

Participación parental, comunidades y aprendizajes: experiencias de educación preescolar en Chile

Pablo Rupinⁱ

Resumen

El presente artículo expone algunos resultados preliminares de una investigación sobre la participación parental en el contexto de la educación preescolar en Chile. Dentro del conjunto de modalidades presentes en dicho país, existen alternativas que destacan en lo que respecta al enfoque de participación parental y trabajo comunitario desarrollado; se trata de experiencias que muestran un cierto origen ciudadano y popular, una voluntad de inserción en el tejido de las organizaciones locales, y que apelan a la participación parental como elemento estructural de su funcionamiento, pudiendo desarrollarse dentro de este marco no solo procesos educativos infantiles sino también dinámicas de aprendizaje entre los adultos involucrados.

La pregunta general de la investigación apunta a conocer cuáles son las posibilidades de participación ofrecidas a los padres, los aprendizajes que pueden derivarse y las representaciones cruzadas de los distintos actores respecto de sus roles (parentales / profesionales) en la educación de los niños, así como los eventuales efectos de dichas representaciones sobre el estímulo o la limitación de una dinámica participativa. El marco teórico pone en relación teorías sobre el aprendizaje situado y enfoques que consideran a la institución preescolar como un lugar de interacción ciudadana en el espacio público.

Résumé

Cet article présente quelques résultats d'une recherche en cours sur la participation parentale au préscolaire au Chili. Parmi le spectre des modalités présentes dans ledit pays, il existe des alternatives intéressantes en ce qui concerne l'approche de la participation parentale et du travail communautaire développé; il s'agit d'expériences qui ont une origine citoyenne et populaire, une volonté d'insertion dans le cadre d'organisations présentes dans la localité, et qui appellent la participation parentale comme élément structurel, ce qui rend possible le développement non seulement des processus d'éducation auprès des jeunes enfants, mais aussi des dynamiques d'apprentissage entre les adultes qui y participent.

La question de recherche posée est de savoir quelles sont les possibilités de participation offertes aux parents, les apprentissages qui peuvent en découler et les représentations croisées des différents acteurs à propos des différents rôles et postures (parentales, professionnelles) par rapport au processus éducatifs des enfants, ainsi que les effets de ses représentations sur l'encouragement ou la limitation d'une dynamique participative. Le cadre théorique met en relation des théories de l'apprentissage situé et des approches qui considèrent l'institution préscolaire comme un lieu d'interaction entre les citoyens dans l'espace public.

ⁱ Pablo Rupin, sociólogo. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Laboratorio EXPERICE, Escuela Doctoral ERASME, Universidad Paris Nord (Paris 13), Francia (pablorupin@hotmail.com).

En el conjunto del mundo occidental, el discurso dominante de un paradigma positivista concibe a las instituciones preescolares como productoras de resultados educativos precisos, como un conjunto de recursos técnicos para la resolución de problemas sociales y psicológicos (Dahlberg, Moss & Pence, 2005). En radical oposición, autores como Dahlberg y Moss proponen una visión de estas estructuras como lugares de encuentro entre los ciudadanos en el espacio público, como “foros de la sociedad civil” en cuyo seno adultos y niños participan juntos en proyectos sociales y políticos derivados de la vida democrática participativa (Dahlberg & Moss, 2007: 53-76).

Tal visión nos conecta con la posibilidad de concebir las estructuras de ECPI (Educación y Cuidado de la Primera Infancia) como espacios de aprendizaje no solo para los niños, sino también para los adultos participantes. Lo anterior en el marco de procesos que pueden considerarse del orden de la “educación difusa”, del “aprendizaje informal” o “en situación informal” (Brougère & Bézille, 2007: 117-160; Schugurensky, 2007: 13-27; Schugurensky, 2009: 207-219), en la medida en que no se derivan del desarrollo de dispositivos educativos explícitos y por cuanto no siempre existe intencionalidad, voluntad o conciencia de aprender: las estructuras de ECPI no han sido concebidas, al menos en principio, para el aprendizaje de los adultos. Se trata de dinámicas que nos remiten a su vez a las teorías del aprendizaje que ponen el acento en el concepto de participación y en el componente situacional del mismo, vinculado con la interacción social, indisociable de la pertenencia a un grupo (Billett, 2004: 312-324; Brougère, 2009: 267-278; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2005).

