



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA  
MAGISTER EN ANÁLISIS SISTÉMICO APLICADO A LA SOCIEDAD

PROGRAMA CULTURA DE INFANCIA SALAMANCA:  
INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EXPLORATORIA SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS Y TÉCNICOS EN EDUCACIÓN DE PÁRVULOS.

Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de Magister en Antropología y Desarrollo.

ALUMNA: MACARENA VIVANCO  
PROFESOR GUÍA: DIMAS SANTIBÁÑEZ

Salamanca Chile, julio 2014

“El niño Está hecho de cien.  
El niño tiene cien lenguajes  
cien manos, cien pensamientos  
cien maneras de pensar,  
de jugar, de hablar.  
(...) El niño tiene cien lenguajes  
(y un ciento de cientos y cientos más)  
pero le roban noventa y nueve.  
La escuela y la cultura  
separan la cabeza del cuerpo.  
(...) Le dicen al niño:  
que trabajo y juego, realidad y fantasía,  
ciencia e imaginación, cielo y tierra, razón y sueños,  
son cosas que no pueden ir juntas.  
Y entonces le dicen al niño que el ciento no está allí.  
El niño dice: Claro que no. El ciento está allí”.

Loris Malaguzzi.  
(Extracto de su poema “los Cien leguajes del niño”).

Dedicada a todos los niños y niñas que participan  
del programa Cultura de Infancia Salamanca.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas y todos los que contribuyeron en mi formación académica en general y mi maestría en particular. A mis padres por su eterno apoyo; a mis compañeros(as) y docentes por socializar los conocimientos y facilitar el aprendizaje, a mis colegas tan diversos y de tantos espacios laborales y; en especial, a mi pequeña Violeta por inducirme en el maravilloso (y antes desconocido) mundo de la primera infancia.

## RESUMEN

Desde la política pública chilena en Primera Infancia y en Educación Inicial, han surgido una serie de programas, enmarcados en el Sistema Chile Crece Contigo, que en general ha sido ampliamente valorado pero que en el análisis del mismo, se evalúa como un camino no acabado, con necesidades de mejoras, principalmente en términos de calidad y equidad.

En este contexto nacional, surge un programa de Primera Infancia comunal, que, tomando como inspiración el Reggio Approach (enfoque reggiano), asume como desafío el promover una nueva mirada hacia la infancia, una revaloración de la cultura de la Primera Infancia. Dicho programa, Cultura de Infancia Salamanca, de corta data pero de profusa intensidad, ha ido sembrando las semillas de cambio.

Bajo el supuesto de investigación que intervenir en Primera Infancia amerita necesariamente promover un cambio cultural hacia la revaloración de la infancia y a la apreciación positiva de la misma. Como Actividad Formativa Equivalente, se estudió los alcances del programa Cultura de Infancia Salamanca en las educadoras y técnicos involucradas en él, buscando resolver la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los cambios en las prácticas pedagógicas que las educadoras y técnicos en educación parvularia reconocen como resultado de las acciones desarrolladas por el programa Cultura de Infancia Salamanca?

La investigación, de tipo exploratoria, buscó observar los cambios en las prácticas pedagógicas percibidos por las educadoras y técnicos en educación parvularia, como una aproximación evaluativa sobre los efectos del programa Cultura de Infancia Salamanca a través de la observación participante de las comunidades de aprendizaje del programa y entrevistas en profundidad a encargadas de instituciones vinculadas al programa en primera instancia y luego a educadoras y técnicos de los establecimientos participantes.

En relación al objetivo general, "Identificar y caracterizar los cambios en las prácticas pedagógicas que los equipos educadores reconocen como resultado de las acciones desarrolladas por el programa Cultura de Infancia", se visualizan y describen cambios en la imagen de infancia y del rol de la educadora en la mayoría de las educadoras y técnicos participantes del programa. Pero, la traducción de dichos cambios de concepción de infancia y de la relación 'adulto-niño' en las propias prácticas pedagógicas es más acotado, principalmente en las educadoras y técnicos que están participando más activamente del programa (establecimientos JUNJI y Municipales) y que tienen más libertad de acción al respecto (utilizar la metodología de proyectos, no planificando sino proyectando y evaluando aprendizajes obtenidos según el análisis de los registros de los proyectos que nacen del interés de los párvulos). Los otros equipos educadores (establecimientos Integra y MINEDUC), tienen algunas trabas institucionales para llevar a cabo al 100% la propuesta del programa por lo que no pueden traducirlo al aula en su totalidad. Aun así, se visualizan y describen cambios en las prácticas pedagógicas de la mayoría de las educadoras y técnicos entrevistadas.

## PALABRAS CLAVES

Cultura de Infancia, Primera Infancia, Educación Inicial, Modelos Pedagógicos, Prácticas Pedagógicas.

## ÍNDICE

I.	PRESENTACIÓN .....	1
I.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	2
I.2-	PRINCIPALES CONTENIDOS.....	3
II.	INTRODUCCIÓN.....	4
II.1-	PRIMERA INFANCIA .....	4
I.1. a)	Caracterización de la Primera Infancia en Chile.....	6
I.1. b)	Política Pública sobre la Primera Infancia en Chile .....	9
I.2-	EDUCACIÓN INICIAL .....	11
I. 2-a)	Educación Inicial en Chile .....	14
I.2-b)	Política en Primera Infancia en Chile .....	16
I.3	MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN INICIAL.....	17
I.3-a)	Enfoque Reggiano .....	22
III.	PROGRAMA CULTURA INFANCIA SALAMANCA .....	26
III.1-	PRINCIPIOS ORIENTADORES.....	26
III.2-	MODELO DE GESTIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN.....	28
III .3-	DIFICULTADES EN EL PROCESO .....	33
II.3- a)	Valoración Institucional .....	35
II.3-	PROCESO EVALUATIVO.....	38
II.3- a)	Investigación exploratoria evaluativa .....	38
II.3- b)	Evaluaciones Previas.....	39
IV.	CAMBIOS PROPUESTOS POR EL PROGRAMA .....	45
III.1-	CAMBIO EN LA IMAGEN DE INFANCIA .....	45
III.2-	CAMBIO EN LA RELACIÓN 'ADULTO-NIÑO' .....	50
III 3-	CAMBIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS .....	54
IV.	CONCLUSIONES .....	62
V.	BIBLIOGRAFÍA .....	67

VI. ANEXOS .....	73
VI .1 MATRIZ DE ENTREVISTA 1- INSTITUCIONAL .....	73
VI 2. MATRIZ ENTREVISTAS 2- INSTITUCIONAL.....	81
VI .3 MATRIZ DE ENTREVISTAS 3- INSTITUCIONAL.....	86
VI .4 MATRIZ DE ENTREVISTAS 4- INSTITUCIONAL.....	92
VI .5 MATRIZ DE ENTREVISTA 5- EDUCADORA .....	94
VI .6 MATRIZ DE ENTREVISTA 6- EDUCADORA .....	99
VI .7 MATRIZ DE ENTREVISTA 7- EDUCADORA .....	104
VI .8 MATRIZ DE ENTREVISTA 8- EDUCADORA .....	107
VI .9 MATRIZ DE ENTREVISTA 9- EDUCADORA .....	110
VI .10 MATRIZ DE ENTREVISTA 10- EDUCADORA .....	114
VI .11 MATRIZ DE ENTREVISTA 11- EDUCADORA .....	118
VI .12 NOTA DE CAMPO 1 .....	121
VI .13NOTA DE CAMPO 2.....	124
VI .14 NOTA DE CAMPO 3.....	127
VI .15NOTA DE CAMPO 4.....	130
VI .16NOTA DE CAMPO 5.....	132

## I. PRESENTACIÓN

La intervención en Primera Infancia, según toda la información analizada (que se presentará en el capítulo de introducción), es inmensamente relevante para el desarrollo de un país, para superar las inequidades y para construir una sociedad mejor. La Cultura de Infancia es una cuestión altamente compleja, que amerita un trabajo arduo para cambiar viejos patrones y viejas prácticas arraigadas en la sociedad, que van en alguna medida en contra de la infancia al no dejar explayar todo su potencial.

Desde las políticas públicas chilenas sobre la Primera Infancia y la educación inicial, han surgido una serie de programas, enmarcados en el Sistema Chile Crece Contigo, que en general ha sido ampliamente valorado pero que en el análisis del mismo, se evalúa como un camino no acabado, con necesidades de mejoras, principalmente en términos de calidad y equidad.

En este contexto nacional, surge un programa de Primera Infancia comunal, que tomando como referencia el Reggio Approach, asume como desafío el promover una nueva mirada hacia la infancia, una revaloración de la cultura de la Primera Infancia. Dicho programa, Cultura de Infancia Salamanca, de corta data pero de profusa intensidad, ha ido sembrando las semillas de cambio.

A pesar que el programa ha sido evaluado en tres ocasiones, aún quedan espacios no observados. Como es un programa altamente complejo y de gran envergadura, es relevante seguir evaluándolo debido a la importancia que adquiere el tema en el contexto de una sociedad globalizada y altamente compleja que demanda re-crear viejas prácticas educativas, sobretodo en un área tan determinante para un país como lo es la Primera Infancia.

Por lo anterior, esta investigación evaluativa tiene por supuesto que intervenir en Primera Infancia amerita necesariamente promover un cambio cultural hacia la revaloración de la infancia y hacia la apreciación positiva de la misma. Por ello es que se estudia los alcances del programa Cultura de Infancia Salamanca en las educadoras y técnicos involucradas en el.

Así, el objetivo general de la investigación es "identificar y caracterizar los cambios en las practicas pedagógicas que los equipos educadores reconocen como resultado de las acciones desarrolladas por el programa Cultura de Infancia Salamanca".

Y los objetivos específicos son:

- Identificar los cambios que las educadoras y técnicos reconocen sobre su visión sobre la infancia.
- Establecer los cambios percibidos por las educadoras y técnicos sobre las relaciones que se establecen con los niños y niñas.
- Determinar los efectos de estos cambios en sus prácticas pedagógicas.

## I.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Si bien la investigación evaluativa en ciencias sociales está aún en construcción y existen muchas visiones a cerca del concepto mismo de evaluación, es una muy buena herramienta para analizar la eficiencia o deficiencia de los programas y proyectos, para su reformulación y valoración del éxito alcanzado por los esfuerzos realizados (Correa, Puerta y Restrepo, 1996).

La presente investigación entonces es de tipo evaluativa-exploratoria puesto que, como proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto a un sujeto, objeto o intervención, busca describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera (Mateo, 2000). En este caso, lo que se evalúa es el avance en el cumplimiento del objetivo general del programa Cultura de Infancia, en su dimensión cambio en las prácticas pedagógicas de las educadoras participantes del programa, según la mirada tanto de los equipos educadores como de las instituciones involucradas.

La investigación se abordó cualitativamente, con las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participante. Se usó la entrevista en profundidad para recoger los datos, las que fueron realizadas por la investigadora y organizadas en dos anillos. Uno, el institucional, entrevistas realizadas a las encargadas del programa (FMLP y Municipalidad), a la representante provincial de la JUNJI y a la encargada provincial de educación parvularia del MINEDUC. Y otro, a las educadoras, entrevistando a una educadora (o técnico) de cada establecimiento participante (7 en total). También se usó la observación participante, buscando interactuar con las participantes, observando y compartiendo con ellas para poder reconstruir la realidad (Schwartz y Jacobs1984). Se observaron las 5 Comunidades de Aprendizaje<sup>1</sup>correspondientes al año 2013, como instancia de reflexión entre las educadoras en donde se prestó atención especialmente a la influencia del programa en sus discursos y reflexiones pedagógicas.

Al buscar observar cambios en las prácticas pedagógicas de las educadoras y técnicos de párvulos participantes en el programa, haciendo una evaluación de éste, el camino investigativo fue desde el propio discurso de las participantes. Por ello se suscribió dentro de la corriente del Análisis del Discurso para reordenar el sentido del vínculo, poniendo el énfasis en la conceptualización del discurso como una práctica social, practica ideológica y de significación que construye y reconstruye las identidades sociales (Van Dijk). Y así cumplir con los objetivos de la presente investigación.

---

<sup>1</sup> "la Comunidad también tiene un rol de monitoreo, detectando oportunidades y desafíos frente al funcionamiento del programa en sus instituciones y de manera transversal, en la comuna". (Concha, 2013).

## I.2- PRINCIPALES CONTENIDOS

En el segundo capítulo del informe, se hace una introducción al tema de investigación: la primera infancia, la educación inicial y las políticas al respecto. Así como también se hace referencia a los modelos pedagógicos chilenos en general y al enfoque reggiano en particular.

En el tercer capítulo se presenta el caso, el programa Cultura de Infancia Salamanca: características, procesos de instalación e institucionalización, evaluaciones previas y conclusiones al respecto.

El cuarto capítulo tiene que ver con los resultados, desde la evaluación sobre los cambios propuestos del programa: cambio en la imagen de infancia, cambio en la relación 'adulto-niño', cambio de paradigma y cambio en las prácticas pedagógicas, y las conclusiones generales. Y los principales resultados obtenidos son: que efectivamente hay una internalización, comprensión y apropiación del enfoque (reggiano) que promueve el programa en buena parte de las educadoras y técnicos; que el programa ha logrado desarrollar una identidad propia ya que, incorporando elementos de la cultura local, logra ser más que una adaptación italiana; que éste ha logrado instalar una imagen más positiva sobre la infancia, apelando a las riquezas y potencialidades de los niños y las niñas y no a centrarse en sus carencias; entre otras cosas. Está pendiente penetrar en las familias de los/as niños/as de los jardines participantes para que sean un actor activo dentro del programa. Y, el desafío principal es que los adultos, equipos e instituciones, se hagan responsables de generar cambios sustentables, que institucionalmente sean conquistas comunales que queden en los/as niños/as.

El quinto y último capítulo tiene relación con las conclusiones en relación al proyecto en particular y a su posible replicabilidad en términos de las buenas prácticas con que se lleva a cabo y como modelo pedagógico. Resultados permiten llegar a la conclusión general que en definitiva todavía hay una brecha entre la forma de pensar (cambio de paradigma logrado) y actuar (prácticas pedagógicas afines al enfoque parcialmente logradas).

Finalmente, luego de la bibliografía, se anexan la matriz de resultados de cada una de las entrevistas realizadas y la pauta de observación de cada una de las comunidades de aprendizaje observadas.

## II. INTRODUCCIÓN

### II.1-PRIMERA INFANCIA

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) establece que "Infancia" proviene del latín *infant a*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infāns* o *infantis* como aquellos que no tienen voz. (Pavez, 2012). Según la misma fuente, la palabra niño o niña proviene de la voz infantil o la expresión onomatopéyica *ninno*, que refiere al que está en la niñez, que tiene pocos años, que tiene poca experiencia o que obra con poca reflexión y advertencia, entre otras características.

En un intento por salir de la mirada asistencialista tradicional sobre la infancia, que minimiza a la niña o niño e invisibiliza su rol social, la sociología de la infancia, o la recientemente autodenominada 'nueva sociología de la infancia' (Pavez, 2012), intenta comprender la niñez como una categoría permanente, aunque sus miembros se renueven constantemente, como un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos.

Desde el punto de vista de la sociología entonces, Gaitán (2006) se precisa que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social.(Pavez,2012)

La perspectiva tradicional sobre la infancia se encuentra desafiada actualmente por un nuevo interés de la sociedad hacia los niños, que guarda relación con la profundización en los derechos a la protección de la infancia (Gaitán, 2006). Es por ello que se escoge una definición universal, la de la Convención sobre los Derechos del Niño: "todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (ONU, 1989). Algunos países del continente, como Chile y Bolivia, dividen la niñez en dos etapas: la "adolescencia" (12 a 18 años) y el "niño" (menores de 12 años). (Blanco y Umayahara, 2004).

Al definir Primera Infancia, surgen más acepciones. Aunque todos los países están de acuerdo en que la Primera Infancia comienza con el nacimiento, existen diferencias respecto al tramo de edad que abarca. En América Latina lo frecuente es considerarla desde el nacimiento hasta los 6 años (Blanco y Umayahara, 2004). La propuesta de la UNICEF (2011) en tanto, es considerar la Primera Infancia hasta los ocho años de edad pero no se ha adoptado en los países de la región.

En Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI<sup>2</sup>, señala que,

---

<sup>2</sup> Institución estatal autónoma, vinculada al Ministerio de Educación, encargada de atender la Educación Inicial del país.

*"la Primera Infancia es la etapa de vida que contempla desde el período de la gestación hasta los 6 años (infantes e infancia temprana) como esfera crucial en sí misma, y no como etapa preparatoria para la adultez. La referencia exclusiva a la Primera Infancia como etapa significativa y crucial, implica concederle el status de esfera propia y no la subvaloración de una concepción preparatoria o de "previa" para la vida". (ENPI 2010).*

Desde la perspectiva de los derechos, "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (ONU, 1989). La Convención Internacional de los Derechos del Niño, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños y niñas (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana.

Se rige principalmente por cuatro principios fundamentales: la no discriminación; el interés superior del niño; la supervivencia, desarrollo y protección; y la participación. Los derechos esencialmente son: **1. Igualdad:** derecho a ser reconocidos todos como iguales, sin distinciones discriminatorias por él/ ella o su familia. **2. Protección:** derecho a ser protegido por la ley, y así poder desarrollarse y crecer sano/a y en libertad. **3. Identidad:** derecho a tener un nombre y una nacionalidad para empezar a ser yo mismo/a. **4. Calidad de vida:** derecho a la alimentación, vivienda y atención médica. **5. Integración:** derecho a atenciones y tratamientos específicos por impedimentos físicos o mentales. **Amor:** derecho a recibir afecto y seguridad, primando que sean los padres y la familia los responsables de otorgárselo. **6. Educación y juego:** derecho a aprender a pensar, jugar, dialogar, a disfrutar. **7. Auxilio:** derecho a recibir protección y socorro cuando lo precise. **8. Denuncia:** derecho a no sufrir abandono, crueldad, tráfico o explotación de su persona, malos tratos, humillaciones. **9. Solidaridad:** derecho a ser educado en un espíritu de tolerancia, comprensión por los demás, paz y fraternidad.

Más allá su definición no acabada, el tema de la Primera Infancia en las últimas décadas ha pasado a ser de un tema periférico a uno central. Éste ha tomado relevancia debido al consenso global sobre los derechos que tienen las niñas y niños. Además, el conocimiento comparado y la experiencia internacional concluyen sobre la importancia de esta etapa; desde la psicología, la neurociencia y la economía,

*"Se confirma que los primeros tres años de vida son fundamentales para el desarrollo futuro de los niños y niñas y niñas. En particular, el estímulo de las habilidades cognitivas y no cognitivas juega un rol clave en el desarrollo de largo plazo de una serie de habilidades que, finalmente, determinan la vida del niño/a". (Behrman, Bravo y Urzúa, 2010).*

Durante la Primera Infancia, las estructuras bio-fisiológicas y psicológicas de los niños y niñas están en pleno proceso de formación y maduración, en esta etapa se produce el desarrollo del 75% del cerebro, lo que haría particularmente beneficiosa la estimulación temprana. En esta etapa los niños y niñas pueden adaptarse fácilmente al medio, así como generar nuevas conexiones neuronales que le permiten modificar la organización cerebral por medio de la influencia recibida de la estimulación ambiental. Además, se señala que las experiencias y el entorno de los/as niños/as en sus primeros años de vida, determina la forma en que se expresan sus genes, impactando directamente en la productividad futura el niño o niña y por lo tanto, en el desarrollo social de las generaciones futuras (Behrman, et al., 2010).

Desde la economía en tanto, también han exaltado el tema como una herramienta de política pública que ayuda a mejorar indicadores de bienestar social (tasa de criminalidad, índices de equidad, deserción escolar, etc.). Y al analizar el tema en términos de costo-beneficio, se llega a la conclusión que la inversión que se hace durante los primeros años de vida tiene un mayor retorno económico que intervenir en etapas de mayor adultez.

La política pública nacional, a la que se hace referencia más adelante, toma en consideración estas evidencias para el diseño de sus medidas e instrumentos vinculados con la primera infancia.

### I.1. a) Caracterización de la Primera Infancia en Chile

En este apartado se hace un esfuerzo por caracterizar a la infancia chilena en general y a las condiciones en que se encuentran los niños y niñas salamanquinos/as en particular (comuna en que se inserta el programa observado). Entregando una suerte de diagnóstico que arroja datos sobre el habitabilidad, educación, salud e ingreso (Índice de la Infancia y Adolescencia); conformación de hogares, variable socio-emocional, desarrollo psicomotor y variable física (Estudio Longitudinal sobre Primera Infancia); y sobre el entorno de las niñas y niños menores de 6 años (Encuesta Nacional de Primera Infancia).

El Ministerio de Planificación creó, en el año 2002, un Índice de la Infancia y de la Adolescencia, en donde, al igual que el Índice de Desarrollo Humano, se estandarizan una serie de variables y sus indicadores en una escala que va entre 0 y 1, donde 0 corresponde al mínimo logro y 1 al logro más alto. Dicho índice es utilizado para el diseño de políticas hacia la infancia y es actualizado por el Observatorio de Infancia y Adolescencia<sup>3</sup>.

El último índice fue entregado el año 2009 y sus principales resultados son:

A nivel nacional:

- El índice alcanza un valor de 0,66
- La dimensión habitabilidad, alcanza el valor más alto, 0,82
- La dimensión educación, con un valor de 0,66
- La dimensión salud, con un valor de 0,65
- La dimensión ingreso, con un valor de 0,63

A nivel regional:

- El índice varía entre 0,56, en La Araucanía, y 0,73, en Magallanes.
- Cuatro regiones obtienen un valor sobre el promedio nacional Atacama, Antofagasta, Metropolitana y Magallanes. En estas regiones residen el 46,2% de la población infantil del país.
- La región de Coquimbo, en donde se enmarca la presente investigación, alcanza un valor de 0,64, ocupando el lugar número 7 en el ranking nacional. Sus 15 comunas muestran valores entre 0,46, Punitaqui, y 0,71, La Serena. Con índices de: Salud: 0,65, Educación: 0,67, Ingresos: 0,56 y Habitabilidad: 0,78.

---

<sup>3</sup> Conformado por un amplio grupo de instituciones públicas, de la sociedad civil y multilaterales.

Salamanca: La comuna de estudio, alcanza un valor de 0,56.

Comuna	Salud		Educación		Habitabilidad		Ingreso	
	Valor	Posición regional	Valor	Posición regional	Valor	Posición regional	Valor	Posición regional
Salamanca	0,62	12	0,51	7	0,63	10	0,52	5

Los resultados anteriores básicamente muestran que la infancia en el país tiene un nivel de desarrollo aceptable al menos (un poco más de la mitad del valor óptimo), en donde las condiciones de habitabilidad son las más altas y las condiciones de ingreso son las más bajas.

La región del estudio, la región de Coquimbo, presenta un valor por sobre la mitad de lo óptimo, estando dentro los 7 primeros lugares de desarrollo, teniendo mayor valor la dimensión habitabilidad y, menor valor, la dimensión ingresos (al igual que a nivel nacional).

Según la misma investigación, la comuna de estudio, Salamanca, está en el lugar 8 de las 15 comunas en la región, siendo la variable más destacada a nivel regional la de ingresos (5<sup>to</sup> lugar), y la menos (12<sup>vo</sup>), la habitabilidad Pero siempre todos los valores son por sobre la mitad del valor óptimo<sup>4</sup>.

Sobre la Primera Infancia propiamente tal, la Universidad de Chile llevó a cabo en el 2010<sup>5</sup> el primer Estudio Longitudinal sobre la Primera Infancia (ELPI), con el fin de incrementar la información sobre esta materia sí como para evaluar las políticas públicas relacionadas.

De esta encuesta (Behrman, Bravo y Urzúa, 2010) se pueden destacar una serie de datos relevantes sobre cómo se configura esta etapa en el país. Partiendo por la conformación de los hogares, se señala que los hogares con niños(as) menores de 5 años según la encuesta son 1.046.837 (Región de Coquimbo, 44.007).

Los resultados arrojados sobre las características de los **hogares** con infantes en Chile reflejan que éstos son principalmente femeninos, donde los niños y niñas viven con ambos padres biológicos, con jefatura de hogar masculina y ocupada, con unos 30 años en promedio, con educación media completa, residente en Santiago. En donde la encargada de cuidar al infante es la madre biológica que tiene la educación media completa, menos de 35 años, no trabaja por hacer los quehaceres del hogar.

Los datos más relevantes arrojados directamente sobre los niños y niñas, según las pruebas aplicadas, son los siguientes:

---

<sup>4</sup> Educación si bien ocupa un 7<sup>mo</sup> lugar a nivel regional, su valor es apenas superior a la mitad (0,51). Este es un elemento importante a considerar puesto que esta es la comuna en donde se realiza el programa de estudio y el tema precisamente tiene que ver con Educación Inicial.

<sup>5</sup> El 2012 se realizó la segunda ronda de la encuesta longitudinal, cuyos resultados obtenidos arrojan diferencias poco significativas respecto del 2010, por lo que la presente investigación considera solo los resultados de la muestra original.

En relación con la **variable socio-emocional**, se puede concluir que los niños y niñas de Chile no presentan riesgos o dificultades en su desarrollo social o emocional. Cabe mencionar sí que a mayor quintil de ingresos y a mayor edad del o la cuidadora, menos dificultades socio-emocionales en los y las niñas. Y, en los niños y niñas de 18 a 60 meses las mayores dificultades y riesgos están ligadas a síndromes clínicos por problemas internos de los niños y niñas (55,8% en dificultad más en riesgo) y a síndromes de problemas atencionales y conductas agresivas que tienen relación con cómo el niño o la niña interactúa con el ambiente externo a él (47,8% en dificultad más en riesgo).

En la **variable desarrollo psicomotor**, en general un 75,4% de los niños y niñas presentan un buen desarrollo de éste tipo. Ahora, en las áreas del desarrollo psicomotor, no se presentan grandes dificultades ya que un 6,4% tiene un desarrollo fuerte, un 88,0% uno normal y solo un 5,7% un desarrollo psicomotor débil, siendo levemente más débiles las áreas personal/social (6,3%) y adaptativa (6,0%). En relación al rendimiento del desarrollo psicomotor de los/as niños/as, la coordinación, el lenguaje y la motricidad tienen un alto porcentaje de normalidad (88,1% en total) y el lenguaje es lo "peor" evaluado (82,4% normal). Y por último, el vocabulario de los niños/as no presenta mayores problemas, ya que solo el 26,9% presenta puntuación baja o menos que baja.

La **variable física** de los y las niñas tiene un valor normal en general. Normal es su talla, normal es su peso y normal es su circunferencia craneal. Lo que se podría destacar es que un 17,2% de los niños y niñas se encuentran con una circunferencia craneal aumentada para la edad.

A demás del Índice de Infancia y Adolescencia, que revela el nivel de desarrollo general, vinculado a habitabilidad, educación, salud e ingreso, en el que se encuentran los y las infantes y adolescentes en el país y en la comuna de estudio y, el ELPI que caracteriza los hogares con infantes y sus niveles de desarrollo socio-emocional, psico-motor y físico, se identifica otro esfuerzo por caracterizar esta etapa, la Encuesta Nacional de Primera Infancia (ENPI) que arroja datos esencialmente sobre los infantes y la relación con su medio.

Esta encuesta dice relación con el esfuerzo que la JUNJI (en conjunto con la UNICEF y UNESCO) ha realizado por general información especializada sobre la realidad de la Primera Infancia en Chile. La ENPI 2010, que toma como marco teórico al modelo ecológico de Bronfenbrenner en donde el centro de la investigación radica en estudiar el desarrollo infantil mediante la observación de la interacción del o la niño/a con su medio.

Los resultados de la ENPI 2010 reflejan que los y las niñas menores de 6 años en Chile son hijos/as de madres de entre 15 y 24 años; fruto de un embarazo no planeado; criados/as por la madre en el hogar; con un peso normal; que asiste a algún establecimiento o programa educacional, preferentemente de la JUNJI unas 4 a 8 horas diarias, 10 meses al año, porque ahí recibiría una estimulación especializada; etc.

Los responsables de los niños y niñas creen que el hecho que ambos padres cuiden a sus hijos/as es lo mejor para el desarrollo futuro de los niños y niñas y, cuando dejan el cuidado del niño o niña a algún pariente, lo hacen porque no confían en el sistema de educación inicial formal. También creen que la educación escolar es positiva; que es un derecho que debe ser exigido y que educar a todos los niños y niñas desde la cuna fortalece el desarrollo de un país. Consideran que los niños y niñas son sujetos con opinión propia y poseen grados progresivos de autonomía pero que sus opiniones deben ser guiadas siempre por un adulto responsable, los/las niño/as tienen derechos siempre y cuando cumplan con sus deberes. Suponen que el cuidado y

protección de los/las niños/as son de exclusiva responsabilidad de los padres y parientes pero que éstos no tienen el derecho a decidir si su hijo o hija puede trabajar o contribuir con el hogar, además, que las decisiones en torno a los hijos e hijas se deben tomar en relación a los intereses de los padres.

En síntesis, con los datos anteriormente expuestos, se puede sostener que a nivel país el desarrollo de la infancia está en un nivel 'aceptable' (Índice de la Infancia y de la Adolescencia por sobre el promedio de logro), especialmente en la variable de habitabilidad. Y en relación a la Primera Infancia, (ELPI), las características de las niñas y niños son que en general tienen un buen desarrollo socio-emocional y psicomotor, con condiciones físicas normales. Y en lo referido a la educación, en general asisten a algún programa educacional aunque aún persisten desconfianzas de parte de los responsables de los menores en el sistema de educación inicial formal (ENPI).

### I.1. b) Política Pública sobre la Primera Infancia en Chile

Con respecto a las políticas públicas sobre Primera Infancia, se observa que en Chile ha pasado de ser un conjunto de políticas aisladas más vinculadas a la salud que a otra cosa y de corte fuertemente asistencialista, a un sistema de protección integral. Esto debido a que la Primera Infancia propiamente tal, y como ya se mencionó, ha pasado de ser un tema secundario a uno prioritario.

La política pública hacia la infancia toma fuerzas en los años '90, en donde se ve una priorización del desarrollo infantil en el discurso político. El año 1990, sin más, Chile suscribe la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. "Desde entonces, se ha avanzado en la adecuación de los instrumentos para la efectividad de los derechos, como reformas legales, institucionales, de políticas públicas y prácticas sociales que representan un avance hacia dicho propósito" (Raczynski, Bedregal, Ferrer, Margotta, Besomi y García, 2007).

Según Raczynski y demás investigadores, la política sobre la Primera Infancia en el país ha estado orientada principalmente a cuatro objetivos principales, cada uno asociado a un sector específico, estos serían: 1. Atención de salud y nutrición de la embarazada, la madre y el niño/a (Salud). 2. Preparación de los niños y niñas/as para la escuela (Educación). 3. Facilitación de la inserción laboral de la madre (Trabajo). 4. Atención de niños y niñas en situación de vulnerabilidad (MIDEPLAN).

Un giro a lo anterior es la política llamada "Sistema de Protección a la Infancia", que desde el 2006 busca mejorar las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas. Dicho sistema es el Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia, Chile Crece Contigo. Sistema es definido como una red integrada de servicios, en donde cada sector estatal pone a disposición su oferta en Primera Infancia para ofrecer apoyos diferenciados y de acorde con las necesidades de cada niño/a y su familia. Se plantea entonces como un nacional, multisectorial, para trabajar en las inequidades desde sus orígenes, promoviendo el desarrollo, la salud, el bienestar y la seguridad de los niños y niñas, sus familias y comunidades, desde la gestación hasta el ingreso al sistema educativo (CCC, 2010).

Pero este sistema, a pesar de plantearse como integral, multisectorial y que incluye algunos programas de estimulación temprana con apoyo de las personas a cargo de los y las menores, deja de lado en lo medular el tema de la educación inicial y, como siempre, la JUNJI sigue siendo la institución estatal a cargo, como se verá en el apartado posterior.

## I.2- EDUCACIÓN INICIAL

A nivel mundial, en las últimas décadas, a la luz de las investigaciones y nuevas contribuciones teóricas sobre la Primera Infancia, se ha ido abordando la Educación Inicial como tema prioritario también; el conceso es ver a la educación de Primera Infancia como una oportunidad para compensar lo más tempranamente posible las desventajas de los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, y así asegurar mejores resultados al insertarse posteriormente en el sistema escolar.

Apelando a una educación de calidad en la Primera Infancia, que en sí misma es una oportunidad para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, se establecen una serie de beneficios ampliamente consensuados y utilizados como justificación para hacer las mejoras educativas al respecto, tales como: (Blanco, 2012):

- Es determinante para el desarrollo de las personas y de las sociedades.
- Favorece los logros de aprendizaje y el desarrollo educativo posterior.
- Es un poderoso mecanismo para reducir las desigualdades.
- Tiene un alto retorno económico y social.

Es así como en 1990 los países del mundo (la gran mayoría), firman la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT), en donde se amplía la noción de educación básica, considerando que ésta comienza con el nacimiento y no al inicio de la educación primaria como se consideraba tradicionalmente. Asimismo, la Declaración impulsa la protección y el desarrollo de la Primera Infancia, incluyendo programas educativos no formales: "El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o a las instituciones, según convenga" (OREALC/UNESCO, 2004).

Luego los países ratifican la declaración el año 2000 en el "Marco de Acción Dakar", del Foro Mundial de Educación. Este texto se basa en un amplio balance de la educación básica a nivel mundial<sup>6</sup> y en donde se establecen seis marcos regionales de acción (entre ellos el de "Las Américas")<sup>7</sup>. En este foro, los Estados se comprometen a crear sus propios planes nacionales de acción a más tardar al año 2002 y a lograr los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) el 2015.

El Marco de Acción Regional para Las Américas, se propone eliminar las inequidades que subsisten en la educación y contribuir a que todos y todas cuenten con educación básica para que puedan ser partícipes del desarrollo.

---

<sup>6</sup> "la Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 se presenta así: i) Ni tan siquiera la tercera parte de los más de 800 millones de niños y niñas menores de seis años reciben algún tipo de educación. ii) Una población infantil de unos 113 millones, 60% niñas, no tiene acceso a la enseñanza primaria. iii) Son analfabetos al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres."

<sup>7</sup> Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, celebrada en Santo Domingo (República Dominicana) del 10 al 12 de febrero de 2000.

Este Marco Regional analiza en primera instancia los logros y los temas pendientes en América Latina y el Caribe en relación a la educación en Primera Infancia. Dentro de los logros se destaca que durante los años '90 hubo un aumento importante en el cuidado de la Primera Infancia y su educación, en particular en el período de 4 a 6 años, pero que sigue siendo insuficiente ya que plantean como tema pendiente, la exigua atención al desarrollo integral de la Primera Infancia, en especial en los niños y niñas menores de 4 años. Entonces, el desafío en Primera Infancia es incrementar la inversión social, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial. (UNESCO, 2000).

Los compromisos asumidos en este Marco Regional referidos a la Primera Infancia, tiene que ver con el aumento de la inversión en programas de desarrollo integral de los niños y las niñas menores de cuatro años, centrado en las familias y con atención en las que están en mayor vulnerabilidad. También con el sostener los logros ya alcanzados e incrementar la atención educativa inicial desde los cuatro años de edad, así como, mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación inicial de la Primera Infancia<sup>8</sup>.

Otro esfuerzo por abordar el tema es la propuesta de elaboración de Indicadores de la Primera Infancia y su versión a nivel regional (OREALC/UNESCO, 2004), producto de que en Dakar se pone de manifiesto que la mayoría de los países carecen de sistemas de información confiable que permita conocer cuál es la verdadera situación de la educación en Primera Infancia.

En dicho informe (sobre los indicadores) se parte con una serie de definiciones, una de ellas es la de "Atención a la Primera Infancia", relevando la importancia de la atención integral, en donde se engloban un conjunto de acciones (de cuidado y de educación) para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Derivándose el concepto de "Cuidado de la Primera Infancia"<sup>9</sup> en donde Chile incorpora los conceptos de salud, nutrición, prevención y protección; y el concepto de "Educación de la Primera Infancia" que Chile denomina oficialmente como Educación Parvularia considerando la educación de los niños y niñas entre 0 a 6 años.

En general, la "educación de la Primera Infancia" se refiere a "los procesos educativos oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características del niño de 0 a 6 años, con el fin de favorecer aprendizajes significativos que promuevan su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño como persona en continuo perfeccionamiento humano. (OREALC/UNESCO, 2004).

---

<sup>8</sup> "Mediante: – El fortalecimiento de los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia y a los diversos agentes que contribuyen a la salud, la nutrición, el crecimiento y la educación temprana, como procesos integrados, continuos y de calidad. – El fortalecimiento de los procesos de monitoreo y evaluación de los servicios y programas dirigidos a la primera infancia, estableciendo estándares nacionales consensuados y flexibles, que consideren la diversidad. – El establecimiento de mecanismos de articulación entre las instituciones que prestan servicios y programas relacionados con la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas y niñas menores de seis años. – El mejor aprovechamiento de las tecnologías y medios de comunicación para llegar a las familias que viven en zonas alejadas y difíciles de alcanzar por los programas institucionalizados."

<sup>9</sup> "...el conjunto de acciones integrales ejercidas para preservar la vida de los niños y niñas en sus aspectos básicos (alimentación, salud, protección, afecto, etc.) para favorecer su sano y adecuado crecimiento". (OREALC/UNESCO, 2004).

Se considera en el nivel Educación en Primera Infancia a los niños y niñas de 0 a 5 o 6 años de edad (desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria). Y la oferta predominante en la región, para la atención de los niños y las niñas de 0 a 3 son modalidades más bien no convencionales.

En cuanto a las políticas y normativas vinculadas a la Primera Infancia en la región se mencionan las vinculadas a los derechos de los niños y las niñas, la salud y nutrición, la educación en Primera Infancia, la responsabilidad de los padres y la sociedad.

En las Constituciones de los países se establece que la educación –incluso la educación de la Primera Infancia– es un derecho de la persona y un servicio público, de acuerdo con lo establecido por la Declaración Universal de Derechos Humanos. Las leyes de educación (Ley General de Educación, Ley Reforma Educativa, etc.) establecen normativas específicas para la atención educativa de la Primera Infancia, así como las bases, fines y objetivos de la educación de cada etapa, incorporando este nivel de educación en el sistema educativo de los países. Un aspecto común en las políticas de todos los países es la atención prioritaria a los niños y niñas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y zonas de extrema pobreza. (OREALC/UNESCO, 2004).

Dichas políticas se traducen en programas que básicamente tienen que ver con el desarrollo de competencias en diferentes áreas establecidas en el currículo. Siendo Chile uno de los pocos países que cuenta con un único currículo para todos los niños y niñas de 0 a 6 años y todas las modalidades educativas.

En toda la región se da una gran importancia a la participación y educación de los padres para que estos asuman su responsabilidad en la educación y en el desarrollo integral de sus hijos/as. Se les ve como los primeros educadores ya que es en el hogar en donde se establecen los primeros vínculos afectivos y los primeros aprendizajes. (OREALC/UNESCO, 2004).

En respuesta a esta iniciativa (EPT) y en especial a sus informes de seguimiento a nivel mundial, la denominada 'Internacional de la Educación' (IE)<sup>10</sup> hace un análisis al respecto, señalando que si bien han habido avances hacia la consecución de las metas EPT, estos logros se han estancado principalmente por los conflictos armados y la destrucción que conllevan de la infraestructura escolar y la vida de los infantes. (EI, 2011).

Dentro de las estadísticas mundiales claves que se entregan en el informe de seguimiento 2010 se encuentra que: el número total de niños/as no escolarizados (nivel primaria) es de 67 millones y el número de niñas y niños sin escolarizar en países afectados por conflictos asciende a 28 millones.

Según la EI (2011), los informes de seguimiento reiteran sucesivamente que no se alcanzarán la mayoría de los objetivos de la EPT fijados para el 2015 ya que su progresión ha sido lenta y desigual principalmente porque los gobiernos no asumen los compromisos adquiridos en cuanto a la educación. Por ejemplo, la meta de la educación primaria universal ha tenido avances lentos y desiguales ya que, como se señaló en las estadísticas, todavía 67 millones de niñas y niños están sin entrar al sistema escolar.

---

<sup>10</sup>Federación Sindical Internacional que representa a 30 millones de docentes y personas de la educación en todos los niveles, en 173 países, con sede en Bélgica.

Volviendo a la región latinoamericana, la Educación Inicial engloba a los niños y las niñas, desde el nacimiento o a los 3 meses de vida, hasta los 5 o 6 años (hasta que inician la educación básica). Nivel que tiene diferentes nominaciones: preescolar o preprimaria el último ciclo, y educación parvularia, inicial o de infancia en los ciclos anteriores. Y, en el último tiempo, se ha comenzado a considerar uno o dos años de la educación inicial como educación obligatoria (como en los países de la OCDE)<sup>11</sup>.

La tendencia actual es a abordar la AEPI de manera más integral, con programas integrales, que se dé continuidad entre la educación inicial y la educación básica. Así, en la región se declaran los siguientes propósitos para la AEPI: promoción del desarrollo integral de los niños y niñas, infantes como sujetos de derecho, formación y promoción de las familias, favorecer la continuidad de los ciclos, integración y equidad social.

Las modalidades de AEPI en la región son básicamente de dos tipos, programas formales y programas no convencionales. Y, en lo referido al acceso, se sabe (por estadísticas de la UNESCO) que la tasa bruta de escolarización en la región de los niños y niñas de 3 a 5 años ha ido en aumento, de 56% en 1999 a 65% el 2007 y que, el índice de paridad de género no muestra diferencias significativas entre niños y niñas. Sobre la oferta, en la región la mayoría de los países cuentan con un sistema mixto (público/privado) de servicios (exceptuando Cuba que es 100% público) y, en la práctica, el 70% de los niños y niñas de 5 años asiste a un establecimiento público (más que nada los niños y niñas provenientes de áreas rurales y de condición social vulnerable).

### I. 2-a) Educación Inicial en Chile

En lo referido específicamente a la educación en Primera Infancia, se sabe que en Chile, bajo influencias europeas y de Estados Unidos, se inicia propiamente tal a mediados del siglo XIX con algunos "grupos de juego" y los primeros "kindergartens", todos en el ámbito particular. Y no es hasta 1906 que el Estado asume la educación de Primera Infancia comprometiéndose con la creación del primer kindergarten público.

