionalidad social. Eso no significa que como ente político no esté cumpliendo sus

responsabilidades, pero lo hace prescindiendo de la participación de actores y movimientos sociales, manteniendo, según Salazar y Pinto (1999), un déficit de legitimidad.

Con esas características el Estado, en las últimas dos décadas, ha dado pasos importantes en el aumento de cobertura de la Educación Infantil¹²⁷, a partir de una política presente en todos los gobiernos pos dictatoriales. “Efectivamente, el discurso de compromiso con la educación en la primera infancia se ha visto traducido en un mayor gasto público” (TOKMAN, 2010, p. 15). Sin embargo, la institucionalidad existente y la propuesta en los últimos años, aun dejan varias interrogantes acerca de temas fundamentales como la construcción de derechos de la infancia.

Las referencias más recientes sobre el avance de este proceso en Chile fueron recogidas de un documento público conocido como Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia del año 2006. Ese texto, elaborado por una comisión de expertos convocada por el gobierno de la entonces Presidente Bachelet, se constituyó en un diagnóstico global de amplio consenso del cual se derivaron una serie de propuestas políticas para la infancia y la educación infantil más específicamente.

La concepción de derecho para la infancia en que se amparó el Consejo emana de la Convención de los Derechos del Niño que el Estado chileno ratificó en 1990.

La introducción de la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos establecida en la Convención, implica un cambio paradigmático en el marco jurídico que rige la relación entre la sociedad, el Estado, la familia y la infancia, como parte de un proceso más amplio de reconocimiento de derechos y formas democráticas de convivencia social. Lo anterior se traduce en la consideración del niño y la niña como sujetos de derechos singulares, dotados de una protección complementaria y garantías adicionales a las que corresponden a todas las personas, en función de su mayor vulnerabilidad. (PROPUESTAS del consejo asesor presidencial para la reforma de las políticas de infancia, 2006, p. 29).

Cabe señalar que al ser ratificada la Convención el Estado se obliga al avance de políticas públicas que permitan alcanzar los principios que emanan de la misma. Como fundamento de Derechos Humanos, en el contexto internacional, sus principios enuncian los

¹²⁷ El año 2006 el presupuesto para la educación infantil era de 0,3% del PIB aumentando el 2008 al 0,5% (TOKMAN, 2010). Sin embargo, los instrumentos previstos en la propuesta de política pública son similares a los aplicados en todo el sistema educativo, es decir un subsidio por cada niño, en un plano de competencia, donde las instituciones deben acreditar la calidad de su oferta. La focalización se orienta a los dos quintiles de menores ingresos como población prioritaria (PROPUESTAS del consejo asesor presidencial para la reforma de las políticas de infancia, 2006).

contenidos mínimos necesarios a ser respetados y resguardados por los Estados. La obligatoriedad que impone la Convención se entiende como parte de un deber del Estado, asociada básicamente a los informes que estos se comprometen a presentar ante la ONU cada cinco años respecto del avance en materia de derechos de niños y niñas. Las sanciones a que se exponen por el no cumplimiento de estos compromisos, quedan también en un plano general, a no ser que esos derechos sean violados por algún Estado.

Esta situación ha sido observada en Chile como una deuda institucional. La ratificación de la Convención aun no se traduce en una ley de alto rango de protección de derechos infantiles. Compartimos, en ese sentido, con Andrade y Arancibia (2010) que esta situación produce una dificultad en el control social de movimientos y actores sociales para cobrar del Estado el cumplimiento de esos derechos que aun figuran de forma bastante abstracta (ANDRADE; ARANCIBIA, 2010).

La propuesta del Consejo, por ejemplo, da un especial énfasis a un tema derivado de una problemática asociada a los derechos de las mujeres: su débil participación laboral. “Chile presenta una de las tasas más bajas de participación laboral de la mujer en América Latina, y ésta difiere significativamente por nivel socioeconómico, nivel educativo y jefatura de hogar de la mujer.” (PROPUESTAS del consejo asesor presidencial para la reforma de las políticas de infancia, 2006, p. 35). Para Peralta uno de los temas que no pueden escapar al debate de la educación infantil para niños pequeños es, si se debe dar énfasis al cuidado infantil o a la atención educativa e integral para esa niñez. La especialista señala que el énfasis en el ‘cuidado’ acentúa implícitamente la necesidad de la inserción al mercado laboral de la mujer, por el contrario una atención integral acentúa el derecho de la infancia como sujeto de aprendizaje en sí misma (PERALTA, 2005).