En el contexto de la educación parvularia, la noción de participación se asocia al establecimiento de variados tipos de colaboraciones entre profesionales y padres. Sin embargo, a menudo su comprensión se limita a la observación de iniciativas explícitas orientadas a la “promoción” de la participación, definidas de antemano por los profesionales de la pequeña infancia, y su expresión tiende a circunscribirse al establecimiento de relaciones verticales entre los actores, permaneciendo los padres en una posición de “participantes periféricos legítimos” (Lave & Wenger, 1991), abortando dinámicas de aprendizaje que podrían derivarse de la evolución hacia una participación más plena.

Por otra parte, la consideración del “nivel de compromiso” de los padres no puede proponerse como el único factor explicativo relevante a la hora de dar cuenta de sus niveles de participación. Billett (2004: 312-324) considera dos dimensiones interdependientes de la participación: el compromiso de la persona y la “affordance” de la situación, que remite a lo que la situación ofrece, pone a disposición del sujeto (“to afford” en inglés) para que pueda participar y eventualmente comprometerse.

Las posibilidades de participación pueden verse entonces restringidas o potenciadas tanto por condicionantes estructurales como por las expectativas y orientaciones de los actores. El tema es que allí donde encontramos obstáculos a la participación, frecuentemente se refieren tanto al rechazo a reconocer y valorar el rol educativo de los padres, como al temor de los expertos a ser cuestionados o a tener que aceptar una relación más horizontal con aquellos. Así pues, la participación parental interroga necesariamente la cuestión del “saber” y la “postura” o posición experta: al hacer (más) visible el rol educativo de los padres y permitir el eventual aprendizaje compartido entre estos y los profesionales, la dinámica participativa puede llegar a difuminar las fronteras entre las dos posturas y cuestionar las visiones más tradicionales respecto de las nociones de saber, de conocimiento experto, de profesionalismo en el contexto preescolar; en especial, el supuesto de un aprendizaje circunscrito a un solo grupo y la idea de que existen, claramente diferenciados, quienes “saben” (y que no tendrían ya nada que aprender) y quienes no (y que tendrían que aprenderlo todo).

Enfoque comunitario y participación: dos experiencias chilenas

A partir de este encuadre teórico, la investigación en curso aquí presentada propone analizar la problemática de la participación parental en el contexto de la educación parvularia en Chile. El objetivo es examinar la articulación de dinámicas participativas y la eventual generación de espacios de aprendizaje llamados “informales” para los adultos involucrados, tanto padres como profesionales. Por otra parte, se trata de comprender cuáles son las representaciones cruzadas de estos actores respecto de sus roles en los procesos educativos de los niños, así como los eventuales efectos de dichas representaciones sobre el estímulo o la limitación de una dinámica participativa.

Hemos abordado la realidad de dos modalidades que denominaremos precisamente “comunitarias y participativas”: el “Programa de Mejoramiento de la Atención a la Infancia”, PMI, y los Jardines Infantiles agrupados en la “Red de Centros Comunitarios de Educación”, CECⁱⁱ. Se trata de experiencias que, más allá de sus diversos orígenes y orientaciones pedagógicas, apelan a la participación parental como elemento estructural de su funcionamiento, comparten la intencionalidad de aprovechar las potencialidades educativas de la comunidad local y muestran una voluntad de inserción en el tejido de las organizaciones locales. Se trata además de estructuras de carácter gratuito orientadas al trabajo en contextos marginalizados.

ⁱⁱ La investigación también contempla, a fin de establecer una comparación con un modelo diferente, el análisis de Jardines Infantiles públicos tradicionales, pero cuya presentación omitimos en este artículo.

A continuación se presentan algunos hallazgos preliminares fruto del acercamiento en terrenoⁱⁱⁱ a tres de cada una de estas estructuras, todas ellas situadas en distintas zonas de Santiago. La recolección de datos se basó en estrategias cualitativas de investigación, fundamentalmente entrevistas colectivas semiestructuradas en profundidad, tanto con padres como con encargadas y profesionales (entrevistas separadas)^{iv}.