Luego la educación de Primera Infancia pública decae y es retomada con fuerza en la década de los '70 con la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles-JUNJI<sup>12</sup>, lo que contribuyó a la extensión del nivel y al aumento de las instituciones formadoras de educadoras de párvulos. En la misma década, en 1975, se crean los primeros "Centros Abiertos" donde se atendían gratuitamente a niños y niñas de hogares pobres (OREALC et al., 2010).

---

<sup>11</sup>En Chile se constata una tendencia a universalizar las edades de 4 y 5 años y una obligatoriedad del último ciclo desde noviembre del 2013.

<sup>12</sup> La JUNJI es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país. Su misión consiste en brindar educación inicial de calidad a niños y niñas y niñas menores de 4 años en situación de vulnerabilidad, garantizando su desarrollo en igualdad de oportunidades, a través de la creación, promoción, supervisión y certificación de salas cuna y jardines infantiles administrados directamente o por terceros (ENPI 2010).

En los años '80 y en plena dictadura, desde el mundo de las ONG's, se desarrollan variadas alternativas de educación Parvularia y desde el Ministerio de Educación se elabora el programa educativo para el nivel medio y el nivel de transición. En 1989 el país suscribe la Convención de los Derechos del Niño, hecho que orienta la política al respecto en la década siguiente.

Al regreso de la democracia, se busca mejorar la calidad y la equidad en la educación, por lo que se creó el programa MECE (Programa de Mejoramiento en la Calidad y en la Equidad de la Educación) que, en su componente preescolar, promueve la generación de nuevos programas, formales e informales, de educación. Se funda también la Fundación para el Desarrollo Integral del Menor, Integra, quien se hace cargo de los Centros Abiertos para niños y niñas menores de 6 años. Legalmente, se reconoce constitucionalmente el nivel parvulario en 1999 y se consolida la educación Parvularia en la Ley Orgánica Constitucional de Educación en el 2001.

Se observa que la Educación en Primera Infancia, "...como primer nivel del sistema educativo, Chile ha adquirido en los últimos años una creciente importancia, en razón a los beneficios que otorga a los niños y niñas" (OREALC/IIPE/CINDE/UNESCO, 2010).

En la actualidad, la educación en Primera Infancia, o Parvularia como más comúnmente se usa en el país, comprende desde los 84 días hasta el ingreso de la niña o el niño a la educación general básica, pasando por los niveles de Sala Cuna Menor (84 días a 1 año), Sala Cuna Mayor (1 a 2 años), Medio Menor (2 a 3 años), Medio Mayor (3 a 4 años), Primer Nivel de Transición, lo que tradicionalmente se le conoce como Pre-kínder (4 a 5 años) y Segundo Nivel de Transición o Kínder (5 a 6 años). Siendo obligatorio desde fines el año pasado el último nivel.

Según la encuesta **CASEN 2011**, asisten a la educación parvularia el 41,7% de los niños y niñas de entre 2 y 4 años, y un 10,1% de los niños y niñas menores de 2 años. Y los niños y niñas de 5 a 6 años, un 95% asiste a educación parvularia<sup>13</sup>.

La educación inicial en el país entonces, con fuerte tradición europea y de Estados Unidos, en donde Estado parte asumiendo un débil rol a inicios del siglo pasado y que no es sino hasta la década de los '70, con la creación de la JUNJI que se ocupa más plenamente de la educación en esta etapa de la vida. Rol que se refuerza al retornar la democracia con la promoción de varios programas en post de mejorar la calidad de la educación en general, que al inicio incluyen la educación inicial menor medida pero que luego va tomando un mayor protagonismo e interés. Sobre el rol del Estado y las políticas públicas al respecto se continúa en el punto siguiente.

---

<sup>13</sup> Según la encuesta, hay 719.811 niños y niñas que asisten a la educación inicial en Chile. De éstos, la mayoría lo hace a establecimientos particulares subvencionados (35%). Las tasas de cobertura bruta y neta de la educación parvularia alcanzan valores de 50,8% y 43,4%, respectivamente, las cuales han experimentado un aumento sistemático a lo largo del periodo analizado. Al desagregar por rangos etarios, se observa una mayor cobertura en los niños y niñas de 4 y 5 años, con una tasa del 83%, frente al 26% de la cobertura en la población entre 0 y 3 años. A pesar de las diferencias mencionadas, se observa que a lo largo de del periodo de tiempo analizado, las brechas de cobertura entre ambos grupos de edad se ha reducido sistemáticamente, lo cual se explica por un aumento proporcionalmente mayor de la cobertura en el tramo de menor edad. Al desagregar la información por quintil de ingresos, se observa una mayor cobertura en los quintiles de mayores ingresos, aunque las diferencias no son grandes en magnitud. Dentro de las razones de la no asistencia de los niños y niñas a la educación parvularia, la principal causa reportada en la Encuesta CASEN es que no se considera necesaria, ya que tiene a alguien que cuida al niño en la casa, mientras que las razones económicas alcanzan, en conjunto, sólo el 1% de la población. (MINEDUC, 2012).

## I.2-b) Política en Primera Infancia en Chile

Las políticas sobre Educación Inicial tienen como finalidad aumentar la cobertura y mejorar la calidad y equidad de la Educación Parvularia. En ese marco, se cuenta con 19 programas ofrecidos por las tres instituciones del ámbito gubernamental; JUNJI, INTEGRA y Ministerio de Educación. Los programas de JUNJI e INTEGRA abarcan a los niños y niñas de 0 días ó 3 meses hasta los 5 años y 11 meses, mientras que los programas del MINEDUC cubren las edades de 4 a 6 años (OREALC et al., 2010).

Los principales desafíos identificados en este ámbito son: avanzar en términos de equidad y calidad; también en la cobertura, el gasto y el desempeño en la Educación Parvularia en Chile. (Tokman, 2010):

- Si bien las políticas en torno al aumento de cobertura han tenido grandes logros, éstas no han sido suficientes ya que los niveles registrados están todavía por debajo de los países desarrollados.
- El gasto público en educación parvularia ha ido en aumento y lo que más ha crecido es el presupuesto asignado a la JUNJI. Pero a pesar del aumento del gasto por alumno/a, también se está por debajo de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- OCDE.
- Los avances en cobertura han venido de la mano de mejoras en equidad. Sin embargo, las inequidades en acceso aún persisten (aún los dos primeros quintiles de ingreso no se encuentran completamente cubiertos).
- Se ha avanzado en cobertura y la atención está ahora puesta en avanzar en la calidad, "reformas de segunda generación".
- En cuanto a mediciones de desempeño o resultado de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, casi no existe información pública.

En cuanto a las reformas curriculares, se observa que la política ha buscado mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con las Reformas Basadas en Estándares (RBE). Dichos estándares se refieren principalmente a los de contenido (donde se explicita aquello que los/as profesores/as deben enseñar y/o lo que se espera que los/as estudiantes aprendan) y los de desempeño (donde se define qué logros son inadecuados, aceptables o sobresalientes, al mismo tiempo que indican tanto la naturaleza de las evidencias requeridas). En primer tipo de estándar, el de contenido, es donde se destaca la creación de las Bases Curriculares de Educación Preescolar el año 2005, que se indican tanto los aprendizajes mínimos para cada nivel, como las estrategias pedagógicas más afines a su consecución. En cuanto a los estándares de desempeño, aparece la inclusión del Primer y Segundo Nivel de Transición de Educación Preescolar (NT1 y NT2) en los lineamientos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Lasnibat, 2011).

En definitiva, los mayores avances en la política para la educación inicial dice relación con la cobertura y con las reformas curriculares. Y el mayor desafío estriba en mejorar la calidad y la equidad.

### I.3 MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN INICIAL

En general, se observan distintas concepciones sobre la educación inicial, expresadas en modelos pedagógicos que se traducen en currículos pedagógicos distintos. La pedagogía infantil y el Currículo pre-escolar específicamente, han estado influenciados por cuestiones tales como la concepción sobre la niñez, el aprendizaje, las posiciones teóricas, el avance de las ciencias, entre otros.

Desde la pedagogía, el primer modelo (y el primer **Kindergarden** en 1837), fue creado por el filósofo humanista y pedagogo alemán Federico **Froebel**, quien fue visto como pionero en la educación preescolar y precursor de la enseñanza activa. Se entiende como Educación integral, cuyo centro es el juego, para introducir a los niños al mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio a los demás (Rodríguez).

Los "jardines de la infancia"<sup>14</sup> para el autor tenían como finalidad ser una extensión del hogar. En donde el educador/a está obligado/a respetar en toda su integridad al discípulo; debe manifestarse como guía experimentado y amigo fiel que con mano flexible y firme, exija y oriente (Rodríguez).

Se propone un modelo espontáneo, intuitivo con fines de auto-instrucción. Que se basa en tres operaciones básicas: acción, juego y trabajo. Con el objetivo de dotar a los educadores con procedimientos y materiales óptimos de acorde a la naturaleza del niño/a, estimulando su crecimiento físico e intelectual.

Para lo anterior, Froebel elabora métodos y materiales educativos, crea juegos y canciones para inculcar actitudes de cooperación y autocontrol voluntario. Basado en leyes como la unidad, la actividad propia, la conexión y la ley de los opuestos (Beatty, 2002).

Otra corriente desde la pedagogía es el llamado **Sistema Brandford o NurserySchool**, que tienen como finalidad servir de transición entre la vida familiar y la escolaridad del niño/a, cuyos principios pedagógicos son: atención al desarrollo físico del menor; principio de actividad y desarrollo de habilidades; formación de hábitos; reproducción del ambiente materno; etc. (Alegre, 1994).

También están las corrientes de la "**Escuela Maternal o Kergomard Pape**" francesa y la "**Casa de i Bambini**" de María Montessorri. La primera basada en el reconocimiento de la libertad como valor, en el respeto a la espontaneidad del niño/a, la ejercitación sensorial y motriz, la adecuación al desarrollo infantil, la valoración a la moral y la estética. Y la segunda, basada en principios tales como paidocentrismo<sup>15</sup>; la autoeducación; el respeto al desarrollo infantil; la libertad y; la actividad (Alegre, 1994).

---

<sup>14</sup>Kindergarten -jardín de niños- era la perfecta metáfora romántica para describir "Como en un jardín, con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero -escribió Froebel dirigiéndose a las mujeres en 1840-, las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la Naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres (es decir los niños, gérmenes y retoños de la humanidad) serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza" (Beatty, 2002).

<sup>15</sup> El niño/a como un ser distinto al adulto, con leyes propias que rigen su desarrollo intelectual y afectivo.

El **Método Decroly** en tanto, emanado por el médico belga Ovide Decroly, es uno de los impulsores de la llamada "escuela nueva". Se sostiene en dos principios fundamentales: uno, el de la globalización (tanto la percepción como el resto de las funciones mentales en los/as niños/as operan de manera sintética, actuando en base a elementos completos y no a partes) y el otro, el principio del interés (organizar la enseñanza según temas sugestivos y atractivos para los/as niños/as, los llamados "centros de interés"). (Alegre, 1994).

En términos de para paradigmas educativos (Carranza y Díaz (2004), se encuentran al menos cinco con claras diferencias en cuanto a la educación, al aprendizaje, al conocimiento, al rol del/a profesor/a, entre otras cosas. Estos paradigmas son el conductista, el humanista, el cognitivo, el socio-cultural y el constructivista.

1. **Conductista:** corriente proveniente de científicos tales como Skinner y Pavlov, que se centra en la conducta que sería el resultado del ambiente; los conocimientos son acumulaciones de asociaciones entre estímulos y respuestas entonces, el aprendizaje únicamente ocurriría cuando se observa un cambio de comportamiento; el/la profesor/a como programador/a; etc.
2. **Humanista:** enfoque desarrollado por Maslow, Rogers y Fromm entre otros, está centrado en la persona; se ve al/a alumno/a de manera integral y apela a su desarrollo integral; se apela a los aprendizajes significativos de corte vivencial, a la creatividad y a la auto-evaluación; docente como facilitador/a que fomenta el auto-aprendizaje; etc.
3. **Cognitivo:** paradigma desarrollado por Dewey, Piaget y Bloom entre otros, se centra en representaciones mentales; promueve el enseñar a aprender y a pensar en forma eficiente; se enfatiza la comprensión, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico; docente que parte de las ideas previas, que hace de guía enseñando de manera afectiva conocimientos y habilidades; etc.
4. **Socio-cultural:** corriente que cuenta con Cole y Glasser como unos de sus exponentes, está centrado en el contexto socio-cultural del aprendizaje; apelando al aprendizaje cooperativo, a la evaluación dinámica y al currículo cognositivo en los/as más pequeños/as; docente como experto/a que enseña interactivamente, empieza siendo directivo/a y luego se vuelve un espectador/a empático/; etc.
5. **Constructivista:** con Ausubel, Decroly como exponentes, entre muchos, este paradigma se centra en la construcción del conocimiento que parte de la experiencia, aprendizaje por descubrimiento; afirma que sólo en un contexto social se logran aprendizajes significativos; el lenguaje como herramienta cultural de aprendizaje por excelencia; docente que promueve el desarrollo y la autonomía de los/as alumnos/as, usando un tipo de enseñanza indirecta; etc.

Pero en dichos paradigmas se pueden descubrir varios elementos comunes y que, en educación inicial, varios postulados se conjugan en ideas fuerzas que son asumidas por la mayoría de los currículos.

La educación inicial presenta varias particularidades en relación a la educación general porque, entre otras cosas, "sus objetivos no solo están referidos al plano de desarrollo psicológico y pedagógico, sino también al desarrollo físico y motor, al de la actividad nerviosa superior, a la salud, la nutrición y el bienestar general del/la menor" (Alegre, 1994). Al ser esta etapa considerada como la más significativa del desarrollo humano, su proceso educativo es diferente y ha llevado al surgimiento de diversas líneas conceptuales y modelos curriculares. Aun así, hay ideas fuerza compartidas, principios generales que le dan con carácter normativo general.

Estos principios generales son (Alegre, 1994):

1. La necesidad y derecho del párvulo a una educación oportuna y pertinente,
2. La concepción del párvulo como sujeto que aprende, con características propias individuales y de su etapa etaria,
3. La educación como un proceso de educación integral a través aprendizajes que potencian el aprendizaje autónomo del párvulo,
4. La educación como cumplimiento de la educación familiar,
5. La validez de los diversos modelos operativos de la educación,
6. La consideración que el quehacer educativo es un conjunto ampliado e integrado de diversos factores,
7. Las experiencias de aprendizaje deben ser concretas, significativas, vivenciales, graduadas y acordes con la etapa del desarrollo del párvulo,
8. El juego como recurso metodológico esencial,
9. La formación de un ambiente humano comprometido, grato y acogedor,
10. La flexibilidad para poder adecuarse a los intereses del párvulo, y mayores posibilidades de opción e independencia,
11. El adulto como orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
12. La consideración de la equidad y la diversidad,
13. La importancia de la interrelación con la familia y la comunidad y
14. La centralidad en el párvulo.

Desde la psicología en tanto, hay influencias de la corriente Psicoanalítica, la Gestalt, la teoría epistemológica de Jean Piaget, Vygostki, Bruner, Ausubel, Feurstein y Novack entre otros.

Actualmente, los currículos pueden básicamente estar entre dos clasificaciones, modernos y postmodernos, y sus características son las siguientes (Peralta, 2010):

Currículos de la modernidad	Currículos de la posmodernidad
Los contextos son considerados en una perspectiva universal, por lo que la historia y cultura que se selecciona y legitima corresponde básicamente a esa perspectiva.	Hay más reflexión sobre los fundamentos, incorporándose lo histórico-político, lo social y lo cultural de cada comunidad. Así, las culturas locales y de pertenencia tienen una fuerte presencia, sin desestimar otros ámbitos culturales, que son analizados críticamente en función de lo que aportan al proyecto educativo.
El marco teórico se constituye con diversos fundamentos, que se presentan separados en forma disciplinaria	Se rompen los estancos disciplinarios y se seleccionan ideas-fuerza que son sustentadas desde diferentes ciencias y desde el propio saber de las comunidades.
La construcción curricular la hace un grupo de especialistas.	Se genera un proceso de co-construcción en que las comunidades educativas tienen un rol preponderante, que puede ser facilitado por especialistas según lo requieran.
El proceso de construcción es de tipo más lineal y eminentemente técnico.	El proceso de co-construcción es de tipo espiral y cíclico, donde se construye, aplica, revisa y se vuelve a construir. Se asumen y abordan los conflictos culturales y sociales generados a partir de las tensiones, dominancias y exclusiones implicadas en las decisiones curriculares.

Los objetivos que se pretenden son de tipo más universal, incluso en algunos casos se entregan totalmente formulados.	Los objetivos que se plantean y discuten responden a los sentidos y necesidades de los constructores, por lo que se reformulan y se revisan permanentemente.
Las comunidades educativas adoptan y adaptan el currículo que se les propone, que viene ya definido en todos sus factores y elementos.	Las comunidades educativas diseñan, aplican y evalúan el currículo que se está creando permanentemente en sus diversos factores y elementos.
Se hace "control de calidad" de la aplicación de los criterios de los constructores.	La revisión de la calidad es un proceso permanente que se hace en función del grado de coherencia de la práctica con los objetivos que la propia comunidad educativa se ha planteado.

A nivel nacional, conviven 5 tipos currículos pedagógicos diferentes en educación parvularia (Peralta, 2012 a).

Uno de ellos es el currículo "**High Scope**" ('de alto alcance'), que nace en los años '60 por un proyecto preescolar llamado "Perry High Scope" en Estados Unidos, basado en las ideas del teórico Jean Piaget. En este currículo el niño o niña debe construir sus conocimientos jugando, interactuando con otros/as niños/as y adultos/as, usando materiales sencillos. Se alienta el desarrollo integral del niño/niña, respetando su edad, intereses y ritmo de crecimiento, cultivando sus capacidades emocionales, intelectuales y físicas. La educadora aquí juega un rol como guía en la interacción de ella con los niños/as para ayudarlos a desarrollar procesos de pensamiento, así como asegurar que los niños y niñas se involucren activamente en su aprendizaje a través de sus propias acciones. En relación a los materiales o experiencias educativas que utiliza, este currículo utiliza un espacio físico cálido y estimulante, con materiales hechos con cosas en desuso y desechos, que permitan sentirse cómodo al niño/a, que pueda elegir y tomar decisiones autónomamente (Peralta, 2012a).

Otro currículo es el llamado "**Currículo Integral**", que fue fundado a inicios de la década del '70 por educadoras de párvulos de la Universidad de Chile. Aquí se considera al niño/a como un agente activo y al educador/a como un facilitador del aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades del niño/a según su periodo evolutivo, su nivel socioeconómico y su realidad cultural. La mayoría de los jardines infantiles de Chile utiliza este método. Este currículo, sus acciones, estarían orientados por los intereses y necesidades del niño/a, tanto psico-biológicas como socio-afectiva, psico-motrices, etc. (de ahí lo "integral"). La educadora debe realizar anotaciones diarias para enfocar sus unidades de estudio a la realidad de sus alumnos/as. Se realiza el juego como una posibilidad para abrir la imaginación, el gozo, la creatividad y libertad del menor. (Peralta, 2012 a).

El Currículo **Montessoriano** en tanto fue fundado en Italia por la doctora María Montessori en la primera década del 1900. Aquí el niño o niña es motivado/a a enseñar, colaborar y ayudar mutuamente, a elegir sus trabajos, a formular sus propios conceptos, a descubrir de sus errores y a ser un participante activo del proceso enseñanza-aprendizaje. La educadora en tanto es llamada a liberar el propio potencial del niño/a para un autodesarrollo constructivo, guiándole en su desarrollo en base a una orientación científica y cotidiana, preparándole para la vida. Los materiales utilizados son cotidianos (agua, semillas, alimentos, etc.) para desarrollar su autonomía, independencia, concentración, coordinación, el orden interno y externo (Peralta, 2012 a).

Existe también el currículo **Waldorf**, fue creado por el filósofo Rudolf Steiner en 1919, que se basa en la Antroposofía<sup>16</sup>. Apela a la motivación interna existente en los niños/as por aprender, usando libremente el arte y diversas actividades, dejando de lado la competitividad de las pruebas y calificaciones. La educadora aquí cumple el rol de generar en los niños/as un amor por aprender, equilibrando lo artístico y lo práctico con lo académico. Los materiales y el ambiente físico están vinculados a ambientes naturales y a la preocupación por el desarrollo espiritual de los niños/as. (Peralta, 2012 a).

Por último, existe el currículo **Reggio Emilia**<sup>17</sup> (que se desarrollará en extenso en el próximo punto), fue creada por el pedagogo Loris Malaguzzi en la ciudad italiana del mismo nombre, en la época de la postguerra (1945). Este pedagogo sostiene que los niños y niñas aprenden por medio de la observación para después desarrollar sus propios proyectos de creación ya que éstos tendrían capacidades potenciales, tales como la curiosidad y el interés en construir su aprendizaje, el comprometerse en interacciones sociales y negociar con el ambiente. La educadora aquí debe sentir la necesidad de desarrollar sus competencias profesionales dando lugar a la reflexión y provocando cambios. En términos del ambiente y los materiales, este enfoque habla de un ambiente humano amable y acogedor, cuidando lo estético, la libertad y la flexibilidad, centrándose en proyectos de trabajo documentados cualitativamente. (Peralta, 2012 a).

Estos modelos, coinciden en darle un énfasis al juego como herramienta de aprendizaje; apelan al desarrollo integral de los niños y niñas, orientado a las necesidades de ellos/as; a la educadora/o como facilitador del aprendizaje; etc. La mayoría de ellos se podría clasificar como 'modernos', ya que la construcción curricular la hacen lineal y técnicamente; con contextos y objetivos universalistas.

Tradicionalmente, en el país se ha implementado, al menos en los jardines públicos, el modelo integral. Pero, en la actualidad, la JUNJI ha estado abierta a explorar nuevas miradas y ha mostrado (un tímido aun) interés en aproximarse al modelo reggiano<sup>18</sup>. Lo que parece muy interesante ya que este modelo es el único abiertamente 'posmoderno' porque, entre otras cosas, se hace una mayor reflexión sobre los fundamentos teóricos; se incorporan especialmente los contextos socio-culturales; integrando los distintos saberes y a toda la comunidad educativa; co-construyendo los objetivos y el currículo.

Recapitulando, actualmente el modelo general de enseñanza preescolar recoge una serie de principios tales como la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza; la dimensión afectiva de los y las niñas, la dimensión globalizadora y el enfoque globalizador, el papel mediador del educador, las experiencias renovadoras significativas, etc. (Alegre, 1994).

Todos los currículos nacionales, según Peralta, estarían fundamentándose en un educación inicial abierta y actualizada, en un párvulo sujeto de su propia educación, pero,

---

<sup>16</sup> "Antroposofía es la sabiduría del hombre o lo que el hombre puede saber. Es una ciencia que se refiere tanto al mundo de los fenómenos sensorios como a la realidad invisible detrás de estos fenómenos". <http://www.casasteiner.com.ar/antroposofia.htm>

<sup>17</sup> Currículo que entraría en la clasificación de posmoderno según la autora.

<sup>18</sup> Además de la apertura para incorporar el modelo en sus jardines de la comuna de Salamanca, en Copiapó (al menos) también se están tratando de implementar el modelo en sus jardines.

*"(...) sin embargo, cuando se analiza su concreción en programas y otros instrumentos curriculares, se observa muchas veces poca coherencia con estos planteamiento, expresándose en estándares, mapas de progreso o programas sumamente estructurados. De esta manera, conllevan una visión única y limitada del niño y de sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje, donde la diversidad de contextos y de sentidos no tienen lugar, sumergiéndose las propuestas curriculares en una homogeneización peligrosa que, por supuesto, tampoco ayuda a solucionar los problemas de la educación primaria, ni menos a cumplir con el propósito de un desarrollo integral y pleno de los párvulos". (Peralta).*

En definitiva, se estarían aplicando en Chile mayormente currículos modernos que al ser ejecutados se desvirtuarían al traducirse en programas estructurados y con una visión limitada del infante. Pero, existiría una variante posmoderna que escapa de estas críticas, el enfoque reggiano que se desarrollará a continuación.

### I.3-a) Enfoque Reggiano

Tal como ya se mencionó, en el apartado anterior, este modelo o enfoque fue creado por el pedagogo Loris Malaguzzi<sup>19</sup> en la ciudad italiana del mismo nombre, en la época de la posguerra (1945).

El enfoque parte de la idea de que la infancia es la aventura de las posibilidades insospechadas, la incomplitud abierta a los cambios permanentes. Y de la defensa de los mínimos innegociables: la cocina en las escuelas, la pareja educativa, el taller y el atelierista, la participación social, la formación permanente del profesorado, la investigación y la documentación.

Las referencias teórico-culturales de este enfoque serían múltiples: la Escuela Activa, la Escuela de Chicago, el movimiento italiano de Cooperación Educativa, la psicología social, las teorías de la complejidad, las neurociencias, la epistemología, socio-constructivismo, etc. "Esta amplitud de miradas la necesitamos para amplificar el terreno cultural y proponer una nueva complejidad (...)". (Malaguzzi, 2001).

Las influencias teóricas de este enfoque son diversas y, según el propio Malaguzzi (2001), son solo inspiraciones ya que se sitúan una cultura que se ha ido sufriendo modificaciones por lo que (aclara) el enfoque reggiano también se ha ido modificando pues es una pedagogía libre que se puede mover. Aun así se reconocen aportes de varios teóricos como: en un principio, de Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, Bovet, Ferreriè y Dewey. Posteriormente, Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Cleparède, Makarenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Vygostsky, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Rogers y Hawkins. Y finalmente, las referencias 'más modernas' son de Carr, Gradner, Kagan, Shaffer, Kaye, Bateson, Morin, Prigogine, von Foerter, Varela y Edelman.

---

<sup>19</sup> "Reggio Approach (...) Malaguzzi es el iniciador, e inspirador de la aventura educativa reggiana. Un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa que, partiendo de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades, que las personas adultas no debemos traicionar." (Hoyuelos, 2001)

De todas estas referencias, utilizadas como mapa para la construcción de la experiencia educativa, Malaguzzi reconoce obtener sugerencias, préstamos, pensamientos (grandes o pequeños), sugerencias y temas para reflexionar, "motivos para encontrar nexos y discordancias con los cambios culturales, poder abrir confrontaciones y recoger estímulos para expandir y consolidar algunas formas y valores. Y también hemos hallado el sentido de la versatilidad teórica y de la investigación". (Malaguzzi, 2001).

De las ideas principales de este enfoque se pueden destacar las siguientes (Bersaluce, 2008):

- **La imagen del niño/a:** ser rico en capacidades y potencialidades, que construye conocimiento en relación con otros (dimensión social). Los niños y niñas son seres intelectuales, emocionales, sociales y morales, cuyas potencialidades son guiadas y cultivadas cuidadosamente.
- La preocupación por **el espacio**, la escuela como un espacio amigable: que el diseño de la escuela favorezca la interacción, la comunicación y las relaciones entre los niños/as. Se promueven diferentes opciones, resolución de problemas y descubrimiento en el proceso de aprendizaje. Cada aula está ambientada con diferentes áreas de una manera atractiva, con materiales al alcance de los niños y niñas, en un orden perfecto.
- **El tiempo:** al proyectar y llevar a cabo las actividades y proyectos se considera el sentido de tiempo de los niños/as, su propio ritmo.
- **El/la maestro/a** como compañero/a: el o la maestra observa, escucha, cuestiona, descubre las hipótesis y las teorías de los y las niños/as y prepara oportunidades para favorecer el aprendizaje. Es un agente de transformación social.
- **Cooperación y colaboración:** los/as educadores/as mantienen una fuerte relación (al igual que con el resto del personal), dialogando e interpretando juntos/as el trabajo de y con los niños.
- **Participación y democracia:** preocupación por defender los derechos de los niños y niñas, por el compromiso en defender su educación, desde su propia realidad social.
- **Autonomía, identidad y compromiso colectivo:** respeto por la identidad de cada escuela, de cada niño o niña, exigiendo un compromiso colectivo con su desarrollo.
- **Programa emergente:** sobre metas generales e hipótesis sobre las actividades y proyectos, se conlleva y se prepara la clase. El programa emerge de acuerdo a cada actividad individual o proyecto, de manera flexible.
- **Proyectos:** la exploración de temas se hace a través del trabajo en proyectos, surgidos desde los niños y niñas o por una experiencia iniciada por el educador o la educadora. El proyecto como una forma de ayudarlos/as a conocer y experimentar los distintos fenómenos del ambiente y que tomen en conjunto (los niños y niñas) sus propias decisiones y elecciones.
- **Taller y atelierista:** el arte es un elemento esencial en este enfoque y se expresa que en cada jardín existe un taller de arte, con materiales y recursos lúdico-artísticos y un/a profesor/a con estudios de arte a cargo.
- **La documentación:** se registran las distintas maneras de pensar y aprender de los niños y niñas, de forma cuidadosa y ordenada para documentar el proceso de aprendizaje hecho en la escuela. Ésta documentación permite realizar una evaluación cualitativa de los niños y niñas.

Dentro de los elementos fundamentales de este enfoque están la ética, la estética y la política. (Bersaluce, 2008):

La **ética** regida por los principios (y estrategias): 1. La educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano (la pedagogía de la escucha; la observación a través de la investigación-acción; el proyecto frente a la programación). 2. Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles (una adecuada organización de las escuelas; grupos pequeños; roles del adulto; distribución personalizada de responsabilidades). 3. El niño es un sujeto con derechos históricos y culturales (defensa de los derechos de los niños/as, de los educadores, de la familia y de la mujer; identidad de la escuela y de la educación infantil; desarrollo de los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes).

La **estética** regida por los principios (y estrategias): 1. La escuela es un ámbito estético amigable (concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer; la calidad del espacio-ambiente). 2. Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito (el taller; la metáfora). 3. Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética (la documentación; la creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi).

La **política** regida por los principios (y estrategias): 1. La pedagogía siempre es política; política y pedagogía siempre establecen una relación de carácter cultural y social (el reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos; la relación básica entre investigación educativa y política; la búsqueda de solidaridades intelectuales). 2. La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social (la información a través de datos reales; para poder realizar una transformación crítica de la cultura y la sociedad, se hace necesario realizar un análisis de la situación política educativa del país). 3. La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela (la participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas; la calidad de la habitabilidad de los espacios; el amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar; la concepción práctica de la participación; la institucionalización de la participación; la normativa municipal).

Este modelo, o más bien enfoque<sup>20</sup> posmoderno sobre una infancia re-valorada; con la mirada centrada en las potencialidades de los niños y niñas. Y sobre una educación inicial que apela a una pedagogía de la escucha hacia los intereses e inquietudes de las niñas y los niños y que, desde ahí, se construyan los proyectos y el currículo; que incorpora los contextos socio-culturales y a la comunidad en su quehacer, entre otras cosas. Aparece como una alternativa muy atrayente cuando se piensa realmente en el desarrollo integral de los párvulos, en su protagonismo y bienestar, y sería muy interesante buscar mecanismos más expeditos<sup>21</sup> para su implementación<sup>22</sup>.

De todas las ideas centrales del modelo pedagógico reggiano: la imagen del 'niño rico'; la preocupación por el espacio, el rol del 'educador como compañero'; el énfasis en la cooperación, la colaboración, la participación y la democracia; la defensa de la autonomía e identidad de la triada de centralidades (educador-niño-familia) y el compromiso colectivo; el programa

---

<sup>20</sup> Sus partidarios y promotores (Red Solare entre otros) señalan que no es una metodología ni un currículo propiamente tal sino que es un enfoque, una filosofía sobre la infancia vinculada a la educación inicial.

<sup>21</sup> Como se señalará en el próximo capítulo, se presentan varias trabas institucionales para implementar el enfoque, sobre todo desde el MINEDUC para los niveles NT1 y NT2.

<sup>22</sup> Se retomará la reflexión en el capítulo de conclusiones.

emergente, los proyectos y la documentación; el taller y el atelierista. Y de sus los fundamentos éticos, estéticos y políticos. El programa Cultura de Infancia procura velar por todos y cada uno, y efectivamente se logran observar todos en mayor o menor medida (al menos en los establecimientos que participan más activamente). Pero, en la presente investigación evaluativa se priorizo prestar especial atención a los vinculados al objetivo principal del programa, en su componente cambio en las practicas pedagógicas, y en un sentido más general, el cambio paradigmático propuesto. En consecuencia, los principios principalmente atendidos son: la imagen del 'niño rico' y el rol del 'educador como compañero'.

“Si me hablas, escucharé,  
Si me muestras, miraré,  
Si me dejas experimentar, aprenderé”  
(Lao-Tse)

### III. PROGRAMA CULTURA INFANCIA SALAMANCA

#### III.1- PRINCIPIOS ORIENTADORES

El programa investigado, **Cultura de Infancia Salamanca**, que se inspira en el enfoque reggiano, busca re-conceptualizar a la infancia y re-valorar las manifestaciones culturales que producen los niños y niñas, sus múltiples leguajes, estrategias y creatividad, traducándose en prácticas educativas respetuosas y potenciadoras de la cultura infantil. Pero, a pesar de esa inspiración reggiana, el programa tiene una identidad local, nutriéndose del rico contexto socio-cultural de la comuna (Concha, 2012).

El programa intenta trascender lo meramente pedagógico, apostando por un cambio cultural sobre la primera infancia, a pasar de la visión tradicional de la vulnerabilidad, las carencias y el déficit a una innovadora sobre las fortalezas de los niños y las niñas.

El cambio propuesto pasa por las prácticas pedagógicas de las educadoras y técnicos pertenecientes al programa. **Prácticas Pedagógicas** que busquen trascender las metodologías de enseñanza y se mueva entre la teoría y la práctica, valiéndose de la primera para crear formas de mejorar la efectividad de la segunda. Prácticas pedagógicas que suelen responder a las concepciones que se tienen en relación a la propia infancia. Que para Ordóñez (2004) pasa por imaginar una enorme variedad de ambientes efectivos de aprendizaje, en las aulas y fuera de ellas, que realmente estimulen el acercamiento significativo y útil al conocimiento y su utilización.

**Pedagogía de la Infancia** que releva la generación de un entorno micro-familiar e institucional que propicie situaciones que favorezcan aprendizajes acordes a los períodos críticos que tienen lugar, dentro de un concepto de pedagogía que vele por el bienestar integral de los niños y las niñas, donde la acogida, el juego, la relación personal, sean factores permanentes del currículo a desarrollar (Universidad Central).

Así, el programa se plantea 'ambiciosamente' el objetivo general de: “Apoyar el desarrollo, en la comuna de Salamanca, de **una nueva cultura, imagen y pedagogía de infancia**, respetuosa de sus potenciales y características propias, tomando como inspiración el enfoque de Reggio Emilia, contribuyendo al fortalecimiento del capital humano de la comuna”.(Concha, 2013)

Y los objetivos específicos son:

- Formar equipos educadores para el trabajo con proyectos que potencian la cultura de infancia y la cultura patrimonial.
- Realizar talleres con equipos y familias para potenciar herramientas pedagógicas que desafían a los niños y niñas y que permitan un real trabajo colaborativo entre los establecimientos y las familias.
- Trabajar en red con los equipos educadores, potenciando las interacciones pedagógicas a través de la Comunidad de Aprendizaje y Aula Virtual.
- Visibilizar el resultado del trabajo en aula de los equipos educadores, produciendo una exposición de estos proyectos.
- Sistematizar y publicar la experiencia del programa Cultura de Infancia y de la Comunidad de Aprendizaje como manera de visualizar un camino recorrido que se nutre de sus propios aprendizajes.
- Implementar espacios educativos en la comuna donde los niños y niñas no tienen la oportunidad de interactuar con ellos.

Dos aspectos fundamentales que se consideran basales para la comprensión de los objetivos de este programa son los conceptos de **cultura propia** de la infancia,

“Con 'cultura propia de infancia' nos referimos a aquella producción de la infancia, la expresión plástica, lingüística, motriz, social, afectiva, científica, la cual es registrada-documentada y que da cuenta de la riqueza de visión, reflexión, análisis e imaginarios que los niños y niñas poseen. Estos aspectos son visibilizados y potenciados por los adultos durante el trabajo con proyectos áulicos y son los niños y niñas, en conjunto con los adultos en el aula y la familia, los que le van dando forma, según su propia historia e intereses. (Concha, 2014).

Y la **cultura patrimonial** de infancia,

“Por otro lado, lo que entendemos por “cultura patrimonial de infancia” es el conjunto de tradiciones, ritos y costumbres que se traspasan de manera oral de padres a hijos y que por la globalización, la modernización y la emigración a la ciudad se van perdiendo. En este sentido, lo que se potencia es el rescate patrimonial de juegos, dichos, cuentos, leyendas de las diversas comunidades que giran en torno a los establecimientos de primera infancia con los cuales trabajamos”. (Concha, 2014).

Este último concepto es un elemento que busca incorporar el programa para darle un valor de la cultura local y así, como se señalará más adelante, 'alejarse' un poco de Reggio Emilia y darle una identidad propia.

Esta investigación evaluativa busca valorar los cambios que se han producido en dos de los ámbitos estratégicos del enfoque reggiano que el programa hace suyo al planteárselos como objetivo general. Uno, que dice relación con el cambio paradigmático, es decir, la adopción del modelo pedagógico reggiano que parte con el cambio de imagen de la infancia, desde poner el énfasis en las carencias de los párvulos hacia resaltar todas las infinitas potencialidades de los mismos. Y necesariamente, como segundo punto, ese cambio paradigmático debe traducirse en las prácticas pedagógicas, un cambio en el rol del/a educador/a y de la relación 'adulto-niño', que va desde lo vertical dirigido hacia lo horizontal propositivo.

### III.2- MODELO DE GESTIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN

El programa "Cultura de Infancia Salamanca", es desarrollado en la comuna del mismo nombre, en la región de Coquimbo, Chile. Dicho Programa es coordinado en conjunto por la Municipalidad de Salamanca y por la Fundación Minera Los Pelambres, participando además representantes de la JUNJI, Integra y establecimientos particulares subvencionados, "lo que le da un carácter comunal y transversal" (Concha, 2012).

En cuanto a sus orígenes, el programa se remonta al año 2007, cuando en ese entonces el SEREMI de SERPLAC de la Región de Coquimbo, Manuel Farías (actual gerente de la Fundación Minera Los Pelambres-FMLP) y el Alcalde de Salamanca, Gerardo Rojas (alcalde de ese entonces y en la actualidad), visitan Reggio Emilia con una pequeña delegación municipal. En ese viaje, se firma un convenio de colaboración entre las municipalidades ya que el alcalde salamanquino manifiesta su gran interés por comenzar un plan piloto de implementación del enfoque Reggiano en su comuna.

En 2008 comienzan actividades de sensibilización de las comunidades educativas de Salamanca. Mediante talleres, encuentros y conferencias organizadas por la Municipalidad de Salamanca, JUNJI Regional e Integra, para luego tomar la dirección de las iniciativas la Fundación Minera Los Pelambres. Y en el año 2010, Margarita Concha, por parte de la Fundación y Maritza Méndez por parte de la municipalidad, se hacen cargo de coordinar el programa Cultura Infancia Salamanca. (Chocha, 2012).

Actualmente, el programa se divide en tres áreas de trabajo:

- **Formación:** Abarca iniciativas destinadas a directivos, equipos de educadores, niños y niñas y familias. Realizándose principalmente asesorías a los equipos educadores<sup>23</sup>, Comunidades de Aprendizaje<sup>24</sup>, Aula Virtual, Aula Virtual, pasantías, talleres, etc.
- **Implementación de espacios educativos:** Con el objeto de potenciar y valorizar los espacios para la Primera Infancia, se llevan a cabo una serie de iniciativas que incluyen una mirada enriquecedora, desafiante y complejizante para las experiencias en los entornos educativos (Concha 2012), tales iniciativas son: Fondo para el Desarrollo de la Creatividad, importación y distribución de juegos didácticos<sup>25</sup>, el Atelier Colibrí<sup>26</sup>, etc.
- **Sensibilización:** Iniciativas destinadas a difundir, sensibilizar y valorar las acciones de y para los niños y niñas en la comuna, a nivel nacional e internacional (Concha, 2012). Participación en seminarios, exposiciones, inauguración del año educación parvularia comunal, murales, etc.

---

<sup>23</sup> "Se busca empoderar a los adultos, en su rol de potenciador de las fortalezas de los niños y niñas, para llevar adelante tareas de reflexión y análisis de sus prácticas pedagógicas y en especial de los registros de los niños y niñas trabajando en sus proyectos" (Concha, 2012).

<sup>24</sup> "La Comunidad también tiene un rol de monitoreo, detectando oportunidades y desafíos frente al funcionamiento del programa en sus instituciones y de manera transversal, en la comuna" (Concha, 2012).

<sup>25</sup> "Juegos didácticos de la empresa italiana PLAY +, pensados, en conjunto con los pedagogos de Reggio Emilia, desde los intereses de los niños y niñas". (Concha, 2012).

<sup>26</sup> "Es un centro de desarrollo de la creatividad y expresión de niños y niñas, equipos educadores y familias" (Concha, 2012).

FMLP pretende que el programa entre en una etapa de consolidación, buscando dejar instaladas en la comuna ciertas estructuras de funcionamiento, así como redes de trabajo y espacios de desarrollo acordes a los principios reggianos que inspiran este programa, para los habitantes de la comuna de Salamanca. Pero, por razones de coordinación<sup>27</sup> este programa está en fase de reestructuración dentro de la Fundación.

Por otro lado, sobre su proceso de instalación, cabe mencionar el proyecto se inicia formalmente a fines del año 2009 en manos de la **Fundación Minera Los Pelambres** (quien ejecuta y financia) en convenio con el **Municipio de Salamanca**. Pero antes de ello, se hacen una serie de actividades previas, incluso antes de que lo ejecutara FMLP; el municipio de Salamanca, en conjunto con la Universidad de La Serena, principalmente a través de Olivia Concha (docente de la universidad quien trabajó en los jardines de Reggio Emilia), con la participación de la **JUNJI** y de **Fundación Integra**, con el apoyo del entonces Seremi de Planificación de la región de Coquimbo, Manuel Farías y **Red Solare** Latinoamérica<sup>28</sup>, en convenio con la Fundación **Reggio Children**<sup>29</sup> y la Municipalidad de Reggio Emilia realizan actividades de sensibilización y difusión tanto del enfoque reggiano como del proyecto en sí (pasantías nacionales e internacionales, seminarios, exposiciones, etc.).