Pareciera ser que la búsqueda por construir una institucionalidad que responda a una variedad de situaciones no resueltas, entre ellas temas tan sensibles como los derechos laborales de las mujeres y los derechos de la infancia a una educación de calidad, continúan abiertas, en la medida que priorizar en uno u otro sentido, puede conducir a diferentes resultados, no necesariamente armónicos entre sí.

Compartimos la necesidad de avanzar en la materialización de una institucionalidad que reconozca a la niñez como sujeto de derecho. El cuidado y educación de calidad de nuestros niños y niñas solo será posible a partir de esa afirmación, por ende su materialización ha de ser garantizada en el espacio público.

Bajo esa matriz ¿Qué podemos decir de la Educación Infantil No Formal? ¿Es posible pensar en una noción de Educación Infantil pública que reconozca a actrices populares, como los grupos PMI, como agentes educativas válidas que reivindican su derecho a cuidar y educar a sus hijos, apoyadas por el Estado en el ejercicio de ese derecho? Pensar de esa manera no significa suponer lo que ya existe, a partir de una simple transferencia de recursos en la lógica de un Estado subsidiario. El escenario en el cual pensamos significaría reflexionar en un ‘nuevo trato’ entre el Poder Público y actores comunitarios responsables y comprometidos con la infancia. Trato fundado en la confianza y la responsabilidad entre actores que procuran garantizar el derecho de esa infancia pequeña a ser cuidada y educada con calidad. En esa perspectiva, la acción de los PMI, como proyecto educativo No Formal, puede y necesita ser comprendido como de interés público, financiado con recursos públicos, respetando la autonomía educativa y administrativa de esos actores comunitarios, en tanto estos reivindiquen ese derecho.

Las discusiones acerca de la necesidad de colocar la Educación Infantil en el espacio público ha sido fundamentada en la idea de garantizar el derecho de la infancia a una educación de calidad (SILVA, 2008). Al tomar contacto con la discusión que se produjo en las décadas del ochenta y noventa en Brasil, particularmente en Belo Horizonte, acerca de la Educación Infantil, de alguna manera sentí que ese camino tenía bastante que decir a lo que estábamos discutiendo en esta disertación. A partir de esa constatación, y guardando las diferencias, nos pareció pertinente establecer un contrapunto entre dicho proceso y el vivido en Chile con los PMI.

Básicamente, en el contexto histórico de ciudades como Belo Horizonte, la educación para la infancia pequeña surgió como un proceso empujado por un movimiento popular. En ese proceso tuvieron relevancia actores colectivos como el llamado “*Movimento de Luta Pró – Creche*”, integrado principalmente por educadoras infantiles de Creches comunitarias que lucharon por ser reconocidas por el Estado, poniendo en el centro del debate la cuestión del derecho de la niñez¹²⁸. Ante esa demanda social el Poder Público debió responder y hacerse parte del proceso, dando paso a una institucionalidad en diálogo con diferentes actores sociales, políticos y académicos (DIAS, 1995; VEIGA, 2001; SILVA, 1999 y 2008). Las necesidades de atendimento infantil, pero principalmente las necesidades laborales de las mujeres, impulsaron la creación de un sistema educativo de raíz popular. El debate en la década de los ochenta, en este sentido, avanzó en la línea de construcción del reconocimiento

¹²⁸ Ibid., 2008.

de los derechos de la infancia a una educación de calidad, para la cual se enfatizó en la profesionalización de aquellas mujeres, en su mayoría de baja escolaridad, que ejercían como profesionales de la educación infantil. La siguiente cita representa parte de ese proceso, aludiendo a un documento de 1994 llamado ‘Por una política de formación del profesional de educación infantil’, que puso de relieve el tema del derecho de la infancia en contraposición a una visión compensatoria como articulación de la política educativa:

El informe de síntesis presentó los principios que deberían dirigir la política nacional de formación de profesionales para la Educación Infantil basada en la idea del derecho de todos los niños de 0 a 6 años a una educación de calidad, adoptándose el concepto de *niñez ciudadana*, de modo a superar las visiones que históricamente orientaron el atendimento, guiadas por la falta, por la carencia y supuesta privación de los niños de clases populares. (Kramer, 1994a). (SILVA, 2008, p. 148, cursivas del autor, traducción mía).

La formulación de un referente que superase las matrices asistencialistas y compensatorias, por otra matriz que antepusiera los derechos de la infancia a una educación de calidad, se constituyó en una necesidad histórica que recogió y validó la experiencia de la Creche comunitaria (SILVA, 1999). Estas experiencias de lucha contribuyeron a la redefinición del lugar de la infancia en la sociedad brasilera (SILVA, 2008) y al avance y materialización de una noción universal de sus derechos por la vía de la responsabilidad del Poder Público en su desarrollo.