El caso de los proyectos PMI

Concebido para funcionar a nivel local por medio de proyectos educativos elaborados y ejecutados enteramente por padres pertenecientes a las comunidades, disponiendo del apoyo de la JUNJI^v en materias de capacitación y financiamiento, el diseño del PMI propone que cada grupo interesado elabore un proyecto educativo a partir de un diagnóstico de la realidad comunitaria, elija a sus propios responsables y defina los espacios y horarios de funcionamiento. Se privilegia la participación familiar, el empleo de agentes educativos locales y la utilización de un programa flexible con el fin de traducir los aprendizajes vividos por los niños, a menudo de manera informal y fortuita, en un proyecto educativo explícito y compartido (JUNJI, 2008).

La observación en terreno da cuenta de la realidad de experiencias que escapan en diversos aspectos a esta concepción teórica. Una de ellas comenzó a funcionar en 2000, financiada por una ONG como espacio de acogida para niños en lista de espera de un jardín infantil del sector; desde 2007 se encuentra bajo la responsabilidad de una educadora de párvulos, antigua madre del jardín en cuestión que había participado en este en tanto “monitora” para luego profesionalizarse cursando estudios universitarios. Otra está a cargo de tres mujeres que comenzaron entre 2000 y 2001 como madres participantes y que, luego de un proceso de capacitación, continuaron participando en su gestión, obteniendo incluso un estatuto de organización comunitaria para postular a la obtención de recursos municipales. Finalmente, el tercer proyecto comienza en 2005 como una ludoteca de una fundación vinculada a la superación de la pobreza, iniciativa en la que participaba la actual responsable, pero sin haber

ⁱⁱⁱ Además de un primer acercamiento exploratorio efectuado en julio de 2009, la recolección de datos tuvo lugar entre los meses abril y julio de 2010.

^{iv} El hecho de que la totalidad de los educadores y responsables de las distintas experiencias analizadas, así como la inmensa mayoría de los padres participantes entrevistados, sean mujeres, me ha conducido a utilizar sistemáticamente el femenino, refiriéndome frecuentemente a lo largo del texto a “las educadoras”, “las encargadas” y “las madres”, salvo en algunos casos en que se hace referencia genérica a “los profesionales de la primera infancia” y a “los padres” o “los adultos participantes”, o bien en aquellos casos en que efectivamente se contó con participación de varones al momento de las entrevistas grupales.

^v Junta Nacional de Jardines Infantiles, agencia gubernamental vinculada al Ministerio de Educación, que tiene por función la creación, promoción y supervisión de las estructuras de Educación Parvularia en Chile.

acogido a sus propios hijos en el seno de la estructura, al igual que sus dos actuales colaboradoras.

Estas experiencias funcionan en espacios modestos pertenecientes a otras instituciones (dos escuelas y una iglesia), acondicionados para el trabajo con niños. Trabajan en promedio con 20 párvulos, repartidos en uno o dos grupos de edades –heterogéneos– entre los dos y seis años, en media jornada y sin la presencia de profesionales, excepto el proyecto a cargo de la educadora, que funciona a tiempo completo.

Como modelo de participación relativamente transversal, estas estructuras se mantienen abiertas a las visitas cotidianas de los adultos, en la práctica casi exclusivamente madres, que colaboran libremente con el trabajo y las actividades desarrolladas con los niños. Dentro de un modelo bastante flexible y espontáneo, algunas se incorporan de manera permanente, llegando en ocasiones a ser identificadas como miembros colaboradores estables y pudiendo eventualmente sustituir a las responsables. La mayoría participa de manera más esporádica, limitándose a la observación, sin intervenir directamente, al tiempo que establecen un compartir informal respecto de diversos asuntos relativos a los niños, las familias, el barrio.

Los adultos participantes valoran la flexibilidad y la posibilidad de participación ofrecida por el modelo, en particular como una oportunidad para dedicarse a los niños más intensivamente que en el hogar, permitiendo además darles mayor continuidad a los procesos educativos: *“Sabes lo que los niños están aprendiendo (...) y puedo seguir más fácilmente con actividades en la casa (...) porque [aquí] he aprendido cosas con él”*. Aunque la demanda de participación sea fuertemente percibida como facultativa, algunas madres entrevistadas destacan su propia disponibilidad y regularidad como factores que han permitido a su vez aumentar las posibilidades de colaboración: *“Si no fuera habitual quedarse, no podríamos ayudarlas en un posible reemplazo”*.