*“La Municipalidad de Salamanca, la Universidad de La Serena y la Fundación Minera Los Pelambres, se unen para firmar un convenio con la Municipalidad de Reggio Emilia y la Fundación Reggio Children, que tiene como objetivo implementar el enfoque reggiano en la totalidad de los jardines infantiles y salas cuna de la comuna de Salamanca. Este proyecto, en su calidad de plan piloto, pretende mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas de la comuna, lo que implica también el mejoramiento en la formación de todas las educadoras y la integración y participación activa de la familia y la comunidad en dicho proceso”.*(FMLP, 2009)

Pero en el camino va quedando la dimensión más internacional (el convenio con la Municipalidad de Reggio Emilia y la Fundación Reggio Children nunca se concretiza), permaneciendo como instituciones completamente a cargo el municipio y FMLP. Las demás instituciones cumplen su función, no menos importante<sup>30</sup>, como “instituciones aliadas”. La JUNJI<sup>31</sup>, cumpliendo un rol primordial pues es principalmente en sus jardines donde se implementa más integralmente el

---

<sup>27</sup> La coordinadora Margarita Concha dejó el programa y FMLP está en proceso de búsqueda de su reemplazante, siendo en la actualidad asumido por todo el equipo del área de Capital Humano de la Fundación, abordando solo alguno de sus proyectos en espera de su reorganización.

<sup>28</sup>Red que nace como latinoamericana el año 2005, que desarrolla cursos, conferencias, intercambios y seminarios a fin de apoyar el desarrollo profesional y el conocimiento sobre la propuesta educativa de Reggio Emilia y la Cultura de la infancia (FMLP, 2009).

<sup>29</sup>Centro Internacional para la defensa y promoción de los derechos y el potencial de los niños y las niñas. Es una asociación público-privada conjunta, establecida en 1994, por iniciativa de Malaguzzi y la solicitud de un comité de ciudadanos, para gestionar los intercambios educativos y culturales, que se activa desde hace tiempo entre las instituciones para los niños del Municipio de Reggio Emilia y muchos profesores, investigadores y académicos de todo el mundo. <http://www.reggiochildren.it/identita/>

<sup>30</sup> Es en estas instituciones donde descansa finalmente la aplicación o no del programa, de manera integral o parcial. Son ellas las que facilitan u obstaculizan su ejecución (abrir el espacio, dar los permisos y tiempos necesarios para su desarrollo).

<sup>31</sup>En esta institución desde siempre participó (y participa) activamente en el programa. Incluso antes de éste, una de sus directoras regionales (región de Coquimbo) conocía el enfoque reggiano y tenía intenciones de implementarlo en algunos de sus jardines como piloto. “Si bien en un principio si costo el apoyo a nivel regional hacia el programa y ‘romper’ con la estructura tradicional, pero que una vez de que se entendió que la gestión de calidad que apunta la institución, los principios de las bases curriculares y este enfoque no son tan diferentes y que en lo general apuntan a lo mismo, se comenzó a implementar en los jardines”. (Entrevistada JUNJI).

programa, Fundación Integra<sup>32</sup> con un menor grado de participación y, el MINEDUC<sup>33</sup> con un papel más de observador del proceso.

El programa va perdiendo también su intención de emular Reggio Emilia y FMLP, a través de su coordinadora (hija de Olivia Concha, quien se crio en Reggio Emilia y fue alumna de uno de sus jardines), desde el año 2009 impulsan incorporar el enfoque reggiano solo como una inspiración.

*"(...) en principio había generalizadamente en la comuna una sensación que teníamos que caminar hacia Reggio o parecemos a (...) lo que yo creo que hice fue cambiar el foco ya no estábamos mirando hacia Reggio Emilia, nos inspirábamos, eso aparece en el objetivo general, pero lo que estábamos buscando era la identidad local, cambiarle un poco la sensación a la gente, de que íbamos a cambiar lo que tenían por algo que no conocían o que muy pocos conocían y para eso era súper importante darle esa identidad local y una de esas local, que fue el logo, no es casualidad que sea un petroglifo(...)".(Entrevistada FMLP).*

*"(...) tenemos educadoras muy buenas ya, podríamos decir que al menos hay tres establecimientos que podrían hacerlo bien, que no necesitamos ir aprender del resto por que este es un proyecto que tiene identidad propia, no necesitamos ir a copiar a Italia, son nuestros niños de campo que se han bañado toda la vida con mangueras con unos tarritos con hoyos, porque son distintos, yo creo eso (...)". (Entrevistada Municipal).*

Así, se incorporan dimensiones culturales locales ('cultura propia de infancia' y 'cultura patrimonial'<sup>34</sup>). La cultura propia de infancia, que busca incorporar todos 'los 100 lenguajes' que los niños y las niñas poseen, añadiendo elementos patrimoniales de la zona como las tradiciones, mitos, leyendas, cuentos y costumbres, para darle forma al programa según la historia y cultura de sus protagonistas<sup>35</sup>.

*"Si el niño es autónomo es capaz de hacer muchas cosas, que tenga su identidad y pertenencia muy claras, de todas las características positivas de lo que es Chiltepín, ya que los niños van perdiendo identidad, necesito que tengan la identidad y pertenencia súper clara, salimos de paseo, por las calles, que vean las casas, que se ubique dentro de su comunidad, siempre estamos buscando testimonios de personas de la comunidad que cuentan como era antes, que tradiciones, eso lo tenemos bien latente, que sean críticos, capaces de decir lo que les gusta, lo que les gustaría hacer, que sean soñadores (...)".(Entrevista a educadora<sup>36</sup>).*

---

<sup>32</sup> Esta Fundación participa parcialmente. A nivel regional hay un apoyo explícito al programa pero este no ha superado ciertas burocracias institucionales y, al tener una alta rotación del personal, cada año el programa ha partido casi de cero. En la actualidad, está presente en uno de los dos jardines que tienen en la comuna, de manera parcial (dos proyectos medianamente activos, ajedrez y exploración sonora, y la autorización de incorporar la metodología un día a la semana.

<sup>33</sup> El MINEDUC ha tenido un rol pasivo pues, a nivel provincial, se conoce el programa y se le tiene una alta valoración (principalmente por la asesora técnica pedagógica que coordina el nivel de párvulo en el ministerio) pero, debido a las exigencias que se demandan a nivel nacional, no podría ser plenamente aplicación en escuelas y colegios.

<sup>34</sup> Definidas en el capítulo anterior.

<sup>35</sup> Esta zona fue habitada por la cultura Molle, Diaguita e Inca, encontrándose aún muchos e importantes vestigios arqueológicos por todo el territorio, lo que le da una riqueza cultural muy interesante. A si como uno de sus mitos principales, vinculado a que Salamanca sería una "tierra de brujas", mito que da pie a varios cuentos y leyendas populares traspasadas de generación en generación, principalmente en forma oral.

<sup>36</sup> Se hablará de educadora, indistintamente si es directora o encargada de un establecimiento, o si es educadora o técnico.

En definitiva, el programa busca una identificación propia y así diferenciarse de Reggio Emilia, quedándose con su propuesta metodológica pero con una identidad local.

Y en cuanto a su institucionalización, cabe señalar que la cobertura del programa demuestra números sostenidos y constante respecto a los establecimientos beneficiados (9 en promedio por año). Durante los 4 años de implementación, se ha trabajado con 92 adultos de equipos educadores, siendo beneficiarios indirectos del programa 705 niños y niñas.

De los 14 establecimientos en total, 6 han sido escuelas municipales, 3 jardines administrados por municipio, 1 JUNJI clásico, 1 CECI de JUNJI, 1 de integra y 2 particulares subvencionados<sup>37</sup>:

Nombre	Dependencia institucional	Año	equipos educador	Niños/as
Escuela Básica de Tranquilla	Municipal	2010-2011	4	30
Escuela Básica de Cuncumén	Municipal	2010-2012	2	30
Escuela Básica de Santa Rosa	Municipal	2010	2	20
Escuela Matilde Salamanca	Municipal	2011-2012	7	50
Escuela Básica de Panguesillo	Municipal	2011	1	20
Colegio San Francisco de Asís	Particular Subvencionado	2010-2011	8	80
CECI, Chuchini	JUNJI	2012	6	10
Escuela Básica Diaguitas, Chalinga	Municipal	2012-2014	2	15
Jardín Infantil Sonrisas de Niños, Quelén Alto	Municipal	2011-2014	1	15
Jardín Infantil y Sala Cuna Árbol del Conocimiento, Chillepín	Municipal, VTF	2010-2014	14	45
Jardín Infantil Ternura, Panguesillo	Municipal, VTF	2010-2014	5	30
Jardín Infantil y Sala Cuna Blanca Nieves	JUNJI, Clásico	2010-2014	25	250
Jardín Infantil y Sala Cuna Vallecito Encantado	Integra	2010-2014	15	80
Colegio San Sebastián	Particular Subvencionado	2012-2014	4	30

El 2014, están participando: 1 jardín/sala cuna clásica JUNJI, 2 municipales-VTF, 1 jardín municipal, 1 escuela municipal, 1 jardín Integra y 1 particular subvencionado. Los cuatro primeros jardines son los que participan más activamente en todos los proyectos del programa y utilizan la metodología propuesta por éste debido a que han tenido el apoyo y libertad institucional para hacerlo (municipio y JUNJI). En los otros 3 establecimientos hay trabas

<sup>37</sup> En la comuna no existen los establecimientos particulares. En ningún nivel ni en ninguna comuna de la provincia.

institucionales (Integra y MINEDUC en el caso de las escuelas/colegios<sup>38</sup>) y este año participan de dos proyectos concretos (ajedrez y exploración sonora) y aplican muy parcialmente la metodología.

Concluyentemente, se podría evaluar que el programa en general ha tendido grandes logros, es un programa comunal impulsado por el propio municipio, que cuenta con la participación (en mayor o menor medida) de todas las instituciones de educación de primera infancia que están presentes en la zona; tiene varias iniciativas ligadas a la formación, la implementación de espacios educativos y de sensibilización que le dan soporte y coherencia en relación con enfoque metodológico en el que se sustenta y a su vez, van generando cierta independencia al forjar elementos identitarios propios.

Estos elementos identitarios, que le dan cuerpo al programa y lo transforman en una iniciativa local, hacen que éste tenga más valor aun. El programa Cultura de Infancia escapa de ser una imitación italiana, tomando el enfoque reggiano como inspiración desde el modelo pedagógico que propone pero, en su implementación, se hace cargo de las características propias del sistema de educación inicial chileno y propone innovaciones siempre atingentes a la realidad local, intentando que los párvulos estén contenidos en ambientes 'amorosos' para su aprendizaje que ponen en valor su cultura de infancia y su cultura patrimonial. Este elemento es altamente relevante y constituye un sello del programa.

Pero en este proceso no ha dejado de presentar dificultades y, a pesar que este tema será tratado en el próximo punto, cabe acentuar aquí la rotación de los establecimientos que han participado del programa y como han ido abandonado las escuelas y colegios.

---

<sup>38</sup> Las mismas razones por las que los otros establecimientos no hayan implementado bien el programa ni continuado.

### III.3- DIFICULTADES EN EL PROCESO

Esta etapa de institucionalización no ha estado falta de tensiones: además de los obstáculos en los colegios y escuelas, están las dificultades generadas por la alta personalización del proceso y los problemas de implementación y desarrollo, propios de un programa innovador de este tipo.

Unas de las trabas para la institucionalización tiene relación con las exigencias, principalmente del Ministerio de Educación, para que las escuelas y colegios implementen 'el currículo oficial' y cumplan con una serie de requisitos 'burocráticos' para registrar su quehacer en desmedro de la ejecución de la metodología planteada por el programa (proyectos con temáticas que nacen de los intereses de los párvulos, evaluación de los resultados obtenidos según la documentación de los proyectos, etc.).

*"Si de todas maneras, por ejemplo, nosotros tenemos una pauta de evaluación que nos llega, que son distintos indicadores ... hay otros indicadores que sistemáticas y que el niño que tiene que cumplir viendo mi perspectiva, la del Ministerio no de la ellos, por ejemplo el niño que escribe mal las vocales está mal evaluado y no alcanza lo que ellos entre comillas quieren y esas son las trabas que yo veo que uno se sistematiza, porque el niño se basa super escolarizado, que dicen 'uy, ya no se saben las vocales entonces no sabe nada' (...) esa es la traba mayor, la sistematización, la escolarización que va más allá del director y yo tengo un director que me faculta en todo lo que yo (...) o sea, pero el sistema hoy día tenemos que subir todo a una plataforma resultados entonces tengo en rutina, ir algo sistematizado, porque como yo voy a responder." (Entrevista a Educadora).*

Otra de las trabas radica en que el programa, desde sus inicios, tiende a ser altamente personalizado. Hay actores claves que le dan vida y que luego lo sustentan: Olivia Concha (Universidad de La Serena) y luego su hija Margarita Concha (coordinadora FMLP del programa), Manuel Farías (primero seremi de Planificación y luego gerente de FMLP), Gerardo Rojas (alcalde de Salamanca), entre otros. Son estas personas las que aunando voluntades le dan vida al proyecto y luego soporte institucional.

*"Ahora los criterios por los que este programa surgió o siguió, son también, bastante, debido a que alguien cree que es bueno, ese alguien es el gerente que está convencido que la creatividad y la estética y la ética de este programa son súper válidos. (...) más arriba también, el presidente del directorio, (...) él consideraba que era un tema de interés bastante primordial para la Fundación que los niños aprendieran a pensar y expuesto de esa manera, el programa sigue esa lógica (...)" (Entrevistada FMLP).*

Esta personalización en la implementación, ejecución y principalmente en la gestión administrativa del programa genera cierta tensión y no es que efectivamente se promueva está practica pero, al parecer, no se ha logrado salir de ella y, claramente, esta individualización atenta contra su sustentabilidad. Por ejemplo (y como ya se explicó en el apartado de caracterización), la principal institución responsable, FMLP, al ver partir a la coordinadora del programa y al no encontrar aun un/a reemplazante, ha visto de alguna manera postergada su intención de entrar en fase de consolidación; éste se está ejecutando parcialmente por el resto del equipo de Formación de Capital Humano en espera de re-definiciones estratégicas y programáticas. Además, cabe mencionar que este año, a la coordinadora municipal se le asignaron otras funciones anexas lo que también ha ido en desmedro del 'normal' funcionamiento del programa.

La demás dificultades pasan por las reticencias iniciales que a veces provoca el programa, vinculadas a la impresiones de algunas educadoras y técnicos que ven que el programa les genera 'demasiadas exigencias' y que supuestamente habrían 'bajos resultados en los aprendizajes' en los/as niños/as que están bajo esta metodología. Esta última idea es reforzada constantemente por las educadoras de NT1 y NT2, al tener una lógica escolarizada.

Pero las educadora participantes defienden los resultados obtenidos, es más, señalan que con esta metodología se obtienen una serie de resultados 'no esperados' que son importantísimos para el desarrollo del párvulo que hay que valorar más<sup>39</sup>,

*"A lo mejor las otras tías de la escuela que no están aprendiendo las letras, los números, pero están aprendiendo todas estas otras cosas que para nosotros por lo menos es mucho más valioso". (Entrevista a Educadora)*

*"Y también como educadora yo estoy muy conforme con la labor que yo hago, o sensibilizo a los padres que los niños son más allá de una vocal y de un número, que a veces los dibujos, lo que quieren expresar, que me grafiquen los números porque eso yo lo tengo claro y yo lo valoro y siento que los apoderados están contentos, por eso es uno que los niños en el sistema educacional valoran al niño si sabe las vocales, excelente, si escribe los números, bien, pero ellos no valorizan que hay en ese niño, que expresa en los cuentos que ellos terminan, yo hago un cuento y cada uno hace su final entonces ahí uno se encuentra con muchas realidades, con cosas muy importantes, impresionante y fascinantes, este sistema proyecta al niño, dice este niños es capaz de, pero resulta cuando uno lo conoce esas capacidades van aumentando (...)" (Entrevista a Educadora)*

Las dificultades de implementación en tanto, se relacionan con los requerimientos técnicos, competencias profesionales, apropiación curricular de los equipos educadores. La entrevistada del MINEDUC señala que para implementar el programa se requiere una educadora con competencias profesionales, apropiación, manejo de currículo y no cree que las educadoras realmente comprendan las bases curriculares, ni los programas pedagógicos, ni el currículo de la educación parvularia. "Cuando no tienes una apropiación, una claridad respecto a que es lo que deben aprender los niños y lo que tú tienes que enseñar, si tú me pones otra propuesta confundes, yo creo que por ahí va". Nuevamente se observa la tensión inicialmente observada en relación a la personalización, en este caso, de la parvularia ya que es ella la que se apropia o no del currículo y/o del programa y no es un proceso realmente institucional.

Y las dificultades de desarrollo tienen que ver con las anteriores causas más la alta rotación de los equipos educadores que se da en la mayoría de los establecimientos, que hace que el asesoramiento pedagógico tenga que ser más constante y, muchas veces, en un establecimiento que lleva varios años re-comenzar casi desde cero.

---

<sup>39</sup> Aquí se refleja la misma crítica que hace el enfoque a la idea de los 'resultados esperados'. El propio Malaguzzi lo cuestiona señalando que esperar lo mínimo es ponerle límites al infante y a sus infinitas posibilidades y formas de aprender.

*“Para mí, hemos zigzagueado en el asunto por temas de dirección acá en el jardín, porque nosotros con la Fundación Integra comenzamos con una supervisora, están dos años, les gusta el proyecto, llega otra y no le gusta y piden que lo corten (...) Pero no tenemos el tiempo de hacerlo acá porque tenemos que cumplir con nuestra organización, con la experiencia que tenemos. Ahora este año estamos cero (...) pero el tema de nosotros es la rotación de personal, la directora y la educadora no lo conocen, son de este año, nuevas y el año pasado tuvimos también tías nuevas, entonces no hay una tía directora, una educadora, que haya estado desde el 2010 hasta la fecha (...) Pero el tema para nosotros es el cambio continuo de personal en el jardín, no tenemos una estabilidad como para seguir el proyecto”. (Entrevista a educadora).*

Para los equipos educadores que participan en el programa (observado en las comunidades de aprendizaje), los cambios promovidos por el programa son vistos como un proceso desestructurante a nivel personal, que a veces genera reticencias y temores, pero que una vez comprendido y apropiado es aceptado y practicado. Y dicho cambio comenzaría cuando cambia la imagen de infancia “tradicional”.

### II.3- a) Valoración Institucional

En la actualidad, en FMLP, el programa forma parte del área de Formación de Capital Humano (involucrándose todos/as sus integrantes en su realización). Con un presupuesto que año a año va en aumento, que es valorado positivamente por la Fundación (a nivel tanto del área como de la gerencia y el directorio). Y que pretende extenderse a la comuna de Los Vilos (en el año 2014 está planificado realizar actividades de sensibilización en esa comuna<sup>40</sup>).

El Presidente del Directorio conoció el enfoque directamente en Reggio Emilia, Italia, en una de las primeras pasantías que se realizaron y se sensibilizó con la importancia del programa, en relación a lo innovador y desafiante del mismo y, a la necesidad de continuarlo y potenciarlo. Además, es un programa que siempre es destacado dentro del quehacer de la fundación, expuesto como un proyecto exitoso en diversos seminarios y encuentros tanto nacionales como internacionales (Entrevistada FMLP).

Por otro lado, el Municipio también gestiona, coordina y apoya a los establecimientos municipales participantes. Hace aportes materiales, financieros y de capital humano al programa.

*“(...) El alcalde está totalmente convencido de este proyecto es su proyecto y así se lo hace saber a cualquier persona, o sea, ‘tiene que funcionar de todas maneras porque es mi proyecto’ ” (...)* es el municipio que primero cree en una educación distinta para niños y las niñas de 0-6 y eso se ve fortalecido con un viaje que realizan a los jardines infantiles de Reggio Emilia, que son los inspiran este programa y nunca lo han dejado, en verdad, el municipio ha estado siempre a pesar de cambios administrativos, bueno el alcalde es el que no ha cambiado en todo este periodo desde la etapa de sensibilización sigue el mismo alcalde.”(Entrevistada Municipal).

---

<sup>40</sup> A la fecha, se está comenzando con el proyecto de ajedrez en esa comuna pero en diferentes niveles de los establecimientos educacionales (no solo en los de educación inicial).

Todas las instituciones involucradas valoran en este programa principalmente su carácter innovador y vanguardista; es visto como una iniciativa comunal que puede generar un precedente a nivel nacional para la primera infancia en general y para la educación inicial en particular, e incidir en las políticas públicas relacionadas.

*“El municipio, a pesar que internamente tiene sus detractores, apoya en un 95% al programa. La JUNJI, otra institución involucrada, a nivel provincial, daría el 100% del apoyo y con Integra, que a pesar de algunas dificultades, se han logrado cosas inéditas con todo el apoyo del equipo regional”. “Tanto en la JUNJI como en Integra, se habrían conseguido importantes avances. Espacios de reflexión en jornadas pedagógicas más largas, poder trabajar con la metodología de proyectos y tablas de evaluación diferentes en la JUNJI y, trabajo parcial con proyectos en Integra”. (Entrevistada FMLP).*

Pero esta buena valoración no ha sido unánime; el programa no se ha escapado de tener detractores, incluso dentro del mismo municipio de Salamanca. En el Departamento de Educación Municipal, hay fuertes reticencias (desde el inicio hasta ahora que finalmente el programa vuelve a estar bajo la Dirección de Desarrollo Comunitario como en sus inicios), porque se duda básicamente de su metodología (basada en proyectos sin planificación ni evaluación ‘formal’) y por lo tanto, se duda también de sus resultados en el aprendizaje de las niñas y niños. Dudas que tienen que ver con los resultados esperados propuestos por el currículo que, al no planificarse no se alcanzarían, entrando en discusión el aprendizaje ‘tradicional’, escolarizado versus el aprendizaje meta-cognitivo que apela el programa.

También ha sido polémico (el programa) dentro de las mismas educadoras de párvulo. Existe una red comunal de educadoras, que se organizan al alero del DAEM, que se oponen al proyecto, aludiendo a que tendrían que “lidiar” con una doble exigencia: la metodología del programa que les ‘obliga’ a registrar todo lo que hacen los niños para luego evaluarlos y, al mismo tiempo, la metodología tradicional que les “exige” planificar y evaluar con pautas pre-establecidas. Esto sucede principalmente en los establecimientos que dependen institucionalmente del MINEDUC (escuelas/colegios), en donde se genera una nueva tensión:

*“(…) nos encontramos con una juego doble, en que nunca le vas a poder decir a alguien ‘mire necesitamos hacer esto’ entonces ah preguntale al ministerio, no que al municipio, la verdad es que se pasan la pelota e institucionalmente no es fácil de lidiar con el ministerio, aunque en el ministerio también hay personas que apoyan el proyecto totalmente pero que también se ven sobrepasadas por exigencias mayores.” (Entrevistada FMLP).*

*“Creen que es puro desorden, dejar que los niños hagan lo que quieran, eso es muy malo, que no pueden hacerlo porque lo que les pide el ministerio es tener evidencia, entonces lo que yo trate todo el tiempo de explicarles, lo que se habla en este programa Cultura de Infancia no es tan distinto de lo pide el ministerio o hacia dónde va el ministerio, porque el ministerio quiere que los niños tengan autonomía, pero no es la autonomía mal interpretada por las educadoras de párvulo, porque ellas creen que tienen que tener autonomía pero interviniendo ellas, no pos, estamos hablando que desde los niños salen proyectos y uno solamente guía como especialista para que ellos puedan entenderlo todo (...) del resto están todos en absoluto desacuerdo porque están acostumbradas a sacar las planificaciones que se han usado toda la vida, los mismos cuadernos, el mismo material que han usado siempre les sirve y no necesitan de un posterior análisis (...)”. (Entrevistada municipal).*

Desde los/as partidarios/as, el rechazo obedecería a un temor más bien a una metodología nueva y desafiante. A una mala comprensión del programa<sup>41</sup>, a las exigencias de éste, al cambio de visión y de trabajo (programa contra-hegemónico, según la consultora GEO que ha evaluado en dos oportunidades el programa<sup>42</sup>). Que el programa apela a lo meta-cognitivo y los resultados de aprendizaje si son 'visualizables' en los informes que se hacen de los registros de cada proyecto. Que los párvulos, finalmente, se desarrollan integralmente (tanto su lado "intelectual" como su lado socio-emocional y afectivo).

*"Ahora es el desarrollo psicosocial de los niños, el hecho de que van contentos, de que estamos viendo que se aprenden a expresar más rápido, verbalmente, gestualmente, que desarrollan otro tipo de habilidades, la música, el arte. Se desarrolla mucho en aspectos que yo no había visto antes cuando trabajaba en otros establecimientos, con la versión tradicional. Pero el hecho del espacio, el tiempo, no hay límite de espacio, no hay límite de tiempo, no tiene que durar tantos minutos la actividad, no hay que cortar la actividad, hay libertades de escoger entonces hacen las cosas a gusto. Para nosotros ha sido como lindo, maravilloso, y enriquecedor, y en opinión de todo el equipo cuando hacemos los análisis, es que estamos contentos y vemos que el desarrollo de los niños es muy rápido, muy rápido". (Entrevista a educadora).*

En definitiva, a pesar de sus detractores, el programa es altamente valorado, no solo por las instituciones y los equipos educadores participantes, sino también por las familias y la comunidad, "Lo otro es que la gente la comunidad ya lo reconoce, como un programa distinto, donde uno valla ya se sabe, que nosotros estamos vinculados con la Fundación, estamos vinculados con el proyecto Cultura de Infancia y aquí se trabaja diferente" (Entrevista a Educadora). Elementos fundamentales porque, como ya se hizo mención, el enfoque reggiano plantea la 'triada de centralidades' (a diferencia del currículo tradicional que habla de centrarse en el 'niño') y el programa los hace suyo al incluirlos en sus objetivos<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> La entrevistada del MINEDUC considera que si bien es una propuesta curricular desafiante, que ofrece alternativas al currículo, que amplía los horizontes de los niños/as y educadoras, que es muy potente en cuanto a la creatividad, no es realmente factible de aplicar en las escuelas, básicamente por la mala comprensión y apropiación de los directivos de los establecimientos sobre el programa.

<sup>42</sup> A mediados del año 2013 esta consultora comenzó su tercera evaluación, que incorporo por primera vez elementos evaluativos en los párvulos (elemento que fue rechazado desde la coordinación del programa, aludiendo que algo así atentaría contra los principios del enfoque reggiano), cuyos resultados no han sido aún difundidos.

<sup>43</sup> Todo lo anterior guarda relación con la implementación de la mayoría de los programas sociales, en especial sus dificultades y retenciones, "La implementación consiste en transitar un sendero que conduce desde el mundo simbólico altamente plástico de quienes toman decisiones, planificadores y productores de conocimiento, al más incierto y resistente de realidades sociales cristalizadas en escasez de recursos, relaciones de poder, conflictos de valores, resistencias, retraimiento y pasividad (Etzioni 1976; Brehm y Gates 1999). Esta complejidad explica que las perspectivas y los argumentos a los que se recurre para abordar esta problemática sean múltiples y de significación variada, y que en última instancia la implementación no cuente aún con una teoría satisfactoria ni con herramientas adecuadas para su gerencia". (Martínez, 2007)

## II.3-PROCESO EVALUATIVO

### II.3- a) Investigación exploratoria evaluativa

La presente Actividad Formativa Equivalente es una investigación exploratoria evaluativa, por lo que es importante aclarar los conceptos insertos en ella y lo que se entiende como investigación evaluativa:

*"La investigación evaluativa debe entenderse como un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones (...) y así aumentar la racionalidad de las decisiones acerca de la puesta en marcha, sobre su desarrollo y evaluación evitando la excesiva dependencia de las decisiones políticas"*(Tejedor, García-Varcárcel y Rodríguez, 1994).

La investigación evaluativa entonces, al igual que cualquier proceso evaluativo, se distingue por sus objetivos más que por sus métodos, pero tiene algunas características propias según De la Orden (1985):

- En todo el proceso de investigación evaluativo, desde la selección del problema hasta la aplicación de una metodología concreta, viene acompañado de juicios de valor acerca del programa.
- La complejidad de su objeto de conocimiento y los contextos en que se desempeñan hacen enormemente complejo tanto la formulación de hipótesis precisas, como un completo control de las variables intervinientes, limitándose el uso de los diseños con carácter más experimental.
- La recogida de datos queda condicionada a la viabilidad del proceso y posibilidades de los sujetos intervinientes.
- La replicación, dadas las peculiares e irrepetibles características de la ejecución, es prácticamente imposible.
- La toma de decisiones sobre la paralización, sustitución o repetición del programa no queda en manos del evaluador; adaptándose al igual que el informe a las exigencias de quien lo financia.

Como existen diferentes definiciones sobre evaluación, existen diferentes modelos, algunos de ellos, según Popham (1980) son:

- Modelos de concreción de metas, como el *Modelo de Tyler*, caracterizado por el establecimiento de metas y objetivos definidos en términos operativos, la ordenación de los objetos en amplias clasificaciones, establecer en qué condiciones puede demostrarse la consecución de objetivos, explicar los propósitos de la evaluación a los destinatarios, recopilar datos y realizar comparaciones de los datos con los objetivos del programa.
- Modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos, en los que el evaluador tiene un papel muy importante, al realizar un planteamiento técnico-profesional, pero sin conexión con el contexto.
- Modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos. Como el *Modelo de Scriven*, el que se realiza una distinción entre la evaluación formativa y sumativa, demandando especialmente el interés de los objetivos. O el *modelo de evaluación respondiente de Stake*.

- Modelos orientados a la toma de decisiones como el Modelo de Cronbach, el Modelo CIPP de Stufflebeam o el Modelo CSE de Alkin (variante CIPP).
- Modelos que se basan en la negociación como el Modelo respondiente constructivista de Guba y Lincoln.

Otros autores (Vega, Torres y Cerna: 2013) señalan que,

"la investigación evaluativa es el método concreto de la evaluación, pues aporta a ésta última las herramientas de la investigación social para hacer más preciso y objetivo el proceso de evaluar. Un elemento fundamental para mejorar la toma de decisiones e incrementar la eficacia de las políticas públicas es el conocimiento de los resultados e impactos de éstas".

Así, la investigación evaluativa, como un tipo especial de investigación aplicada, debe establecer criterios concretos de evaluación para que ésta sea una información valiosa para la realización y desarrollo del programa o proyecto evaluado.

Los elementos clave que garantizarían una evaluación exitosa y rigurosa serían: que la evaluación sea un componente programado desde el diseño del programa, que tenga objetivos claros, que se cuente con el apoyo del ámbito institucional responsable del mismo, que el diseño de la evaluación ofrezca mediciones creíbles, que cuente con un adecuado marco lógico de evaluación, presupuesto suficiente y, de preferencia, un diagnóstico previo a la implantación del programa. (Vega et. al, 2013).

Entonces, la presente investigación exploratoria evaluativa, se escapa un poco a estos modelos y es de corte más crítico, con un criterio de evaluación que busca medir el grado de transformación de los participantes y cuya función es el análisis profundo de las circunstancias que rodean a los individuos y al programa en cuestión. En el apartado posterior, se da a conocer evaluaciones previas realizadas al programa, que se enmarcan más en modelos objetivistas, con evaluaciones externas, cuya finalidad han sido más que nada la prescripción, centrándose en el contexto-proceso-producto, en donde la unidad de evaluación han sido los beneficiarios del programa, como lo es en el caso de la consultora GEO. La de los estudiantes de la Universidad Católica en cambio, fue un poco más subjetivista ya que utilizaron como criterio de evaluación la comprensión y la valoración de los procesos y efectos del programa.

### II.3- b) Evaluaciones Previas

El programa Cultura Infancia Salamanca ya ha sido evaluado en tres oportunidades: el primero, el 2010 elaborado por Valentina Cortínez y Sebastián García: "Primer infancia Salamanca: un proyecto innovador". El segundo, el 2011, elaborado por GEO Consultores y enmarcado dentro de un "Informe de Avance: Aplicación de un Sistema de Evaluación Integral de Impactos de los Planes y Programas de la Fundación Minera Los Pelambres". Y El tercero, el 2012, realizado también por GEO Consultores: "Estudio del programa Cultura de infancia de la comuna de Salamanca, Inspirado en la filosofía de Reggio Emilia".

El informe de titulación de Cortínez y García para la Universidad Católica de Chile, que tenía por objetivo general "Indagar en la percepción, receptividad y avances del proyecto "Primera Infancia Salamanca", así como en los factores que pudiesen facilitar y/o dificultar su implementación en los jardines y escuelas", con un enfoque cualitativo y realizando entrevistas a informantes claves

y estudiando 4 casos (4 jardines), presentaba el año 2010 las siguientes conclusiones (Cortínez y García, 2010):

- El programa Cultura Infancia Salamanca es una iniciativa innovadora y vanguardista, que denota la importancia que tanto el municipio como la FMLP atribuyen a la educación preescolar.
- Ambas instituciones, municipio de Salamanca y FMLP le dan un respaldo tanto político como económico, así como validez y credibilidad al programa frente a la comunidad. Y sumado con el apoyo de la JUNJI, se ven ventajas considerables para enfrentar los desafíos del programa.
- La participación de los jardines ha sido en base al interés de los propios establecimientos.
- Se observa gran motivación por implementar el enfoque de parte de las educadoras involucradas.
- Uno de los principales obstáculos en la implementación del proyecto tiene relación con la dependencia institucional de los jardines. Esto ha provocado incertidumbre y desgaste en las educadoras al tener que cumplir con modelos distintos y hasta contradictorios.
- Es necesario abrir aún más los espacios para difundir la iniciativa e involucrar a una mayor parte de la comunidad en los desafíos que plantea trabajar en la formación y educación de las niñas y niños de Salamanca.
- Es necesario planificar y definir el diseño del proyecto, de corto, mediano y largo plazo, aclarando cuáles serán los pasos que se irán dando para adoptar el enfoque Reggio en la comuna.
- Esta iniciativa tiene que construirse de acuerdo a las lógicas de los sistemas culturales, proyectos de vida y aspiraciones de la comunidad salamanquina para poder aumentar sus posibilidades de éxito.
- Existen divergencias de intereses entre lo que la escuela espera de un niño al llegar al primer ciclo (disciplina, poca discusión, conocimientos específicos) y los aprendizajes y modos de aprendizaje que promueve el enfoque Reggio. En este sentido es fundamental acercar el proyecto a las escuelas mostrando los beneficios de incorporar este enfoque y erradicando los mitos que se han generado fruto de las falencias en la difusión del proyecto.

El segundo estudio, enmarcado en uno más general sobre el impacto de los programas de la FMLP, aborda el programa Cultura Infancia Salamanca desde un enfoque cualitativo, entrevistas, tuvo por objetivo rescatar las percepciones, expectativas, transformaciones que las educadoras y técnicas de párvulos distinguen, así como entregar información relevante para construir una encuesta que logre atrapar estas transformaciones de manera sistemática. Los principales resultados son (GEO, 2011):

- **Sobre la capacitación:** Las entrevistadas tienen sólo buenas palabras sobre la capacitación en cuanto tal. Es más, incluso el proyecto y enfoque, es visto como una oportunidad de cambio profesional y personal profundo.
- **Dificultades para la implementación del enfoque:** Al contrastar lo aprendido con la realidad cotidiana, material, normativa, implicó un esfuerzo adaptativo por parte de las educadoras, las que tradicionalmente han tenido que desenvolverse en ambientes que no son los idóneos para llevar adelante su labor pedagógica. Este caso, no fue la excepción, por cuanto desde los aspectos materiales para la implementación del proyecto, pasando por los cambios de prácticas, hasta los distintos corsés institucionales y normativos a los que están sujetos, generaron una serie de dificultades.

- **Estrategias y estilos para incorporar el enfoque:** Dependiendo de la dependencia del establecimiento, lineamientos institucionales, así como del propio estilo de las educadoras, la incorporación del enfoque ha transitado distintos caminos. Coincidentemente, las educadoras plantean que el enfoque del programa Cultura de Infancia, es consecuente con sus propios planes y programas.
- **Transformaciones en las prácticas y compromiso:** Uno de los aspectos relevantes para conseguir el compromiso de las educadoras y técnicas, y en el que todas coinciden, son en la mejora de los procesos pedagógicos en el aula (y fuera de ella), es en el punto de que el enfoque es un aporte a la motivación de los niños/as, educadoras y técnicas. Estos se traduce incluso en una mayor disciplina y concentración por parte de los niños/as (existía resistencia y temor por parte de las educadoras que el enfoque podía resultar un 'caos' o 'desordenado').
- **Resistencia de los apoderados:** Difícil fue comunicar y seducir a los apoderados de los beneficios del enfoque. Esta fue una de las primeras dificultades, sin embargo, a medida que se les mostraron resultados la percepción de éstos fue cambiando y se tuvieron una predisposición positiva hacia este.

Por último, el estudio denominado "Estudio del programa Cultura de Infancia de la comuna de Salamanca, Inspirado en la filosofía de Reggio Emilia, Agosto de 2012", también de carácter cualitativo y con entrevistas<sup>44</sup>, intenta responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las concepciones de los participantes en torno a la experiencia vivida? ¿Cómo entienden el proceso del cual participan? ¿Cómo se percibe la vivencia del proceso de cambio? ¿Cuáles son las dimensiones problemáticas que se ven más tensionadas? ¿Qué aspectos actúan como núcleos de atención? ¿Cuáles son las percepciones en torno a los factores que facilitan la experiencia de innovación? ¿Cómo se percibe a las instituciones gestoras en cuanto a su rol y su modo de incidir en la experiencia? Concluye y recomienda lo siguiente (GEO 2012):

- Se establece que, a través de la implementación del proyecto Cultura de Infancia en la comuna de Salamanca, se ha conducido un proceso tendiente al cumplimiento del objetivo general.
- Se hace necesario abordar de manera más clara la dimensión contra-hegemónica de la propuesta en sus relaciones y negociaciones con el sistema escolar establecido.
- Realizar una opción entre la posibilidad de mantener un diseño extensivo como el llevado a cabo hasta ahora o privilegiar una modalidad intensiva. Ya que los tiempos requeridos para la validación, mejoramiento y socialización de los resultados del proyecto aparecen tensionados por esa voluntad de extensión de la propuesta a todas las instituciones de la comuna.
- Una confusión importante, en cuanto a las presiones que vive la iniciativa, es la relativa al proceso evaluativo. Se hace necesario delimitar los focos y los procedimientos de la evaluación.
- Es necesario considerar la necesidad de ampliar el espectro de posibilidades evaluativas del proyecto y de su implementación, así como de los procesos de rendición de cuentas institucionales, mediante la exploración de una epistemología mixta y compleja que no

---

<sup>44</sup> "La propuesta que elaboramos para la evaluación del programa Cultura de Infancia hace énfasis en la necesidad de una mirada comprensiva, que pueda entregar un marco interpretativo para indagar en la complejidad que subyace a la aplicación de un enfoque "no tradicional" en un marco institucional rígido". GEO, 2012.

contraponga de manera dual y absoluta los aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación.

- Otra opción, la intensiva, significaría renunciar, al menos en el mediano plazo, a las pretensiones de extensión de la experiencia reggiana en la comuna de Salamanca, privilegiando una mayor focalización del esfuerzo del proyecto. Esta posibilidad, por la vía de la concentración de los recursos materiales y humanos del proyecto, podría constituir una mejor plataforma para insertar la filosofía reggiana en el contexto nacional.
- Se debe fortalecer como foco del trabajo del proyecto lo relativo a los procesos de transformación de la profesionalidad docente, considerando que es el único foco directo de transformación al cual se ligan los esfuerzos de la iniciativa comunal.
- En relación con los diálogos institucionales, es preciso darle cabida en el sentido del proyecto a la imagen básica de la 'terna de centralidades' (Malaguzzi, 2011) (niños y niñas, educadores y familia) de la pedagogía reggiana como pedagogía relacional, de modo de avanzar en la profundización de la participación de nuevos actores en el ámbito pedagógico de la vida del jardín.

Todos los estudios coinciden básicamente en señalar que:

- **Percepción y receptividad:** ha sido muy positiva, "Se observa gran motivación por implementar el enfoque de parte de las educadoras involucradas" (Cortínez y García, 2010) y "Es más, incluso el proyecto y enfoque, es visto como una oportunidad de cambio profesional y personal profundo" (GEO, 2011).
- **Avances:** tanto el programa Cultura de Infancia como su enfoque reggiano es evaluado por las participantes del programa como una mejora en los procesos educativos en y fuera del aula, "...el enfoque es un aporte a la motivación de los niños/as, educadoras y técnicos" (GEO, 2011).
- **Obstaculizadores:** se evalúa como una dificultad importante el hecho de que los jardines dependan y tengan que rendir a instituciones que tienen sus propias formas y modelos. Otro obstaculizador mencionado es que el tránsito de los niños y niñas a la escolarización, ya que habrían ciertos mitos y divergencias en relación a lo que la escuela esperaría del niño o niña y los aprendizajes que promueve este enfoque.
- **Facilitadores:** A pesar de que se menciona lo de la dependencia institucional, las evaluaciones plantean que el enfoque del programa Cultura de Infancia, es consecuente con sus propios planes y programas (GEO, 2011). Hay muy buena disposición, tanto en los equipos de educadoras y técnicos en educación de párvulos como en las instituciones participantes, para incorporar el enfoque por la alta valoración positiva del programa.
- **Desafíos:** Como parte de los desafíos del programa se plantea la necesidad de difundir la iniciativa e involucrar más a la comunidad salamanquina en el proceso. También se ve como desafío el ir aclarando de mejor manera como serán los pasos para incorporar el enfoque a nivel comunal (planificación) así como aclarar de mejor forma su postura, intereses e implicancias en la comunidad escolar y en la comunidad salamanquina en general, "se hace necesario abordar de manera más clara la dimensión contra-hegemónica de la propuesta en sus relaciones y negociaciones con el sistema escolar establecido" (GEO, 2012).