Quizá la gran diferencia que podríamos observar entre ese proceso y la Educación Infantil chilena, es que en Chile ha sido el Estado el actor principal en la construcción y gestión de esa institucionalidad educativa. Por lo tanto, como fue analizado en la investigación, la Educación Infantil como sistema, en la década de los noventa después de la dictadura militar, ha avanzado bajo la dirección omnipresente del Estado.

La presencia de un proyecto comunitario como el PMI, de expresión cuantitativamente menor en el conjunto del sistema, ejercido por mujeres del mundo popular en alianza con sectores críticos a la Educación Infantil Formal, ingresó en el espacio público en un momento histórico particular. Como tal, su acción ocupó un lugar en el campo de una Educación Infantil en construcción y que venía con un alto déficit de legitimidad, como también sirvió de puente, por casi dos décadas, allí donde el brazo del Estado no conseguía llegar. Sin embargo, hoy en día, con un franco avance de la oferta estatal en la creación de Jardines Infantiles, el PMI reclama también su legítima validez, como proyecto educativo que actúa en el espacio

público y que defiende un tipo de relaciones familiares y comunitarias que buscan ser reconocidas.

Como fue analizado, a partir de los presupuestos de una política pública de participación con orientación neoliberal, la presencia de programas como el PMI ha sido observada con buenos ojos. Sin embargo, las propias dinámicas de crecimiento de las capacidades de participación de los grupos, su autonomía como actores comunitarios en la conducción de un proyecto educativo infantil, llegado el momento, comenzaron a sobrepasar los ‘límites permitidos’ e instalaron más de algún problema para la institucionalidad educativa que reaccionó de forma disciplinadora, promoviéndose una nueva forma de relación entre grupos PMI y sistema. De una u otra manera, creemos que es bajo esas tensiones que los grupos PMI construyen su experiencia social en los últimos años y al hacerlo manifiestan su fuerte vocación y voluntad de ser.

¿Cómo podemos visualizar estas referencias girando nuestra mirada hacia las actrices? Las mujeres que conocimos en los grupos PMI muestran sus opciones por participar, por asumir compromisos con sus hijos y en esa medida dar espacio a su propia formación como mujeres, madres y educadoras. Ellas intuyen que tienen algo especial, que el PMI posee un sello que lo diferencia hacia la comunidad, aunque no sea verbalizado de forma nítida ellas aprecian las relaciones familiares y afectivas y su propia valoración como mujeres. El PMI es visto como una necesidad para ellas, donde antes no existía un atendimiento para sus hijos ahora lo hay. Pero, no se trata solamente de eso. El PMI desde sus inicios construyó las bases de su legitimidad. Su estilo de trabajo comunitario, las relaciones que establece, los logros educativos, en fin, todo ello ayudó a construir un sentido de pertenencia social que les identifica colectivamente como pudimos constatar.

Es esto último, lo que define un nuevo argumento que aporta las bases de desarrollo del PMI. Ya no se trata solamente de responder al tema de ampliar la cobertura donde el Estado no consigue llegar, pues eso lo ubicaría como una solución temporal y transitoria. En la medida que los grupos y sus educadoras se fueron constituyendo y afianzando en una forma de trabajo con las características señaladas en esta investigación, y sintetizadas en la frase “aquí hay algo especial” pronunciada por una participante, sus opciones también se fueron definiendo a favor de la defensa de la legitimidad de sus proyectos.

En ese sentido, los grupos PMI se constituyen colectivamente como un referente cultural alternativo en la Educación Infantil No Formal, a pesar de los cambios sufridos en los últimos años, principalmente asociados a su institucionalización. Como fue analizado, todo

ese proceso que las mujeres de los PMI han vivido en sus propios cuerpos y que guardan relación con situaciones cotidianas, como las derivadas de la alimentación proveída por el Estado o los mecanismos de control ejercidos a partir de nuevas lógicas de supervisión, además de sus efectos coercitivos, pudieran estar aportando para la construcción de nuevas identidades como colectivos, a partir de las marcas que ese proceso les provoca.