Con un discurso más o menos elaborado según las estructuras, algunas responsables llegan a destacar la importancia de un enfoque centrado en los “aprendizajes significativos”, llamado a utilizar toda clase de recursos presentes en el entorno local, buscando potenciar los encuentros y espacios de descubrimiento para los niños: *“Se trata de darles una identidad, una personalidad (...), de desarrollar en ellos la capacidad de socialización (...) no solamente con otros niños sino también con otros adultos, y conocer realidades diferentes”*.

Este modelo se condice con las orientaciones del programa respecto del rol de los agentes educativos locales; sin embargo, las responsables precisan que resulta difícil funcionar con un grupo estable y variado de estas personas, por lo que se hace necesario permanecer en un esquema flexible, mantener los vínculos informales y recurrir a la colaboración de cercanos, tanto para las actividades explícitamente pedagógicas como para toda clase de colaboraciones:

*“A veces nos falta un poco de ayuda, tenemos que pedir una mano entre nuestros conocidos”.
“No es algo muy estable. Estás obligado a poner a algunos como formando parte oficialmente del proyecto, pero en realidad no vienen necesariamente cuando los necesitas”.*

También hay quienes hablan de sus proyectos como de “organizaciones comunitarias” que trascienden la mera intencionalidad pedagógica de un centro preescolar, al permanecer abiertas a la acogida de diversas necesidades familiares y al desarrollo de un conjunto de actividades y posibilidades fuera del marco habitual o formal. Es el caso, por ejemplo, de la recepción de niños que no tienen la edad requerida oficialmente para inscribirse, de la realización de acciones de colaboración con el medio ambiente familiar y comunitario cercano, de la organización de talleres sobre distintos temas, etcétera.

Las referencias a las prácticas pedagógicas desarrolladas remiten con frecuencia a la valoración de una aproximación “intuitiva” a la “labor de educadora”, fundada en la propia experiencia maternal. Lo anterior se expresa sobre todo respecto del ámbito socioemocional del desarrollo de los niños, por ejemplo en la adopción y/o rechazo de ciertos principios y reglas de comportamiento, o bien en el reconocimiento de un trato bastante afectuoso para con aquellos, así como de sus no siempre tan deseables consecuencias: *“Tal vez a veces somos demasiado querendonas (...). Nos cuesta ponerles límites. ¡Es que somos mamás...! Tal vez, de haber estudiado, tendríamos otro pensamiento (...). Pero nos involucramos a partir del hecho de que somos mamás. Tías^{vi}-mamás”.*

Sin embargo, en el plano del desarrollo cognitivo infantil, así como de la correspondiente organización de espacios y actividades, la aproximación intuitiva parece no ser suficiente. Hay responsables que reconocen una falta de preparación didáctica y la necesidad de más acompañamiento, por ejemplo en cuanto a las progresiones pedagógicas adecuadas para el trabajo con los niños. Se trata de un punto importante, ya que conecta la valorización de un saber hacer doméstico con el reconocimiento de la necesidad de un conocimiento experto:

“Lo que siempre hemos pedido [como capacitación], es saber por dónde hay que empezar, qué hay que preparar primero en los niños... Porque les podemos enseñar todo lo que se nos ocurra, según lo que vayamos viendo que necesitan, igual que en la casa; pero tal vez hay cosas que hacemos al revés; a veces nos damos cuenta, pero no siempre estamos seguras... Y se supone que hay gente experta que sabe de estas cosas.”

^{vi} En Chile, dentro del contexto de la educación preescolar en general, existe la costumbre de denominar con el apelativo de “tías” a las educadoras, de manera similar al uso popular que designa con el mismo apelativo, entre niños y jóvenes, a los padres de amigos o conocidos cercanos.

Finalmente, la relación con las madres participantes trata de asumirse por parte de las encargadas a partir de una postura lo más igualitaria posible; algunas dejan entrever incluso que difícilmente podría ser de otra manera dada la ausencia de profesionalización en ellas mismas. La educadora que comenzó siendo madre monitora señala a este respecto una problemática muy interesante, aludiendo a cierta modificación tanto en el estilo de trabajo como en la relación con los padres, fruto de la llegada de una joven profesional que se encuentra reemplazando a su antigua compañera enferma: *“Con ella tengo sin querer una relación más jerárquica, ella misma lo asume así, no me ve como a una igual... Y eso cambia un poco la imagen del proyecto ante los mismos papás, que terminan relacionándose conmigo también de manera un poco más distante”*. Es decir, la relación ascendente entre dos responsables en un proyecto se transmite hacia los padres y coarta en cierta medida una relación más horizontal con ellos.