En síntesis, el programa Cultura Infancia Salamanca, según sus evaluaciones previas, tiene una receptividad positiva, principalmente en las educadoras involucradas; es un programa valorado como positivo para el quehacer profesional de la educadora y para el desarrollo integral de los párvulos; se enfrenta con obstáculo principal de que aún hay desconocimiento del mismo y del enfoque reggiano en las comunidades educativas, lo que generaría la proliferación de ciertas divergencias en cuanto a los resultados de aprendizaje y a la compatibilidad con las bases

curriculares; y quedaría pendiente entonces el desafío de difundir más el programa para luego llevarlo a un plano 'mas' comunal.

Pero estas evaluaciones dejan aun sin observar el objetivo general del programa, "Apoyar el desarrollo, en la comuna de Salamanca, de una nueva cultura, imagen y pedagogía de infancia, respetuosa de sus potenciales y características propias, tomando como inspiración el enfoque de Reggio Emilia, contribuyendo al fortalecimiento del capital humano de la comuna". Lo que la presente investigación intenta resolver, tomando como eje principal de análisis, el cambio en las prácticas pedagógicas en los equipos educadores que participan en el programa.

En este marco cabe recordar que el programa nace como una idea municipal, en asociación con organizaciones nacionales e internacionales vinculadas con la Primera Infancia y el enfoque reggiano, en una etapa de sensibilización. Luego, luego en una etapa de ejecución en manos de la Fundación Minera Los Pelambres, se deja de lado la dimensión internacional, tomando el enfoque solo como inspiración e incorporando dimensiones locales tales como la del patrimonio y cultura propia de infancia.

Las instituciones aún en juego, FMLP, Municipalidad, JUNJI e Integra, han sostenido su colaboración e interés en el tiempo. Ejecutando, financiando y coordinando las primeras, y apoyando y participando las otras. Se genera así una alianza estratégica que permite la implementación y viabilidad del programa pero que, al ser (desde sus orígenes hasta ahora) altamente personalizado, basado fuertemente en intereses y liderazgos particulares más que institucionales, su sustentabilidad está en entre dicho.

Aun así, el programa es reconocido y valorado institucionalmente (también por el MINEDUC). Es visto como innovador, vanguardista, contra-hegemónico, que demanda un cambio de paradigma en cuanto a la imagen de la niña y el niño, un cambio en la relación adulto/a-niño/a y un cambio en las prácticas pedagógicas de los equipos educadores de los establecimientos de primer infancia y ostentado por esta alianza como un posible precedente nacional.

También ha habido detractores, incluso dentro de las mismas instituciones involucradas (de ahí que se defienda la idea de que es un programa altamente personalizado). Dudando, entre otras cosas, de su metodología (sensación de que 'los párvulos hacen lo que quieren', que 'es un desorden' y que 'no aprenden nada'). También hay educadoras que se ven superadas por las exigencias institucionales, viendo incompatible llevar a sus prácticas lo que propone el programa, lo que, en conjunto con la alta rotación de personal (en los equipos educadores), ha hecho que no continúen algunos establecimientos (5 escuelas básicas y 1 colegio) y mantenido 4 establecimientos desde el principio (los mismos que trabajan plenamente con el enfoque y el programa, que son JUNJI y/o municipales).

A pesar de lo anterior, el programa sigue siendo llevado a cabo con éxito (a juicio de las instituciones involucradas, los equipos educadores y las evaluaciones previas). Habría evidencia de que si hay aprendizaje en los párvulos, del tipo meta-cognitivo y que ellos se estarían desarrollando integralmente.

Por otra parte, todas las evaluaciones externas realizadas señalan que el programa tiene una muy buena receptividad, tanto en los actores e instituciones involucradas como en la comunidad salamanquina en general, que lo evalúan como un proyecto que mejora los procesos educativos fuera y dentro del aula y que si bien tiene obstaculizadores, los institucionales (algunas instituciones tendrían modelos y metodologías rígidas que los equipos educadores deben seguir

en desmedro de la metodología impulsada por el programa) y, los referidos al tránsito (incierto según algunos) a la escolarización producto de la divergencia entre los aprendizajes esperados/obtenidos de los niños y niñas, tiene facilitadores tales como la buena disposición de los equipos educadores para incorporar (o al menos adaptar) el enfoque producto de la alta valoración del programa ya mencionada.

Ahora, dentro de los desafíos del programa que plantean tanto las evaluaciones anteriores como las mismas instituciones responsables y se visualizan en los resultados de la presente investigación evaluativa, está el por un lado, involucrar más a la comunidad en general y establecerlo como una iniciativa comunal (expectativas del municipio) y/o provincial (expectativas de MLP). Y por otro, como hacerlo replicable a un nivel más macro para poder trascender e incidir en la política pública nacional sobre la educación inicial, aprovechando el momento actual rico en discusión y propuesta, ya que es un tema relevante en la agenda del actual gobierno.

Para lo anterior, es necesario reconocer los factores de éxito del programa que se podrían replicar, tarea que no es menor ya que como se ha señalado este es un programa que ha sido llevado a cabo, desde sus orígenes hasta la fecha, por personas más que instituciones. Aunque se ha institucionalizado, esas personalidades siguen influyendo en él y haciendo que el programa este o no presente<sup>45</sup>, además, está por verse como sigue el programa puesto que en la principal institución ejecutora (FMLP) está cambiado la configuración de la coordinación del programa<sup>46</sup>.

Sobre este punto, los factores de éxito y desafíos del programa, se volverá en las conclusiones finales una vez se realice el análisis sobre los cambios esperados por el programa y los que realmente se obtienen.

---

<sup>45</sup> Un claro ejemplo es el de la fundación Integra, que ha pasado por diversas direcciones y con una alta rotación de personal que hace que el programa tenga que re-iniciarse constantemente con diversos grados de implementación.

<sup>46</sup> Como ya se señaló, la coordinadora FMLP dejó el programa y en la actualidad es asumido por el equipo del área en el que está inserto (Formación de Capital Humano) a la espera de la toma de decisiones gerenciales respecto a una nueva contratación para que se haga cargo sola o siga siendo asumida la tarea como equipo.

## IV. CAMBIOS PROPUESTOS POR EL PROGRAMA

### III.1- CAMBIO EN LA IMAGEN DE INFANCIA

En términos generales, la teoría social no se ha ocupado de manera sustantiva de la infancia. Las ciencias sociales han abordado la infancia a partir de los procesos y/o instituciones de socialización, teniendo como foco de interés el proceso de socialización y no la infancia, lo que ha hecho que el proceso de socialización sea visto como un proceso de interiorización de la exterioridad, en donde los niños y las niñas son seres que deben ser 'llenados' de conceptos socio-culturales, pasando así la socialización a ser más un producto que un proceso y, por lo tanto, provocar la Invisibilización de los infantes como actores sociales. El pensamiento social moderno, que hace un esfuerzo por clasificar y asignar, crea sujetos, las 'otredades', imaginarios sociales hegemónicos en donde se 'fijan' los significados del 'otro'. Y los infantes también formarían parte de esa otredad ya que serían una categoría periférica en un sistema adulto-céntrico. (Moscoso, 2009).

Pero, estas ideas han sido cuestionadas en las últimas décadas y de a poco empiezan a surgir nuevas perspectivas, es así que desde la década de los '80 que se viene gestando una nueva sociología de la infancia, que propone "(...) ver la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones histórica y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modo de ser niño en un momento concreto". (Gaitán, 2006).

De las teorías que surgen al respecto, tres son los enfoques principales según Gaitán (2006): el enfoque relacional que pone el foco en las intersecciones que se producen en los mundos sociales; el enfoque estructural en donde la infancia se observa como un elemento permanente y como una parte de la estructura social; y el enfoque construccionista que ve al menor como agentes sociales activos que moldean las estructuras.

Siguiendo la reflexión sobre la imagen de infancia y su teorización, Rojas (2010) refuerza lo anterior señalando que la mirada tradicional respecto a la infancia ha sido esquiva en cuanto a la reflexión sobre los cambios en la propia experiencia de 'ser niño' y los significados que esta etapa tiene para la sociedad. La sociedad asume que efectivamente ha habido cambios en la infancia pero no ha consensuado aun la imagen misma del infante ni de las expectativas que se tienen sobre él.

Estos cambios, de imagen y de expectativas sobre la infancia, se ha dado a lo largo de los siglos pero con la llegada de la modernidad confluirían dos figuras infantiles, que distanciadas en el tiempo conviven como construcción social de la infancia aún en la actualidad, "El paso de la 'modernidad clásica' a la 'modernidad liberal' trajo consigo transformaciones en las nociones la infancia y la educación, pero nuestras actuales formas de pensar con relación a los niños y niñas se encuentran ancladas en ambas, generando prácticas contradictorias y paradójicas". (Marín, 2011).

Una postura estaría enmarcada en la 'Modernidad Clásica', que desde una perspectiva religiosa-cristiana, vincula a la infancia con la obediencia, disciplina, enseñanza y la didáctica, a la condición de maleabilidad y la posibilidad de ser formado: su 'disciplinabilidad', por tanto, la

educación sería la condición para adquirir plenamente la humanidad (sabiduría, virtud y piedad). Y, la otra, en la 'Modernidad Liberal' de corte científico, que establece conceptos como la inocencia, interés, aprendizaje y el autogobierno ligados a la infancia, se trataría de un sujeto que, al interactuar con el medio, con el mundo - especialmente con la Naturaleza - y con el ser humano, desarrolla lo que tiene de inteligencia, potencialidades y naturaleza propia, pasando del énfasis en la organización del conocimiento para la instrucción del niño/a al énfasis en el propio niño/a. La centralidad cambia de la enseñanza a la educación. (Marín, 2011).

Algunas de esas construcciones de la infancia (que sobreviven en la posmodernidad) propuestas por Dahberg, Moss y Pence (2005) son:

- El/la niño/a construido/a como reproductor/a de conocimiento, identidad y cultura. Lo que importa es que esté preparado para aprender, para la escuela, en donde será dotado/a de los conocimientos, habilidades y valores culturales dominantes.
- El/la niño/a como ser inocente, casi primitivo. La infancia como una edad dorada, en donde el infante tiene la capacidad para auto-regularse y una voluntad innata para buscar la virtud, la verdad y la belleza.
- El/la niño/a como naturaleza, como ser esencial de propiedades universales y capacidades inherentes cuyo desarrollo es tenido por un proceso innato.
- El/la niño/a concebido/a como factor de la oferta del mercado del trabajo, que debe cuidarse para garantizar tanto una oferta de mano de obra adecuada como un uso eficiente de los recursos humanos.
- El/la niño/a como co-constructor/a de conocimiento, identidad y cultura, alguien que es rico en potencial, fuerte, poderoso, competente<sup>47</sup> y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad. (la única que sería realmente posmoderna).

Esta última construcción tiene que ver con la mirada de Loris Malaguzzi, el enfoque reggiano y su concepción de 'niño rico' (en contraste con las construcciones anteriormente expuestas que se centran en una visión de niño/a carente, receptor/a pasivo/a). Esta imagen del niño o niña, esta 'nueva imagen de infancia', apela a que el infante es un aprendiz activo que 'busca el significado del mundo desde su nacimiento, un co-creador de conocimientos, identidad, cultura y valores'; un ciudadano, sujeto de derechos no de necesidades; dotado de 'cien lenguajes'<sup>48</sup> al momento de nacer. Y cuestiona las visiones predominantes de la educación, como la de ser una mera transferencia de conocimientos 'importantes' del/a maestro/a al/la alumno/a, donde el/a primero/a lleva al/la segundo/a hacia un destino pre-escrito. (UNESCO, 2010).

*"Elegir esta dimensión de niño como un organismo representativo de un fuerte dinamismo evolutivo, de expansión, interactivo y que nos demanda la adopción de una estrategia relacional y comunicativa completamente fuera de los estereotipos, conlleva una nueva visión sinérgica y complementaria entre el aspecto biológico y el ambiental, dejando obsoleta la vieja antinomia ente lo innato y lo adquirido". (Malaguzzi, 2001)*

---

<sup>47</sup>Niño rico en potencia, fuerte, poderoso, competente". (Malaguzzi).

<sup>48</sup>La teoría de los cien lenguajes de los niños dice relación con 'las distintas maneras en que los niños (seres humanos) representan, comunican y expresan su pensamiento en los diferentes sistemas mediáticos y simbólicos'. Las posibilidades son numerosas e incluyen desde el lenguaje científico y matemático hasta los diversos lenguajes poéticos o estéticos expresados, por ejemplo, a través de la música, la danza, las canciones o la fotografía". (UNESCO, 2010).

En síntesis, las representaciones sociales de la infancia predominantes aún (ya que la que presenta Malaguzzi es considerada como contra-hegemónica) tienen que ver con conceptos occidentales del siglo XVII: inocencia, integración regulada del niño o niña a la sociedad por medio de la familia y la escuela, ausencia de responsabilidades laborales o familiares, el predominio del juego y la fantasía, la infancia amenazada que debe ser protegida para recuperar la felicidad que se espera de ella, etc. (Rojas, 2010)

Todas estas definiciones y re-definiciones, miradas 'modernas', la mayoría, de la infancia y su interpretación, desde distintas disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología, la pedagogía, la teoría social en general, influyen en las políticas públicas sobre la infancia y sus orientaciones van cambiando en concordancia.

Es así como en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (chilena), elaboradas por la necesidad de actualización, reordenamiento y enriquecimiento de objetivos y contenidos de la Educación Parvularia, se encuentran algunos indicios de cambio en esta imagen, una cierta aproximación al enfoque reggiano en este punto. En las bases se promueve que los currículos potencien las fortalezas de las niñas y niños, sin limitarse a solo compensar las carencias o necesidades y este concepto de párvulo se debiese incorporar en los currículos y prácticas educativas de cada comunidad educativa. (MINEDUC, 2005)

Volviendo a la sociología de la infancia, el enfoque construccionista o constructivismo, en donde "las nociones sobre niño, niños o infancia son tratadas como formaciones discursivas socialmente construidas, a través de las cuales las ideas, imágenes y conocimiento de los niños y la infancia se comunican en la vida social" (Gaitán, 2006) nutre al el enfoque reggiano, al ver este a la infancia es una construcción social y a los niños y niñas como seres activos en la construcción de sus vidas sociales.

Esta imagen o imágenes de infancia que nutren al quehacer público, su agenda y sus políticas, también se extienden al resto de la vida social. Representaciones sociales de la infancia que se manifiestan desde lo íntimo del hogar hasta el sistema educativo, pasando por los medios de comunicación que en alguna medida reflejan la valoración cultural que la sociedad tiene sobre la infancia, reforzándola, o también, en ocasiones, presentando nuevas miradas a través del proceso formativo cotidiano.

El grado de valoración sobre la infancia, el tipo de imaginario social sobre este 'sujeto' pareciera que,

*"(...) no se alcanza aún la comprensión de que ellos son parte integrante de la riqueza cultural de la sociedad, que con sus creencias, opiniones y prácticas, sean artísticas, de consumo o cualesquiera otras constituyen un aporte insustituible (...) [aunque] hay buenos ejemplos en donde podemos ver cómo los medios están tratando el tema de la infancia de una manera positiva, en donde se presenta a los niños y niñas como protagonistas de sus historias. Sin embargo hay mucho por hacer todavía". (Duarte y Littin 2002)*

Por lo tanto, cambiar este tipo de representación, de imagen, de postura adulto-céntrica que ve al infante como 'objeto' vulnerable, es un esfuerzo no menor, que compromete a la sociedad en su conjunto.

Ahora, el programa Cultura de Infancia Salamanca, haciendo eco de ideal de cambio, de esa nueva imagen, de ese 'niño rico', se propone como objetivo general, lograr un cambio en la imagen de infancia, esta 'nueva imagen' sería el motor de cambio en la tarea educativa del adulto con el párvulo. Un 'niño', como ya se señaló, rico en capacidades y potencialidades, que

construye el conocimiento en relación con el otro; que investiga en el ambiente; un niño 'capaz' que demanda un/a educador/a 'capaz'.

Para trabajar la imagen de las participantes del programa, y como una de las primeras actividades con los equipos educadores, se realizaron talleres para ver la propia imagen de infancia que estos tenían y los resultados, a juicio de la coordinadora FMLP, eran negativos ya que las educadoras y técnicos llenaban más fácilmente la columna de adjetivos negativos que la de los positivos al pedirles que calificaran a los niños y las niñas que asisten a sus establecimientos.

*"Mira, es un efecto los talleres la conceptualización de infancia que hacemos, es visualizar cuando terrible es el contexto en el aula, una cosa es que sepamos que este país maltrata a los niños, que les pegamos y te dicen feo, malo, inútil, me entiendes, eso es una cosa y la otra cosa peor es darnos cuenta que los profesionales de la educación piensan lo mismo o peor, eso es como alucinante un poco, (...)"*. (Entrevistada FMLP)

*"Es un cambio radical, lo hicimos ahora sin querer, que nos dimos cuenta, que ya lo habíamos hablado muchas veces, pero así tan concreto no lo habíamos hecho, me acuerdo que las primeras reuniones cuando venía Olivia y Margarita, a nosotros, yo estuve en tres reuniones distintas con tres grupos de profesionales distintos, donde te contaban conceptos sobre los niños, y nosotros dábamos esta lluvia de idea, las tres reuniones son la mismo, después se separaba en dos columnas, lo positivo y lo negativo, y en las tres reuniones con los tres grupos diferentes de profesionales siempre la columna de lo negativo era grande, entonces Margarita hablaba que en la cultura Reggiana no existía la columna negativa y que se yo"*.(Entrevista Educadora)

Sobre estos talleres, sobre esa imagen inicial, el programa ha trabajado en de-construirla para cimentar la imagen del 'niño-rico' y al parecer, a juicio de sus protagonistas, esto se ha cumplido.

*"Yo creo que se ha cumplido con la mayoría o sea más bien con el objetivo principal que es potenciar a la familia y cambiarle la visión que tienen las personas de la infancia, no sé si tanto porque eso es algo más lento, pero al menos el de las educadoras que voluntariamente se comprometieron a formar parte de este programa, porque cambio mucho la imagen de infancia de las que están en el programa, aunque no puedan hacerlo, se las arreglan de alguna manera porque les gusto, aunque vallan contra el sistema"*.(Entrevistada Municipal).

Esa imagen inicial, con calificativos negativos como: 'llorón', 'porfiado', 'malulo', se transforman en 'creativo', 'ingenioso', 'habilidoso'. Apelativos como 'inquieto' o 'travieso' pasan a ser positivos al momento de percibirlos como una cualidad para el aprendizaje. "Igual uno le decía al niño que se sentaba o no se quería sentar él era un niño inquieto y ahora es que si no le gusta es porque no les interesa y le interesa otra cosa totalmente diferente y si uno le prestara atención a eso lograría lo mismo pero trabajado en otro canal". (Entrevista Educadora)

*"Que el niño es para mí, permite que aparte de libre sea una persona creativa, una persona con la libertad de crear, que pueda contar su fantasía, su imaginación (...) no porque en la otra (la tradicional) quizás nos preocupábamos de la parte cognitiva, no de su fantasía, de sus valores no, es tampoco la diferencia (...)"*(Entrevista Educadora)

Las entrevistadas visualizan que no es un cambio en los niños y niñas en sí, aunque el párvulo efectivamente ha cambiado porque los tiempos han cambiado, sino que es un cambio en la mirada del adulto, de la adulta sobre éste, ya que con el programa se refuerzan todas sus cualidades positivas, dejando de lado la postura adulto-céntrica que ve al infante como 'objeto'

vulnerable y pasa a verlo como 'sujeto' lleno de potencialidades. "Cambia la mirada, como adulto a niño de todas maneras, porque ellos siempre fueron así, ahora hablan de la creatividad, yo ya no fui creativa, no necesito ser creativa, yo necesito trabajar para esos niños no maten la creatividad que ellos tienen porque ellos son creativos." (Entrevista Educadora)

*"Un niño que tiene derecho a opinar, un niño que tiene derecho a jugar, un niño que tiene derecho a ser feliz y un adulto que tiene el deber de proporcionárselo, sea este educador, sea esta familia, sea esta la comunidad, ese es el niño que tiene derecho a ser feliz más que cualquier cosa, un niño feliz es un niño que aprende, un niño entretenido es un niño que va ser lo que quiere, va estar entretenido, va estar feliz dentro del establecimiento, va compartir va socializar bien, va a respetar."*(Entrevista Educadora)

Y, en alguna medida, este cambio en la imagen de infancia se ha transferido a los padres y a la comunidad:

*"Si, nos dicen que son otro tipo de niños, más preocupados por los amigos, que tienen otras inquietudes, en esos son completamente diferentes de los niños (...). Entonces son como niños más unidos, más de piel, son más como los niños de antes. Son más capaces de resolver sus problemas (...) Tienen más imaginación y lo que más rescato, es que son más humanos".*

Por otra parte, en las comunidades de aprendizaje realizadas durante el año 2013, también se observa el conceso, en los equipos educadores, que los cambios propuestos por el programa (inspirado en el enfoque reggiano), comienzan cuando se cambia la imagen de infancia 'tradicional' y se incorpora la de ese 'niño rico' en capacidades y potencialidades. Y, en la conversación, el análisis y el intercambio pedagógico que se da en esta instancia, sobre todo al revisar los proyectos de aula, se constata que esa 'nueva' imagen está instalada.

Sintetizando, la imagen de infancia que va quedando atrás y la que se ha ido construyendo, tiene definiciones tales como:

Imagen tradicional 'negativa'	Nueva imagen 'positiva'
Travieso	Ingenioso
Llorón	Sensibles
Impertinente	Autónomo
Porfiado	Inquieto
Malulo	Creativo
Vulnerables	Capaces

### III.2- CAMBIO EN LA RELACIÓN 'ADULTO-NIÑO'

Producto de la redefinición de infancia expuesta en el punto anterior, la relación del adulto con el/a niño/a también ha ido cambiando. El adulto, la adulta, deja de alguna manera su postura 'superior' y 'baja' a relacionarse con la niña o niño una manera más cercana y amable. Ya no tan autoritaria ni rígida, ahora más dócil y flexible (al menos en el mundo occidental globalizado).

*"Un igual. Un igual a nosotros, porque antes el niño era niño y por allá abajo, ahora no porque ahora somos un igual, estamos ahí para ayudarlo si ellos tiene inquietudes, no para resolvérselas, para tratar de ayudar y fomentar sus inquietudes no de 'yo lo hago', por ejemplo yo le digo a las mamás que no le digan jamás a sus hijos 'yo lo hago', 'tú no sabes' o 'tú no puedes'. Esas dos frases elimínenlas de su vocabulario, quizás le digan 'tú puedes', 'intentémoslo', pero no le digan nunca 'tú eres chiquito, tú no puedes hacer eso' ¡NO! O por ejemplo si el niño se puso mal la ropa, decirle 'no hijo, como se te ocurre eso no va así', decirle 'a lo mejor si lo damos vuelta quedaría mejor' pero nunca le digan 'tú no puedes' sería como descalificarlo." (Entrevista Educadora)*

Esto trae aparejado una redefinición en el **rol del/la educador/a**, que afecta lo que tradicionalmente se entendía por enseñar en educación inicial, incorporando en el análisis y en la práctica, la visión de proceso educativo. La idea es dejar de lado la uni-direccionalidad y verticalidad del conocimiento y entenderlo como un proceso de construcción e incluso más allá, de co-construcción. Entenderlo como un proceso interactivo: quienes están aprendiendo, también pueden enseñar. Apelando a un/a educador/a activo/a y atento/a a los intereses del párvulo porque es desde ahí que se pueden desencadenar los aprendizajes. En definitiva, el/a educador/a deja de ser 'el que sabe' y es ahora el/a facilitador/a del conocimiento y de aprendizajes.

*"En que antes nosotros enseñábamos a los niños, tenían que aprender de nosotros, ahora nosotros estamos aprendiendo de ellos, porque fuimos capaces de cambiar el switch y ser capaces de escuchar a los niños, como decía anteriormente, uno antes traía su día planificado y se hace esto y se hace esto otro, ahora no, si lo los niños tienen una inquietud, a través de esa inquietud lo vamos averiguando, conversando con todos y respetando las distintas opiniones que tiene cada niño (...) ósea, en el fondo todo el día, todos los días aprendemos, todos, algo nuevo. Como un aprendizaje colectivo." (Entrevista Educadora)*

Las Bases Curriculares definen que el rol de la educadora<sup>49</sup> como formador, modelador, diseñador, implementador, evaluador, seleccionador, mediador, investigador y dinamizador.

*"Para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional". (MINEDUC, 2005)*

---

<sup>49</sup>Las bases siempre se refieren al 'adulto educador' en femenino.

Lo anterior, en alguna medida, pone en valor y le da mayor relevancia al rol de la educadora de párvulos dentro de la comunidad educativa, ya que es llamada a liderar el proceso enseñanza-aprendizaje. En donde la relación 'adulto-niño' constituya un escenario favorable para el aprendizaje (estableciendo vínculos afectivos sólidos, que sea espontánea y fluida, dotadas de intención educativa, en un clima de buen trato y no violencia) (MINEDUC, 2005).

El enfoque reggiano en tanto, tiene una postura un tanto diferente al respecto, basada en la imagen de 'niño rico' lleno de potencialidades y no 'vulnerable' (si no más bien 'vulnerado') y en que la relación 'adulto educador-niño' se fundamente en el respeto mutuo y la reciprocidad, en donde ambos son 'ricos' y construyen el aprendizaje, propone un cambio en el rol del/la educador/a de la primera infancia. Cambio de rol que significa,

*“La imagen del ‘niño rico’ hace indispensable cambiar el rol del educador de la primera infancia - tradicionalmente el de un técnico que aplica métodos prescritos a objeto de producir resultados predefinidos – con el fin de transformarlo en un profesional reflexivo, democrático e igualmente ‘rico’. Éste debe estar dispuesto a ‘crear posibilidades en lugar de abocarse al cumplimiento de metas preestablecidas’, asumir la ‘responsabilidad que implica elegir, experimentar, discutir, reflexionar y realizar cambios, privilegiando la organización de oportunidades sobre su afán de obtener resultados, y preservar la magia de la sorpresa y el asombro en su labor pedagógica’”.* (UNESCO, 2010).

El rol del 'adulto-educador' entonces, es primero que nada el de formación continua, reflexionando sobre sus pensamientos, provocando cambios en sus acciones. El educador/a escucha al párvulo, lo deja tomar la iniciativa de forma productiva. El/la educador/a facilita a los párvulos la representación de lo que sabes y de lo que imaginan.

Se encuentran aquí también algunos puntos de encuentro entre las bases curriculares y el enfoque reggiano ya que ambas propuestas ven al/la educador/a como investigador/a y dinamizador/a, facilitador/a de los aprendizajes en las niñas y niños. La diferencia estriba en que el enfoque reggiano, al entender el aprendizaje como una co-construcción, el 'adulto-educador' deja un poco de lado su rol de diseñador/a y se convierte en un actor/actriz desafiante para potenciar los aprendizajes desde los niños y niñas.

Entonces, el cambio de imagen del/a niño/a y la cultura de infancia que propone el programa evaluado (desarrollado en el punto anterior) 'gatilla' el cambio en la relación 'adulto-niño'. Cambios en la manera de pensar, de actuar, de relacionarse. La adulta, el adulto, debe dejar de lado la obligación y las exigencias disciplinares. Desestructurarse. Remirar la infancia, re-conceptualizarla y propiciar una nueva forma de relación con el párvulo (y del proceso educativo). Adulto que promueve y gatilla aprendizajes pero que le da protagonismo al niño/a y es éste quien se motiva y descubre.

El cambio en esa relación se manifiesta tanto desde el discurso de las propias educadoras/técnicos, la impresión de las instituciones involucradas y la reflexión que llevan a cabo en las comunidades de aprendizaje. Cambios que pasan por escuchar y observar al párvulo primero para desde ahí proyectar su trabajo. Transformándose también la educadora en investigadora, descubriendo y cuestionando las hipótesis con/de los menores, preparando oportunidades para favorecer los aprendizajes. La educadora es ahora una especie de 'compañera' de aprendizaje del infante, en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky), disfrutando el descubrir juntos.

Justamente, son las propias educadoras que admiten que a través del programa han aprendido a establecer una relación más cercana con los niños y niñas, más horizontal, lo que les permite tener una relación de confianza, que los párvulos se sientan pares protegidos, lo que genera un ambiente más propicio para los aprendizajes significativos,

*“Si, como profesionalmente, mucho, porque ahora es una relación súper horizontal, no es como vertical como el adulto y todos síganme, todos a la derecha y ahora todos un círculo. No, ahora es súper horizontal, nosotros somos acompañantes de los niños, nosotros tratamos de hacer nuestro papel de mediador, de provocador, pero no de dirigir mucho, entonces eso implica que nosotros tenemos que estar a la altura de los niños que son muy demandantes y adaptarnos al ritmo de ellos, y al adaptarnos podemos ver lo que ellos necesita, en que podemos sorprenderlos, que otras cosas podemos ir incorporando, porque no podemos esperar que quieran descubrir si no conocen, entonces nosotros vamos provocando, entregándoles más conocimiento, más herramientas, entonces ellos van descubriendo, ampliando, ampliando y al final hacemos proyectos enormes”.*(Entrevista Educadora)

Desde las instituciones se comparte esta visión. Si bien son menos ‘optimistas’ en cuanto a la traducción de ese cambio de imagen en un cambio en la relación y en las prácticas de todas las educadoras/técnicos y que el enfoque se aplique en un 100%, lo que sí coinciden es en valorar que un número importante de ellas si han cambiado su forma de relacionarse con las niñas y niños,

*“Claro, que es lo fundamental que los educadores nos creemos dueños y amos de los espacios de los niños de su sentir, de decidir por ellos, adelantarnos a las respuestas que ellos nos puedan dar, a completar nosotros las respuestas y no darles la oportunidad de que esa respuesta sea ampliada hacia otros niños con otras preguntas, ese, el rol nuestro, es lo difícil de cambiar.”* (Entrevistada JUNJI).

Lo que dificultaría este cambio, además de las razones esgrimidas en el capítulo anterior, serían las amenazas provenientes de los propios equipos educadores ya que en ellos estaría presente, las ‘trancas’ y ‘trababas’ de sus propias crianzas, “(...) es tanta historia que obviamente nos cuesta sacudirnos”. (Entrevistada FMLP).

*“Los cambios de las personas requieren primero un cambio verdadero, el cambio se debe pensar, que también tiene procesos. El cambio verdadero también significa primero, un rechazo por que yo estoy acostumbrado a hacer eso, de esa manera y cuando me lo cambian de esa manera yo tengo un rechazo hacia eso, luego del rechazo yo lo empiezo a probar, cuando lo voy probando voy viendo cosas que si se me acomodan y me doy cuenta que hay cosas que son mejores a como lo estaba haciendo y como hay otras que me cuestan porque me han dado un vuelco de cómo hago las cosas siempre así, como el tema de las vacas sagradas, porque lo tengo que cambiar, si siempre lo he hecho así, si siempre me ha resultado bien, eso es lo que cuesta a la gente y además, el cambio significa una modificación de todo (...)”.* (Entrevistada JUNJI).

En las reflexiones llevadas a cabo en el marco de las comunidades de aprendizaje en tanto, se observó entre otras cosas, que las participantes consideran como agentes educativos (equipo educador) a todas las adultas de los centros educativos (la directora, las educadoras, las técnicas, las asistentes, las manipuladoras) y que por lo tanto, el cambio en la relación ‘adulto-niño’, pasa por todas ellas. Los equipos educadores serían ‘compañeros’ que observa, escucha, cuestiona, descubre las hipótesis y las teorías de los y las niñas y, preparan oportunidades para favorecer el aprendizaje (tal como lo propone el enfoque que sustenta al programa). Ellas reflexionan fuertemente en esta instancia sobre cómo van descubriendo que tienen la capacidad

de alentar o desalentar el aprendizaje, sobre como en la educación tradicional se tiende a menospreciar las habilidades innatas del párvulo y que, luego al crecer, se 'atrofian', sobre que antes de 'enseñar algo' hay que indagar sobre los conocimientos previos de los niños/as primero y de ahí estimular otros saberes y, finalmente, sobre la importancia de darles el tiempo y el espacio necesario.

Profundizando sobre el aprendizaje y desde la psicología constructivista, el individuo, en este caso el párvulo, es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medioambiente y, por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma.

"Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994). Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, *construir* conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. La persona debe relacionar, organizar y extrapolar los significados de éstas". (Chadwick, 2001)

Así, se rechazan las ideas de que la enseñanza es una secuencia lineal y que el éxito en destrezas básicas sea un requisito para aprendizajes mayores y el desarrollo del pensamiento de más alto orden. (Means y Knapp, 1991).

Bajo esta perspectiva constructivista (que es uno de los pilares teóricos del enfoque reggiano), las capacidades del párvulo de aprender o no, vinculado al rol que cumple el o la educadora y la relación que establece con él, tiene correspondencia con que la educadora o el educador ayuda al desempeño del párvulo en la construcción de su aprendizaje pero sin proveer información explícita, básicamente apoyando en su proceso de adquisición del conocimiento ubicándose en su zona de desarrollo próximo, ya que sería el propio párvulo el que construye conocimiento,

"Construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir, de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro; por lo tanto, los psicólogos educativos, los diseñadores de currículo y de materiales didácticos (libros, guías, manipulables, programas computacionales, etc.) y los profesores, deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras. El conocimiento en definitiva, sería el resultado de la interacción social y de la cultura, donde todos los procesos psicológicos superiores primero se adquieren en un contexto social y luego se internalizan. Entonces, el currículo debe establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de aprender *solo* y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas para ubicarse en la zona de desarrollo próximo". (Chadwick, 2001)

Entonces, la zona de desarrollo próximo delimitaría el margen de incidencia de la acción educativa, para hacer progresar al párvulo, en este caso, a través de la ampliación y generación de nuevas zonas de desarrollo próximo. Esto apela, dentro del programa evaluado, a un cambio en las prácticas pedagógicas en los equipos educadores. Demanda que se desarrolla a continuación.

### III 3- CAMBIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Según Paulo Freire (1985), la pedagogía moderna "(...) es así, la administración de conocimiento según un concepto bancario del mismo en el que éste es un don que unas personas que se consideran a sí mismas concededoras otorgan a otras que, según las primeras, no saben nada". Esta mirada crítica sobre la educación, vista como un instrumento de opresión de un sujeto dominador por sobre otro pasivo e ignorante, hace eco en Malaguzzi, que incorpora muchas de sus críticas e ideas y propone una pedagógica posmoderna que conlleva un cambio paradigmático.

*"Así pues, vivir en condiciones posmodernas conlleva una serie de exigencias considerables sobre el proceso de la pedagogía. El reto consiste en proporcionar un espacio en el que se puedan explorar y materializar nuevas posibilidades a través de la ampliación de las formas de conocimiento reflexivas y críticas, a través de la construcción (más que de la reproducción) del conocimiento, a través de hacer posible que los niños trabajen de manera creativa para materializar las posibilidades y dominar la ansiedad". (Dahberg, et. Al., 2005)*

El enfoque reggiano incluso va más allá y habla de una co-construcción del conocimiento, "(...) se entiende que los niños y las niñas se implican activamente en la co-construcción de su propio conocimiento e identidad, así como de las de otros (...)". (Dahberg, et. Al., 2005).

Si bien ya se presentó los lineamientos principales del enfoque en el capítulo III, cabe recapitular y señalar que dentro de sus directrices (Hoyuelos, 2007) está el que el 'adulto' debe seleccionar y cualificar las actividades siguiendo, lo más posible, las motivaciones y los intereses de los niños; la necesidad de construir una escuela con cultura e identidades propias reconocibles; la necesidad de escuchar, estar atento/a con todos los sentidos a reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo; el respeto por los tiempos de los párvulos; la terna de centralidades: 'niños'-'educadores'-familias; entre otras.

*"Por una parte, cuanto más amplio y variado es para los niños el abanico de ofertas, prestaciones y actividades, más amplio es el espectro de los accesos a los contenidos y a los objetivos (...) Y, por otra parte, cuanto más atenta y consciente es la conducta de los adultos, más capaz es de ver, escuchar e interpretar gestos, discursos y feedbacks; más dueña de variar y alternar sus expresiones, eliminando lo que es fijo, las movildades excesivas y las saturaciones, personalizando las intervenciones, realizando pausas de autovaloración, etc." (Malaguzzi, 2001)*

Se propone una pedagogía de la relación, del aprendizaje, de la escucha. "Son elementos que tienen que ver con las expectativas y las capacidades de los niños, y con las competencias profesionales, culturales y educativas del adulto". (Malaguzzi, 2001)

Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia en tanto, se basan principalmente en 8 principios pedagógicos (MINEDUC, 2005):

- Bienestar (cada niño debe ser considerado en cuanto a sus necesidades de protección, protagonismo, afectividad y cognición);
- Actividad (niños protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación);
- Singularidad (cada niño es un ser único, con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar);

- Potenciación (generar en los niños confianza en sus propias capacidades para enfrentar nuevos desafíos);
- Relación (ofrecer al niño situaciones de aprendizaje que favorezcan la interacción significativa con otros);
- Unidad (niño-persona indivisible, aprendizaje enfrentado de manera integral);
- Significado (conocer, considerar y relacionarse con las experiencias y conocimientos previos de los niños y niñas);
- Juego (enfatisa el carácter lúdico que debe tener principalmente la situación de aprendizaje).

Estos principios, en general, estarían en concordancia con el enfoque reggiano así como la oportunidad de adaptar los criterios a los contextos en que se realiza, según el MINEDUC.

*“Como ya se señaló, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia tienen el gran mérito de establecer un conjunto de principios valóricos que fundamentan y definen la orientación y alcances del proceso educativo para el segmento infantil en sus primeros años de vida. En particular, se concibe al niño y niña en su integralidad y dignidad como ser humano, lo que implica disponer el proceso educativo en función del progreso del conjunto de áreas que comprometen el desarrollo humano. La educación inicial debe garantizar que cada niño y niña pueda incrementar al máximo y de modo equilibrado, sus potencialidades en el ámbito de “los vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la senso-motricidad y las habilidades de pensamiento, entre otros”. (Santibáñez, 2011)*

Pero se observan discrepancias en relación a elementos que el MINEDUC propone en las bases, tales como: la planificación, la evaluación y los resultados esperados.

La metodología propuesta, que tiene que ver con la planificación, implementación y evaluación, se presenta como componentes estructurales que se dividen en ámbitos de aprendizaje, núcleos de aprendizaje, resultados esperados y orientaciones pedagógicas. “Esta organización permite a los educadores tener mayor claridad para planificar, implementar y evaluar el trabajo educativo en ámbitos fundamentales que conllevan una concepción más integradora de los aprendizajes de los niños”. (MINEDUC, 2005).

El enfoque en cambio, no ‘espera’ aprendizajes, por lo tanto no hay planificación ni tampoco evaluación en los términos que se proponen en las bases. “El potencial del niño se atrofia cuando el punto final de su aprendizaje viene formulado por adelantado”. (Rinaldi, 1993). Esta propuesta habla de proyectar en vez planificar, esto es, que el educador o educadora, al observar en lo que están interesados sus párvulos, hace el ejercicio de proyectar actividades que nacen de esos intereses, gatillando aprendizajes, como propuesta metodológica. Y que, como propuesta filosófica que ve al párvulo como un sujeto lleno de cualidades que hay que potenciar, la evaluación se hace en relación a los procesos en que se llevan a cabo el aprendizaje, a través de los registros (gráficos, fotográficos, etc.), de la documentación de los proyectos, se evalúan los resultados obtenidos y no los esperados, porque de ellos, de ellas, hay que esperar todo, apuntar a lo máximo y no atrofiarlos.

Otro punto de discrepancia tiene relación con la centralidad (párvulo) versus las centralidades. Las relaciones son las importantes en Reggio, por lo que no se menciona la ‘centralidad del niño’, sino más bien se habla de la centralidad de la relación infante-educador-familia,

*“Conseguir el máximo de circularidad, interdependencia e interacción (...) Esta triada, además, construye una comunidad de personas adultas (educadores, auxiliares y familias) que investiga y desarrolla el sentido del trabajo educativo, la convergencia de roles, el significado de los problemas y las estrategias de solución de los mismos (...) Nuestro objetivo es hacer una escuela amable: (activa, inventiva, habitante, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, re-cognición y reflexión) en la que se encuentren bien los niños, los educadores y las familias. Crear organización, contenidos, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses es la estrategia para unir las centralidades señaladas y para intensificar las relaciones entre todos los sujetos protagonistas”. (Malaguzzi, 2001)*

Ahora, según las entrevistadas institucionales, especialmente de la JUNJI, las bases y el enfoque tendrían más puntos en común que divergentes. Que los principios y los principios pedagógicos que están de tras de ambos son los mismos o al menos muy similares. Coincidirían en resaltar la idea de la necesidad de escuchar a los niños y niñas, observarlos/as, registrando lo que ellos/ellas van expresando y que dan cuenta del proceso de aprendizaje. Observar a los niños/as, evaluar cualitativamente sus procesos educativos a través de proyectos que nacen de ellos/as mismos y los registros de los mismos.

*“Incluso me di el trabajo de hacer una comparación con las bases curriculares, tipo los principios de las bases, entonces yo les decía un poco, ‘chiquillas, los principios de las bases nos dicen lo mismo’, tenemos que aprender a escuchar a los niños y niñas, tenemos que respetar la singularidad e individualidad de cada uno y tenemos que dejar de estar tan enmarcados entonces, efectivamente en los principios de las bases curriculares apuntan a lo que Loris Malaguzzi enseña también. A que los niños hay que aprender a escucharlos, a observar, a ir registrando todo lo que ellos como niños y niñas van expresando, en base a eso ir viendo y evaluando en el fondo, entre comillas, dándonos cuenta del proceso de aprendizaje de ellos y eso es lo que nos cuesta, yo incluso le decía cuando algunos jardines me planteaban porque Salamanca basado en la filosofía Reggiana y nosotros no, porque las bases curriculares apuntan a lo mismo, lo que pasa que los difícil es llevarlo a la práctica, eso es lo difícil.” (Entrevistada JUNJI)*

Principios y fundamentos similares pero que son difíciles de implementar en la práctica. Sobre todo a niveles de NT1 y NT2, en donde se podría enriquecer la propuesta ministerial con la propuesta del programa pero que genera reticencias en las educadoras y, principalmente, en los directivos y sostenedores de los establecimientos municipales,

*“A mí me interesaba generar alguna articulación, básicamente con las escuelas en NT1 Y NT2, en tanto podría ser una oportunidad para generar otras prácticas de aprendizaje, otras prácticas educativas al nivel de enriquecer la propuesta curricular del ministerio con esta propuesta, pero hay algunos resabios, por lo que he apreciado o de alguna falta de comprensión por parte de las escuelas, por parte de las educadoras. Me he dado cuenta, conversando con algunas educadoras, que ellas igualmente en el análisis entienden que es una mala comprensión o difícil apropiación del programa, entonces que de alguna manera la hizo incompatible con la implementación del currículo a nivel escuela.” (Entrevistada MINEDUC)*

Como ya se ha señalado en la presente investigación, el programa Cultura de Infancia intenta generar un cambio paradigmático en la educación en primera infancia, invita a llevar a la práctica esa nueva imagen de ‘niño rico’, esa nueva relación ‘adulto-niño’, ese nuevo rol del ‘educador’. En los equipos educadores, en las instituciones de primera infancia, en las familias y en la comunidad. Ver a la infancia desde sus potenciales, al infante como un ‘niño rico’ y tratarlo en concordancia.