Con todo, la experiencia de estos grupos y en particular de sus educadoras demuestra la voluntad de ser, de resistencia, de continuar adelante a partir de lo que ellas son como mujeres. En ese camino continúan emergiendo con alegría y sacrificio sus realizaciones, sus sueños, sus anhelos, lo que el PMI ha significado en sus vidas, las marcas de desarrollo personal y social, las vocaciones que el PMI les ha despertado, sus compromisos por los hijos e hijas de sus comunidades, las relaciones de proximidad, la alegría de vivir, la memoria compartida, las conversaciones, la superación, las luchas por su autonomía, las inquietudes por aprender, por intercambiar sus experiencias, por entregar lo que saben a sus hijos y los hijos de otras mujeres, de escuchar y ser escuchadas cuando se requiere del apoyo del grupo, de celebrar a sus niños y manifestar el orgullo de ser madres, de sorprenderse al ver a sus niños aprendiendo, de arriesgarse en la tarea de acompañar esos procesos junto a otras madres, de ampliar sus horizontes y de reconocerse como colectivos.

La discusión que aporta el PMI como proyecto hoy en día, a partir de lo que conseguimos recoger en esta investigación, puede ayudarnos a pensar con mayor amplitud cual es la Educación Infantil que queremos para nuestras niñas y niños pequeños, en diálogo con estas actrices sociales que nos aportan sus experiencias y saberes. En esa reflexión pensamos que es posible que la diversidad, en vez de ser vista como un problema, sea comprendida como una riqueza en beneficio de la infancia y sus derechos. Tal vez, de lo que nos viene hablando el PMI es, precisamente, de la posibilidad de pensar el cuidado y educación infantil no como una imitación del Jardín Infantil, de acuerdo a los patrones que actualmente lo rigen, sino como un espacio adecuado y favorable a los derechos infantiles y de los derechos de las comunidades a decir su palabra.

El tema de la calidad de estos procesos educativos, tema del cual no escapa la Educación Infantil Formal, introduce, entonces, nuevas reflexiones y nuevas exigencias relacionadas a las responsabilidades públicas, tanto de los colectivos comunitarios, como del propio Estado. Lo que convendría analizar con mayor profundidad en beneficio de la calidad del cuidado y educación de la infancia pequeña en el espacio público es cuales son los principios que efectivamente guían o deberían guiar la política educativa en un diálogo social

mayor que sea capaz de materializar la noción de niño como sujeto de derechos. En esta discusión lo que porta el PMI, como proyecto educativo, requiere ser escuchado y observado.

Es posible que en el desarrollo de la experiencia de estos grupos de mujeres y sus proyectos se encuentren algunas claves que contribuyan, dentro de esa diferencia, a la construcción de una mejor Educación Infantil. Una educación que permita el encuentro fecundo de la dignidad, la alegría, la reivindicación permanente del afecto, la diversidad, los sueños, que no se olvide de escuchar a sus niños y que reivindique su derecho a jugar y ser felices. Que mantenga abiertas sus puertas a las personas significativas, padres, hermanos, abuelos, tíos, vecinos, que los comprometa con esa educación, que valore los saberes de esa comunidad y los transforme en experiencias cotidianas de descubrimiento. Una educación, en definitiva, vivida con un fuerte sentido humanizador para sus niños y niñas y sus comunidades.

REFERENCIAS

ALONSO, Graciela; DIAZ, Raúl. **Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres**. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2002. 187 p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 3. reimpr. Da 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999, Brasil. 203 p.

ANDRADE, Carlos; ARANCIBIA, Sara. **Chile: interacción estado – sociedad civil en las políticas de infancia**. In: SUNKEL, Osvaldo (Org.), Revista CEPAL 101 Agosto, 2010. Pag. 127 – 144. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/40426/RVE101Andradeetal.pdf> Acceso en: 06 Enero. 2011.

ANDRADE, Carmen. **El cuidado infantil en el programa de apoyo a mujeres jefas de hogar de escasos recursos**. En Biblioteca virtual CIDE. 1994. 15 p. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7278.pdf> Acceso en: 12 Noviembre. 2010.

ANDRE, Marli Eliza D. A. **Etnografía da prática escolar**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica). 130 p.

ARAYA, María José. **Un Acercamiento a la Construcción Identitaria de las Mujeres Mapuche Rurales en el Actual Contexto de Modernización**. Tesis de grado para optar a título profesional de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2004. 163 p.

ARETUZA, Tania. **Processos de inclusão social: Um estudo a partir das vivências de educadoras infantis de associações comunitárias rurais do vale do Jequitinhonha-MG**. 2004. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação; Sociedades, Cultura e Educação) Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ARROYO, MIGUEL G. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais**. En Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n. 1, pp. 28 – 49 Jan/Jun 2003.

ARROYO, MIGUEL G. **Ofício de Mestre: imagens e auto – imagens**. Petrópolis; RJ: Voces, 2000. 251 p.