El caso de los Jardines Infantiles de la Red CEC

Esta red constituye una especie de instancia de colaboración, de puesta en común de experiencias y aprendizajes entre los responsables de los distintos centros participantes, que comparten un enfoque orientado hacia la educación popular y la participación parental, familiar y comunitaria en los procesos educativos.

Se trata de estructuras más formales que los proyectos PMI. En tanto jardines infantiles certificados como tales, su funcionamiento está bajo la responsabilidad de educadoras y técnicos en educación de párvulos, que trabajan con un promedio de 80 niños y niñas divididos en varios grupos, con edades entre los dos y seis años.

Uno de los centros nace en 2003 a partir de la iniciativa de una ONG local dedicada al trabajo con familias y niños, contando desde sus orígenes con financiamiento público. En los otros dos casos se trata de experiencias bastante similares, aparecidas a principios de la década de los 90, y fruto de la iniciativa de grupos de universitarios interesados por trabajar al servicio de comunidades urbanas con limitado acceso a diversos servicios, en el marco de experiencias de encuentro sociocultural vinculadas a la Iglesia católica. Estos grupos establecieron un contacto cada vez más cercano con los pobladores de los sectores visitados, estructuraron proyectos de desarrollo comunitario y derivaron finalmente en la creación de servicios de atención preescolar. Comenzando el trabajo en condiciones bastante precarias y recurriendo a la colaboración de las familias y de redes de distinto tipo, lograron finalizar después de algunos años la construcción de sus respectivos establecimientos, lo que hizo posible la recepción de recursos públicos.

Una de las características comunes a estos jardines es la incorporación de madres en el trabajo pedagógico más o menos directo con los niños. En el caso de las estructuras más antiguas, este

proceso se desarrolló fundamentalmente con las primeras madres participantes, integradas primero en talleres y luego en formaciones más intensivas; varias de ellas adquirieron una calificación profesional. La mayoría de los equipos de educadoras de estos jardines siguió este recorrido. Para la experiencia restante, un trabajo algo menos estructural contempla la incorporación progresiva de madres que, comenzando por quedarse voluntariamente algún tiempo durante la semana, terminan por interesarse e involucrarse cada vez más, desarrollando así un proceso de “calificación informal”, *“discutiendo algunos temas en el camino, trabajando con los niños”*, luego de manera más formal, a través de talleres organizados en el mismo jardín. Actualmente, dos mujeres del equipo provienen de estas experiencias.

Común a estos centros es también la exigencia de comprometerse en una forma de participación que podríamos denominar “periférica”, pero que permanece ligada a una motivación más profunda: un sistema de turnos para que los padres colaboren con el aseo de los establecimientos, concebido al principio como una alternativa de colaboración coherente con la falta de recursos, pero mantenido luego como una manera de vincularlos con el espacio educativo de los niños. Los mismos padres señalan valorar esta instancia como una posibilidad *“de sentirse en casa, conocer los espacios, crear un círculo de confianza y transparencia”*.

De manera más o menos planificada, la presencia cotidiana de los padres al interior de los establecimientos es bienvenida, pudiendo incluso colaborar directamente en algunas actividades: acompañar los momentos de comida, encargarse de grupos de niños con ocasión de algún paseo, participar en talleres, momentos de lectura, entre otros. Algunas de estas iniciativas responden a solicitudes de colaboración directas de las encargadas, otras resultan de la iniciativa de los padres y se articulan a menudo en momentos de encuentro informal, como la entrada o la salida de los niños.

Menos a menudo, la participación se extiende a la eventual sustitución de alguna encargada o a la realización compartida de actividades pedagógicas. Respecto de esta situación se expresan sin embargo algunos desacuerdos y reparos: *“Yo mando a mi hijo al jardín para que esté a cargo de las tías... Una sabe cómo cuidar a sus hijos, pero no sé si a otros... Nunca me ha gustado esa idea”*. Como sea, lo interesante es que tanto padres como encargadas aluden a cierta dinámica de autorregulación en las prácticas desarrolladas por los primeros en momentos como estos: identificar a los más hábiles o aptos para tal o cual tarea, establecer límites espontáneos respecto de algunas conductas (hablar muy fuerte, interrumpir, apropiarse indebidamente de alguna labor), o preferir abstenerse de alguna acción si perciben que no dominan una determinada herramienta o material, recurriendo a las educadoras para que se encarguen, más sobre la base de un acuerdo implícito que fruto de una instrucción perentoria por parte de las profesionales.