La propuesta es pasar del paradigma dominante a uno de corte posmoderno (Peralta), del tipo constructivista, en educación inicial. En donde el conocimiento se vea como una construcción que surge de la experiencia; en donde el currículo sea menos rígido y son fruto de una reflexión colectiva que incorpora el contexto histórico, político, social y cultural de cada comunidad; en donde se rompa con los estanco disciplinarios y se apele a la meta-cognición; entre otras cosas.

Cambio paradigmático que se debiese traducir en ver (y en consecuencia llevar a la práctica pedagógica) al párvulo como un ser potencialmente preparado, que tiene curiosidad e interés por construir su aprendizaje, utilizando todo lo que les ofrece el ambiente en su interacción social. Es ver, como señala Hoyuelos, a la educación como un proceso en el cual se potencia al niño, a la niña vinculándolo con su medio (social-ambiental-cultural), desde el vínculo afectivo para su bienestar emocional. Un educador o educadora que se ve a sí mismo/a como recurso para el aprendizaje, promoviendo situaciones de descubrimiento y la experimentación.

Cuidando de la propuesta ética (la educación empieza con la imagen del niño, educar significa incrementar el número de oportunidades posibles, 'las centralidades' son sujetos con derechos históricos y culturales); estética (la escuela es un ámbito estético amigable, construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito, educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética) y política (la pedagogía siempre es política, la escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social, la participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela) del enfoque. (Bersaluce, 2008).

En las entrevistadas, con algunos matices, está la percepción que finalmente el programa ha logrado el cambio de paradigma buscado al menos en los equipos educadores involucrados, y esto es visto como una de las principales fortalezas del programa, siendo las entrevistadas institucionales nuevamente menos optimistas que las educadoras.

La mayoría de las entrevistadas institucionales reconoce más que nada un cambio de paradigma en los equipos educadores y la incorporación de la "nueva" imagen de infancia propuesta por el programa. Que es un proceso paulatino y que se está dado el primer paso. Frente al segundo paso, el de traducir esa "nueva" imagen de infancia, apropiarse del enfoque reggiano e incorporarlo a sus propias prácticas pedagógicas, hay algunas opiniones divergentes. Pero en promedio, sería solo un 35% (aproximadamente) de los equipos educadores los que habrían hecho la traducción del enfoque en todo su quehacer en el aula.

*"Fortalezas, creo que ha sido como la gente que ido haciendo un clic, un cambio de paradigma, es gente que difícilmente vuelve a torcer ese clic y si vuelve a trabajar en instituciones más rígidas vuelve a una cierto nivel de rebelión, un cierto nivel de crítica, de análisis y las cosas no le son indiferentes, entonces yo creo ahí hay un contingente más o menos, que no deja de ser importante, en gente de la comuna que está pensando así, funcionarios, esa es la principal fortaleza." (Entrevistada FMLP)*

Las educadoras y/o técnicos que si habrían hecho la traducción van desarrollando el enfoque en el aula. En sus proyectos de aula se van visibilizando los aprendizajes de los niños/as, visibilizándolos y valorándolos. Estas educadoras/técnicos estarían en los jardines 'más libres', JUNJI, VTF y municipales.

En el jardín de la JUNJI, que es parte del programa desde sus inicios (y con orientaciones relacionadas con el enfoque previo al programa), se aplica toda la metodología propuesta por el programa: no hay planificación, se trabaja vía proyectos que nacen según los intereses de las niñas y niños y, la evaluación, es en base a los registros (gráficos, principalmente fotográficos) de esos proyectos en donde se analizan los aprendizajes logrados en jornadas de reflexión por nivel.

*"Es que nosotros hacemos proyectos no planificamos. Sí, bueno, al final nosotros hacemos los proyectos, vamos con distintas estrategias o al final de cada proyecto nos sentamos a reflexionar, lo hacemos constantemente en el tiempo ya para armar, al final de cada proyecto, para armar los registros que se han hecho de los niños, los comentarios, los recuerdos, las fotografías más adecuadas, comentarios y evaluación de las familias, participación de las familias y ahí lo vamos armando y al final de todo, hacemos una reflexión sobre los aprendizajes que se han logrado que los colocamos al final (...) Claro, para nosotros eso es una evaluación y vemos los principios pedagógicos que se han potenciado en los distintos proyectos y así lo terminamos (...) en todas las salas, todos los equipos, desde sala cunas a nivel de kínder".(Entrevista Educadora)*

En los jardines VTF, que también están desde los inicios, igualmente se trabaja plenamente con el enfoque y la metodología propuesta por el programa aunque uno más que otro al parecer por la rotación de personal).

*"Cultura, cambiamos, todo el equipo está remando para el mismo lado como se dice, lo bueno es que ellas, teniendo esta visión, nosotros la trasparamos a los padres y ellos a la comunidad (...) Nosotras pensábamos cuando planificábamos veíamos que la educación tenía que ser inclusiva, con libertad igualdad y equidad, y uno cuando planificaba no piensa en el niño. Se le piden un millón de cosas que marcan todo, uno lleva a los niños, acompañarlos y guiarlos a eso, de ninguna manera de dónde veníamos teníamos la posibilidad de que el niño desarrollara habilidades, ciertas capacidades, de observarlo, que estuviera contento, de respetarlo, de creer en los niños, por ejemplo en la escuela le pasan el pincel y ojala no se ensucie y ahora nosotros tenemos la muralla toda con papeles y los niños si quieren brocha, rodillos, manos, lo que quieran, si quieren se pintan ellos, eso en la escuela les da un infarto si lo ven, eso es lo que vemos nosotros, lo maravilloso que es ver como aprenden, ver como experimentan, como aprenden, pero esas son experiencias súper lindas y esta libertad todo esto es lo que no se puede hacer en lo tradicional (...) y vemos que acá es como libre, súper libre, y al final los niños tienen los mismos aprendizajes y mejores". (Entrevista Educadora)*

Y en el de dependencia municipal (institución impulsadora del programa), las cosas prácticas son similares, sin planificación, basadas en proyectos y con evaluaciones desde éstos y los aprendizajes obtenidos.

*"Yo creo que escuchar a los niños, porque en la tradicional uno dice todo, una pone imagen y le dice el nombre del animal las características todas, y lo otro es ponerle la imagen y que el niño diga y a lo mejor va decir otras cosas que uno no diría (...) ahora uno le busca entender lo que están haciendo, no es como lo están haciendo porque lo están haciendo ,si no como que tiene un objetivo todo (...)"Yo no sé, porque uno siempre anda con un cuaderno tomando fotografías y un cuaderno, no sé en todo se hace eso, es distinto porque a lo mejor no todos los niños están haciendo lo mismo, porque hay diferentes interés, porque algunos están trabajando en algo otros están en otra cosa y no están todos juntos haciendo la misma actividad, esa es una diferencia (...) uno como va guiando pero no una planificación como tal (...) lo que uno observan los registros y se da cuenta que están los aprendizajes se lograron y ellos aprenden más escuchándose ellos mismo que escuchando a los adultos, es como una conversación de adulto pero de niños". (Entrevista Educadora)*

Las educadoras y/o técnicos que no habrían llevado el cambio en la imagen de infancia plenamente a la práctica son las que siguen haciendo las cosas en el aula de manera tradicional, guiada, dirigida. Principalmente porque las instituciones en donde están insertas no les permiten innovar. En este grupo se encuentran las educadoras/técnicos de los jardines insertos en escuelas y el de Integra.

El jardín de la escuela, que a pesar de ser municipal no tiene la plena libertad de participar en el programa ni implementar el enfoque debido a los requisitos ministeriales, planifica según las pautas institucionales, aunque intenta armar lo más posible proyectos de trabajos basados en los intereses de los párvulos y evaluar las capacidades de los niños,

*"El cambio metodológico, porque cuando tu cambias la metodología, entre comillas, los resultados como que cambian de todas maneras, porque tú ya no estás evaluando lo que tú quieres que el niño logre si no que lo que él es realmente capaz de hacer (...) Evaluando sus capacidades por ejemplo, en educación física, los niños que hoy no les guste, no lo obligo, como ellos puedan, si yo no les pongo trota, no trotan, porque no está en su capacidad, '¿estará tímido?', '¿no durmió?', así voy evaluando el niño, está dibujando a lo mejor, dibuja con muchas características un personaje el otro no, entonces eso no significa que él no sepa, solo son distintas capacidades (...) Otra cosa yo veo que hay niños que les interesa mucho la lectura y que me empiezan a preguntar 'tía, está letra', y yo ahí aprovecho y a lo mejor se motivan otros que no han tenido la oportunidad porque todo va también en la experiencia de familia, porque por ejemplo, hoy yo tengo muchas experiencias de distintos sectores rurales, de distinta educación de los padres, unos con otros nos vamos apoyando, hay una niña que si se interesa en las letras y aprovecho le explico y otro se acerca escucha y él quiere aprender y vamos relacionando esa es otra práctica que yo trato de potenciar lo que los niños saben para que potencien a su compañero." (Entrevista a Educadora).*

El jardín que está inserto en el colegio, si bien participa en el programa, no lleva a cabo la metodología de proyectos, planifica y evalúa aprendizajes esperados. Aunque algunas prácticas declaran haber cambiado como el tratar de hacer las actividades de aula según los intereses de las niñas y niños, porque si habrían incorporados elementos de la visión de infancia y de la relación 'adulto-niño' que se propone en el programa y porque se han dado cuenta que "(...) los niños pueden aprender siendo partícipes de su propio aprendizaje y eso permite que el niño este más motivado para aprender y está aprendiendo en su interés y eso claramente arroja mejores resultados". (Entrevista a Educadora)

Finalmente, en Integra, que ha tenido una participación irregular en el programa (por la alta rotación de personal y directivos), solo hay unas 2 o 3 técnicos que manejan el enfoque, y la entrevistada declara que las practicas pedagógicas obedecen al perfil institucional principalmente, pero que aun así, ella ha logrado, producto del cambio en la imagen de los niños y niñas, cambiar su manera de relacionarse con ellos/as, tratando de ajustar sus actividades a sus intereses,

*"Claro, para ser una experiencia que tenga, de lenguaje, yo dejo muchas cosas, laminas, libros, fotos, entonces el busca, mira, es independiente y busca lo que él según sus necesidades va aprender a leer, ahora si no está interesado me voy donde los niños que si tienen interés, no todos quieren aprender lenguaje el mismo día entonces ahí hay que ser y tener mil posibilidades que ver. Dos niños están interesados en lenguaje ese día, y yo tengo que estar con esos niños, y el resto tenemos que estar...por eso... por ejemplo yo ahora estoy con compañera, pero he cambiado tres veces de compañera, entonces también falla la dupla (...) "La manera tradicional que nosotros teníamos, era que nosotros éramos los grandes sabios, que nosotros sabíamos*

*todo y el niño nada, y nosotros teníamos que aprender lo que nosotros quisiéramos enseñarle a ellos, y ahora no, ahora él nos puede enseñar a nosotros desde el punto de vista del niño tenemos que...”* (Entrevista a educadora).

Por último, en las comunidades de aprendizaje observadas, se declara que los cambios promovidos por el programa son un proceso desestructurante a nivel personal, que a veces genera reticencias y temores, pero que una vez comprendido y apropiado es aceptado y practicado. Y que dicho cambio comenzaría cuando cambia la imagen de infancia 'tradicional'.

Finalmente, en una comunidad en particular, en donde se intencionó especialmente la reflexión al respecto, se constata que:

- Los cambios se lo toman como algo más bien personal, caso a caso según la educadora/técnico, cambios 'des-estructurantes' que implican cambiar las formas tradicionales de hacer las cosas. Cambiar la metodología, dentro de lo posible, en las estructuras a veces rígidas de las instituciones.
- Cambios que implican escuchar a los niños/as, observar lo que hacen, como actúan, revalorarlos/as. Observando más y actuando menos como adultos, como adultas. Profundizar en sus intereses.
- El programa y el enfoque, implican tener que ir desafiando constantemente a los niños/as a que desarrollen su creatividad. Desafío que a la vez implica el desarrollo de la propia creatividad del adulto.
- Todas afirman que efectivamente hay cambios y que éstos son positivos. Es más, la mayoría señala que ya no podrían trabajar de otra forma. Y que este enfoque es más entendible desde la experiencia práctica, la vivencia.

El programa Cultura de Infancia en suma, desde el enfoque reggiano, postula y motiva a un cambio paradigmático tanto en los equipos educadores como en las familias y la comunidad en general. Un cambio en la manera de ver la infancia, en la relación 'niño-adulto', en el rol de la educadora o educador. Cambios que deben reflejarse en la experiencia, en las propias prácticas pedagógicas, en todo el proceso educativo.

Es un cambio paradigmático ya que busca romper con el paradigma tradicional. Paradigmas como el que promueve el Ministerio de Educación en sus Bases Curriculares para la Educación que, si bien se presenta como una reforma a este nivel educacional e incorpora elementos de la mirada pedagógica posmoderna (imagen de infancia y rol de 'la educadora'), siguen viendo el conocimiento más como una reproducción que como una construcción (co-construcción del 'educador-niño', propone el enfoque); proponiendo aprendizajes esperados (que Malaguzzi critica apelando a la búsqueda de estándares máximos y no mínimos) y desde ellos planificar para alcanzar su logro y posteriormente evaluar el alcance de estos mínimos (el enfoque habla de proyectar y no planificar y, evalúa procesos más que resultados); la centralidad puesta en 'los niños' (que el enfoque pone en tanto en los párvulos como en los equipos educadores y las familias, hablando de la triada de centralidades); entre otros tópicos.

En la práctica y gracias a la intervención del programa en cuestión, dicho cambio es declarado en las entrevistas y, observado en las comunidades de aprendizaje. El cambio ha sido gatillado en los equipos educadores en mayor medida, no así en las familias y la comunidad en donde el programa tiene menores logros (el objetivo general del programa es provocar el cambio en los tres niveles).

Retomando los desafíos planteados en la síntesis y análisis del capítulo anterior, estaría pendiente de penetrar en las familias de los/as niños/as de los jardines participantes, que sean un actor activo dentro del programa; multiplicar la experiencia, que los adultos, equipos e instituciones, se hagan responsables de generar cambios sustentables, que institucionalmente sean conquistas comunales que queden en los/as niños/as; que las educadores se apropiasen no solo del programa sino del currículo en general ya que oficialmente se realza la importancia de esta etapa pero no se apunta directamente a la educadora/técnico, en su calidad como tal; reforzar las comunidades de aprendizaje como un espacio de encuentro entre los equipos educadores y de reflexión pedagógica; entre otros.

Y sobre su replicabilidad y/o escalabilidad, es difícil de concluir al respecto debido a que aún no se puede medir los impactos del programa porque está en fase de desarrollo. Pero hay un punto en que todas las entrevistadas concuerdan, especialmente las institucionales, la necesidad de reforzar y profundizar los logros ya alcanzados en los equipos que actualmente participan en el programa antes de expandirlo.

“(…) si se hacen cosas reales,  
También son reales sus consecuencias”. (Malaguzzi, 2001)

#### IV. CONCLUSIONES

Según la literatura especializada (Peralta 2012 b), una pedagogía de 'avanzada' en la educación parvularia recogería los planteamientos de la postmodernidad en donde, al contextualizar los currículos, éstos son más pertinentes a las características, necesidades y fortaleza de los niños y niñas, y a sus comunidades educativas. Así, se debiese dar una diversidad de opciones curriculares y la incorporación de toda la comunidad en la definición de cada proyecto comunicativo.

La autora señala como ejemplo de estas posiciones 'progresistas' al enfoque reggiano,

*“Si entramos a las aulas de estos centros qué observamos: salas abiertas donde la familia puede ingresar y participar en cualquier momento; las definiciones curriculares que han sido construidas por todos están explicitadas y son parte del ideario y práctica colectiva; los horarios de trabajo son flexibles y se van renovando en el año; los ambientes físicos son amables, acogedores, interesantes y muy participativos en cuanto a los niños, lo que significa, entre otros aspectos, ausencia de figuras estereotipadas hechas por adultos; hay bibliotecas, talleres y zonas de exploración con materiales muy variados, donde los niños investigan todo lo que ofrece el mundo actual, siempre desde su “ser” de niños. No hay letras ni números colgando por todas partes, porque elementos sueltos sin significados no aportan nada. El juego, el descubrimiento, el aprendizaje constructivo y la imaginación son parte de las metodologías diarias. Los ambientes son serenos y afectivos porque se cuida una adecuada relación adulto-niño/a que si bien tienen como base una adecuada proporción entre ellos, también dicen relación con las condiciones laborales y personales de los educadores de la infancia.” (Peralta 2012 b)*

Malaguzzi explica 'su' modelo en términos sistémicos,

*“La imagen de sistema nos puede ayudar a entender: el sistema de relaciones que existe en la escuela es un sistema real y físico y, a la vez, un sistema simbólico, de representaciones recíprocas en el que el adulto hace de adulto y el niño de niño, y en el que juntos se preguntan, se escuchan y se responden (...) se trata de un sistema que tiene, virtualmente, su capacidad autónoma de educar.” (Malaguzzi, 2001)*

El sistema de educación parvularia chileno en cambio, no ha sido ni especialmente progresista ni de avanzada y el debate sobre la educación en general no ha incluido con total plenitud el derecho a la educación de calidad que les concierne a los niños y niñas menores de 5 años. Aunque se reconoce el papel de la educación inicial y la necesidad de que los niños y las niñas de todos los sectores sociales del país tengan acceso a una experiencia educativa de calidad para que desarrollen todas sus potencialidades y capacidades, persisten déficits y carencias que impiden garantizar un pleno acceso a la educación inicial y a la experiencia educativa. (Santibáñez, 2011).

Se reconocen avances por cierto, tales como que en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se establezcan principios valóricos en donde se concibe al niño y niña en su integralidad y dignidad como ser humano, lo que implica disponer el proceso educativo en función del progreso del conjunto de áreas que comprometen el desarrollo humano,

*"Los principios pedagógicos que orientan las Bases Curriculares tienen como imagen objetivo que los niños se sientan considerados en sus necesidades, participen activamente en sus procesos de aprendizaje, les sean reconocidas sus capacidades individuales y reciban los elementos para potenciarlas. Bajo el concepto de una educación de carácter integral, se entiende que los niños participan completa e indivisiblemente en este proceso, en el que aprenden mediante sus relaciones con otras personas y en un entorno educativo coherente y con significado para ellos. El soporte metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje y la aproximación al conocimiento, es a través del juego". (Santibáñez, 2011)*

Pero en el camino de la 'adaptación' de Las Bases y su concreción en cada establecimiento de educación parvularia, más algunas (sobre) exigencias del MINEDUC, hacen que no se cumplan cabalmente todos esos principios ni orientaciones; la educación inicial se tensiona, según Santibáñez (2011), entre las deficiencias que se advierten y los cambios que se promueven, reforzando tendencia escolarizante que puede llegar a modificar la identidad y racionalidad específica de la educación parvularia en Chile.

En este diagnóstico también se postula que el problema de la sobre-escolarización es un fenómeno mundial y que "muchas oportunidades de aprendizajes integrales y con significado para los niños y niñas, no están presentes [en los currículos nacionales]. Lo peor de todo, es que esta misma preocupación fue denunciada por las maestras kindergarterinas hace un siglo atrás". (Peralta, 2012b)

Frente este escenario, en el contexto salamanquino y con una inspiración reggiana, el programa Cultura de Infancia Salamanca aparece como una alternativa concreta para superar los problemas ya mencionados y de alguna manera pudiese ser un referente a ser tomado en cuenta al momento de diseñar y gestionar la política pública al respecto.

Un referente ya que se ha evaluado que las educadoras y técnicos que han participado activamente del programa, pueden 'enseñarle al resto' sobre el enfoque y sus implicancias prácticas. Que el proyecto tiene identidad propia (no es una adaptación italiana). Que hay una comprensión del enfoque, una capacidad de enseñarlo instalada en varias educadoras.

También se ha evaluado que se está cumpliendo con el punto referido al cambio de imagen de la infancia. Cambio que ha sido paulatino y que lamentablemente no lo han experimentado todos/as los/as involucrados/as. El programa, a pesar de contar con algunos detractores que no entienden realmente el enfoque y, las trabas institucionales, si ha logrado el trabajo con la metodología de proyectos, en forma total o parcial en todos los establecimientos involucrados.

El programa ha contribuido directamente a los equipos educadores con las asesorías pedagógicas de la coordinadora de FMLP, los jardines con equipamiento innovador y la infraestructura comunal como el Atelier.

Dentro de lo negativo, se ve que el programa se ha visto impactado por la rotación de gente dentro de los jardines, teniendo que reforzar las asesorías pedagógicas permanentemente.

Como ya se hizo mención, como negativo están también los detractores del programa, las trabas institucionales, adecuar las evaluaciones exigidas al enfoque y las dificultades de implementar el programa en las escuelas, esto último fundamentalmente porque no se ha logrado, al parecer, un buen nivel de apropiación en los directivos de esos establecimientos, quienes lo ven como un programa que se contradice con las bases curriculares y los requerimientos del MINEDUC.

Ahora, yendo más allá del caso, se pueden hacer conclusiones desde dos aspectos, uno, relacionado con el programa y su puesta en práctica ('buenas prácticas') y otro, desde la metodología y el cambio paradigmático propuesto.

En primer término, se puede detectar que programas de este tipo puede ser un referente en términos de las buenas prácticas con las que se llevan a cabo el programa, que son factores de éxito del mismo.

Según el Foro Iberoamericano sobre Mejores Prácticas (2004),

"Las mejores prácticas son contribuciones sobresalientes para mejorar la calidad de vida y la sostenibilidad de nuestras ciudades y comunidades. Han sido definidas por las Naciones Unidas y la comunidad internacional como iniciativas exitosas que, primero, tienen un impacto tangible en la mejora de la calidad de vida de las personas; segundo, son el resultado de una asociación efectiva entre actores de los sectores público, privado y la sociedad civil; tercero, las Mejores Prácticas deben ser sostenibles del punto de vista cultural, social, económico y ambiental."

Estos proyectos, catalogados como 'mejores prácticas' pueden ser usados como experiencias de éxito posibles de replicar y utilizar para mejorar la política pública.

Ahora, según la literatura especializada y especialmente la vinculada con la política pública (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2013), este tipo de proyectos se apoyan en algunos factores que llevarían al éxito de los mismos. Factores que también se observan en el programa Cultura de Infancia.

Según estos parámetros, se podría concluir finalmente que el programa en cuestión es exitoso porque tiene buenas prácticas en términos de que está articulado con el proyecto institucional (consistencia entre la visión y la misión institucional) tanto de la FMLP como del municipio de Salamanca; tiene legitimidad de parte de los actores involucrados (legitimidad como la capacidad que tienen los líderes y las acciones del proyecto para involucrar activamente a las comunidades, a la organización y/o localidad); los objetivos son claros y flexibles (toman en cuenta las condiciones del contexto, los imprevistos que emergen y los resultados que se van logrando), no solo al plantear que el enfoque reggiano es solo una inspiración sino que al fijar cada proyecto y/o actividad; es un programa claramente orientado a la innovación (estructuras organizacionales que son capaces de recibir e integrar nuevas visiones e implementar innovaciones en sus propuestas); desarrolla instancias como las comunidades de aprendizaje para mejorar y consensuar sus prácticas (desarrollo de un trabajo colaborativo, ampliando el campo y abriéndose a una comunidad mayor de pertenencia o referencia).

A pesar de que faltaría avanzar más en factores tales como la vinculación con otros actores para la sustentabilidad económica (En una lógica de red, interacción e interdependencia, la gestión de estos proyectos o programas involucra recursos más allá de los propios o asignados) y Vinculación con la cultura comunitaria (el proceso cultural equilibra la balanza mejorando el arraigo de las comunidades), se podría concluir que es una experiencia replicable.

Y, en segundo término y vinculado con el cambio paradigmático que propone el programa y al enfoque que lo sustenta, se puede concluir que el modelo pedagógico propuesto en la comuna podría extenderse y ser un referente a nivel país.

En base la situación de la educación inicial actual constatada, se hace necesaria e importante ensayar nuevos modelos pedagógicos, en una sociedad que demanda cambios al sistema educativo, en donde urge un nuevo modelo de jardín (y también de escuela) que le de mayor importancia a la relación establecimiento-familia; que se base en el aprendizaje y que éste responda a las necesidades educativas del párvulo; y que se comprometa con la calidad, entre otras cosas. Se necesita que los establecimientos se actualicen, que incorporen las contribuciones que desde la psicología, la neurociencia, la pedagogía y las ciencias sociales en general se hacen al respecto.

Se estaría en una suerte de crisis en el modelo de educación inicial que limita el desarrollar el lenguaje y las matemáticas, restándole importancia a otras esferas del conocimiento. En donde la escolarización cada vez más temprana es de alguna manera 'contra-natura' al predeterminar y acortar la infancia<sup>50</sup>.

En contraposición, como bien concluye Bersaluce (2008), las escuelas reggianas [su enfoque] pueden servir como modelo alternativo de calidad para implementar en la etapa de educación infantil y así abrirse a la creación de una escuela amable, activa, inventora, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, cognición y reflexión.

Y aunque la misma autora reconoce, la calidad es complejidad y, por lo tanto no hay recetas, soluciones 'mágicas' o sencillas, o imposiciones normativas,

“Sabemos que intentar copiar, optimizar, verificar, clasificar es contrario a ese espíritu o alma que guió –con rigor- su forma de hacer educación”. Tampoco su pedagogía se deja atrapar en determinismos ni esquemas preestablecidos, porque siempre aparece estableciendo sistemas de valor e interpretativos propios, y de acuerdo con la cultura de la infancia, siempre incierta. Éste es su propio criterio de validez. (Maturana, 1994).

Si hay criterios que pueden ser comunes y replicables. El enfoque puede ser una alternativa al modelo curricular vigente ya que en Reggio Emilia ha demostrado conseguir que la teoría y la práctica estén al mismo nivel y que ambas alimenten el discurso pedagógico, ofreciendo también un detallado modelo de actuación docente. (Bersaluce, 2008).

---

<sup>50</sup> En contraposición, la ética del respeto a la infancia, señala Malaguzzi, que consiste en respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos de hacer y entender, de la plena, lenta, 'extravagante' y brillante emergencia de las capacidades infantiles.

Y el programa Cultura de Infancia, aun en evolución y desarrollo, como un sistema de interpretación propio del enfoque de acuerdo a su propia realidad local, pone en cuestionamiento el modelo tradicional del sistema escolar, el currículo preestablecido y la evaluación -calificación, entre otras cosas, y presenta elementos replicables como: el programa emergente y la proyección-documentación-evaluación.

Al ser un programa no acabado, se debiese seguir observando, monitoreando y evaluando su desarrollo, los impactos que van generando en la comunidad educativa en particular y en la comunidad salamanquina en general. Esencialmente como va resolviendo la 'triada de centralidades' propuesta que le daría mayor integralidad al programa y, además, como va resolviendo la necesidad de darle un mayor soporte institucional para ir implementando mejores prácticas continuas y, sobretodo, dándole sustentabilidad.

En definitiva, el cambio paradigmático, que empieza por reposicionar al sujeto (el párvulo), reflexionando el cómo aprende y como interactúa con otros, poniéndolo en el rol de co-constructor de su aprendizaje, en donde el otro actor relevante es el docente que escucha, impulsa la creatividad, da espacios para la discusión y alienta la investigación y, una familia que acompaña activamente en el proceso, no solo es posible sino necesario para que, como señalaron Fujimoto y Peralta (1998), "Con el conocimiento y la experiencia que tenemos en el tema, y la voluntad que pensamos que está en todos para disponer de recursos, inteligencia y amor, pensamos que se dan las condiciones para generar un siglo y la base de un milenio orientado a crear una mejor Humanidad a través de los niños".

## V. BIBLIOGRAFÍA

Alegre, J.R. (1994): *Influencias de las principales corrientes pedagógicas y psicológicas en la educación infantil*. Recuperado de [http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=606:corrientes-pedagogicas-y-psicologicas-en-la-educacion-infantil&catid=13:educacion-primaria-y-secundaria&Itemid=3](http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=606:corrientes-pedagogicas-y-psicologicas-en-la-educacion-infantil&catid=13:educacion-primaria-y-secundaria&Itemid=3)

Arnold, M. (1998): *Recursos para la investigación sistémico/constructivista*. Cinta moebio3: 31-39. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin05.htm>

Beatty, B. (2002): *Vengan, convivamos con nuestros pequeños*. Federico Froebel y el movimiento alemán del Jardín de Niños, en Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y II, pp. 85-97. México. Recuperado de <http://www.e-educ.org/DEP/lecturas/sesion%202/LEC%2017%20FROEBEL.pdf>

Bersaluce, R. (2008): *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. España.

Behrman, J., Bravo, D., y Urzúa, S. (2010): *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: Aspectos Metodológicos y Primeros Resultados*. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/INforme-ELPI-2010.pdf>

Bravo, D., y Urzúa, S. (2012): *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: primeros resultados 2012*.

Blanco, R. (2012): *Una atención y educación de calidad en la Primera Infancia puede hacer la diferencia*. *Revista Docencia*(N° 48). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20121213213459.pdf>

Blanco, R. y Umayahara, M. (2004): *Síntesis regional de indicadores de la Primera Infancia*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO, Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146286s.pdf>

Brown, J. (2010): *El sentido común en educación*. *Revista Bien común*, año 15 número 1850. Fundación Rafael Preciado Hernández, a. c. Recuperado de [http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc185/j\\_brown.pdf](http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc185/j_brown.pdf).

Cabanellas, Isabel y Hoyuelos, Alfredo (1996): *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Ponencia presentada en el congreso de Pamplona. Diciembre-1996.

Carranza Victoria y Díaz Verónica (2004): *Modelos curriculares de la educación preescolar: un análisis comparativo*. Tesis pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Concha, M. (2012): *Cultura Infancia Salamanca: un programa comunal, transversal e innovador*. Artículo(sinpublicar) elaborado para la revista del Ministerio de Educación de Chile.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2013): *Completando el modelo educativo. 12 prácticas de educación artística en Chile*. Publicaciones Cultura. Gobierno de Chile.

Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (1996): *Investigación Evaluativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, Colombia. Recuperado de <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo6.pdf>

Cortínez, Valentina y Sebastián García (2010): *Primer infancia Salamanca: un proyecto innovador*. Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Católica de Chile. Seminario de tesis.

Cousiño, Felipe y Foxley, Ana María Ed. (2011): *Políticas Públicas para la Infancia*. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Santiago de Chile.

Chadwick, Clifton (2001): La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXI, núm. 4, 4° trimestre, 2001, pp. 111-126, Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Rescatado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>

Chile Crece Contigo, (2010): *Cuatro años creciendo juntos*. Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010. Santiago, Chile: MIDEPLAN.

Dahlberg, G.; Moss G.; Pence, A. (2005): *Más allá de la Calidad en la Educación Infantil*. En *Perspectivas Posmodernas*. Capítulo 3. Edit. Graó. Madrid.

Ernest, P. (1994): *Varietades de constructivismo: sus metáforas, epistemologías e implicaciones pedagógicas*. En *Hiroshima Journal of Mathematics Education* 2: 1-14, 1994. University of Exeter, United Kingdom. Rescatado de [http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/g/materias/epistemologia/lecturas/unidad3/equip\\_o3\\_Ernest1994\\_Constructivismo.pdf](http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/g/materias/epistemologia/lecturas/unidad3/equip_o3_Ernest1994_Constructivismo.pdf)

Foro Iberoamericano y del Caribe sobre Mejores Prácticas (2004): *Introducción a las lecciones de mejores prácticas y su transferencia*. Serie: Aprendiendo de la Innovación.

Fujimoto Gaby y Peralta M. Victoria (1998): *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y Los Desafíos para el Siglo XX*". Organización de Estados Americanos. Santiago de Chile.

Fundación Bernard van Leer (2008): *El desafío de la calidad*. Revista Espacios para la infancia. Julio 2008, número 29. La Haya.

Fundación Minera Los Pelambres (2009): *Antecedentes para la elaboración de un Proyecto de Educación basado en el enfoque pedagógico de Reggio Emilia*. Salamanca, Chile.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011): *Estado Mundial de la Infancia 2011*. Rescatado de [http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report\\_SP\\_02092011.pdf](http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf)

Gaitán Muñoz, Lourdes (2006): *"La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta"*. En: *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 9-26. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.

García, B. E. (2005): *La teoría de la educación de Niklas Luhmann*. En *Educación, Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado*. Ponencias I Seminario Nacional- Universidad de la Amazonia. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/bEATRIZ.pdf>.

Hoyuelos, A.: *Los tiempos de la infancia*. Rescatado de [http://ice2.uab.cat/jor\\_infantil\\_VIII/materials/conf2.pdf](http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf)

Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1996): *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Ponencia presentada en el congreso de Pamplona en diciembre 1996. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d091.pdf>

Hoyuelos, Alfredo (2007): *Documentación como narración y argumentación*. En *La documentación. Identidad y autonomía. (0-6)*. Aula de infantil. N° 39. Septiembre-octubre 2007.

Internacional de la Educación (2011): *"Respuesta de la Internacional de la Educación al Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010"*. Rescatado de: [http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI\\_GMR2011\\_Analysis\\_ES.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_GMR2011_Analysis_ES.pdf)

Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2010): *Encuesta Nacional de la Primera Infancia, ENPI 2010. Informe de resultados*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, Santiago. Rescatado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/Informe-Final-Preliminar-Primera-ENCUESTA-NACIONAL-DE-PRIMERA-INFANCIA.pdf>

Lasnibat, M. (2011): *La estructuración de la educación preescolar: el impacto de la ley SEP en la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos y en el sistema educativo chileno*. Tesis de grado. Universidad de Chile. Santiago. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-lasnibat\\_m/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-lasnibat_m/html/index-frames.html)

Luhmann, N. (1993): *Teoría de la sociedad*. Universidad de Guadalajara. Universidad Iberoamericana. Instituto Técnico y de Estudios Superiores de Occidente. México.

Malaguzzi, Loris (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ed. Octaendro, S.L., Barcelona.

Roberto Martínez Nogueira (2007): *Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales*. En: *Entre el diseño y la evaluación, el papel crucial de la implementación de los programas sociales*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Docentes/FacultaddeCienciasPolySociales/GuiaDocenteGerenciaSocial/Bibliografiadigital/Guia3/unidad7/Entreeldiseñolaevaluacion.pdf#page=77>

Ministerio de Educación (2005): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago.

Ministerio de Educación (2012): *Realidad educativa en Chile: ¿Qué aprendemos de la Encuesta CASEN 2011?* Serie Evidencias, Año 1, N° 10. 31 de octubre de 2012. Recuperado de [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A10N1\\_Casen.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A10N1_Casen.pdf)

Moscoso, M. (2009): *La mirada ausente: antropología e infancia*. Programa Andino de Derechos Humanos, PADH. Ecuador.

Muñoz, D. y Runge, A. (2006): *La niñez como medio en la pedagogía, el carácter autopoiético de la formación y el déficit tecnológico de la educación: Acercamientos a las reflexiones teórico-sistémicas de Niklas Luhmann sobre el sistema de educación y la pedagogía*. Madrid: OEI, 2006. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/salacredi/DiegoAlejandro.pdf>.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2004): *Síntesis Regional de Indicadores de la Primera Infancia*. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970s.pdf>

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2010): *Atención y Educación de la Primera Infancia en América Latina*. Informe de la Conferencia Mundial, Moscú, septiembre 2010. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea general de Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989. Rescatado de <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000): *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. UNESCO, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010): *¿Cuál es la imagen de niño tenemos?* Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia. N° 47 / Enero - Marzo 2010. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140s.pdf>

Ontiveros, S. J. (1997). Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo En *Perfiles Educativos*, XIX (78). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207803>

Pavez Soto, Iskra (2012): "*Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales*". En: *Revista de sociología*, N° 27 pp. 81-102- Universidad Autónoma de Barcelona.

Peralta, María Victoria (2012) a: *5 Currículos Pedagógicos aplicados en Jardines Infantiles de Chile*. En *Revista Carrusel*. Rescatado en <http://www.revistacarrusel.cl/5-curriculos-pedagogicos-utilizados-en-los-jardines-infantiles-de-chile>.

Peralta, María Victoria (2012) b: *Un análisis del desarrollo de la educación parvularia chilena: ¿Cuánto se ha avanzado?* Reflexiones pedagógicas. En revista *Docencia* N° 48. Colegio de Profesores de Chile.

Peralta, María Victoria: *El futuro de la educación inicial en Iberoamérica: calidad desde la construcción de currículos en un perspectiva posmoderna*. En: Palacios, Jesús y Castañeda, Elsa (Coordinadores): "La primera infancia (0-6 años) y su futuro". Colección Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.

Ordóñez, L. (2004): *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas*. En Revista de Estudios Sociales no. 19, diciembre de 2004, 7-12. Rescatado en <http://res.uniandes.edu.co/view.php/401/view.php>

Raczynski Dagmar, Bedregal Paula, Ferrer Juan Carlos, Margotta Paula, Besomi Dino y García Cristián (2007): *Política de infancia en el nivel local: requerimientos y aportes de la gestión de información*. En Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas /2007.

Raglianti, F. (2006): *Comunicación de una Observación de Segundo Orden: ¿Cómo puede seleccionar el investigador sus herramientas?* En Cinta Moebio 27: 303-313. Rescatado de [www.moebio.uchile.cl/27/raglianti.html](http://www.moebio.uchile.cl/27/raglianti.html)

Rinaldi, Carla (1999): *La escucha visible*. Centro de Documentación y búsqueda educativa Sala Cuna Escuela de la Infancia Comuna de Reggio Emilia.

Rodríguez, I. *Federico Froebel: El jardín de la infancia*. Rescatado en <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Froebel.pdf>

Rojas, Jorge (2010): *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-9010*. Chile.

Rosemberg, Fúlvia: *Niños pequeños en la agenda de políticas para la infancia: representaciones sociales y tensiones*. En: Palacios, Jesús y Castañeda, Elsa (Coordinadores): "La primera infancia (0-6 años) y su futuro". Colección Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.

Santibáñez, D. (2001): *Avances y transformaciones en la educación inicial en Chile: Riesgos y desafíos de un derecho inconcluso*. En *Niñez y Ciudadanía*, 01/2011. Programa Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Pehuén Editores, 2001.

Santibáñez D., Lasnibat M., Torrejón, M. J. y Meersohn, C. (2009): *Incompatibilidades estructurales y paradojas en el Sistema educacional chileno: la contradictoria inclusión de la Educación de Párvulos*. PULSO, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Chile. Ponencia presenta en: GT 25, "Educación y desigual social". XXVII Congreso ALAS, Buenos Aires, 28 de agosto- 4 septiembre 2009.

Tokman, A. (2010): *Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas*. Serie de Políticas Públicas UDP. Documentos de Trabajo N° 5, Marzo 2010. Recuperado de [http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO\\_I/Panel03Radiografia\\_a\\_la\\_educacion\\_chilena/Andrea\\_Tokman-Educacion\\_parvularia.pdf](http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO_I/Panel03Radiografia_a_la_educacion_chilena/Andrea_Tokman-Educacion_parvularia.pdf)

Vega Cano, R, Torres Chávez, T. y Cerna Piñón, R. (2013): "*Revisión documental acerca de la investigación evaluativa*". En Contribuciones a las Ciencias Sociales, Febrero 2013. Rescatado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/23/investigacion-evaluativa-politicas-publicas-mexico.html>

Vegas, Emiliana y Santibáñez, Lucrecia (2010): *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial y Mayol Ediciones S.A. Bogotá.

Duarte, Klaudio y Littin, Catalina (2002): *Niñas, Niños y Jóvenes: Construyendo imágenes en la Prensa escrita*. Asociación Chilena Pro Naciones Unidas- ACHNU. Santiago, Chile.