BENGOA, José. **Población, familia y migración mapuche**: Los impactos de la modernización en la sociedad Mapuche. 1982 – 1995. En Revista Pentukun, Universidad de la Frontera, No 06, Diciembre de 1996. p. 9 – 28.

_____. _____. **Historia del pueblo mapuche (siglos XIX y XX)**. Santiago de Chile: Ediciones Sur Colección Estudios Históricos, 1991.

_____. _____. **Hacienda y Campesinos**: Historia social de la agricultura chilena. Tomo II. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Colección estudios Históricos, 1990. 261 p. Pag. 151 – 176.

_____. _____. **La educación para los movimientos sociales**. En Revista Propositiones. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol. 15, enero, 1988. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=148>. Acceso en: 25 Marzo. 2011.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 28 Ed. Petrópolis : Voces, 1996. (trad. Floriano de Souza Fernández). 247 p.

BEUCHOT, Mauricio. **Perfiles esenciales de la hermenéutica**. 3 ed. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002. 109 p. (Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas, 26).

BICCAS, Maurilane de Souza. **Creches comunitárias**: como se constroem e se institucionalizam. 289 f . Discertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte,1995.

BRAVO, Rosa. **Mujeres chilenas**: tendencias en las últimas décadas (Censos 1992-2002). Santiago de Chile: SERNAM – INE. 2004. 46 p. Disponible en: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/mujeres/pdf/mujc_hilenasvol1.pdf Acceso en: 08 Abril. 2011.

BRITO, Alejandra. **La mujer popular en Santiago 1850 – 1920**. En Revista Propositiones. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol. 24, agosto, 1994. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=178>. Acceso en: 20 Marzo. 2011.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Voces, 2000. 276 p.

CARLOTO; Cássia Maria e MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito feminino no programa bolsa familiar**: Algumas interpelações teórico-políticas feministas. In: Encontro da REDEFEM, Junho de 2008, Belo Horizonte. 15 p.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da Sala de Aula**: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

CORVALÁN, Luis. **El Gobierno de Salvador Allende**. Santiago: LOM Ediciones, 2003. 366 p. Pag. 32 – 68.

CORVALÁN, Javier; FERNÁNDEZ, Gabriela. **Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales**. 1998. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 4º Trimestre, año/vol. XXX, No 004. Centros de Estudios Educativos, Distrito Federal, México. pp 9-50. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27030402.pdf> Acceso en: 10 Enero 2011.

DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia: A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 538 p.

DIAS, Regina Célia. **O movimento de luta pró-creche**: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania. 1995. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

DUBET, François. **Sociología da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 282 p. (Epistemologia e sociedade)

ESPARZA, Citlalli Guadalupe. **La construcción de hegemonía por mujeres urbanas a través de la Educación Popular Preescolar**. En Revista Tiempo de Educar, Enero – Junio, año 2005/vol. 6, número 011. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. pp. 75 – 112. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31161104.pdf> Acceso en: 20 Enero. 2011.

FAURÉ, Daniel. **El nuevo movimiento de educadores y educadoras populares chileno**: Tensiones, proyectos y construcción de poder. 1999 – 2006. Seminario de Grado de Licenciatura en Historia, 2007. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 134 p.

FERREIRA, Alder Julio. Educação popular nos movimentos sociais no campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania.

In: SCOCUGLIA, Alfonso Celso; MELO, José Francisco (Org.). **Educação Popular: Outros Caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999. 185 p.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da Liberdade**. 31 ed. Río de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 158 p.

FUJIMOTO – GOMEZ, Gaby. **Modalidades alternativas en educación inicial**. Santiago: O.E.A. Febrero, 2000. Disponible en: <http://www.google.cl/#hl=es&source=hp&q=Modalidades+alternativas+en+educaci%C3%B3n+inicial+&btnG=Buscar+con+Google&meta=lr%3D&aq=f&oq=&fp=4558bcfee960bd1a/> Acceso en 12 Junio 2009.

GAVIOLA, Edda. **Movimiento de Mujeres en Chile (1912 – 1978)**. En Revista *Proposiciones*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol.24, agosto, 1994. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=178>. Acceso en: 20 Marzo.2011.

GAVIOLA, Edda; LARGO, Eliana; PALESTRO, Sandra. **Si la mujer no está, la democracia no va**. En Revista *Proposiciones Vol.21*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, diciembre, 1992. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=537>. Acceso en: 24 Marzo. 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : LTC, 1989. 323 p.

GUARESCHI, Pedro. *Relações Comunitárias e Relações de dominação*. In: FREITAS, Regina Helena (Org.). **Psicología Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Voces Ltda., 1996. 179 p.

HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul. **Etnografía. Métodos de Investigación**. Barcelona: Ed. Paidós, 1994. 267 p.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977. 418 p.

HERMOSILLA, Blanca. **La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad**. Santiago: Ministerio de Educación, 1998. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/edu_parvularia.pdf/ Acceso en 12 Jun. 2009.

HERNÁNDEZ, Natalia y MUÑOZ, Gianinna. **Culturas en dialogo: experiencias de interculturalidad en los pmi de Cuelñielol, Cheuke, Oñoico y Rukarraqui**. 2002. Seminario de Intervención Profesional, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. 110 p.

ILLANES, Angélica. **Ausente señorita: El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio.** 1890 – 1990. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), 1991. 328 p.

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR. Mapa Región de la Araucanía. División político administrativa Santiago. [s.n.] [199-], escala 1:1.270.000. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=40802f89-abad-4a23-aff1-60ee9d965540&ID=54> Acceso en: 10 Junio 2011.

KOTLIARENCO, María Angélica; CASTRO, Ana y CÁCERES, Irma. **En torno a la problemática de la conceptualización en el ámbito preescolar.** En Revista Investigación y Desarrollo N° 03, Universidad del Norte, 1993, Disponible en: <http://hdl.handle.net/10584/1112> Acceso en 12 de Agosto 2010.

LABARCA, Guillermo. **Educación formal y movimientos sociales. Las presiones de las organizaciones sociales sobre el sistema escolar.** En Revista Propositiones. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol. 15, Enero, 1988. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=148>. Acceso en: 25 Marzo. 2011.

MAGENDZO, Abraham. **Infancia y modernidad: Los talleres de integración local a nivel nacional.** En Revista Propositiones. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol. 24, agosto, 1994. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=178>. Acceso en: 20 Marzo. 2011.

MAGENDZO, Abraham y RUBIO, Manuel. **La emoción de la libertad en la dinamización de proyectos comunitarios.** En Revista de la Academia/ N° 3/ 1998/ Pág. 135 – 150. Disponible en: http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/Academia_03/Laemociondelalibertadenladinamizaciondeproyectoscomunitarios.pdf Acceso en: 22 Marzo. 2011.

MELUCCI, Alberto. **Por una sociología reflexiva: pesquisa cualitativa e cultura.** _____ (Org.). tradução de Maria do Carmo Alves de Bomfim.- Petrópolis, RJ: Voces, 2005. 240 p.

_____. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim.- Petrópolis. RJ: Voces, 2001. 199 p.

_____. **Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia.** México D. F.: El Colegio de México, 1999. 260 p. (Centros de Estudios Sociológicos).

MINISTERIO de Educación. Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Unidad de Currículo y evaluación. Santiago de Chile: MINEDUC, 2002. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/> Acceso en: 20 Abril. 2010.

MONTAÑO, Sonia. Políticas para el empoderamiento de las mujeres como estrategia de lucha contra la pobreza. In: ATRIA et al. **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago de Chile: CEPAL – Universidad del Estado de Michigan, 2003. Pag. 361 – 378.

MUNICIPALIDAD DE LONCOCHE. **Plan de Desarrollo Comunal PLADECO: Visión estratégica de Loncoche 2003 – 2010**. Escenario deseado. 2003, Documento No Publicado.

MYERS, Robert G. **La Educación Preescolar en América Latina: El Estado de la Práctica**. 1995. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas. No. 1. Disponible en: <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/preal/dt/1.pdf> Acceso en: 22 Enero. 2011.

ORGANIZACIÓN de Estados Iberoamericanos OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [S. l] [200-]. Educación Inicial Modalidades no Escolarizadas. Disponible en: <http://www.oei.es/linea3/inicial/ecuadorne.htm> Acceso en: 12 Enero. 2011.

PALMA, Diego. **La participación y la construcción de ciudadanía**. Documento de trabajo. Departamento de Investigación, Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS, Santiago de Chile, 1998. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf> Acceso en: 04 Enero. 2011. 48 p.

PERALTA, Victoria. **Los programas no-formales o diversificados en educación infantil en Iberoamérica: su evolución y proyecciones**. Revista Pensamiento Iberoamericano N° 07, Presente y futuro de la Educación Iberoamericana. OEI – UNESCO, Madrid, Septiembre 2010. Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/7/pdf/pensamientoIberoamericano-159.pdf> Acceso en: 20 Octubre. 2010.

_____. **La atención integral de los niños y niñas menores de tres años en Chile: lecciones aprendidas y los temas pendientes**. [Santiago] Ministerio de Educación, Coordinación Nacional Educación Parvularia. 2005 (Documento No Publicado)

PERALTA, Victoria; FUJIMOTO – GOMEZ, Gaby. **La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI**. Santiago: O.E.A. Junio 1998. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf/ Acceso en: 10 Jun. 2009.