Pero la participación pedagógica de los padres se concibe según un esquema que no la limita a la presencia en el establecimiento, sino que intenta articular espacios de encuentro cotidiano entre niños, familia y comunidad. Así, las responsables subrayan su voluntad de ligar el trabajo pedagógico con las experiencias significativas del entorno cercano, buscando aprovecharlas como recursos educativos:

... Porque claro, mandábamos una tarea para la casa, y no era “rellene la hoja de rayitas”, sino “vamos a la plaza, descubramos qué tipo de árbol es, a quién le podemos preguntar” (...). Entonces los niños llegaban con información (...) que buscaban con sus papás (...)... Que los papás tuvieran espacios de aprendizaje con los niños, y en que además se valoraba el conocimiento de otras personas de la comunidad.

Por último, el “estilo comunitario” de estas experiencias se refleja, además del trabajo en red con otras organizaciones e instituciones vinculadas a la infancia, en la intención de abrir la estructura al encuentro y participación locales, por ejemplo mediante la realización de talleres sobre distintos temas, principalmente dirigidos a mujeres.

Riquezas, límites y riesgos de los procesos participativos

Para las experiencias analizadas, se trata en general de una valorización de la participación parental en conexión con el reconocimiento de las potencialidades educativas de la comunidad, el espacio común de vida, el grupo de pertenencia. La comunidad antecede al proyecto mismo, lo provee de recursos y de sentido. Entre el proyecto mismo y la comunidad en la cual se inserta aparecen además distintas redes de colaboración, potenciales extensiones de la tarea del centro hacia otras actividades concebidas como componentes del mismo proyecto comunitario.

Ahora bien, todo proceso participativo responde a una única historia, no exenta de complejidades y riesgos, oportunidades, carencias y expectativas. Así parecen comprenderlo en general las responsables de las estructuras: hay tantas variantes de participación como niños y familias. Y así se manifiesta también la importancia de respetar la diversidad de maneras de insertarse y de acompañar los procesos de los padres que rehúyen la participación, no solo por falta de tiempo, sino también por timidez, situaciones familiares complicadas, déficits educativos (analfabetismo en algunos casos).

La observación del proceso de negociación de las exigencias de participación dirigidas a los padres nos muestra además que pueden producirse dinámicas no deseadas de exclusión y

protesta. La “obligación” de participar, aunque muy escasamente presentada como tal, puede percibirse con más peso que el real por parte de padres que deben hacer esfuerzos importantes para cumplir con ella; considerando además que la escasa participación de algunos puede percibirse como injusta por parte de los más comprometidos.

La opción de efectuar un trabajo abierto a la participación multiplica también los momentos de crítica y puesta en cuestión. Abrir el trabajo pedagógico del equipo a la mirada cotidiana de los padres obliga a mantenerse en una posición de permanente justificación que en lo inmediato puede resultar fatigante pero que, según la directora de uno de los jardines, *“Se vuelve útil a largo plazo porque se produce más comprensión por parte de los padres y se manejan más elementos para trabajar juntos que si compartiéramos solo entre nosotras”*.

Sociabilidad, autoridad y participación

Resulta difícil comprender la valoración dada a la participación sin tomar en cuenta el establecimiento de algunas particulares condiciones de sociabilidad. Pareciera que un requisito previo a la posibilidad de participación es que las estructuras sean percibidas como lugares abiertos al encuentro y al compartir de la vida cotidiana, a la expresión de los problemas personales, al “acompañamiento”; como espacios en los que pueden emerger a su vez una multiplicidad de contactos y relaciones informales y de cooperación.

Entre los componentes de esta “atmósfera”, se subraya la percepción de que las responsables se sitúan en una relación bastante horizontal respecto de los padres, más aún teniendo en cuenta que comparten una realidad común, que pertenecen a la misma comunidad. Lo anterior no obsta, sin embargo, para que los padres sean explícitos en señalar diferencias en cuanto a las competencias educativas de cada grupo. Se trataría pues de una valoración de la “autoridad inherente” a la labor de educadora, apreciando al mismo tiempo que no sea ejercida a partir de una *posición autoritaria*.