## VI. ANEXOS

### VI.1 MATRIZ DE ENTREVISTA 1- INSTITUCIONAL

Tópico	Entrevistada n1
Identificación	Coordinadora general del programa Cultura de infancia Salamanca, Fundación Minera los Pelambres. "llevo trabajando tres años y medio y el mismo tiempo en el programa".
Rol institucional en el programa	[El rol de la Fundación Minera Los Pelambres es de] <b>"coautoría, cogestión y coordinación, conjunto con el municipio de Salamanca" [y de financiamiento]</b> . "(...) hemos tratado que el municipio ponga su aporte, que no es en dinero pero por dar ejemplo puso un terreno para la construcción de un Atelier que está instalado en dependencia municipal, muchas veces recurrimos al transporte, el hecho que haya una coordinadora pagada por ellos que ahora está dedicada cien por ciento al proyecto, lo tomamos como un aporte". <b>[Financiamiento de la Fundación, con aportes municipales]</b> .
Conocimientos experiencias iniciales	[Orígenes del programa] "(..) o sea no solo leyó algo acerca de si no que lo vivió en carne propia como profesora (Olivia Concha) y tuvo la oportunidad de compartir con el pedagogo estrella de este tema y por lo tanto es una experiencia de primera mano y ella hace muchos años intentaba poner en la palestra en la U de la Serena y nunca resultado (...) ella logro sensibilizar a gente del municipio a través de otra persona que también es importante que actualmente es el gerente de la Fundación Minera Los Pelambres pero que antes trabajaba en el gobierno regional" <b>"(...) en principio había generalizadamente en la comuna una sensación que teníamos que caminar hacia Reggio o parecemos a Reggio de hecho si tu consultas a mucha gente piensan que esto es Reggio Emilia, sin embargo justamente el enfoque Reggiano lo que rescata es la identidad local y la identidad que debe tener cada paso que emprendas no solamente con los niños si no que con la comunidad, por lo tanto era bastante ilógico que se siguiera hablando de Reggio Emilia y lo que yo creo que hice fue cambiar el foco ya no estábamos mirando hacia Reggio Emilia, nos inspirábamos eso aparece en el objetivo general , pero lo que estábamos buscando era la identidad local cambiarle un poco la sensación a la gente de que íbamos a cambiar lo que tenían por algo que no conocían o que muy pocos conocían y para eso era super importante darle esa identidad local y una de esas local que fue el logo no es casualidad que sea un petroglifo sacamos el tema de Reggio Emilia, dejamos un poco el tema sobre unas pasantía a Italia, y alguna en alguna conversación con algunas Italianas ellas decían que la gente necesitaba estar en dialogo con Reggio Emilia, necesitaba dialogar con la experiencia y me acuerdo que yo en una oportunidad le dije a una de ellas que lo que nosotros necesitábamos conversar era con nosotras mismas, conocemos nosotras mismas y eso zanjo un poco la conversación y ya no se ha vuelto a insistir en ese tipo de convenios desmedidos en cuanto a los medios y capacidades locales ya no nos da para pagar a nosotros la asesorías europeas estamos en otro contexto no".</b> "(...) el motor del cambio de la mirada educativa del adulto hacia el niño, tenía que ser esta concepción de infancia este concepto de infancia, que en el fondo si lograbas hacer un clic según yo, la pega después tenías que ser coherente en tus acciones pero siempre teniendo este norte y logrando tener el norte claro, consideraba un trabajo en equipos podía lograr ser coherente en sus prácticas. Con eso en la cabeza el objetivo general está pensando así como logramos que la gente que está alrededor de los niños o sea todos cambiemos la forma de verlos y siendo consecuentes con eso los respetemos la verdad que no han cambiado" [Las expectativas iniciales].

	<p><b>“Yo presente un proyecto, lo que pasa que Olivia Concha, que es mi mama, evidentemente es como la experta en Chile sobre el tema de Reggio Emilia y más particular y más en específico más desarrollado el tema musical que tiene todo el enfoque Reggiano, que es algo que ella siempre hizo y en segundo lugar bueno deberé ser yo de alguna manera si está claro que habiendo crecido en Reggio Emilia tenía una gran ventaja en entender cómo se gesta por qué se hace esto porque se hace lo otro, a mí se me hace sentido todo, a mí me parece raro que a la gente no le haga sentido todo lo que yo cuento o lo que digo o lo que puedo traspasar como experiencia personal”.</b></p> <p><b>“Total super redondito, no me hace mella en ninguna parte y presente un proyecto porque la Fundación estaba interesada y el municipio también, en sistematizar un poco más la experiencia en Salamanca ya estaba como maduro el terreno, pero mi mama no iba ser la persona que iba a viajar a Salamanca porque tenía su propio trabajo y es un poquito desgastante así que presente yo el proyecto, claro.”</b></p> <p><b>“(…) había una persona entremedio que trabajo como coordinadora del proyecto, que hizo una sistematización súper general de la situación del estado del arte en la primera infancia en la comuna, si lo hizo Beatriz González, se llama la persona y pero fue súper general intento hacer un diagnóstico observante, bastante superficial diría yo y con puntos de observación bastante extraños sacaba un poquito de por aquí un poquito por allá, la verdad que no considere que fuera muy útil.”</b></p> <p><b>“Lo que yo presente fue un proyecto directo en trabajo con los jardines infantiles, el primer año de trabajo no era tan estructurado como ahora con líneas de trabajo más claras, fue como en el segundo o en el tercer año ya me enchufe en entender cuál era nuestra pega en realidad. Lo que faltaba era la definición de objetivos específicos más claro por qué en algún minuto se confundieron con las líneas de trabajo, bueno agradezco el equipo más amplio ahora porque cuando llegue yo era yo solo, solita, sola total con un coordinador preocupado de ocho programas más por lo tanto sola solita sola total y en verdad cuesta, puse todas mis experticias pero me faltan montones recién me doy cuenta de que muchos objetivos específicos están equivocados por no decir todos, esos corresponden a las líneas de trabajo no a los objetivos específicos, eso sí podríamos decir que vario pero no el general”.</b></p> <p><b>“Ahora los criterios por los que este programa surgió o siguió son también bastante debido a que alguien cree que es bueno, ese alguien es el gerente que está convencido que la creatividad y la estética y la ética de este programa son súper validos”.</b></p> <p><b>“(…) más arriba también, el presidente del directorio tubo la posibilidad de viajar a Reggio Emilia estar dos días allá, visitar los jardines entender la lógica la entendió bastante rápido y él consideraba que era un tema de interés bastante primordial para la Fundación que los niños aprendieran a pensar y expuesto de esa manera, el programa sigue esa lógica (...).”</b></p> <p><b>“(…) Lo que sí ha fallado en muy gran medida hasta ahora es el tema de la evaluación, en lo cual mi experticia me deja muy corta y para cierta transparencia, se contrató a una consultora externa que lamentablemente hemos tenido más desencuentros que encuentros en su metodología, en su enfoque, a lo mejor ha faltado sentarse a conversar, ha faltado hartito como para tener resultado tan graficables como al directorio le gustaría, por mucho que una persona crea en algo en los principios creo que es necesario es mostrar cosas un poquito más concretas que den tranquilidad a los que están poniendo las lucas.”</b></p> <p><b>“El municipio esta antes que la Fundación, eso también es un dibujo especial, porque es el municipio que primero cree en una educación distinta para niños y las niñas de 0-6 y eso se ve fortalecido con un viaje que realizan a los jardines infantiles de Reggio Emilia, que son los inspiran este programa y nunca lo han dejado, en verdad el municipio ha estado siempre a pesar de cambios administrativos, bueno el alcalde es el que no ha cambiado en todo este periodo desde la etapa de sensibilización sigue el mismo alcalde.”</b></p>
--	--

	<p>“(…) creo que fue el primero viaje en el 2007, no estoy segura pero por ahí”.</p> <p>“<b>Las expectativas también partieron con un municipio</b>, se pasa a la empresa privada con Fundación posteriormente y luego en esta coordinación cuando a mí me contratan para trabajar a tiempo completo en el tema como para sistematizar todo la experiencia vivida con el municipio, los viajes y la Fundación, y ahí nos planteamos el primer objetivo podríamos decir formal en relación al programa solo para la comuna (…).</p> <p>“Lo que hubo antes del viaje (2007 O 2008), que no viajo nadie de los jardines solo gente del municipio, pero lo hubo sí en la comuna, fue <b>un trabajo de sensibilización</b> que le llamamos ahora que consiste en reunir representantes de diferentes establecimiento <b>en una llamada comunidad de aprendizaje</b> en ese época, que se parece bastante en su conformación a lo que tenemos ahora, también se hicieron algunos <b>seminarios para escuchar la voz de la comunidad</b> en relación a las expectativas con la primera infancia, en otra oportunidad <b>vinieron Italianas de Reggio Emilia a compartir experiencias</b> estuvieron visitando escuelas, <b>también hubo seminarios un poco más temáticos</b> sobre alguna problemática de primera infancia con otros invitados, aparte bueno la principal figura, el nexo para estos acuerdos tripartita para la etapa de sensibilización esta super personalizado en la figura de Olivia Concha que trabajo ocho años en los jardines infantiles de Reggio Emilia (…)</p>
<p>Conocimiento sobre el enfoque reggiano</p>	<p>[Acercamiento al enfoque]. “(…) de dos maneras, una manera vivencial , <b>fui alumna de estos jardines de pequeña</b> y estuve dos años o año y medio en las instituciones de Reggio Emilia, en realidad por tres lados puedo decir que tengo un acercamiento con este tema, segundo porque <b>mi propia madre trabajaba en los jardines</b>, de hecho ocurría frecuente que yo estaba entremedio de los talleres, viví muy de cerca su trabajo con las profesoras y niños, por otro lado, el <b>acercamiento con la ciudad que te da el contexto sociocultural y hasta de contexto histórico político de cómo se llega a gestar algo así en lugar así en momento determinado</b>, habiéndolo vivido durante ocho años como ciudadana de esa ciudad es la verdad que te da una mirada bastante completa. Por otro lado en mi casa bastante literatura sobre el tema en italiano, por mi lado el tema me intereso bastante, el tema de la educación, siempre estuve conectada con la literatura y me parecía casi natural leer todo lo que hubiera sobre Reggio Emilia hasta ahora no me dejo de sorprender con lo que va saliendo. Perdón y después de eso estudie párvulos y eso de alguna manera justamente para hacer un nexo y ser coherente con lo que pensé desde el comienzo y darle un carácter local a este tema”.</p>
<p>Visión/ evaluación del programa</p>	<p>[Sobre los objetivos específicos del programa] “(…) mira como lo que estoy pensando ahora, que deberían haber sido, apuntar a niveles de participación importantes, la palabra participación es como media clave ahí, <b>necesitamos que el equipo educador completo participe, necesitamos que la familia participe, necesitamos que la comunidad participe</b> y para eso tenemos diferentes instancias que trabajamos en diferentes líneas de trabajo”.</p> <p>“Por dar un ejemplo hay un taller de ajedrez en el que tratamos de involucrar a la familia para que ellos se conviertan en monitores, tiene la función de estimular la participación de las familias en este programa, que se sientan parte de y así otros objetivos que no están explícitamente formulados pero están mi cabeza por lo menos, como agenda oculta casi, yo creo que casi uno de los primordiales”.</p> <p>“<b>Segundo, yo creo que el tema de la estética es un tema estético-ético de lograr</b>, razonar sobre eso, pensábamos hacer un seminario sobre eso, <b>espacios educativos</b>, que lamentablemente no hemos podido terminar y eso tiene un reflejo super impactante en lo que ha hecho el municipio en cuanto a arquitectura de sus nuevos jardines por ejemplo, a mí me impacta y me da mucha pena que no sea lo suficientemente visible que es innovador que <b>la municipalidad está construyendo espacios educativos con luz, blancos, limpios de líneas puras es un tema super importante muy muy primordial, tú le preguntas a los niños y a ellos les gustan</b></p>

	<p>las cosas bonitas las cosas ordenadas.”</p> <p>“Son objetivos específicos igual ligados a cambios de actitud y opinión con cosas profundas no sé si podrían formular como objetivos específicos tampoco, no sé, complejo no sé si ves como a largo plazo hay que seguir dándole mucho.”</p> <p>[Dificultades/facilitadores institucionales para la implementación del programa] “Pucha mira la libertad que por suerte ha sido consecuente el programa, la Fundación ha sido consecuente al dejar ser creativos, la idea de crear un taller comunal para la primera infancia es algo bastante innovador que no existe en verdad, en Reggio Emilia los Ateliers están en cada jardín son espacios de desarrollo ligados al establecimientos con un especialista blablabla , lo que hicimos acá fue ser realista y hacer uno para la comuna por que más espacio no nos da, más sustentable también, tratemos de hacer un solo centro o sea que podamos venir con cualquier idea conversarla planificarla y realizarla, es un lujo para cualquier profesional, tener una idea y llevarla a cabo obvio todo el impulso del mundo.”</p> <p>[Dificultades] “(...) bueno, no podríamos decir que el tema de la evaluación en verdad porque ha sido más en manos de externos, pero yo creo que es parte de la cultura de la pega acá de la Fundación el hecho de que no conozcamos, de que no compartamos mucho con los demás si, así también el programa podría ser mucho más conocido por nuestros colegas, empoderarlos un poquito más a ellos y podrían salir muchísimas buenas ideas si estuviéramos más en comunicación y eso no pasa.”</p> <p>“Si, porque a veces tienes que trabajar en otras áreas temas transversales, donde es muy importante tener claros los principios de este programa para no pasarlo a llevar por ideas que pareciera que da lo mismo pero no da los mismo y si todos tuviéramos un poco claro, es como si yo empezara a hablar del riego intrapredial y de los canales por qué no los hacen un poco más anchitos es un poco patuo, y tendría que preguntarle a los colegas por que los hicieron tan delgaditos y esa es la idea, como no existen esas instancias a veces el trabajo inter área, falta un poco la conceptualización de las cosas sí.</p> <p>“(...) toma mucho más tiempo, pero si había que rectificar cosas y entenderlas ya de una buena vez, bueno no es el área de todo el mundo la educación lo tengo super claro, pero también un poquito de respeto hacia la pega del otro sencillamente, pastelera a tus pasteles digamos”.</p> <p>[En relación con las otras instituciones participantes] Aquí pasa lo mismo, se trata de personas, porque si hablara del municipio, te podría hablar de muchas personas han buscado todas las formas posibles de apoyar el proceso de colaborar y de ser aporte y hay personas que hacen todo lo contrario, que desde un miedo a algo, desde un desconocimiento, atornillan al revés.”</p> <p>[Pero] “Sumando y restando, No, en el municipio tal vez nos dan un 95% de apoyo”.</p> <p>[Dificultades] “(...)que han entrapado harto, cosas que se ponen en duda, entonces las conversaciones son engorrosas más largas, no se le han sacado provecho a ciertas cosas, lo que pasa también, es que esto de la educación municipalizada tiene como dos caras, porque es el ministerio que evalúa el contenido y la metodología, nuevos programas, nuevos proyectos, el municipio como que administra esto pero al momento de los que hubo como que no porque no es el ministerio el que manda y pone el dedo en la llaga, entonces al final nos encontramos con una juego doble en que nunca le vas a poder decir a alguien “mire necesitamos hacer esto” entonces ah preguntale al ministerio , no que al municipio”, la verdad es que se pasan la pelota e institucionalmente no es fácil de lidiar con el ministerio, aunque en el ministerio también hay personas que apoyan el proyecto totalmente pero que también se ven sobrepasadas por exigencias mayores.”</p> <p>“JUNJI, a nivel provincial, nos ha dado siempre el 100% de apoyo, se han logrado conquistas inéditas en jardines de JUNJI que han logrado los mismos equipos, las mismas coordinadoras, ganancias de tiempo ganancias de reflexión para los equipos, mira se han logrado cosas que las chiquillas a lo mejor subestiman pero a nivel nacional son únicas prácticamente eso lo han logrado ellas solas y de Integra, uno de</p>
--	---

	<p>los jardines de Integra dentro de la zona también a logrados cosas inéditas con todo el apoyo del equipo en Serena, menos de las supervisoras que no están al tanto del proyecto, que no ha habido ninguna instancia.</p> <p>"(...) mira de JUNJI lo más importante que ellas tienen son esos espacios de reflexión que tienen, porque esta super normado en JUNJI no me acuerdo específicamente cual era la norma, pero esta super normado que ellos se juntan, no me acuerdo cuantas veces al año, como dos veces al año, donde se pueden reunir media tarde para una jornada de reflexión por ejemplo y <b>ellas han conquistado más de esos espacios para tener jornadas pedagógicas más largas</b> porque el tiempo no alcanza para nada, <b>las dejan trabajar con la metodología de proyectos, usan tablas de evaluación diferentes</b>, no tan diferentes pero un poco más diferentes en JUNJI, <b>los espacios no se han cambiado tanto pero yo creo que ya hay conquistas muy importantes.</b>"</p> <p>[(Integra)]"El año pasado logramos que todo el día viernes las chiquillas pudieran trabajar en la metodología de proyectos y luego la siguiente conquista fue en base a proyectos bonitos que se mostraron dejar el jueves en la tarde y el viernes en la mañana, entonces ya le habíamos cortado la colita a la modelización por un día y medio, en una conquista de las niñas en cuanto a la supervisora y la dirección regional y en lo que estamos ahora, tenemos pendiente una reunión con la dirección general que es pronto ojala que sea el lunes, que mi pido a mí el equipo educador el jardín infantil Vallecito que mediara entre el supervisor y el equipo, porque la supervisora está poniendo traba al despliegue de otros proyectos nuevos."</p> <p>"El problema es que nosotros hemos incorporado dos cosas nuevas en el Vallecito como es el tema de la exploración sonora y el ajedrez, y una vez la supervisora no quiso que los instrumentos estuvieran en manos de los niños, tienen que estar guardados por alguna extraña razón y el ajedrez, imagínate debe estar por las mismas, así que son problemas bien graves que tenemos que hablar a nivel regional, para que los deseos de la supervisora se alineen con los deseos de la dirección regional, que por lo demás son los deseos de la dirección nacional, porque con ellos también hablamos y ellos también estaban muy contentos por lo que estaba pasando en Salamanca".</p> <p><b>"Fortalezas creo que ha sido como la gente que ido haciendo un clic en el cambio de paradigma</b>, es gente que difícilmente vuelve a torcer ese clic y si vuelve a trabajar en instituciones más rígidas vuelve a un cierto nivel de rebelión, un cierto nivel de crítica de análisis y las cosas no le son indiferentes, entonces <b>yo creo ahí hay un contingente más o menos, que no deja de ser importante, en gente de la comuna que está pensando así, funcionarios, esa es la principal fortaleza.</b>"</p> <p>"La segunda fortaleza, el tema que se hayan dejado cosas estructurales marcadas en la comuna como son: el atelier, la biblioteca, algunos aportes materiales, esos están es muy difícil pero como te digo a menos que venga una supervisora y los guarde pero vamos a luchar para que eso no pase, es una fortaleza que hay cosas instaladas, eso sí creo que son fortalezas.</p> <p><b>"La oportunidad sí creo que son el uso, que no es poca cosa porque una cosa es que estén y otra cosa es la vamos a usar</b>, que tiene mucho que ver con principios pedagógicos de que el niño sea el que descubra, de que el niño sea el que se entusiasme y se motive solo y de que usemos estas nuevas implementación de guiar como adultos todo lo que tiene que hacer el niño, la oportunidad que el niño lo haga es la oportunidad como tal y <b>también como una posible amenaza juega para los dos lados, aunque tengas un clic tampoco es tan automático que en tus prácticas lo refleje, que en el fondo es, en lo que es el centro de tu tesis, el tema es que también arrastramos con nuestras propias crianzas, nuestras propias formas de hacer, sido criadas y es tanta historia que obviamente nos cuesta sacudirnos.</b>"</p> <p>"(...) entonces te digo que a mí en particular, Margarita Concha, me hace sentido el tema de Reggio Emilia porque fui a los jardines, seguí en escuelas que tenían profesoras que seguían una línea muy parecida o por lo menos entendían de que se</p>
--	--

	<p>trataba, mi mamá que me crio de esa misma manera porque ella compartía y aportaba de esta misma manera, entonces claro que a mi obviamente me hace sentido todo esto, no me hace sentido contestarle la pregunta a un niño obviamente, me hace sentido preguntarle por qué él cree que las cosas son así, claro es más espontaneo, mi mama fue toda la vida así, para mí es fácil o sea igual entiendo cuando te han criado de otra manera distinta, cuando te enseñan un concepto distinto, una forma distinta ,entiendo que es la educación que aprender conceptos, que la tendencia a querer ser un buen adulto, un buen profe, entiendo que probablemente problematizar al niño es algo políticamente incorrecto pareciera siempre.”</p> <p>[Debilidades y amenazas] “Por ejemplo, esto mismo que te voy diciendo, la carga de la tradición es fuerte, es muy muy fuerte, desde todo lo que nos dice el ministerio que va en el sentido opuesto todo prácticamente, hasta todas las metodológicas que veo que se implementan en la escuela tradicional, que realmente van en contra de todo lo que estamos hablando, que sea que el niño que descubra, que se motive o sea, va todo en el camino contrario, en el camino de la obligación, de la cohesión, de la disciplina y nosotros estamos hablando de otra cosa, es una amenaza.”</p> <p>“Es una amenaza que la gente lo tome también como una amenaza, lo toman como desmantelamiento de la propia vida, lo toman super amenazante para la gente, eso super amenazante, es como ¡olvida todo lo que sabes! por qué en verdad se trata que como adulto no estés tan presente, que tu rol no sea, entonces eso es super duro de desconstruir, porque tu como educador tratas tanto de no hacerlo, porque no ibas por el camino correcto tratando de inculcar cosas, eso ya lo había dicho Freire en el año 70 y los Italianos escucharon a Freire hace mucho rato, somos nosotros lo que no nos pegamos el alcachofazo si no había que ir a mirar a Italia necesariamente si estaba acá la cosa.”</p> <p>[Efectos o consecuencias esperadas] “Chuta, es que en realidad son hartas cosas, es que están amplio, mira probablemente <b>lo más inesperado</b>, aunque yo me lo temía, ha sido la recolección de opiniones que yo igual creo que te lo mostré algunas vez, si no te lo he pasado te lo puedo pasar, <b>recolección de conceptualización de infancia muy superficial que he hecho. (...) es aterrador</b> eso, el contexto en el que uno llega a trabajar a los establecimiento”.</p> <p>“(…) lo hice mucho durante el 2010 y 2011, recolecte conceptos que puse en la lista.”.</p> <p>“(…) pero el efecto es darme cuenta de <b>cuan terrible es el contexto</b>, que uno parte con un diagnóstico que pueden ser datos de maltrato (...).”.</p> <p>“Mira, es un efecto los talleres la conceptualización de infancia, que hacemos es visualizar cuando terrible es el contexto en el aula, una cosa es que sepamos que este país maltrata a los niños que les peguemos y te dice feo, malo, inútil, me entiendes, eso es una cosa y la <b>otra cosa peor es darnos cuenta que los profesionales de la educación piensan lo mismo o peor</b> eso es como alucinante un poco, (...).”.</p> <p>“(…) lamentablemente esa pugna entre los tradicional y este enfoque de alguna si lo es pero podría ser una dialéctica que podría crear una sinergia nueva a mi manera de ver, la gente se siente muy amenazada, la gente más antigua por ejemplo se siente muy amenazada y la gente muy nueva que viene recién con la academia en la cabeza se siente muy interpelada y hemos tenido ese tipo de resistencia, crea un efecto indeseado al hacerlos sentir como una contraposición irreductible, yo soy bastante apasionada para describir las cosas, pero no son negros o blancos son siempre matices, pero efectos y consecuencias como más específico te juro que no se me ocurre.”</p>
Cambios en las prácticas pedagógicas	<p>“Ahí hay un problema y es que yo no sé si, lamentablemente o no, no estoy en aula, yo no veo a la educadora ni a los equipos en acción, no los veo, lo que yo veo son los registros que ellas hacen en el aula por lo tanto es bien mediatizada la cosa”.</p> <p>“Yo sé por otra vía o porque ellas me han contado otras cosas, que por lo menos el 80% de las cosas en el aula siguen siendo de una forma muy tradicional, muy guiada, muy dirigida, muy autoritaria, que el respeto se vivencia en unos aspectos y en otros no, como siempre ha sido, pero si tengo otras evidencias, que son los registros de los</p>

	<p>niños y de las niñas que van mostrando eso sí, cada vez una sensibilidad por parte del adulto en cuanto a visibilizar los aprendizajes que los niños van construyendo, ¿Qué quiero decir con eso?. Que al principio en los registros uno no veía nada porque en el fondo la educadora no veía nada o no distinguía nada, la técnico anotaba cosas que luego no le hacían sentido y esas reflexiones nos han llevado ahora a que la mayoría de los equipos con los que yo he trabajado si logra visualizar aprendizajes a través de sus registros, identificarlos, valorarlos aprendizajes, logra tener una capacidad de aprendizaje mucha más profunda sobre los procesos pedagógicos que ocurren a través de este material, lo que no es que yo crea que las practicas pedagógicas son en un cien por ciento coherentes con los principios que estamos defendiendo o fomentando.”</p> <p>“Yo creo que es un 20%, que creo que es el periodo, los que trabajan con el proyecto y que trabajan y que registran lo que van haciendo los niños y las niñas”. [No trabajan todo el tiempo con proyectos].</p> <p>[Y el resto del tiempo] “Yo me temo que no, porque sus instituciones tienen exigencias ineludibles, tienen formas de funcionamiento que no les permiten ser de otra manera aunque quisieran”.</p> <p>“O sea todavía queda un gran trecho claro (entre la forma de pensar, que si cambio, a la forma de actuar), todavía no pasa la mayoría del tiempo, lo que pasa es por ejemplo cuando tú dices no soy racista, eres racista cinco minutos, si cinco minutos, no pero frente a un negro o que me caí bien pero después lo pelai y después dices en realidad me da lo mismo el negro, tu actitud es como parejita no logras sacarte tus principios de vida, ponértelos y sacártelos como un pijama, <b>asumo que un cambio realmente profundo paradigmático de pensar, debería llevar a mi vida redondita</b>, que si el niño está comiendo por ejemplo, podemos reír no, jugar con la comida, pero entender que es un rito de sociabilización súper importante, preguntarle cosas, hacer del momento un tema super familiar, lo más cercano a lo que siente en el hogar, sintiéndose atendido.”</p> <p>“(…) <b>Esas formas de actuar deberían ser parejitas pero fijate que las estructuras no lo permiten y producen frustración</b>, mira que tú, ese puede ser uno de los efectos de los que estábamos hablando. Mucha frustración creo que se provoca en los equipos”.</p> <p>“Incluso el aula, por decir, tienes 30 niños y quieres trabajar con grupos pequeños es casi imposible con la bulla, por el espacio que te golpeas codo a codo, empiezas a caer en la frustración, tenemos que trabajar mucho en los talleres la frustración, ¡ya pero como se hace esto! A veces tratando de ser creativas pero también tienes que esquivar la norma, si eso es lo terrible, si se produce frustración bastante”.</p>
Proyecciones/ desafíos futuros	<p>“Yo creo que la proyecciones, un efecto multiplicador de los equipos en los otros equipos, los adultos tienen que hacerse responsables de cambios sustentables para sus niños así mismo como la instituciones en realidad, pero las instituciones pasan por que van a pasar las personas, yo confío en que algunos mecanismos de multiplicación de experiencia entre adultos, como son la comunidad aprendizaje, que espero que se haga un centro de intercambio y de reflexión, así como fortalezas, otras cosas directas para los niños, que tengan a lo mejor no todos los días pero algunas veces estímulos distintos, que eso quede fortalecido y que institucionalmente pase, que sean conquistas de la comuna, que se adscriban como la comuna quiere pensar su primera infancia, eso me gustaría que quedara más allá de personas, que eso quedara para los niños sí o sí.”</p> <p>[Intensificar o extender] “Esa es la antigua discusión, pero <b>una de las riquezas del programa es la diversidad de establecimientos y de instituciones</b>, que en verdad ha enriquecido el programa. Segundo, en un principio se pensó en el 2007, 2008, hacer un jardín modelo, que el municipio tuviera eso, nunca ocurrió, así que tampoco podrías contar con un jardín piloto que era la opinión de muchas personas, también la mía, que hubiera una forma de hacerlo, pero si pensamos en los niños no hay que perder oportunidades para implementar cosas para ellos, es obvio, mientras podamos</p>

	<p>abarcar más niños, pero ahí está el problema, es distinto, ahí no puedes abarcar tantos adultos, <b>creo que la instancia multiplicadora debe ocurrir ahí, que nuevos equipos se incorporen a esta comunidad pero que a partir de ahí se produzcan estos cambios.</b>"</p> <p>"(...) se produzca un efecto multiplicador, que si tenemos logros, tenemos ganancias, si tenemos ventajas de estar trabajando así, si vamos a lograr cosas."</p>
--	---

## VI 2. MATRIZ ENTREVISTAS 2- INSTITUCIONAL

Tópico	Entrevistada n2
Identificación	"llegue como coordinadora, como encargada (Municipal) de educación parvularia, el 2011, [ahora coordinadora municipal del programa Cultura de Infancia] desde julio del 2013".
Rol institucional en el programa	<p>"(..) es que ha sido distinto, por ejemplo cuando recién empezamos a trabajar con Cultura de Infancia no había nadie a cargo había solamente una persona que veía el tema económico, pero que tenía muy buena voluntad y que participaba cada vez que podía tratando de aprender así que desde el de los recursos materiales siempre los teníamos en los jardines, después de eso ingreso Maritza, claro ella hizo lo que pudo apporto lo que más pudo a los jardines pero por una cosa de tiempo no podía hacerlo más y ahora la diferencia es que yo tengo el tiempo completo para el programa."</p> <p>"La Fundación es la parte intelectual de este programa, la que organiza, la que nos ha enseñado todo y provee algunos recursos que estén relacionados con el enfoque que le da la Fundación, que es de potenciar la creatividad dentro de las salas, fuera de las salas con algunos materiales específicos, pero ese es su rol y <b>la municipalidad es como la parte estratégica y de tener redes organizarse, dentro de la misma municipalidad, para que cumplan con la normativa y ahora apoyar también en la parte pedagógica es que en realidad ahí se une es como pedagógico social, cultural, en eso estoy apoyando yo ahora</b>".</p> <p>"(..) El alcalde está totalmente convencido de este proyecto es su proyecto y así se lo hace saber a cualquier persona, <b>o sea tiene que funcionar de todas maneras porque es mi proyecto</b>".</p>
Conocimientos experiencias iniciales	<p>"yo solamente tengo mi memoria desde 2009 de lo que me acuerdo que hemos hecho y de ahí para atrás es lo que encontré en internet pero más atrás, no".</p> <p>"(..) se supone que fue eso primero que la señora Olivia llego a Chile que entusiasmo a la gente, después esta don Manuel Farías, que trajo la experiencia a Salamanca y le conto al alcalde y se entusiasmó también, pero es según lo que yo he leído porque nadie me ha contado, después de eso mandan a un grupo de gente a Salamanca representando a la Fundación, Don Manuel porque pasa a ser el gerente y el alcalde manda a un grupo de la municipalidad dentro de eso iría el alcalde sub rogante, la DIDECO y un concejal entonces hicieron una reunión en Italia y ahí hacen un convenio, llegan a un acuerdo para futuro, una colaboración entre Salamanca y Reggio Emilia en ciertas medida algunas se han cumplido."</p> <p>"(..) si, en Italia, fue un pre convenio y después <b>el convenio final nunca se firmó</b>, ahí ya llegue yo a trabajar y después de eso me acuerdo que hubo un seminario donde estaba Claudio Digirolamo y el hizo una primera aproximación al tema, como hablando de las nuevas prácticas pedagógicas pero yo no había ingresado al sistema todavía entonces pero me acuerdo que si lo hicieron él y la señora Olivia. Después ya <b>la señora Olivia vino hacer una etapa de sensibilización más concreta hizo un seminario (...) ya en el 2009, el 2008 fue lo de seminario de Digirolamo, 2007 el viaje</b>, el 2009 lo de la señora Olivia ahí ella lo toma expuso que jardines infantiles queríamos para Salamanca ahí vinieron educadoras de párvulo, profesores y se discutió sobre el tema se expusieron las formas de trabajo de cada una y nada más y después vinieron unas Italianas, dos Italianas una que era representante de la municipalidad de Reggio Emilia y la otra que era pedagoga de uno de los jardines y ellas fueron hacer recorridos por los distintos tipos de jardines infantiles, el Blanca nieves como modelo clásico algunos con convenio de colaboración que son JUNJI pero que la municipalidad los ayuda con algunas cosas (VTF) (...)</p>

"(...) en la primera visita a Italia se habló que la municipalidad quería crear una sala cuna, esa era la sala cuna de Panguessillo que era el VTF sala cuna de Panguessillo y en esa época yo estaba de directora ahí, entonces ahí recibimos a las Italianas y ellas fueron a conocer como se trabajaba en el jardín (...)"

**"Después empezamos a funcionar con el jardín y fue una etapa de experimentación mía y de tratar de convencer al equipo,** porque las niñas estaban acostumbradas a trabajar, bueno una la asistente de párvulos estaba recién egresada y a ella que tenía que ayudarle solamente a la educadora, le habían enseñado que tenía que recortar material, armar plantillas y esa era su función y era totalmente lo contrario a lo que yo quería hacer, yo quería hacer yo quería que ella fuera mi apoyo y que hiciéramos los mismo y la auxiliar de servicios menores también y más encima era apoderada en al jardín entonces, le parecía super extraño que los niños no aprendieran nada y ella me dice "es que no aprenden nada como no les enseña las vocales, tampoco saben los números, no saben sumar, no saben nada" entonces **yo le trataba de explicar que no que los niños igual están aprendiendo que estamos haciendo un proyecto del rodeo porque a los niños les gustaba mucho."**

"(...) entonces trataba de explicarle que si uno articulaba bien las cosas **podrían aprender de todas las asignaturas al mismo tiempo** y no era necesario separarlos en las escuelas no sé si al final me entendieron algo, pero o sea tampoco me entiendo que si uno no tenía monitos de Mickey mouse pegados en las paredes o distinguir entre rosadito para las niñas y celestito para los niños cosas que son super naturales en los jardines o estar todo pintado de rojo, azul o amarillo es lo más típico pos **igual fue difícil convencer a las mamas,** después transgredimos con el tema del uniforme por qué no usábamos verde, azul y celeste si no que todas usábamos uniforme verde de otro verde con Calipso entonces nadie sabía que es lo que hacía cada una."

"(...) yo a las italianas no les entendía nada, no había traductor, sí, sí había traductor, pero igual no le entendíamos nada, no entendí mucho, pero si lo que dijo la señora Olivia era que no estaba tan mal, lo que si me dijeron era que eso era un muy buen comentario por que la señora Olivia había dicho que los otros jardines estaban horrosos entonces eso era bueno".

"(...) Después vino un seminario al día siguiente me parece y ahí venia una argentina también además de las dos italianas entonces, conversábamos sobre el enfoque de Reggio Emilia y estaban con traductor pero tampoco entendía nada, es que es difícil entender sin ver porque te hablan de algo sin saber de qué se trata, yo nunca había estado ahí como para decir ¡ah de eso se trata! Y acá en Chile no hay nada parecido o que yo conociera."

"(...) después de eso empezaron a buscar una especie de..., bueno a todo esto estaba a cargo la Beatriz González y el Boris estaban a cargo del proyecto, ahí empezamos a ir a más seminarios otros seminarios a Santiago que empezaron a hablar de la arquitectura, el año 2009, que en el fondo se entendía que tenía que haber una mayor luminosidad espacios más amplios pero aparte de eso no se sabía mucho más. Y de ahí me parece que ya se acabó, no hubo nada más **hasta febrero (2010) que nos mandaron a Italia a un grupo, ahí ya se entendió ahí entendí de que se trataba todo."**

"De ahí ya **ingreso la Margarita el 2010,** ella y también presentaron un sicólogo que iba a hacer una especie de estudio del programa, **de ahí empezamos a buscarle una identidad,** se hablaba de tantas cosas, bueno entre todo eso lo de las brujas y al final quedo Cultura de Infancia algo así no me acuerdo y **la Margarita empezó a hacer visitas a los jardines de manera sistemática con la Maritza** entonces **tratábamos de hacer proyectos sin saber hacer proyectos, como sin saber cómo se hacían allá, de cómo se tomaban las fotos, como había que organizar la información no teníamos idea, pero si hacíamos un seguimiento del proyecto,** las fotos mal tomadas los registros mal hechos de lo que los niños decían

	<p>pero eran proyectos al fin y al cabo si te preguntan ¿Qué es lo que los niños están haciendo? Eh mira no se los niños están haciendo un proyecto del rodeo y aprendieron tal y tal cosa, no podría explicar no de la forma que podría decirlo ahora que ya se sabe <b>y después de eso empezamos a tener comunidades de aprendizaje</b>, llegaba mucha gente de distintos lados algunos llegaban y no volvían nunca más pero quedábamos siempre el mismo grupo de personas interesadas y ya fue sólido como que ya agarro vuelo esta comunidad de aprendizaje y <b>empezamos a analizar no (solo) los proyectos si no que analizábamos temas pedagógicos o inquietudes que teníamos a veces de las mismas prácticas que se nos iban presentando</b> les hacíamos consultas y además con la Margarita nos juntábamos a analizar proyectos en la Fundación y más o menos nos enseñaban como había que hacerlo todo”.</p>
<p>Conocimiento sobre el enfoque reggiano</p>	<p>[En la universidad] “(...) sobre el tema de la atención a la diversidad, como enseñar a todos los niños de manera diferente sin obligarlos y sin hacer una planificación estructurada, que en el fondo era hablar sobre Reggio Emilia sin saber, no tenía idea que existía, pensaba que era más cercano al tema de las atención de las necesidades educativas especiales y entonces yo venía super convencida con el tema y a mí cuando me dijeron que este jardín los habían creado para trabajar con el modelo de Reggio Emilia, a mí me hicieron una inducción de la JUNJI donde me mostraron algunas fotos de Reggio Emilia pero nada más , vi unos libros también de cómo se organizaban. Lo que pasa es que igual éramos bien empeñosas cuando empezamos porque nos gustaba el proyecto, entonces libro que llegaba a las manos uno lo devoraba, buscábamos en internet y escuchar, ir a los seminarios, pero era una cosa voluntariosa más que nada, entonces cuando fuimos a Italia nos preocupamos de poner muchas atención en todos los detalles que vimos.</p>
<p>Visión/ evaluación del programa</p>	<p>“(..) si y esa es una de las <b>críticas</b> que se hace en el DAEM, también porque es un programa de alto impacto social en Salamanca, entonces <b>dicen dónde está el alto impacto social si no han logrado convencer a mucha gente, pero no porta, son pocos pero bien convencidos (...)</b>”.</p> <p>“(..) Porque <b>yo encuentro que lo estamos haciendo bien</b>, entonces me parece que podría ser más significativo hacer seminarios dentro de Chile o hacer seminarios en Salamanca para el mundo, pero yo lo creo así porque sé que tenemos educadoras muy buenas ya, <b>podríamos decir que al menos hay tres establecimientos que podrían hacerlo bien, que no necesitamos ir aprender del resto por que este es un proyecto que tiene identidad propia, no necesitamos ir a copiar a Italia</b>, son nuestros niños de campo que se han bañado toda la vida con mangueras con unos tarritos con hoyos porque son distintos yo creo eso”.</p> <p>“Yo creo que eso es, en esa etapa creo que estamos, (pueden enseñar)”.</p> <p>[Fortaleza] “Porque las que aprendieron lo hicieron muy bien”.</p> <p>[Debilidad y amenaza] <b>“La falta de compromiso del municipio, no del alcalde, del departamento de educación”.</b></p> <p>(También) <b>“Yo creo que es la rotación de la gente</b>, (de las educadoras), duran un año trabajando y se van, entonces todo lo que pueden aprender se pierde”.</p> <p>[Oportunidades] “Yo creo que <b>el proyecto mismo</b> que puede ser, hasta que lo conozca el resto de la gente, hay mucha gente interesada en saber que estaba pasando en Salamanca, como nosotros fuimos a Italia, nos presentaron como <b>la única comuna que trabaja de esta forma</b>, por qué en otras partes era una jardín aislado aquí no, pero <b>si nosotros logramos que el municipio tome conciencia que este proyecto del alcalde tan importante logren entender de qué se trata, como se educa a los niños a través de estas formas y que cada uno sepa que tiene que cumplir con su tarea, porque si no les está fallando un niño de acá, yo creo que esa es la oportunidad</b> de, yo creo que como profesional que estoy acá todos los días trato de convencer a todos los departamentos.”</p> <p>[Validez institucional] “A nivel de alcalde y DIDECO y de los que pasaron por DIDECO.”</p>

	<p>[Efectos y consecuencias no esperadas] "El tema de la rotación de personal (...) era un proyecto micro y se supone que las personas que partimos éramos las personas que íbamos a estar siempre y después los jardines empezaron a crecer, llego mucha gente, empezaron a agregarse educadoras, técnicos entonces tomo otro rumbo, y la gente empezó a no permanecer en los jardines."</p> <p>[Cambios en la imagen de infancia] "Por ejemplo, las veces que hemos tenido pasantía, se invita a los papas y son capaces de hablar muy bien del proyecto claramente, hablan de las características, de los principios, de cómo trabajan en los jardines". [Lo anterior en relación a los de JUNJI].</p> <p>"(...) el de <b>Integra no pueden mucho, porque institucionalmente es muy riguroso</b>, mandan todas las planificaciones desde el nivel central y como no son educadoras de párvulo las que trabajan, si no las técnico que son supervisadas por las mismas educadoras que trabajan ahí, entonces ellas tienen que seguir al pie de la letra toda la estructura y las educadoras planifican con ellas, hacen análisis, pero cuesta mucho poder meter esto porque tiene momentos pero si han tratado de incorporar algunas de las cosas del programa."</p> <p>[En el establecimiento particular-subvencionado] "No pueden aplicarlo todo el día pero han hecho algunos proyectos y tienen un estanque que está destinado al proyecto para el desarrollo de la creatividad, pero siempre los colegios particulares tratan de tener cosas innovadoras entonces ellos aceptan y han sido bien participativos comprometidas las niñas, además, <b>si tú le preguntas a los papas que es lo que niños están aprendiendo o en qué proyecto están los papas, los papas te hablan en términos pedagógico más encima</b> o sea, uno estudio cinco años en la universidad y los papas se los dicen igual, entonces es maravilloso que los papas hablen positivo de sus hijos no dicen "mi niño es flojo y no tiene suelta la mano para escribir la letra a" ellos preparan material para que sus niños aprendan la letra a."</p> <p>[Ha cambiado la imagen e infancia de los adultos] "Mucho y como la comunidad ve que hay un compromiso de los papas, de los equipos que trabajan, también aportan, entonces es algo en conjunto <b>pero también hay mucha gente que detractora, que sigue pensando que los niños no aprenden nada</b>, entonces esos son los que vienen a hablar a la municipalidad a hacer desorden pero yo creo que eso siempre va pasar."</p> <p>"Yo creo que se ha cumplido con la mayoría o sea más bien con el objetivo principal que es potenciar a la familia y cambiarle la visión que tienen las personas de la infancia no sé si tanto porque eso es algo más lento pero al menos el de las educadoras que voluntariamente se comprometieron a formar parte de este programa porque cambio mucho, la imagen de infancia de las que están en el programa aunque no puedan hacerlo, se las arreglan de alguna manera porque les gusta, aunque vallan contra el sistema".</p>
Cambios en las prácticas pedagógicas	<p>[El cambio de la imagen de infancia, se traduce o no en las practicas] "Dentro de distintos grados, dentro de lo que pueden dentro de la institución que trabajen. Las más libres son las del VTF y con convenio que son las municipales, Panguessillo, Chillepín y Quelen Alto, la que está más restringida, que yo creo que es por una mala interpretación, es la escuela Diaguítas porque yo creo que si pueden, porque lo converse con la jefa regional y si pueden, es un problema de interpretación, la JUNJI ha ganado paso."</p> <p>"<b>La JUNJI y el jardín Blanca Nieves se han ido ganando espacios de a poco</b>, pero porque ellos han demostrado que si trabajan bien, yo la verdad que la práctica de ellos no la conozco tan de cerca pero les ha ido súper bien, los he ido conociendo ahora pero son los más antiguo, pero están motivados y hablan de eso.</p> <p>"(Se observan) por como conversan, por el dialogo, porque tú no las ves en el aula (...) pero el que se convenció, porque el que no convenció, porque también hay algunas que no convencieron nunca".</p> <p>[Cuántos jardines] "Yo creo que deben haber unas dos o tres, de unas cincuenta o</p>