PEREIRA, Carlos. **Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: A emergência da educação infantil**. 2007. 111 f. Discertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

PIIE-MINEDUC. **El Programa de Mejoramiento a la Infancia: La Cultura Local.** Ministerio de Educación (MINEDUC), Serie Educación Parvularia 2000: Aportes a la reflexión y a la acción, Santiago de Chile, 2000 a.

_____. _____. **El Programa de Mejoramiento a la Infancia: La relación Estado y sociedad civil.** Ministerio de Educación (MINEDUC), Serie Educación Parvularia 2000: Aportes a la reflexión y a la acción, Santiago de Chile, 2000 b.

PROGRAMA Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. Pagina Web. Disponible en: <http://www.piie.cl/piie/index.php/proyectos.html> Acceso en: 12 Junio. 2009.

PROPUESTAS del consejo asesor presidencial para la reforma de las políticas de infancia. El futuro de los niños es siempre hoy. [Santiago]: [s. n], 2006. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/politica/politica_infancia_chile.pdf Acceso en: 12 Abril. 2010.

QUINTANILLA, Rosa. **Ser mujer, pobladora y dirigente en el Chile moderno.** En Revista Propositiones. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol.24, agosto, 1994. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=178>. Acceso en: 20 Marzo.2011.

RACZYNSKI, Dagmar. **Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños.** Santiago de Chile, Revista En Foco, No. 77, 2006. Disponible en: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104331.pdf Acceso en: 20 Noviembre. 2010.

RANCI, Constanzo. Relações difíceis – A interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** tradução de Maria do Carmo Alves de Bomfim.- Petrópolis, RJ: Voces, 2005. Pag. 43 – 66.

REINOSO, Marcelo; ALVAREZ, Lúcia Helena. Educação popular, participação e cidadania: a experiência do PMI Programa do Melhoramento para a Infância. In: SILVA, Isabel; LEÃO, Geraldo (Org.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 267 p.

REVECO, Ofelia. **La relación jardín infantil – familia desde lo cotidiano: Seis dimensiones para su fortalecimiento.** Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, Diciembre 2001. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/relacion_jardin_familia.pdf Acceso en: 12 Abril. 2010.

RODÓ, Andrea; SABALL, Paulina. **Educación popular, autonomía relativa y construcción de un movimiento de mujeres.** En Revista Propositiones. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol. 15, enero, 1988. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=148>. Acceso en: 25 Marzo. 2011.

RODRIGUEZ, Claudio. **Educación popular en período de transición. Entre la autonomía y la integración:** El caso de La Caleta en Chile. Perspectivas para el pensamiento y propuesta Freiriana. Tesis de Magíster en Estudios Latinoamericanos, 2006. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 96 p.

RODRIGUEZ, Sandra. **La educación para la primera infancia en Iberoamérica.** En Revista Pedagogías y Saberes, año 2003 No. 19. Páginas 31 – 42. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/ps/articulos/pedysab19_06inve.pdf Acceso en: 06 Enero. 2011.

ROJAS, Jorge. **Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010.** Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010. 834 p.

ROLLA, Andrea; RIVADENEIRA, Mercedes. **¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?** Santiago de Chile, Revista En Foco, No. 76, 2006. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_preescolar_calidad.pdf Acceso en: 20 Noviembre. 2010.

ROMERO, Sabine; SALINAS, Loreto. **Sistematización de experiencias de cuidado infantil temprano.** Santiago de Chile: UNICEF, Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia N° 3, Marzo, 2005. Disponible en: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/126/Working%20Paper%203%20Unicef.pdf/ Acceso en: 02 Jun. 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. **Creche.** São Paulo: Córtes. Fundação Carlos Chagas, 1989. 251 p.

ROSEMBLATT, Karin. Por un hogar bien constituido: El Estado y su política familiar en los Frentes Populares. In: GODOY, Lorena. **Disciplina y desacato:** Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX. Colección Investigadores Jóvenes. Santiago de Chile: Coedición SUR/CEDEM, 1995; 1ª edición. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=75>. Acceso en: 14 Diciembre.2010.

SALAZAR, Gabriel. **De la participación ciudadana:** capital social constante y capital social variable (Explorando senderos trans-liberales). En Revista *Proposiciones Vol. 28*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1993. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=268> . Acceso en: 04 Marzo.2011.