El problema de la “normalización” y el respeto de las diversidades familiares

En el discurso de las responsables de los jardines comunitarios, la lógica participativa desarrollada se acompaña de una valoración explícita de la familia como el primer y más importante espacio educativo del niño. Se percibe una concepción de las instituciones preescolares como agentes al servicio de este rol y una voluntad de tener en cuenta la sensibilidad familiar, la necesidad de una adaptación progresiva, de constante diálogo, de conocimiento mutuo, de generación de confianzas. Las observaciones de los padres parecen valorar esta postura, por ejemplo en el acompañamiento por parte de las educadoras durante los primeros momentos de adaptación de los niños, así como habida cuenta de la posibilidad de

permanecer junto a ellos, en una dinámica de progresiva construcción de acuerdos: “La tía me dijo, háblalo con él, cuándo va a estar listo para que lo dejes solo”.

Lo anterior no quiere decir que se dejen de lado las referencias constantes al carácter problemático de las realidades con las cuales se trabaja, ni que se renuncie a una intencionalidad de cambio respecto de diversas realidades familiares. Asunto no menor, puesto que podría hacer pensar en la participación como un mero discurso tras el cual se esconde un modelo más bien asistencial: una voluntad normalizadora de las prácticas parentales a partir de una “verdad” detentada por las educadoras, fundada a su vez en una desconfianza acaso implícita respecto de dinámicas domésticas consideradas exentas de potencial educativo.

Ahora bien, las experiencias analizadas parecen dar cuenta de una primera posición de *escucha* por parte de las educadoras y del ofrecimiento de diversas oportunidades a los padres, de distintas “affordances” que trascienden la lógica de simples dispositivos informativos o normalizadores, en un marco de respeto a la diversidad y de un proceso continuo de puesta en cuestión de los propios prejuicios y de “redescubrimiento” de ciertas realidades:

Esto de abrimos a la comunidad nos ayuda a cachar algunas cosas, dentro de lo cerrado que es cada uno en sus esquemas, sobre lo que está bien y no (...), cuando uno piensa que claramente uno tiene la razón (...). Un ejemplo (...), unos hermanos en mucho riesgo, con el papá preso... violentos (...). En un momento se calmaron, cierta pega hicimos nosotras... Pero la mamá se emparejó con otra mujer, y para los niños fue un buen cambio (...). No todo se solucionó, pero en cosas básicas fue un cambio muy beneficioso... somos testigos. Entonces claro, uno trata de estar en las categorías de la diversidad, pero no sé si aceptas siempre tan como si nada que una pareja de lesbianas... y eso. Entonces aprendes de la vida (...) en la medida que estás más abierta.

¿Qué aprendizajes?

La referencia a los aprendizajes propios cruza el relato de los adultos participantes entrevistados. Ciertamente, la cuestión fundamental de “la educación de los niños” constituye la primera dimensión evocada cuando los padres explicitan sus propios procesos de transformación y aprendizaje. Las rutinas, los límites, la autonomía, el respeto a los demás, la resolución no violenta de conflictos, son aspectos mencionados en reiteradas ocasiones como

elementos respecto de los cuales ellos también han tenido que hacer un aprendizaje, modificar algunas prácticas domésticas, tener en cuenta “cosas que antes no habíamos pensado tanto”.

Pero encontramos también variadas referencias a un conjunto de aprendizajes informales que, en un sentido amplio y flexible, podríamos llamar “de carácter político”. Nos referimos el desarrollo de competencias y actitudes que favorecen (o podrían favorecer), entre otros elementos, el establecimiento de relaciones con otros, la búsqueda de acuerdos, la toma de decisiones.

Un ejemplo es la alusión, particularmente en el caso de las madres responsables de los proyectos PMI, a nuevas posibilidades de desarrollo y realización personal, de ser, de actuar, de comprender el mundo, diferentes de las del espacio doméstico. Se trata de un proceso de transformación personal, de una modificación de la autopercepción que anima a su vez una voluntad de autosuperación:

Antes decíamos, “¿Cómo voy a ir a hablar yo con el alcalde?”... Éramos tres simples mamás, sin estudios (...). Entonces esto me ha ayudado mucho a sacar mi personalidad, y ahora nadie me puede venir a decir que no soy capaz (...). Entonces otros (...) aprenden de lo que nosotras ya hicimos. Creo que nos sentimos ahora más importantes de lo que nos sentíamos hace nueve años.