	<p>treinta, (convencidas que si lo tradujeron en lo posible a las prácticas pedagógicas) muy dentro de lo posible. Mira, por ejemplo de los VTF, que son jardines pobres que no tienen material, estos son tres y han trabajado gracias a la buena voluntad de DIDECO que les ha prestado algún material, pero las niñas son muy creativas, ahora uno se pregunta ¿la creatividad tiene que estar en los niños o en los adultos? Debe estar en los dos porque si tienes piedras para trabajar y es lo único que tienes, hay que ser creativo y sacarle provecho a los recursos, estas niñas no tienen nada y con eso poco les han enseñado mucho, han llevado hasta los peluches de su casa, se las han ingeniado para cazar ranas en el río de noche, entonces yo veo que eso es compromiso real, una práctica totalmente innovadora que demuestra un cambio en la forma de ser educadora de párvulo”.</p> <p>[Hay que cambiar la visión, comprometerse y de ahí ya se puede cambiar] “Porque es lo que haría una como educadora tradicional, yo encontré este proyecto de las ranas en internet, lo baje, ya hoy día les voy a decir que las ranas son verdes tomamos un lápices verde y todos vamos a pintar verde, después lo van a pintar con tempera y al otro día lo van a rellenar con lanita cortada entonces van aprendiendo muchas técnicas y según eso creen que los niños aprendieron mucho, en cambio estas otras educadoras no, tu viste, llevan a los niños al cerro y después le preguntan a los niños que aprendieron sin tener las bases curriculares en las manos a diferencia de las otras educadoras que tienen que tener los indicadores escritos, pueden recitar que es lo que ellos saben y si tu preguntas por Pedro, Juan y Diego, te dicen las características de estos niños saben lo que les gusta y lo que les gusta, lo que saben hacer cuantas veces comieron en el día, si están enfermitos de la guata, porque tienen un dialogo más cercanos con las familias”.</p>
<p>Proyecciones/ desafíos futuros</p>	<p>“Mira, yo podría plantear mi desafío, por qué no hemos podido conversar bien con el alcalde, yo se lo planteo ,a mí lo que me interesa es que esos tres jardines estén bien, los tres jardines municipales, con eso no me puedo quejar, porque son los únicos que tienen la completa libertad para trabajar en el programa, la escuela Diaguitas, bueno dijeron voluntariamente que querían incorporarlo en alguna instancia, bienvenidos, ya es un pequeño cambio, de las demás escuelas que se han invitado y no han querido participar, que no lo hagan, porque si uno hace de mala gana las cosas no las hace bien, además van sentir que están cumpliendo con lo del ministerio, además otra pega algo más.”</p> <p>[El desafío no es que sea comunal] “Eso hubiera sido ideal, pero las educadoras piensan de otra forma, tú no te puedes meter en la cabeza de alguien y tratar de convencerla. Yo siento que, es como igual que la política y la religión, uno cree o no cree, si no cree estas jodido no más, de que las vas a convencer a lo mejor hay alguna educadora dentro de eso que esté interesada a lo mejor ella lo puede llevar dentro del establecimiento y convencer, pero parte de uno, <b>no creo que estemos en la etapa de convencer ya paso eso.</b>”</p> <p>“El desafío es que trabajemos bien con los establecimientos que están, que finalmente las familias puedan entender de qué se trata el programa, de que se comprometan, que los niños puedan tener sus materiales para poder trabajar, que no pensemos que es una obligación solamente de la Fundación si no que la municipalidad tiene que cumplir su función de financiar esto, yo creo que con eso basta, porque la parte de las educadoras se está haciendo bien, incluso los que todavía dependen del ministerio y colegio particular,, que se den cuenta que el ministerio si da esa facilidad, si es flexible aparte hay que aprender a hacerlo.”</p>

### VI.3 MATRIZ DE ENTREVISTAS 3- INSTITUCIONAL

Tópico	Entrevistada n3
Identificación	"coordinadora provincial de la JUNJI, llevo me parece que entre 12 a 14 años en esta función, pero en la JUNJI hace muchos años".
Rol institucional en el programa	<p>[JUNJI a nivel regional] "(...) está la coordinadora técnica que es de las personas que también fue a Italia, fue Berta con la subdirectora técnica, la educadora pedagógica del equipo técnico de esa comuna que era Berta."</p> <p>"Mira, al principio costo efectivamente, el apoyo de la división regional esta, el apoyo desde el punto de vista de hacerle ver a la gente que, definitivamente somos un servicio público que no podemos no tener evidencia, que están dentro de un modelo del cual no pueden salirse que en ese sentido el modelo apunta a la calidad el modelo de la gestión de la calidad también se basa en los principios de las bases curriculares del quehacer de la JUNJI por así decirlo, entonces no se diferencia tampoco o no se distancia tanto tampoco para decir: la JUNJI anda super perdida, apunta a que los adultos hagan las cosas por los niños , no la JUNJI es todo lo contrario está muy arraigado que el niño tiene que ser el gestor de su educación de que nosotros los adultos tenemos que aprender a escuchar a los niños y niñas y <b>lo que dice los principios de las bases curriculares que es lo que se basa la JUNJI con los principios de Reggio Emilia y los fundamentos pedagógicos es lo mismo</b>"</p> <p>"Nosotros los adultos somos los que pensamos que son cosas distintas y además y nos cuesta cambiar y digo nos cuesta cambiar porque yo también voy a salas, asesoro pedagógicamente, yo tengo que ser partícipe de esa práctica pedagógica entonces uno definitivamente se da cuenta que nos cuesta, que tenemos a observar a los niños, ¿Qué es lo que nos pasa a los adultos?, intervenimos, nos cuesta muchos observar, nos cuesta mucho tener una escucha verdadera de los niños".</p> <p><b>"Entonces definitivamente la postura de la JUNJI apunta a lo mismo, si lo que nos ha costado un poco más es la documentación que reitero la del jardín Blanca nieves es distinta a la que llevan los otros jardines, pero los otros jardines también estamos apuntando."</b></p> <p>[Jardines JUNJI en el programa] <i>Chillepín</i> [El Árbol del Conocimiento], <i>Panguesillo</i> [Ternura] y <i>Salamanca</i> [Blanca nieves].</p> <p>"Haber del jardín Blanca nieves hay seis (educadoras) (...) Más o menos entre educadoras y técnicos (...) unos 22, 24 más o menos.</p>
Conocimientos/ experiencias iniciales	" Yo dije igual hay que hacer una revisión de lo que se hace en los jardines en relación a las bases curriculares, lo que de alguna manera el jardín Blanca Nieves está proyectando a través de la filosofía reggiana, en los que quedamos a atrapados con nuestros jardines infantiles que no están aplicando la filosofía reggiana en si como proyecto es la documentación , estamos muy preocupados de llevar documentación desde lo adulto, desde nosotros ir registrando desde escalas de apreciaciones utilizando todavía implementos de evaluación yo creo que ahí estamos atrapados".
Conocimiento sobre el enfoque reggiano	<p>"Sí, María Mercedes, una <b>ex directora regional</b>, había viajado a Italia y había quedado como muy encantada de lo que allí se hacía y <b>quería traer esa experiencia y que los jardines de la JUNJI conocieran la experiencia.</b> [Antes de la instalación del programa].</p> <p>"Claro ella tenía, tiene mucho conocimiento, mucha documentación, muchos libros, ella ha viajado muchas veces a Italia".</p>

"Incluso la JUNJI en algún momento, trajo, hizo que todos los funcionarios participaran de una muestra que había llegado aquí a Chile, **en la Serena específicamente, hubo una muestra de todo lo que en Reggio Emilia se realizaba educativamente**, ahí contaban que había llegado un barco con partes de todo el material que ellos tienen para hacer la muestra (...) entonces ahí participo la mayoría de los funcionarios de la JUNJI, entonces pudimos conocer lo que los niños y niñas hacían con esta exposición."

"(...) como nosotros teníamos una directora regional bien preocupada de lo técnico, no tan solo porque el cargo es, cumple un rol de representatividad institucional, ella siempre estuvo muy ligada a lo técnico muy apegada, por eso nunca nos abandonó siempre estuvo preocupada de ir transmitiendo al resto de la gente, que la calidad educativa pasaba porque cada vez nosotros fuéramos mejorando mucho más en si nuestras prácticas pedagógicas. Entonces por eso ella quiso compartir con nosotros lo que era y lo que ella conocía de lo de Reggio Emilia. **Participamos en una actividad de media jornada donde nos estuvo contando ofreció su material de apoyo y como a mí incluso, me interesó más a mí personalmente me prestó uno de sus libros, entonces yo tenía ese conocimiento**".

"Incluso me di el trabajo de hacer una comparación con las bases curriculares, tipo los principios de las bases, entonces yo les decía un poco, chiquillas los principios de las bases nos dicen lo mismo, tenemos: que aprender a escuchar a los niños y niñas, tenemos que respetar la singularidad e individualidad de cada uno y tenemos que dejar de estar tan enmarcados entonces, efectivamente en los principios de las bases curriculares apuntan a lo que Loris Malaguizzi nos enseña también. A que los niños hay que aprender a escucharlos, a observar, a ir registrando todo lo que ellos como niños y niñas van expresando en base a eso ir viendo y evaluando en el fondo, entre comillas, dándonos cuenta del proceso de aprendizaje de ellos y eso es lo que nos cuesta, yo incluso le decía cuándo, algunos jardines me planteaban porque Salamanca basado en la filosofía de Reggiana y nosotros no, porque las bases curriculares no apuntan a lo mismo, lo que pasa que los difícil es llevarlo a la práctica eso es lo difícil."

"(...)porque de alguna manera nosotros estamos enmarcados en documentaciones, en nosotros planteamos los aprendizajes de los niños, en base eso los niños tienen que darnos a conocer sus intereses y necesidades de lo que quieren aprender ahí adecuándonos al aprendizaje, pero en Reggio Emilia hasta eso, los aprendizajes, se han dejado desde esa mirada un poco de lado y **observar más a los niños ir evaluándolos sus procesos de aprendizaje y que de acuerdo a sus intereses, que nazcan estos proyectos que al final terminan en evaluaciones cualitativas más bien de ir registrando lo que los niños y niñas van aprendiendo y van diciendo y después analizar esos procesos.**"

"Claro, porque además estamos dentro de un modelo de gestión educativa que nos pide, **el gran cambio es que la gente cambie su forma de pensar** por que al final el jardín Blanca nieves también tiene documentación, pero **la documentación es desde otra mirada y eso es lo que nos ha costado en algún momento en los jardines**, que esto no significa que el jardín Blanca nieves no tenga evidencia, también tiene evidencia pero en base a registros de observación de lo que los niños van realizando, eso es lo que nos ha costado un poco cambiar en los jardines pero en si la práctica, **insisto en que los principios de las bases curriculares en relación a lo que nos dice la filosofía Reggiana apunta a lo mismo, el niño tiene que ser activo de su educación, nosotros los adultos tenemos que aprender más observar y a registrar los procesos de aprendizaje y en base a eso interferir solo cuando es necesario y mediar educativamente(...)**".

	<p>[Cambiar el rol del educador] "Claro, que es lo fundamental que los educadores nos creemos dueños y amos de los espacios de los niños de su sentir, de decidir por ellos, adelantarnos a las respuestas que ellos nos puedan dar a completar nosotros las respuestas y no ha poder darle la oportunidad de que esa respuesta sea ampliada hacia otros niños con otras preguntas, ese el rol nuestro, es lo difícil de cambiar."</p>
<p>Visión/evaluación del programa</p>	<p>"(...) con Reggio Emilia apuntaba a eso, sí te podría decir que hay una diferencia bastante grande en los colegios a nuestros programas educativos, porque los programas no están enmarcados primero en plantillas, nosotros no usamos las plantillas por que la expresión de los niños es coartada, tampoco usamos cuadernos por lo mismo, la expresión de los niños tiene que ser lo más amplia posible, entonces <b>nosotros venimos con ese tema de potenciar el protagonismo de los niños en la educación desde hace mucho tiempo y se diferencia un poco con las escuelas porque esa articulación era muchos más grandes, antes del proyecto Cultura de Infancia, existía esa libertad con los niños y eso de llegar a los colegios y de sentarse en bancos uno tras otro que todavía existe en kinder nosotros no lo utilizamos</b>, los espacios educativos de los niños siempre han sido más libre, los niños se sientan donde ellos deciden sentarse, no siempre se utilizan las mesas y sillas porque para el aprendizaje de los niños se miran otros espacios educativos una unidad como espacio educativo entonces en las salas no siempre son las actividades."</p> <p>"Pero te puedo decir que el proyecto Cultura de Infancia claramente a ha aportado a la articulación de lo que es la educación de los jardines a educación de niveles más grandes, donde los niños siguen utilizando cuadernos, preocupados donde el niños anote, muchas veces (...)."</p> <p>"Lo que si aún estamos atrapados como institución, como comunidad y como proyecto Cultura de Infancia es la estructura de los jardines infantiles, en cuanto a Reggio Emilia, en cuanto en sí a como estamos funcionando, hay una gran distancia."</p> <p>"Porque las salas son cerradas, no hay una mirada de un grupo de niños hacia otro, son cerradas con muros donde no se ven, igual los niños están divididos por edades heterogéneas que de alguna manera, los niños más chicos si aprenden de los niños más grandes, no podemos negarnos a eso, está muy como dividido eso todavía."</p> <p>"El material educativo efectivamente del Reggio Emilia invita o produce en los niños procesos de aprendizaje más innovadores por ejemplo: estos triángulos con espejos por dentro, que la institución no puede adquirir todavía por el alto costo que tienen además porque en Chile no existe ese tipo de materiales, yo por eso lado miraba la desigualdad en educación."</p> <p>"(...) Ahora, yo creo en cuanto a medir lo educativo es difícil, por que pasa por un cambio de las personas, pueden traer la mejor infraestructura de Italia, los mejores materiales, pero si no hay un cambio de cada persona de dejar de pensar que somos dueños del pensar de los niños y de sus expresiones va ser distinto, entonces es lo que un poco, lo que te decía, nosotros como asesores pedagógicos estamos en esa postura y no solo por el proyecto Cultura de Infancia o Reggio Emilia, estamos por esa postura por un tema de principios de las bases curriculares y tampoco podemos decir de que todo lo que se hacía antes, que es un poco lo que me asusto lo que dijo Don Iván Martínez, lo digo con mucha irresponsabilidad, me asusto mucho cuando me dijo: "todo lo que se hace ahí está malo", le dije yo, no todo lo que se hace ahí está malo."</p> <p>"Haber, <b>yo creo que las expectativas de alguna manera no todas se cumplieron</b>, porque cuando se presentó desde el municipio este proyecto, debíamos haber tenido un poco claras las cosas, desde el punto de vista de este convenio, ¿qué íbamos a tener?, ¿cuál iba ser en el fondo, el aporte educativo</p>

de cada cambio en las practicas pedagógicas esta?, la gente se ha incorporado al proyecto, ha participado en jornadas en capacitación también, el jardín Blanca nieves se ha presentado como piloto, se presentado hacia afuera y ha demostrado lo que el jardín ha estado realizando hasta ahora, pero yo creo **las expectativas desde cuando se presentó este proyecto ha sido la llegada del material y el apoyo técnico** por así decirlo de alguna manera para las personas que presentan este proyecto que es Margarita Concha. **Pero si cuando hubieron no promesas pero si cuando en algún momento se dijo que se iba a intervenir la infraestructura del jardín Blanca nieves en pos de ir tal vez llevando un poco más lo que te decía ir con espacios educativos,** donde los niños puedan mirarse unos con otros, con salas abiertas con comedores.

"Se habló que se iba a intervenir, entonces se quedó con esas expectativas y no se hizo bueno, no se hizo no más".

"(...) yo creo tal vez la otra expectativa que no se cumplió, que yo en algún momento, no busco culpables aquí pero sí que cuando se invitó a la gente, porque cuando hablan de ir a conocer, cuando te dicen "te invito a llevar tu practica pedagógica de otra manera", de cómo lo hacen en otra parte, todo el mundo quiere ir a ver esa parte, quizás no conocer el otro país pero si tenerlo como vivencia en el fondo, llevo a malas relaciones humanos y genero dos reuniones en donde se concluyó que el jardín iba a decirlo y nosotros trabajamos así en el fondo. Porque si hablamos de respetar a los niños y niñas sus derechos como personas tenemos que partir nosotros los adultos, **cuando en algún momento se dijo que todo esto iba a ser postulado y después fue decidido por quienes representan Minera Los Pelambres, solo con la directora del jardín, fue muy autoritario y eso provoco que las expectativas de la gente se bajaran a decir "pucha invitan".**

"Sí, hubo molestia, provoco un clima que genero quiebres. Se solucionó (...) eso claramente fue una amenaza. O pudo haber sido)."

[Facilitadores institucionales] "Sí, claramente, porque **la institución da los permisos**, la Minera ha aprovechado de dar los recursos por que como todo servicio público no siempre están los recursos y somos un servicio público grande, se han dado todos los permisos para que la gente pueda participar y los permisos por horario de trabajo porque nosotros como institución no podemos obligar a nadie a ir a un taller después de las cinco dieciocho minutos, ha sido por motivaciones de la gente y **con que facilita la institución ,en compensación de tiempo** , a esa gente se le da el tiempo porque tampoco podemos estar pagando horas extra" .

[Dificultades institucionales] "Yo creo que dificultades no, lo que sí creo que le ha costado a la institución salirse de cierta documentación como tal, como las autoevaluación pero es un tema que también se vio con el jardín (...)"

[Fortalezas] "Yo creo que unas de las fortalezas es que el jardín infantil y el personal del jardín infantil estuvo siempre dispuesto a este proceso de cambio, nunca se negó, si como todo proceso de cambio significo en algún momento quiebre, significo negación, estrés pero nunca se negaron a decir no vamos a participar en el proyecto Cultura de Infancia, esa es la fortaleza que siempre estuvo comprometido con la presentación que trajeron esas personas que viajaron desde Italia esa vivencia al niños como participe de su educación esa es una de las grandes fortalezas."

"**Otra de las fortalezas es que creo que el apoyo del equipo técnico** en relación a lo que cada vez fue viviendo como institución, el apoyo, nuestro hacer, que las expectativas del jardín aumentaran, que la gente no se desmotivara como fortaleza.

[Oportunidades] "Como oportunidad claramente el apoyo directo Margarita en los jardines, apoyando directamente en los jardines con las prácticas

	<p>pedagógicas, el aporte de la Minera para ir incorporando material educativo distinto e innovador (...).  [Efectos o consecuencia no esperadas] "Yo creo que las invitaciones a exponer lo que el jardín hacen a otras partes, que ha sido con aporte económico de la Minera, económico, pero lo que han presentado, lo que se hace en si es como inesperado (...) eso es una fortaleza, que la gente siempre ha estado dispuesta ir contando lo que nosotros como institución hemos avanzado en el proyecto Cultura de Infancia y yo creo que lo otro inesperado han sido las visitas de las personas de Italia, fue un gran evento donde ellos además trajeron fotografías de lo que se hace allá, además de conocer otro enfoque no podemos hablar de proyecto Reggio Emilia si no estamos allá no es nuestra cultura si no avocarlo a la realidad de Salamanca."  "(...) claro, yo creo que una de las que si me preguntan, si debieran mejorar, son las comunidades de aprendizaje, porque yo tengo otra visión de las comunidades de aprendizaje más que compartir información, de ir contando como estamos, para mí son cuando nos juntamos y vamos revisando la practica pedagógica de un jardín determinado en relación a un proyecto determinado y ver cuánto se acerca esta práctica se acerca a los principios de Reggio Emilia y que vamos hacer para acercarnos mucho más. Pero para mí las comunidades de aprendizaje son una instancia de análisis de teoría, practica, teoría, donde todos nos enriquecemos de eso."</p>
<p>Cambios en las prácticas pedagógicas</p>	<p>"Los cambios de las personas requieren primero un cambio verdadero, el cambio se debe pensar, que también tiene procesos. El cambio verdadero también significa primero, un rechazo por que yo estoy acostumbrado a hacer eso de esa manera y cuando me lo cambian de esa manera yo tengo un rechazo hacia eso, luego del rechazo yo lo empiezo a probar, cuando lo voy probando voy viendo cosas que si se me acomodan y me doy cuenta que hay cosas que son mejores a como lo estaba haciendo y como hay otras que me cuestan porque me han dado un vuelco de cómo hago las cosas siempre así, como el tema de las vacas sagradas, porque lo tengo que cambiar ,si siempre lo he hecho así , si siempre me ha resultado bien, eso es lo que cuesta a la gente y además , el cambio significa una modificación de todo entonces el jardín Blanca nieves comenzó con una postura de si querer cambiar ".  "Lo que se le presento del proyecto Reggio Emilia eran las vivencias de las personas que fueron a Italia y que le contaron a través de fotos del mismo material que se trajo de allá."  "Pero es distinto vivirlo a que me lo cuenten, entonces claramente en el jardín produjo un tema de decir de, no todo el mundo estaba dispuesto a ir provocando estos cambios y que de alguna manera cuando hacíamos el tema, cuando hacíamos este cambio en principios de las bases curriculares que nos dicen que los niños tienen su singularidad, ¿pero cuando respetamos su singularidad?, ¿Cuándo respetamos las características propias de cada niño?, cuando la institución incluso uno de nuestros principios fundamentales es la inclusión, (...)"  [Porcentaje que el jardín Blanca Nieves tiene incorporado el enfoque en sus procesos] "Mira, hablar de porcentaje es super difícil porque este proceso de cambio parte por las personas, podemos tener muy arraigado el proyecto Cultura de Infancia pero si yo como educador me cuesta dejar ese rol de ser el protagonista de la educación de los niños. Es distinto no es tan medible, porque es probable que en una sala este mucho más avanzado que en otras salas, por que pasa por las personas mientras pase por eso es muy difícil medirlo."  "Yo creo que el jardín Blanca Nieves desde un principio, desde antes que comenzara."  "Yo creo que es muchos más potente decir que el 80% de las personas del jardín Blanca nieves y de los VTF podría decir un 60% y eso porque también nosotros nos enteramos de los reclamos de padres y apoderados y a veces los</p>

	<p>reclamos parten por cosas como que denotan que no ha habido una integración de la familia a los procesos educativos de niños y niñas y de cosas como básicas, mínimas que nos dicen que no se está respetando a los niños como personas.”</p> <p>[Cambios pedagógicos, en un 80%- 60%, cómo se grafica] “Eh, bueno, de las mismas presentaciones que han realizado, en relación a los proyectos que han hecho con los niños donde han ido más seguido a otros espacios educativos, donde el aprendizaje ha sido concreto, han ido al río, han podido vivenciar el sonido del agua del río, ellos mismo van descubriendo las mismas preguntas que se van haciendo los adultos, van mediando, eso que apunta más a lo meta-cognitivo, que va haciendo avanzar el proceso educativo de los niños, en esa situaciones de proyecto se dice que el adulto más escucha que lo interviene, Interviene solo cuando es necesario y va registrando los procesos de los niños más que ir cotejando o haciendo escalas de apreciaciones, ahí se evidencia.”</p>
Proyecciones/ desafíos futuros	<p><b>“Yo creo que es un desafío, debiera ser ese, crear más espacios de encuentro,</b> es difícil, está bien que la institución quiera devolver el tiempo al personal pero se irían acumulando días y días en que estaríamos trabajando con menos personal entonces sería menos atención individualizada para los niños y es menos adecuado todo es equilibrio, <b>entonces hay que aprovechar todo lo que es comunidades de aprendizaje.”</b></p>

#### VI.4 MATRIZ DE ENTREVISTAS 4- INSTITUCIONAL

Tópico	Entrevistada n4
Identificación	"soy asesora técnica pedagógica del Ministerio de Educación, Departamento Provincial Choapa, tengo seis años en este trabajo y fundamentalmente en coordinación de parvulario del nivel dos años".
Rol institucional en el programa	<p>(La provincial de educación en este programa) "Bueno ha sido una vinculación no formal, más bien de observar la implementación de esto porque nosotros funcionamos más bien o nuestra acción esta, más dirigida a los colegios NT1 y NT2 y el programa está focalizado a jardines JUNJI, por eso <b>nuestra mirada es distante, de lejos, lo conocemos pero no estamos involucrados directamente.</b>"</p> <p>"Nosotros también hemos invitado al programa para hacer una difusión con actores, educadoras de párvulo, para que los conocieran, educadoras de toda la provincia en jornadas de apresto o de apropiación para las educadoras, hemos participado en presentaciones de ustedes también en la inauguración del Atelier, en la presentación de los juegos estos ludo, perdón del ajedrez, hemos asistido a Chillepín a una clase que presento una educadora del jardín, <b>pero como observación esa es básicamente nuestra participación.</b>"</p> <p>"(...) este programa hoy día de la Fundación está focalizado a nivel de JUNJI integra niños bajo 5 años (...) pero la ejecución e implementación en los colegios es mínima y tiene conflictos, hay tensión aquí en la implementación."</p>
Conocimientos/ experiencias iniciales	<p>"Yo conozco más bien el programa por Margarita, por ella ha sido bien diligente y por interés personal pero no es institucional, acá no hay una relación institucional pasa más bien por actividades o sensibilidad que en mí despertó, a mí me intereso el proyecto, pero no te estoy hablando de una relación institucionalizada."</p> <p>"A mí me interesaba generar alguna articulación, básicamente con las escuelas NT1 Y NT2 en tanto podría ser una oportunidad para generar otras prácticas de aprendizaje, otras prácticas educativas al nivel de enriquecer la propuesta curricular del ministerio con esta propuesta, pero hay algunos resabios por lo que he apreciado o de alguna falta de comprensión por parte de las escuelas, por parte de las educadoras, me he dado cuenta conversando con algunas educadoras que ellas igualmente en el análisis entienden que es una mala comprensión o difícil apropiación del programa, entonces que de alguna manera las hizo incompatible con la implementación del currículo a nivel escuela."</p> <p>"Yo entendería, desconozco más detalles, pero al ser una filosofía el programa también es una propuesta metodológica entonces, no debería ser incompatible, cuando tú tienes una filosofía que puedes impregnar o puedes apropiar al currículo no debería ser incompatible creo desde mi opinión."</p>
Visión/evaluación del programa	<p>"(...) te estoy dando elementos para análisis, en algún momento cuando el ministerio implemento la CEP y las escuelas debieron organizarse en función de los tiempos y en función de implementar el currículo de manera más eficiente, se encontraron con que <b>había como una dispersión, por un lado la propuesta de Reggio Emilia les proponía esto y por otro lado el ministerio se habla como a ente abstracto, pero las personas que implementan a nivel comunal, a nivel local, son los directores, son las jefaturas comunales, que podrían haber hecho una comprensión más amable de estas dos propuestas y no lo hicieron yo creo ahí radica un poco la dificultad (...)</b> Por ejemplo implementamos el currículo y <b>esto otro es solo juego no hay evaluación</b>, eso es lo que se señalaba del proyecto Cultura de Infancia , pero por otra lado la comuna me pide evaluar con dominio lector, velocidad lectora, aprendizajes clave y lo otro no tiene evaluación, así fue la comprensión o lo que a mí se me ha transmitido, de hecho entiendo que haya una diferencia acá dentro del mismo</p>

	<p>municipio respecto al programa".</p> <p>"(...) creo que la labor de la educadora es esa pero igualmente depende mucho de la competencia profesional de quien este elaborando o implementando (...) requiere competencias, requiere apropiación, manejo currículo y te debo decir que claro las educadoras hasta ahora tienen una difícil comprensión de las bases curriculares, de los programas pedagógicos, del currículo de la educación parvularia ¿me entiende? Porque ellas se han visto enfrentadas a una reforma que partió antes, con bases curriculares y fueron pioneras, luego se les oriento respecto a señalar más específico, los aprendizajes que debían señalar pero existe un camino difícil para ellas ahora, hasta ahora te encuentras con educadoras que están planificando con las bases curriculares en circunstancias que están los programas pedagógicas, entonces eso es complejo".</p> <p>"Cuando no tienes una apropiación, una claridad respecto a que es lo que deben aprender los niños y lo que tú tienes que enseñar, si tú me pones otra propuesta confundes, yo creo que por ahí va".</p> <p>"Mira, a nivel personal, como a mi igual me interesa y lo he estado leyendo, para mí es una propuesta curricular desafiante, que ofrece una alternativa que el currículo no brinda, te amplía más los horizontes a los niños y las educadoras, del punto de vista creatividad es potentísimo creo que para la edad de los niños donde se debe trabajar esta adecuado. "</p> <p>[Actualmente en las escuelas no está, no ha funcionado el programa] <b>"Yo creo porque no hubo comprensión por parte de los directivos que debían liderar el proceso (...)</b> Creo que faltó allí más empoderamiento, más apropiación de ellos dentro de este programa".</p> <p>[Efectos o consecuencia no esperadas] "Hay una memoria del programa, en términos que hay un recurso de la educadora que fue capacitada, lo valora, se cita, en cada encuentro que voy yo lo citan, el valor ponte tú de los materiales didácticos, del recurso didáctico es muy valorado, <b>entonces hay una memoria amable, un recuerdo así que bien, una propuesta que nos hizo encantarnos en algún momento y que nos entregó ese recurso</b>, pero ponte tu aquí en la Matilde de Salamanca la educadora es muy sensible a esa propuesta, pero ella no lo ha estado implementando, usa los recursos y los materiales pero yo dificulto mucho que este implementando la propuesta".</p>
Cambios en las prácticas pedagógicas	<p><b>No [creo], es muy difícil, hay una cultura, una práctica muy arraigada todavía en la educación parvularia</b>, yo diría que conductista muy dirigida ¿me entiendes? Y volvemos a lo mismo, pasa por la apropiación de competencia de parte de las profesionales."</p> <p>"Yo soy bastante escéptica casi pesimista, hay una dificultad en la apropiación de instrumentos, es difícil".</p>
Proyecciones/ desafíos futuros	<p>"El desafío, yo creo que pasa, y esto es la literatura señala, que hay una débil apropiación curricular de las educadoras de párvulo (...)"</p> <p>"Pero el discurso es otro, relevamos la importancia de la educación inicial, ¿pero que estamos haciendo ahí para? Esa es la contradicción."</p> <p>[Autocrítica en términos del ministerio] Todas, desde la distancia que se ha tenido con la implementación del currículo en las escuelas desde la no, ehh apoyo acompañamiento puede, en el perfeccionamiento de la capacitación de las educadoras, en que se discontinuó todo el trabajo lindo en la formación de líderes de redes pedagógicas que replicaba, que bajaba, que generaba replicas en el fondo, habían educadoras que eran líderes dentro de sus espacios educativos, líderes eso ya no existe tenemos aquí un tema que no."</p>

## VI.5 MATRIZ DE ENTREVISTA 5- EDUCADORA

Tópico	Entrevistada n5
Identificación	educadora, directora del jardín infantil Blanca nieves, JUNJI 18 años en el cargo
Experiencia en el programa	<p>"El asunto es que JUNJI mando a varias personas de todas las regiones, envió supervisores a Italia a Reggio Emilia, lo que querían era poner, bueno realizar, proyectos pilotos en las distintas regiones del país, tuvimos un encuentro me acuerdo, pero de ahí no nos hemos vuelto a encontrar nunca más, ya me da la impresión, no lo tengo muy claro todavía."</p> <p>"Entonces ahí me llaman a mí cuando vuelven de Italia, si yo quería participar de este proyecto y dije que bueno, yo siempre digo que bueno a las cosas innovadoras y después vinieron de la Fundación a invitarnos y también a ser parte del proyecto. Conocí, tuve el agrado de conocer a la señora Olivia Concha que fue quien nos entusiasmó más, asesorar más, porque la verdad es que no conocíamos de nada, porque nos hicieron solamente una presentación los supervisores para ver de qué se trataba de los cambios pero más allá de eso nada, investigando por internet, con la señora Olivia pudimos tener más conocimientos al respecto nos fue asesorando por hartó tiempo hasta que después, empezó Margarita".</p> <p>"Nosotros participamos de todas las actividades que la Fundación, asistimos a la reuniones, a los talleres, asesorías, que ha dado Margarita, pasantías a otros lados, por eso yo creo que hemos participado en un 100% , activamente y la JUNJI es la que nos ha dado la posibilidad de participar activamente, no nos ha coartado en la libertad de proyectos, dejar a un lado su rigurosidad de planificación ya, en la organización del tiempo, porque era bien rígida en tener cosas, en los aprendizajes en todo eso, entonces nos ha dado libertad en todo eso y trabajar".</p> <p><b>"Es que nosotros hacemos proyectos no planificamos.</b> Sí, bueno, al final nosotros hacemos los proyectos, vamos con distintas estrategias o al final de cada proyecto nos sentamos a reflexionar, lo hacemos constantemente en el tiempo ya para armar, al final de cada proyecto, para armar los registros que se han hecho de los niños, los comentarios, los recuerdos, las fotografías más adecuadas, comentarios y evaluación de las familias, participación de las familias y ahí lo vamos armando <b>y al final de todo, hacemos una reflexión sobre los aprendizajes que se han logrado que los colocamos al final</b>".</p> <p>"Claro, para nosotros eso es una evaluación y vemos los principios pedagógicos que se han potenciado en los distintos proyectos y así lo terminamos (...) en todas las salas, todos los equipos desde sala cunas a nivel de kínder".</p> <p>"Nosotros, para dar respuesta, eso de que los niños aprenden o no aprenden, al final lo hicimos porque <b>la forma esa de trabajo de Reggio Emilia, buscaremos los aprendizajes finales</b>, los ve con los que los niños hablan, pero ponerlo, escribirlo, como que no se hace, nosotros si lo hicimos y es una forma de decir que nosotros tenemos auto evaluaciones".</p> <p>"Y ahí decimos si el niño logro esto en autonomía en identidad, en los distintos núcleos, el trabajo adicional que se pudiera decir en relación a buscar y extraer de todos los registros, porque es, diariamente una lleva una bitácora de todo lo que los niños dicen, hacen, la fotografía, el trabajo es después armar todo esto aquellos registros que son super importantes para el proyecto, aquella foto que es justa y precisa para el comentario, eso es lo complicado".</p> <p>[Aceptación del equipo] "Mira, como todas las cosas, en un principio era aprender, nadie sabía nada y nadie era un experto, en el aprendizaje es algo que hemos ido realizando con el tiempo, ahora que, era lo que le comentaba a Margarita en la</p>

	<p>mañana, cuando yo les pregunto ¿niñas volveríamos a trabajar de la otra forma? Es unánime, no, porque ahí sí que estaríamos muy rigurosas y ahí sí que no sabríamos como hacerlo, porque sería volver a plantearse todos los objetivos, volver a plantearse los aprendizajes, hacer una planillas y volver a poner ya esto van aprender, en cambio a acá no, pero si la pega es buscar que todos los días los niños estén entretenidos, que estén felices, que participen, ir recreando, buscando información y en eso es el apoyo y es unánime".</p> <p>[Aceptación de las familias] "Bueno, las familias, como todas las cosas, están súper complicadas con el apresto, pensando que nunca se han usado cuadernos para hacer esto, desde que entre a la JUNJI y eso era lo más les complicaba (...) claro, como algo cultural, por decirlo de alguna manera, un cuaderno que no tenga rayitas, puntitos, es como si no estuvieran haciendo nada los niños ya, pero después nosotros, en ese sentido ha sido como, nos hemos abierto, lo tenemos que mostrar, no es lo mismo que tú le digas a una mama su hijo come solo, elige, su hijo trabaja, hace dibujos, por lo tanto tiene la coordinación súper buena, que mostrarle en una fotografía o cuando hacemos las reuniones lo que los niños están haciendo."</p> <p>[Comunidades de reflexión] "Sí, como te digo, son dos para jardín y ahí se reflexiona respecto a toda la parte administrativa, la técnica, los lineamientos de la JUNJI mas, se observan proyectos de las distintas salas y las niñas, en sus otras dos tardes, tienen sus momentos para trabajar en relación a sus salas, a los niños a los proyectos que están realizando."</p> <p>"Como te digo, la JUNJI igual nos vienen a supervisar y ya no es a fiscalizar, pero todo lo que tiene que ver con planificación como ellos se salta, si nos ven, si están los proyectos, si hay documentación ver los registros, ven las fotografías, lo que uno les va contando, eso lo ven pero no más allá, ¿me entiendes?, porque como te digo (...) y lo aceptan y no cuestionan."</p>
<p>Éxitos, aportes y logros del programa</p>	<p>"Las asesorías técnicas y los cursos, los talleres que puedes reflexionar respecto al tema, eso es lo más potente que tiene."</p> <p>"Bueno, las asesorías técnicas, en base a como documentar los proyectos, como presentar la idea en base a lo que los niños están haciendo y no irnos por las ramas, cual fotografía puede ser la más idónea, ¿me entiendes? Esa forma de centrarnos por lo que estamos haciendo (...) conocer más el enfoque, el hecho de haber ido a Italia te queda en la retina por siempre, que tu quisieras, bueno imitar no es la palabra, pero traer de allá lo que tu aprendiste entonces tú tienes acá".</p> <p>"Lo otro es que la gente la comunidad ya lo reconoce, como un programa distinto, donde uno valla ya se sabe, que nosotros estamos vinculados con la fundación, estamos vinculados con el proyecto, Cultura de Infancia y aquí se trabaja diferente, ahí está el logro, porque esta hacia afuera, esta empoderado dentro de la comuna, la gente lo acepta y otra cosa que yo lo noto o aumento la población porque hay sobre cupo, tenemos todos los niveles copados con listas de espera (...) hay una demanda mayor para el jardín, entonces yo creo que es producto de esta forma distinta de trabajar, es como un jardín diferente porque a las familias les gusta y bueno el dato es súper importante, los cuadernos que uno entrega con documentación hacia ellos, ver la consecución de como empezaron y como termina, pedir constantemente entrevistas las reuniones y pedir que ellos evalúen lo que nosotros estamos haciendo y los comentarios que nos acerca a lo que es el proceso educativo".</p> <p>"Bueno, como producto no lo puedo llamar, pero lo principal son los niños, son los cambios de ellos, siento que son niños felices, que vienen felices y trabajan en lo que quieren, hacen cosas maravillosas, nosotras hemos aprendido a escuchar, a observar, a escribir, a transcribir, a buscar estrategias, a ser un poco más profesionales en nuestra pega y en las familias, una familia más conforme, una familia que participa del proceso educativo, que se da el tiempo, las que trabajan y las que no trabajan también y las que no quieren ser obligadas tienen que</p>

	<p>participar del proceso educativo ya sea presencial o entrevistas pero participan del proceso, y en cuanto la comunidad siento que el jardín está súper bien posicionado dentro de la comuna, lo siento así valorada y obviamente un jardín con tecnología que no tenía, tengo que reconocer eso tengo, juegos que nunca habíamos soñado que íbamos a tener, televisores, computadores ¿me entiendes?, que están ahí para mejorar la calidad educativa y obviamente redes de apoyo que siempre hemos tenido porque son gente que no necesariamente me colabora si no que me pide a mí, son empresa que siendo que me colaboran ciertamente me piden algo, que les muestre el proyecto que los invite al jardín, cosa super valorada."</p>
<p>Dificultades y del programa</p>	<p>"<b>La parte más complicada fue el sostén tecnológico</b>, que en un principio no teníamos, no teníamos cámaras fotográficas, no teníamos notebook, no teníamos nada y esos son fundamentales para mostrar y documentar los proyectos, pero también eso implico que tuviéramos que buscar redes porque no solamente con la fundación tenemos acceso libre, si no que hemos tenido que buscar otras empresas, golpear puertas y pedir ayuda no más, los apoderados han sido bien colaborativos de ir al comercio comprar, proyectores, notebook, cámaras fotográficas, la fundación como también tiene el proyecto no ha ayudado a tener más tecnología y eso ha sido un aporte pero fundamental".</p> <p>"El que yo tengo ahora [desafío actual] y me encuentro con más barreras, se supone que nuestro proyecto supone creatividad, pensar, actuar y pensar, entonces ahí nosotras estamos como entrampadas, nosotras somos educadoras de párvulos, algunas tienen más experticia en la parte más artística pero no son más expertas, entonces así necesito que haya una persona que pueda trabajar con los niños esa potencialidad, que tienen en la parte artística plástica, incorporar (...)</p> <p><b>Para mí es fundamental [un/a atelierista]</b> porque allá en eso se enfoca muchísimo, incluso pensando que uno puede hacer proyectos al postularlo al gobierno, si yo sé que se puede, el tema es buscar a alguien que tenga el tiempo de venir a trabajar con niños de jardín, porque son horarios de jardín, no se puede la gente que generalmente trabaja que son profesores, que pudieron tomarlos, son de escuelas."</p> <p><b>[No planificar con horarios]</b> "nos costó muchísimo, mucho el cambio porque igual a los niños, estábamos acostumbrados a una rutina y verse des-rutinizados, fue difícil, casi caótico."</p>
<p>Imagen de infancia</p>	<p>"(...) los niños, en ese sentido, son más potentes, quiero decir que son más audaces (...) yo creo que un poco las dos cosas [niños diferentes o mirada sobre ellos diferente] estamos en una época distinta y las cosas son un poco diferentes, pero nosotros también tenemos la apertura para aceptar que las cosas son diferentes, es apertura para ver que a lo mejor para algunos es un desorden, para nosotros es una forma de expresión, que si un niño habla se mueve y quiere ir a buscar aquello con lo que esta entretenido y luego lo guarda y buscar otra cosa, no es desorden y está trabajando de acuerdo a su interés, es la mirada nuestra también respecto de los niños, puede ser que ha cambiado con el tiempo porque uno se acostumbra a determinados niños, que en un, principio eran más tranquilos pero ahora no, desde que están en el vientre están dándonos a conocer, entonces ellos son así, son independientes, son autónomos y esa autonomía que se da por darle la libertad que ellos hagan cosas acorde a sus necesidades a sus intereses".</p> <p>"Es más positiva [la imagen], es más de libertad de poder decidir, esa libertad de poder interpretar y poder dar a conocer sus ideas sin que se lo estén cuestionando si está bien o está mal y no estamos para decir tu teoría es falsa y la otra es la verdadera, estamos para aceptarles sus teorías, con el tiempo, con su vida, se van a ir dando cuenta que eso cambia, las teorías van cambiando, no podemos ser tan absolutista, per a lo que voy yo, que darles esta posibilidad a los</p>

niños les permite cuestionar todo y pararse delante de cualquiera, sin ese miedo, sin esa vergüenza, tener esa personalidad de decir 'yo tengo razón'".