SALAZAR, Gabriel; PINTO, Julio. **Historia Contemporánea de Chile I:** Estado, legitimidad y ciudadanía. Santiago de Chile: LOM ediciones, 1999. 315 p.

SALAZAR, Gabriel; PINTO, Julio. **Historia Contemporánea de Chile II: Actores, identidad y movimiento.** Santiago de Chile: LOM ediciones, 1999. 173 p.

_____. **Historia Contemporánea de Chile IV: Hombría y Feminidad.** Santiago de Chile: LOM ediciones, 2002. 296 p.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Educação Infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008. 263 p.

_____. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de Creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos.** 1999. Discertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Pedro. **Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica.** Porto: Profedições, 2003. 126 p.

TOKMAN, Andrea. **Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas.** Santiago de Chile, Serie de Políticas Públicas UDP. Documento de trabajo No 05, año 2010. Disponible en: <http://www.expansivaudp.cl/publicaciones/wpapers/> Acceso en 10 Enero. 2011.

TOURAINE, Alain. **Crítica a la Modernidad.** Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S. A. (T. H.), 1993. Traducción: Mauro Armiño. 502 p.

VAN DAM, Anke. **Identidad de género y participación social: proyectos de educación popular con pobladoras en Chile.** [Santiago]: Universidad Alberto Hurtado, [199-]. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/catalogo.htm> Acceso en: 12 Noviembre. 2010.

VALDÉS, Ximena. **Del prestigio a la gestión: poder y liderazgo en las mujeres del campo.** En Revista *Proposiciones* Vol.22. Santiago de Chile: Ediciones SUR, agosto, 1993. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=64>. Acceso en: 24 Octubre. 2009.

_____. **Lo privado y lo público: lugares de desigual disputa.** Mesa Agenda Progénero, Chile XXI. 2007. Disponible en: www.fes.cl/documentos/Genero/ximena_valdes_progenero.pdf Acceso en: 04 Enero. 2011.

VALDÉS, Ximena y REBOLLEDO, Loreto. **Mujeres del campo: Entre el brasero y la televisión.** En Revista *Proposiciones*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Vol.24, agosto, 1994. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=178>. Acceso en: 20 Marzo. 2011.

VALDÉS, Teresa; WEINSTEIN, Marisa. **Las pobladoras y el Estado**. En Propositiones Vol.21. Santiago de Chile: Ediciones SUR, diciembre, 1992. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=528>. Acceso en: 24 Marzo. 2011.

VEIGA, Marcia Moreira. **O movimento de luta pró-creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte**. 2001. Discertação Mestrado, Faculdade de Educação/UFGM. Belo Horizonte, 2001.

VENEGAS, Pablo. **Cuestionario para identificación de programas relevantes de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos**. Santiago de Chile, 2008a. Documento No Publicado.

_____. (Coord.). **Segundo Informe de Sistematización**. PIIE. Santiago de Chile, 2008b. 146 p. Documento No publicado.

_____. (Coord.) **Informe Final de Sistematización**. PIIE. Santiago de Chile, 2008c. 165 p. Documento No publicado.

VENEGAS, Pablo; REYES, Mónica. **El Programa PMI: La Cultura en el Currículum y la Construcción Colectiva del Proyecto Educativo**. Santiago de Chile: PIIE y MINEDUC, 2006. 32 p.

VENEGAS, Pablo; CORTÉS, Carmen Gloria; REYES, Mónica. **El Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI) y algunos resultados de las evaluaciones**. Documento de trabajo. Santiago de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. 2010. Documento No publicado.

WEINSTEIN, Marisa. **Estado, mujeres de sectores populares y ciudadanía**. Santiago de Chile: FLACSO-Chile; 1996. Nueva serie FLACSO-DUNCPLAS. Disponible en: <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1996/libro/000505.pdf> Acceso en: 06 Enero. 2011.

WOORTMAN, Ellen F; HEREDIA, Beatriz y MENASHE, Renata (org.) **Margarida Alves: Coletânea sobre estudos Rurais y de Gênero**. NEAD especial MDA, IICA, Brasilia, 2006. 355 p.

ZÁRATE, María Soledad y GODOY, Lorena. **Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile**. Cuadernos de Investigación N° 02. 52 p. Centro de Estudios de la Mujer CEDEM Santiago de Chile, 2005. Disponible en: <http://www.cem.cl/pdf/cuaderno2.pdf> Acceso en: 06 Enero. 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Figura de localización de la Región de la Araucanía en el contexto territorial de Chile.



ANEXO B – Mapa de ubicación del PMI “La Gotita” y PMI “Jornadas de Atención Integral” de Loncoche en la Región de la Araucanía.