En un sentido similar, la directora de uno de los jardines infantiles subraya la necesidad crucial de acompañar los procesos de formación y transformación del equipo como factor que refuerza y facilita la expresión de lógicas participativas y comunitarias. Las mismas educadoras destacan luego en la entrevista: “La participación de los padres (...) también se hace posible (...) a partir de nuestro propio proceso de transformación... Liberarse de prejuicios para poder acompañar”.

El proceso de puesta en marcha, gestión y transformación permanente de las estructuras ha sido también motivo de aprendizaje continuo, en relación por ejemplo con la composición cambiante de los participantes, que obliga constantemente a modificar, a adaptar, a cuestionar: “Los padres hacen que la experiencia sea diferente cada año; siempre tendrás que aprender de nuevo, siempre habrá errores o cosas que reformular... A veces ellos mismos nos guían”. Al interior de los equipos educativos, una orientación hacia la toma de decisiones democrática respecto de una diversidad de temas se asume a su vez, de manera explícita, como favorable al desarrollo de aprendizajes compartidos.

En resumen, nos parece que las experiencias analizadas evidencian la presencia de una lógica participativa favorable al desarrollo de competencias sociales (capacidad de escuchar, de respetar a los demás, de ser empático), de procesos de colaboración mutua, del trabajo en equipo, del establecimiento de alianzas y relaciones de confianza. Nuestra propuesta es que las particulares características de las estructuras estudiadas pueden considerarse como instancias de “aprendizaje ciudadano”, tal como en el caso de experiencias tradicionalmente más asociadas a la democracia local (Schugurensky, 2009: 207-219). Más allá del objetivo explícito vinculado con la educación y el cuidado de los niños, el hecho de participar de las decisiones, de estar en relación no solo con otros adultos sino también con otras organizaciones e instancias locales, de involucrarse con la vida del barrio, de insertarse en un espacio de sociabilidad, transformaría estas experiencias en instancias de participación que reforzarían entre sus miembros el desarrollo de disposiciones democráticas, de ciudadanía.

Es, en suma, la idea de que la participación parental en las estructuras de la primera infancia puede transformar este espacio donde el aprendizaje no concierne solo a la educación del niño, sino igualmente a otras dimensiones de la vida social. Porque la promoción de la participación parental remite también a una concepción de las instituciones educativas como espacios de formación cívica: *“La familia tiene el derecho y el deber de participar en el proceso de desarrollo y aprendizaje de su niño (...). Al convencer de esto a las familias, les haces tomar conciencia para que puedan luego reivindicar sus derechos al interior del sistema educativo”*. Se trata de una orientación que trasciende la mera intencionalidad técnico-pedagógica de las instituciones de la primera infancia para abrir paso a una reflexión y a una *praxis* ético-política en torno a las maneras de vivir en comunidad y de *hacer educación*: *“Este jardín es... un lugar de transformación para los adultos también”*. *“Intentamos vivir valores como la generosidad, el compromiso... Lo que soñamos que se produzca a nivel social, comenzamos tratando de hacerlo nosotros mismos”*.

Referencias bibliográficas

- Billett, S. (2004), Working participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments, *Journal of Workplace Learning*, 16 (5-6), 312-324.
- Brogère, G. (2009), Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation, en G. Brogère & A.L. Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF (pp. 267-278).
- Brogère G. & Bézille, H. (2007), De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
- Dahlberg G. & Moss, P. (2007), Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire, en G. Brogère & M. Vandenbroeck (Coord.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* Bruselas, Peter Lang (pp. 53-76).
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2005), *Más allá de la calidad en Educación Infantil. Perspectivas Posmodernas*, Barcelona, Graó.
- JUNJI [Junta Nacional de Jardines Infantiles, Ministerio de Educación] (2008). Guía para la Construcción de Proyectos PMI. Santiago: JUNJI.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schugurensky, D. (2007), Vingt mille lieues sous les mers: les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue Française de Pédagogie*, 160, 13-27.
- Schugurensky, D. (2009), Apprendre en faisant: démocratie participative et éducation à la citoyenneté, en G. Brogère & A.L. Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF (pp. 207-219).
- Wenger, E. (2005), *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Tr. fr. Sainte Foy: les Presses de l'Université Laval.