"Un niño que tiene derecho a opinar, un niño que tiene derecho a jugar, un niño que tiene derecho a ser feliz y un adulto que tiene el deber de proporcionárselo, sea este educador, sea esta familia, sea esta la comunidad, ese es el niño que tiene derecho a ser feliz más que cualquier cosa, un niño feliz es un niño que aprende, un niño entretenido es un niño que va ser lo que quiere, va estar entretenido, va estar feliz dentro del establecimiento, va compartir va sociabilizar bien va a respetar."

[Imagen del programa v/s imagen tradicional] "La verdad, si uno se pone a ver el referente curricular y después de las bases curriculares, lo que se postula, que una como educadora se entrampe dentro de cosas, es también una cosa de personas, **si tú te pones a ver las bases curriculares el niño lo postulan como un niño positivo, que es de acción, que por sus propios intereses, el problema es que nosotros nos vamos a una escuela o estamos en un jardín y empezamos a entraparnos que tiene que ser así cuadrado. En esto se da la libertad de tu sacar el aprendizaje de lo que tú quieras, no necesariamente tiene que ser así tan estricto**, creo que también es una cuestión de formación, **de uno como persona de querer hacer las cosas distintas, de querer de hacer algo nuevo, si uno no tiene esas ganas te juro que ninguna cosa, por más que vallamos a Italia que nos muevan.**"

"Pero en relación a la reformas, lees los principios como postulan al niño, como postulan la participación de la familia, capaz que ellos no sabrían mucha la diferencia (...) yo creo que eso es lo que pasa, que lo encuentran tan difícil, claro, en un principio, si a ti te digieran la planificación quiere ya te van a dar autonomía, tengo este aprendizaje, tengo este otro voy esta actividad, voy evaluar de esta manera voy a preguntar tales cosas, y que te digan, ¡no! Eso no se planifica, tu colocas cosas, buscas elementos, busca situaciones, para ver la reacción de los niños ver que comentan, si provocas su interés para seguir potenciando con otras cosas, esa es la diferencia y esa es pega, porque tú tienes que empezar a buscar e intentar leer y culturizaste un poco para entender las cosas".

[Cambio en el rol educador que implica perder 'poder'] Claro, porque un niño que te está cuestionando y un niño que ya no te llama Tía y te dice Cecilia y tú vas trabajar con esto y esto otro, cambia tu rol, tu forma de actuar frente a él, le haces una pregunta, tu estas para apoyarlo frente, vas, pero también tienes que tener el ojo de cuando hacer la pregunta, de repente no es necesario que tu intervengas, es necesario que tu escuches solamente (...) eso, y ahí tú te das cuenta de que no eres el que sabe, tienes algunas herramientas más pero es con los niños que vas descubriendo ellos te van a decir ellos te van a dar una respuesta determinada.."

[Cambio en la relación del adulto] "y en la relación adulto-niño o niño-niño, educador-familia. [Ha sido difícil] si, porque tú tienes que aprender de repente a callarte la boca y escuchar, en realidad a mirarlo más, es observar más atentamente a los niños, quedarte quieto de repente y ver que está haciendo, como están aprendiendo entre ellos mismos y si necesitan tu ayuda para ellos pasarle un algo o decirle algo o hacer algo para que genere una pregunta, que haya más conversación entre ellos mismos."

"La imagen de la adulto, más tu rol más protagónico, pero a lo que tú me decías, a esa relación, de quizás esta forma de pensar, bueno unos dicen que es la pedagogía del escucha con una filosofía, una podría extrapolarla a las relaciones intra-adultos, porque también te invita a tu a una relación con una familia diferente, entre ustedes educadores con una mirada diferente y ¿porque no? Con tu propia familia porque es mucho más amorosa."

"Yo creo que esa es la última finalidad de Loris Malaguzzi, cambiar un poco la

	forma de pensar, acuérdate que esto es todo después de la guerra mundial entonces la idea era entonces cambiar esta forma de familia, saber, supongo los conflictos, no llevarlos a una guerra si no con palabras, conversando, escuchémoslos."
--	---

## VI.6 MATRIZ DE ENTREVISTA 6- EDUCADORA

Tópico	Entrevistada n6
Identificación	Directora y educadora del jardín árbol del conocimiento de Chilepin. Jardín VTF-Municipal. 3 años en el cargo. En el jardín hay dos educadoras, cuatro técnicos, dos asistentes de la educación y dos manipuladoras. (10 personas).
Experiencia en el programa	<p>Hace 4 años que el jardín participa del programa. Ella antes estaba en el jardín Blanca Nieves, entonces está en el programa desde sus inicios.</p> <p>"Si, fuimos las primeras, de hecho con la Liliana [la otra educadora del jardín] hicimos la tesis en base a lo que era la filosofía Reggiana".</p> <p>[participación del jardín] "¿En el proyecto? Un cien por ciento, se basa totalmente en el proyecto (...)"</p> <p>[La JUNJI se involucra en los temas pedagógicos] "No. JUNJI si nos manda los YETA que son las aplicaciones, los instrumentos de evaluación del aprendizaje, que es a nivel nacional, tenemos que hacerlo, pero <b>JUNJI valida la filosofía Reggiana, valida el proyecto Cultura de Infancia así que no tenemos problema para ejecutarlo (...)</b> Hacemos eso, pero hay otras cosas transversales que tenemos que cumplir pero que igual están, como el buen trato familia y comunidad, vida sana".</p> <p>[Y la municipalidad] "No, nunca hemos tenido gestión pedagógica o alguna supervisión".</p> <p>[Participación en el programa] "Enriquecedora y... retroactiva, porque es enriquecedora para los niños y nosotros como personal profesional, ha servido para que nosotros nos auto-capacitemos, para que el equipo funcione mucho más dinámicamente y más sistemáticamente y estructurado como equipo, porque tenemos que hacer muchas tardes de reflexión, mucho análisis, mucha observación de los niños, entonces eso significa mucho, mucho trabajo en equipo, y para los niños es muy favorable porque se nota el desarrollo de ellos, más que en lo que se podría esperar escolar como antes que era lo que las mamás preguntaban. Ahora es el desarrollo psicosocial de los niños, el hecho de que van contentos, de que estamos viendo que se aprenden a expresar más rápido, verbalmente, gestualmente, que desarrollan otro tipo de habilidades, la música, el arte. Se desarrolla hartito en aspectos que yo no había visto antes cuando trabajaba en otros establecimientos, con la versión tradicional. Pero el hecho del espacio, el tiempo, no hay límite de espacio, no hay límite de tiempo, no tiene que durar tantos minutos la actividad, no hay que cortar la actividad, hay libertades de escoger entonces hacen las cosas a gusto".</p>
Visión general sobre el programa	<p>"Para nosotros ha sido como lindo, maravilloso, y enriquecedor, y en opinión de todo el equipo cuando hacemos los análisis, es que estamos contentos y vemos que el desarrollo de los niños es muy rápido, muy rápido".</p> <p>"Si, solamente podemos ver cosas positivas, no... nunca he escuchado dentro de nuestras reuniones o de los análisis o cuando hacemos esta evaluación que nos hace la JUNJI, algo negativo que tenga que ver con el programa".</p> <p><b>"Es un cambio radical,</b> lo hicimos ahora sin querer, que nos dimos cuenta, que ya lo habíamos hablado muchas veces, pero así tan concreto no lo habíamos hecho, me acuerdo que las primeras reuniones cuando venía Olivia y Margarita, a nosotros, yo estuve en tres reuniones distintas con tres grupos de profesionales distintos, donde te contaban conceptos sobre los niños, y nosotros dábamos esta lluvia de idea, las tres reuniones son la mismo, después se separaba en dos columnas, lo positivo y lo negativo, y en las tres reuniones con los tres grupos diferentes de profesionales siempre la columna de lo negativo era grande, entonces Margarita hablaba que en la cultura Reggiana no existía la columna negativa y que se yo".</p>

	<p>"Nosotros empezamos a ver de otra forma al niño, a enfocarnos de otra manera con las orientaciones de Margarita, con lo que nos capacitamos, lo que leímos acerca de la pedagogía de la escucha y fuimos evolucionando, evolucionando y todas como equipo que hay, trabajamos todas iguales".</p> <p>"El primer año trabajé con otra educadora (...) con ella tuve problemas sí, por que lo que me paso igual en el Blanca Nieves, que paso con mucha gente que no entiende la filosofía, que no se empodera, que piensan que al no planificar no hacen nada y mirar a los niños sin hacer nada, es ser como cuidadora, y eso no es lo que queremos lograr, y hay nos costó un poco, de hecho ese año (ella) estuvo en sala cuna y no presento proyecto, ni temática, ni nada, no hizo nada, porque no entendió nunca y tratamos y tratamos pero no entendió. Ahora entro Lilibian al equipo y las técnicas ya sabían, porque habían trabajado conmigo y se acoparon súper bien, entonces las niñas que van llegando uno les explica, hacemos una pequeña inducción, capacitación, antes que entren los niños, mostramos los proyectos y como estos es súper seguido, todos los viernes tenemos reflexión, no porque nos dan la oportunidad sino que lo hacemos fuera de horario, entonces todos los viernes tenemos reflexión, entonces se hace parte del equipo, y no solo nosotras como educadoras, son todos, hasta las niñas auxiliares de aseo, todas, todas, todas".</p>
Éxitos, aportes y logros del programa	<p>"Nosotros como equipo siempre lo conversamos y valoramos mucho las visitas de apoyo que hacía Margarita y Maritza por la asesoría, lo echamos de menos ahora, porque con Lilibian estamos tan sincronizadas que no vemos más allá de lo que pensamos las dos, que está bien, las niñas encuentran todo bien también, porque estamos ahí, pero es tan importante cuando ellas vienen de afuera y dan su opinión. Eso era como el aporte más importante que teníamos nosotros, y cuando podían hablar con los apoderados, eso es súper importante, porque cuando va otra persona es distinto".</p> <p><b>"Nosotros nos encontramos ultra orgullosas, lo que celebramos fue lo que te decía del cambio de pensamiento de nosotros,</b> que hicimos el ejercicio para salir del apuro y cuando lo fuimos leyendo, lo imprimí las llame y leímos las cosas y todo bien y nadie se daba cuenta y les dije mira, no anotamos nada negativo, y les dije, se dan cuenta que logramos lo que era difícil de lograr, y sin estar pendientes de ello, fue como algo relevante cuando algo lo tienes impregnado"</p>
Dificultades y desafíos del programa	<p>"El desafío de siempre, que sea toda la comunidad, que tenga la misma visión que nosotros y estamos pensando cómo hacer esto más abierto, como obtener medios, me gustaría tener este mismo diario mural que es súper simple, que es un papelógrafo con fundas transparentes para exponer y le vamos cambiando las fundas. Nos gustaría tener por ejemplo una en la posta, en la sede de la junta de vecinos, para que toda la comunidad vea los proyectos, poder tener una entrada principal, porque la que tenemos es de la escuela".</p> <p>"(...) Cuando la gente ve las fotos los proyectos la gente cambia. Ese es como el desafío de nosotros, salir de ahí de donde estamos que nadie nos ve, que no tenemos puerta principal, sacar este trabajo afuera, y que la comunidad también vea las capacidades de los niños y favorezca como pueden ellos".</p> <p>"La verdad así como con el programa en sí, con los niños y apoderados, no han sido mucho más que disolver dudas de los padres, de tener alguna entrevista con ellos, cuando se sienten que no están conformes, o con el miedo de que su hijo no se va a ir preparado, pero por generar los papas entienden súper rápido, por lo general no he tenido que hacer más de una entrevista con los papas para explicarles el proyecto y nunca he tenido alguien que deserte del jardín por no estar de acuerdo con lo que está haciendo con su hijo, no hemos tenido problema con eso. No tengo problema con la</p>

	<p>comunidad, por lo que hemos podido pedir ayuda o en lo que hemos tenido de visita la gente se va contenta, maravillada, está bien,... <b>con lo que si tenemos mucho problema es con el asunto de los recursos, porque esta metodología requiere de recursos, queramos o no, quizá no didácticos, ni los rompecabezas de las letras, pero si necesitamos el material para imprimir fotos, computadores, máquina fotográfica, y eso no lo tenemos, esos son parte del compromiso que tenemos como equipo.</b> Si tú vas al jardín a hacer una encuestas, todas las educadoras, las técnicas más las asistentes de la educación están pagando cámaras fotográficas por que las sacaron en alguna tienda, y como ellas participan del proyecto, sacando fotos, ayudando... todas tienen una cámara, y todas las llevamos de la casa, el computador no tenemos, yo me lleve el de mi hija, la Liliana le quito el de su hijo. Es como compromiso, no hay juguetes, ya yo me llevo los de mi hija. Hemos sosteniendo el programa entre los apoderados y entre nosotros, para que funcione, porque no hay apoyo económico, solvencia económica no hay, es difícil, súper difícil. Esa es la dificultad más grande que hemos tenido”.</p>
<p>Imagen de infancia</p>	<p>“Todo lo que tiene que ver con el enfoque Reggioiano, la pedagogía de la escucha, esa es la base que nosotros tenemos para trabajar, entonces creemos que eso es como lo enriquecedor, el cambio de visión que tiene uno del niño, de la visión del niño. Hemos formado esa cultura dentro del jardín, dentro del personal”.</p> <p>“Llego el momento que teníamos que aportar con este artículo, y estábamos con un montón de trabajo, actividades con los padres, haciendo mucho trabajo y se nos olvidó, y llego el día que yo tenía que entregar el artículo y no habíamos hecho nada, entonces lo primero que se me ocurrió para tener la opinión de todas y como no las voy a reunir, es que mande una técnico y le dije ‘Ana, anda con este papel y dile a todas que te den cinco conceptos del niño y de lo que les parecer trabajar con esta filosofía y tráeme el papel’ y ella fue a preguntarle a todas, a las nueve que trabajan. Y cuando traspasé al computador me di cuenta que nadie, pero nadie dijo algo negativo, ni siquiera uno, nadie, todos los conceptos que salieron son cosas positivas. Y después lo analizamos esto con el equipo, entonces ellas mismas me decían que yo les decía que los niños son llorones, que los niños son intrusos y ahora ellas mismas rebaten eso y dicen ‘los niños no son intrusos, son curiosos, ellos no son llorones, quieren expresarse’, ¿me entiende?”.</p> <p>“Si, hartó, en los padres, hartó... hartó, hartó... al principio nos costó, porque las mamás lo que creen es que los niños llegaran preparados a la escuela, pero ahora es otra visión, los que van llegando se van acoplando y se adaptan súper bien y cuando van viendo los proyectos, la exposición fotográfica que nosotros hacemos, o como le explicamos en las reuniones de lo que estamos haciendo, porque, para que y le mostramos fotos de sus hijos y los comentarios que ellos hacen, entonces hay ellos cambian la visión y se nota el cambio. Porque después llegan y ven en la muralla si hay trabajos nuevos, si hay fotos nuevas, preguntas”.</p> <p>[Relación adulto-niño] “Si, como profesionalmente, mucho, porque ahora es una relación súper horizontal, no es como vertical como el adulto y todos síganme, todos a la derecha y ahora todos un círculo. No, ahora es súper horizontal, nosotros somos acompañantes de los niños, nosotros tratamos de hacer nuestro papel de mediador, de provocador, pero no de dirigir mucho, entonces eso implica que nosotros tenemos que estar a la altura de los niños que son muy demandantes y adaptarnos al ritmo de ellos, y al adaptarnos podemos ver lo que ellos necesita, en que podemos sorprenderlos, que otras cosas podemos ir incorporando, porque no podemos esperar que quieran descubrir si no conocen, entonces nosotros vamos provocando, entregándoles más conocimiento, más herramientas, entonces ellos van descubriendo,</p>

ampliando, ampliando y al final hacemos proyectos enormes”.

**[Rol de la educadora]** “Si, el rol cambio mucho, ahora somos mediadoras y provocadores, siempre en nuestras reuniones estamos pensando con que vamos a sorprender ahora, como vamos un poco a mediar para que le niño llegue de esta etapa a la otra y así”.

“Nosotros pensamos en el jardín, como comunidad, que lo que queremos lograr es decir, que estén preparados, que los niños sean autónomos, críticos, desafiantes, curiosos, observadores. Si el niño es autónomo es capaz de hacer muchas cosas, que tenga su identidad y pertenencia muy claras, de todas las características positivas de lo que es Chilepín, ya que los niños van perdiendo identidad, necesito que tengan la identidad y pertenencia súper clara, salimos de paseo, por las calles, que vean las casas, que se ubique dentro de su comunidad, siempre estamos buscando testimonios de personas de la comunidad que cuentan como era antes, que tradiciones, eso lo tenemos bien latente, que sean críticos, capaces de decir lo que les gusta, lo que les gustaría hacer, que sean soñadores, porque nos dimos cuenta analizando a nuestros propios hijos que ya están grandes que hoy en día los niños no tienen esa capacidad de soñar ahora, ahora está enfocado en algo que gane plata. Queremos que los niños se sigan desarrollando su imaginación, inteligencia, soñando, que tengan respuesta para todo, siempre estamos preguntándoles, para que saquen su mayor potencial, que busquen respuestas. Son niños que preguntan, son súper analíticos, les gusta formular hipótesis, son esos los niños que queremos lograr. Que vayan a la escuela con esa habilidad y que se les haga más fácil el sistema escolarizado y no van a quedar tan enmarcados”.

“Todas las que trabajamos hemos tenido experiencia previa en la metodología tradicional, todas, algunas en escuelas y otras en jardines. **Pero todas hemos tenido experiencias previas y todas nos damos cuenta en el cambio de visión e imagen**, sobre todo en las escuelas con todo lo que exige y a lo mejor no pasa tanto por los profesionales, sino que son por las exigencias gubernamentales y estas metas que tienen que conseguir, que al cabo terminan siendo absurdas y discriminatorias, que no respetan para nada al niño”.

“(…) pero nos sentimos súper orgullosas, que dicen ‘allá llegan apatotados y se hacen grupitos e inventan cada cuestión, cada lesera y hay que separarlos y no los podemos separar y el grupito del desorden’, si a lo mejor se les callo la pelota al otro lado y con el grupo hicieron una barricada y pusieron mesas y uno salto y recogió la pelota, para nosotros eso es como ¡Paw! Orgullo, o sea, **organización, trabajo en equipo, colaboración, bien**. Para las otras tías es que entregamos niños desordenados, ¿me entiendes?”.

“**Son súper empáticos, la empatía es maravillosa**, como son los niveles distintos, (...) vemos como ellos son empáticos, solidarios, como ayudan con los bebés que no saben caminar (...) maravilloso, maravilloso, los niños se entienden, cuando lloran las guaguas corren buscan un juguete y le pasan, y eso para nosotros es enriquecedor, **a lo mejor las otras tías de la escuela que no están aprendiendo las letras, los números, pero están aprendiendo todas estas otras cosas que para nosotros por lo menos es mucho más valioso**”.

“No hay nadie que llegue a adulto en estos días y que no sepa leer, porque aunque no valla a la escuela, hay tecnología, de todo para aprender, antes a lo mejor había falta de escuela, analfabetismo, ahora no, entonces digo, de **que se preocupan si nadie llega a adulto sin leer y escribir, entonces dejen a los niños el tiempo y cuando vayan a la escuela aprendan las letras y los números, y que ahora aprendan otras cosas**”.

<p>Cambios en las practicas pedagógicas</p>	<p>"Cultura, cambiamos, todo el equipo está remando para el mismo lado como se dice, lo bueno es que ellas teniendo esta visión nosotros la traspasamos a los padres y ellos a la comunidad. Esa es la idea que queremos crear, y ya lo vemos en la reunión de apoderados, con mis apoderados antiguos que viene del año pasado. Cuando los apoderados nuevos llegan y la primera reunión dicen 'tía, ¿no hay que traer cuadernos para las letras, los números?' y son los mismos apoderados los que aclaran, 'no, aquí los niños vienen a jugar, a ser felices, aprenden a bailar a pintar, van a ver que es una experiencia maravillosa' y son los mismos apoderados que están empoderados de este proyecto, y nosotros haaa... felices"</p> <p>"Nosotras pensábamos cuando planificábamos veíamos que la educación tenía que ser inclusiva, con libertad igualdad y equidad, y uno cuando planificaba no piensa en el niño. Se le piden un millón de cosas que marcan todo, uno lleva a los niños, acompañarlos y guiarlos a eso, de ninguna manera de dónde veníamos teníamos la posibilidad de que el niño desarrollara habilidades, ciertas capacidades, de observarlo, que estuviera contento, de respetarlo, de creer en los niños, por ejemplo en la escuela le pasan el pincel y ojala no se ensucie y ahora nosotros tenemos la muralla toda con papeles y los niños si quieren brocha, rodillos, manos, lo que quieran, si quieren se pintan ellos, eso en la escuela les da un infarto si lo ven, eso es lo que vemos nosotros, lo maravilloso que es ver como aprenden, ver como experimentan, como aprenden, pero esas son experiencias súper lindas y esta libertad todo esto es lo que no se puede hacer en lo tradicional".</p> <p>"Por ejemplo, si los niños quieren leer y están todos echados en una colchoneta pueden hojear los cuentos y si otro grupo no quiere leer puede ir a clasificar conchitas, piedrecitas, y vemos que las dos son tan validad y entregan tanto de aprendizaje, y vemos que no tienen que ser obligatoriamente sentados, haciendo puntitos, aprendiéndose las letras, vemos que para nosotros es totalmente apartar a los niños, y vemos que <b>acá es como libre, súper libre, y al final los niños tienen los mismos aprendizajes y mejores</b>".</p> <p>[Resultados] "Los vimos cuando uno hace los proyectos, evaluaciones, y se da cuenta... yo tuve un nivel que eran 19 niños en pre-kínder el año antepasado, y de esos 19 niños alrededor de 12 ya escribían algunas palabras, su nombre leían y sin necesidad de tener plantillas o que nosotros nos hubiéramos planteados 'nosotros les vamos a enseñar a leer a estos niños a través de proyectos', a través de juegos, jugamos al negocio, le ponían precios y nombre a las prendas y solitos se fueron interesando, preguntando, le dimos más tiempo a ellos y se fueron sabiendo números, escribiendo leyendo, el aprendizaje es igual".</p>
---	--

## VI .7 MATRIZ DE ENTREVISTA 7- EDUCADORA

Tópico	Entrevistada n7
Identificación	Técnico. 14 años en Integra. Jardín Infantil Vallecito Encantado.
Experiencia en el programa	<p>[Participan desde el 2010]</p> <p><b>“Para mi hemos zigzagueado en el asunto por temas de dirección acá en el jardín,</b> porque nosotros con la Fundación Integra comenzamos con una supervisora, están dos años, les gusta el proyecto, llega otra y no le gusta y piden que lo corten, entonces... un proceso continuo, una cosa institucional. Primero nos decían, ‘quiero que desarrollen el periodo que tiene la fundación y después el programa’...’ Lo dejamos una cierta horita’ y como que no nos dieron el cien por ciento de libertad como el jardín Blanca Nieves”.</p> <p>[Ahora] “Yo no digo... Yo sinceramente, me gustó mucho, nos quedamos muy impactadas cuando la Margarita y su madre venían a hacer las charlas, los proyectos que han hecho, el ajedrez bonito, participaron en todo eso....<b>Pero no tenemos el tiempo de hacerlo acá porque tenemos que cumplir con nuestra organización, con la experiencia que tenemos. Ahora este año estamos cero,</b> porque siempre he estado con niveles grandes, entonces para mí era más fácil realizarlo... No hay que decir los niños no pueden, no, pero tenemos mucho a tiempo de adaptación, no nos queda el tiempo para el proyecto”.</p> <p>“Hay dos educadoras y técnicos de jornada completa, hay ocho más en extensión horaria, pero el tema de nosotros es la rotación de personal, la directora y la educadora no lo conocen, son de este año, nuevas y el año pasado tuvimos también tías nuevas, entonces no hay una tía directora, una educadora, que haya estado desde el 2010 hasta la fecha”.</p> <p>[Cuántas quedan de las que quedan que conocen el programa] “Educadora ninguna. Los técnicos están, tres lo mínimo. A mí me gustaba mucho, otras tías, que no mucho porque yo creo que a donde ellas estaban con los niños más chicos, se hacía más difícil, pero como explicaba la Margarita no había que menospreciar, que los niños chicos no hacían nada, pero tienen muchos intereses, pero es diferente al niño, al párvulo más grande por la respuesta inmediata, ¿cierto? <b>Pero el tema para nosotros es el cambio continuo de personal en el jardín, no tenemos una estabilidad como para seguir el proyecto”.</b></p> <p>“También, ahora el nivel de la institución, ahora vino la señora Patricia Espinosa que como siempre estuvo de acuerdo, pero las supervisoras como no mucho, nosotros dependemos de muchos niveles, de nuestras jefas, no solamente con la directora, sino que del supervisor. <b>Y ella nos dijo ‘este proyecto si o si, ahora simplemente en la planificación una vez a la semana’.</b></p> <p>“Si, la Margarita venia como dos veces al mes para ver cómo iban los proyectos que teníamos, que salió el proyecto del membrillo, que fue un proyecto pero súper y creo que hay Integra se empapo y le gusto porque estaba la jefa regional entonces cuando lo presente, era con niños de nivel medio mayor, o pre-kinder, no recuerdo, entonces nosotras veíamos cuantos núcleos abarcaban, matemáticas, lenguaje, convivencia, liderazgo, autonomía. Todo eso que nosotros hacemos en nuestra planificación diaria, en un solo proyecto que era el membrillo, los niños cumplieron con todo eso... están aprendiendo ellos mismos de sus propias necesidades, buenísimo. Fue buenísimo y hay ellas dijeron ‘oh claro, los niños aprenden mediante el juego, ellos son los protagonistas de su aprendizaje’. Un niño al acercarse a una</p>

	<p>escalera y veía la calavera de peligro, decía 'tía los niños no se pueden subir ahí' y era maravilloso por que el niño leía una imagen, entonces como todas esas cosas cumplían,... era maravilloso. Pero nos dio horas en ese entonces y ahora nos dieron un día".</p> <p>"Las otras tías no están tan involucradas por el tema que no lo conocen y ahora la Margarita... el año pasado estuvimos con el tema del ajedrez, buenísimo".</p> <p><b>"Lo utilizamos a nuestro modo, a nuestro aprendizaje,</b> por ejemplo el lenguaje artístico lo uso yo, ahí lo escuchan y comparten y todo, pero como así...parcial, no enmarcado en un programa. Que lastima. (Proyecto de exploración sonora, también han hecho algo con el ajedrez).</p>
Visión general sobre el programa	<p><b>"Cuando yo conocí el proyecto me encanto, era como todo maravilloso, que el niño era el ejecutor de su propio aprendizaje.</b> Era maravilloso por el tema de los recursos que tenían, del tema de allá de Italia, mis recursos, comparado con nosotros, tenemos muy pocos, nosotros por ejemplo espacio, poquísimo, allá era mucho espacio, para los recursos que los niños tienen para desenvolverse, recursos naturales, como la naturaleza y salir, que nosotros tenemos también, pero a nosotros nos coartan mucho con el tema de la salida, porque tenemos que pedir permiso, autorización, no es como que quiera hacer un proyecto y voy y lo hago. A mí me pareció, cuando lo conocí me encanto por eso de que el niño... Que ellos creaban su propio aprendizaje, no es hacer lo que quieran, pero ellos cumplían con los aprendizajes de matemáticas lenguaje y los que uno impone".</p> <p>"Los proyectos los hemos conocido todos pero a grandes rasgos, yo he ido a algunos a la tarde, a uno buenísimo, porque yo he asistido a varios, he asistido a los que he podido pero es por un tema de horario de trabajo nos complicaba porque a veces teníamos que llegar a nuestras casas hacer mil cosas, yo encuentro que se le ha dado como énfasis, y acá encuentro que el problema es la discontinuación del personal que nos quie".</p>
Éxitos, aportes y logros del programa	<p>"Recursos económicos, para mí ha sido muy importante el caleidoscopio, el ajedrez, importan tantísimo, recursos para tener una visión diferente de la que ya teníamos, un cambio". [aporte]</p> <p>"En mi nivel, la mirada diferente".</p>
Dificultades y desafíos del programa	<p>[Que el niño es gestor de su propio aprendizaje] "Lo hago, trate, pero tenemos que imponer muchas en la planificación voy a imponer somos los seres, voy imponer plantas un pollo, pero si al niño no le interesan no lo van a aprender, si el niño está jugando en un rincón solo con cubos el niño está aprendiendo la lógica en matemáticas para que les vaya bien en matemáticas, pero es importante que nosotros sepamos mediar en ese momento, porque el niño el niño está complicado no sabe cómo poner el cubo encima de otro o tiene una pregunta, tenemos una pregunta directa, desafiándolo con preguntas (...) lo hago, lo hago, en lo que nosotros chocamos es que el programa tiene que tener fotos y registros y registros (...) nada de fotos y de registros, entonces hago lo del niños con lo del aprendizaje, pero el registro no tengo nada".</p> <p>(Dificultades) " Recursos, la poca continuidad del personal, el espacio físico, a la señora Patricia Espinosa siempre la encontré bien abierta al programa, pero no depende todo de ella, si nos diera plena libertad, podríamos...ver el Blanca Nieves que es todo el día así con el programa, nosotros no".</p>
Imagen de infancia	<p>"Yo creo que sí, cambie la visión".</p> <p>"Si hubo porque en el momento de tratar con ellos diferente, lo vi diferente (...) yo subestimaba mucho esto, si los dejo que suban al árbol, dejarlos que hagan pero uno siempre presente como adulto porque, pienso, que son tan capaces como nosotros los adultos de lograr y querer que sacaran el membrillo, los deje".</p> <p>"¿Cómo yo los veo? Independientes, niños creativos, porque uno les da el</p>

	<p>material y ellos tienen que crear sus propios, exploradores al máximo".</p> <p>[Relación adulto-niño] "Yo creo que... conmigo sí. Yo por ejemplo, puedo ser un igual a igual con ellos, no lo puedo ver en menos por que tengan menos años. Incluso yo me rebajo tanto como si tuviera dos o tres años o el niño pudiera estar al nivel en cuanto a edades, en cuanto a conocimientos, en cuanto a conversación, temas, es más cercano, de un igual a igual, ósea que yo no puedo ser 'la tía', no ponerme un cartel, que yo soy más alta que ellos, ellos más chicos porque son niños, no. Como de igual a igual, cambia la relación, la manera de ver al niño, y encuentro que es súper bueno porque se ha dado un vínculo seguro, diría yo, del niño al adulto que está con ellos."</p>
<p>Cambios en las practicas pedagógicas</p>	<p>"Claro, para ser una experiencia que tenga, de lenguaje, yo dejo muchas cosas, laminas, libros, fotos, entonces el busca, mira, es independiente y busca lo que él según sus necesidades va aprender a leer, ahora si no está interesado me voy donde los niños que si tienen interés, no todos quieren aprender lenguaje el mismo día entonces ahí hay que ser y tener mil posibilidades que ver. Dos niños están interesados en lenguaje ese día, y yo tengo que estar con esos niños, y el resto tenemos que estar...por eso... por ejemplo yo ahora estoy con compañera, pero he cambiado tres veces de compañera, entonces también falla la dupla. <b>Nosotros tenemos que tener, yo creo que para realizar eso, como de mirar la dupla, entendernos con la dupla de que estamos haciendo, apoyándonos. Ahora he tenido muchos cambios de compañeras, entonces no me deja como mucho... Poder llevarlo a cabo</b>".</p> <p>"La manera tradicional que nosotros teníamos, era que nosotros éramos los grandes sabios, que nosotros sabíamos todo y el niño nada, y nosotros teníamos que aprender lo que nosotros quisiéramos enseñarle a ellos, y ahora no, ahora él nos puede enseñar a nosotros desde el punto de vista del niño tenemos que..."</p>

## VI.8 MATRIZ DE ENTREVISTA 8- EDUCADORA

Tópico	Entrevistada n8
Identificación	<p>Jardín "Sonrisas de Niños", de Quelen Alto. Encarga hace 3 años. Hay una manipuladora y las mamás hacen el aseo. Técnico en educación diferencial. Dependencia Municipal (con convenio de alimentación JUNJI).</p>
Experiencia en el programa	<p>[Cuarto año en el programa].  "Hasta el año pasado era buena [la participación] en el programa porque tenía menos cantidad de niños, entonces se desarrollaba mejor el programa Cultura de Infancia, pero ahora me complica el tema porque son más niños y tienen diferentes intereses por la edad, entonces ahora me cuesta más como desarrollar los proyectos en ese sentido con los niños que tengo ahora, si a lo mejor hubiera otra personase desarrollarían que el año pasado mejor forma".  [Trabajo en aula con proyectos]  "No todo bien en ese sentido, se han desarrollado bien y hay bastante para desarrollar los demás temas, en el jardín". [Sobre las otras actividades, no el trabajo en aula con proyectos]  "Si participamos todas [en las comunidades de aprendizaje], incluso algunas apoderadas han participado en algunos talleres, en la capacitación del ajedrez también participan los apoderados, se podría decir que es activa [la participación]".  <b>"Para mí ha sido fácil porque yo empecé como a trabajar con este programa, pero yo he escuchado a otras personas que les cuesta adaptarse, cuando uno empieza trabajar con el programa (...) claro fue mi primera experiencia laboral y yo creo que en ese sentido fue mal fácil para mí que si hubiera trabajado con la otra metodología, no me hubiera gustado más porque es más rígida pero ahora la estoy entiendo cada día más porque no es algo fácil, pero al estoy entiendo cada día más y es la forma en la que se debería trabajar, porque es el mundo de los interés de los niños, no para andar imponiéndole las cosas."</b>  "Y la municipalidad que es como la dependencia, te da toda la posibilidad para trabajar con la metodología".</p>
Visión general sobre el programa	<p>"Yo creo que es bueno, pero hay que adaptarlo a nuestro país porque son diferentes culturas y hay que pensarlo desde ese punto de vista, pero si se puede desarrollar porque yo, cuando lo he hecho, veo que los niños están atentos como que les interesa, no como cuando uno les impone algo, algunos toman interés y otros como que no les importa, además el tema de escucharlos, siempre nosotros hablamos y queremos que ellos nos escuchen, pero a veces si escuchamos a ellos tienen muchas cosas interesantes que decir o nosotros los adultos pensamos que ellos no lo saben, en realidad ellos saben mucho."  "[le gusta] Que se puede trabajar en cualquier lugar no siempre en sala, las mamás generalmente quieren que los niños estén en la sala pero ahora con este proyecto, han aprendido que los niños aprenden en el patio, si pueden visitar algún lugar, aprenden en cualquier lugar, no necesariamente en una sala de clases y no con un lápiz y un cuaderno".  "[le gusta] Que de un tema específico se pueden tratar muchas cosas, que se pueden ver de distintos puntos de vista, no solamente se le puede dar una sola orientación y de ese tema se puede trabajar todas las áreas que uno quisiera (...) no sé, a lo mejor la educación normal se trabajan las hojas y solamente es relacionado con medio ambiente y en este programa lo podemos trabajar en arte, lenguaje, en todos los ámbitos."</p>

	<p>"(...) pero de los proyecto, me gusta lo de los instrumentos musicales, de la expresión sonora, que es como un tema que sea así como que tiene música y no aprender a tocar un instrumento, lo que entendí yo es que es como más exploración, que ellos conozcan, es lo que más me gusta de las actividades".</p> <p>"El tema del fondo desarrollo es un gran recurso porque como el jardín es municipal y como no tiene recursos y ahora tienen un juego que disfrutan mucho por el fondo de desarrollo, tienen un juego y le da oportunidad de tener cosas que no tendría si no existiera este fondo, porque eso nunca lo habríamos obtenido por medio de la municipalidad".</p> <p>"Encuentro que son buenas [las comunidades de aprendizaje] porque uno aprende de las experiencias de las demás personas, de los proyectos que hacen, porque yo trabajo sola y no tengo alguien que me dé una idea o me diga podríamos hacer esto y entonces como que uno va y aprende nuevas experiencias y tiene dudas y las pueden aclarar".</p> <p>"No, es bueno [exponer un proyecto en la comunidad de aprendizaje], porque todo es como constructivista, es como no está mal pero no está mal tampoco, uno lo puedo ver desde distintos puntos de vista pero para mí no tiene como, es bueno, a uno le dan ideas porque de repente el proyecto es muy largo, entonces te dan ideas 'podrías hacer esto' como que te complementan".</p>
<p>Éxitos, aportes y logros del programa</p>	<p><b>"Al jardín, yo creo que es a través del fondo de desarrollo que han tenido hartas cosas los niños,</b> han llegado como hartos, porque el jardín no tiene recursos para nada en realidad, entonces con el fondo, creo que eso es lo más importante (...) No sé si el tema de los instrumentos musicales está relacionado con eso, parece que no porque ahora van ser estantes como para mejorar".</p> <p>"Ver que se puede enseñar de otra forma, porque era como muy rígido y darse cuenta que esa experiencia es buena, que los niños aprenden y que les gusta y que lo encuentran algo interesante y que son niños que siempre quieren saber más o que siempre están buscando, que no se conforman con lo que tienen ellos son como más creativos, están descubriendo".</p>
<p>Imagen de infancia en</p>	<p>"Lo que pasa es que la imagen común de infancia es que, como relacionado con el jardín, de lo que las mamás esperan, yo me imagino que era que los niños tenían que ir al jardín a aprender números, letras, como eso, y si el niño andaba por fuera era porque no estaba haciendo nada, porque estaban en el patio jugando con hojas también no estaban haciendo nada y si el niño se paraba a ver era un niño inquieto, era hiperactivo, pero <b>esta metodología es todo lo contrario que deja que el niño, en realidad son así, que dejen explorar.</b>"</p> <p>"Sí yo creo que cambia [la relación 'niño-adulto'] porque hay más confianza, no nos ven con el adulto que dice, el único que habla, ellos igual sienten la confianza de hablar y decir las cosas porque de repente estaba en la básica uno tenía miedo de equivocarse, cuando preguntaban algo uno se quedaba callado nadie respondían, 'a no me voy equivocar' y estos niños hablan, uno no les dice si están equivocados o no (...) ellos tienen la confianza de levantar la mano y decir esto y otro niño va levantar la mano y va decir otra cosa y otra cosa y ellos mismo se van dando cuenta de sus errores por le dice 'oye no es así, a si tienes razón' pero el adulto es que un mediador que como se hace tradicionalmente".</p> <p>"Si pos, si antes yo, a lo mejor, si yo hubiera pasado por un jardín y hubiera visto a los niños trabajando en un patio yo hubiese pensando 'a, están jugando', es la hora de juego, <b>pero ahora me doy cuenta que están en todo momento aprendiendo, que en la hora de juego no es que estén haciendo nada en todo momento están aprendiendo.</b>"</p>

<p>Cambios en las practicas pedagógicas</p>	<p>"Yo creo que escuchar a los niños, porque en la tradicional uno dice todo, una pone imagen y le dice el nombre del animal las características todas, y lo otro es ponerle la imagen y que el niño diga y a lo mejor va decir otras cosas que uno no diría".</p> <p>"Igual uno le decía al niño que se sentaba o no se quería sentar él era un niño inquieto y ahora es que si no le gusta es porque no les interesa y le interesa otra cosa totalmente diferente y si uno le prestara atención a eso lograría lo mismo pero trabajado en otro canal".</p> <p>"Si, deferentes, porque un día estaba con un cartón tratando de elevar un volantín a lo mejor antes si yo lo hubiese visto, estaba como que se le ocurrió, como no había viento, él quería hacer el viento, él sabe cómo hacer el viento, él lo ve como desde otro punto de vista, no así tan, como que yo le tomo más atención a los niños <b>y uno antes los miraba y nada y ahora uno le busca entender lo que están haciendo, no es como lo están haciendo porque lo están haciendo ,si no como que tiene un objetivo todo</b>".</p> <p>"Yo no sé, porque uno siempre anda con un cuaderno tomando fotografías y un cuaderno, no sé en todo se hace eso, es distinto porque a lo mejor no todos los niños están haciendo lo mismo, porque hay diferentes interés, porque algunos están trabajando en algo otros están en otra cosa y no están todos juntos haciendo la misma actividad esa es una diferencia".</p> <p>"No las planifica, así como la panificación que se hace, pero si las voy pillando, por ejemplo, si están trabajando sobre los gatos, yo veo que un día están jugando a los gatos, al otro día yo llevo imágenes de gatos de distintos gatos, entonces se las muestro, hacen su comentario, entre medio puedo meter una imagen de un tigre y ellos van a decir 'eso no es un gato' y hacen como las diferencias, no se otro día podríamos salir no sé, mañana voy llevar imágenes de gatos pero al día siguiente jugamos hacer una historia con los gatos, <b>uno como va guiando pero no una planificación como tal</b>".</p> <p>"Bueno, lo que ellos me van diciendo, todo tiene que registrarse, lo que uno observan los registros y se da cuenta que están los aprendizajes se lograron y ellos aprenden más escuchándose ellos mismo que escuchando a los adultos, es como una conversación de adulto pero de niños [evaluación según registros].</p>
---	---

## VI.9 MATRIZ DE ENTREVISTA 9- EDUCADORA

Tópico	Entrevista 9
Identificación	Técnico del jardín Ternura de Panguessillo, VTF, desde el 2009 en el jardín, desde que se inició. Es heterogéneo, del año diez a casi los cinco años, todo en una sala. Una educadora, un técnico (ella), una manipuladora y una encargada de aseo. 12 niños.
Experiencia en el programa	<p>"Como desde el 2010, desde como que llego el... fue el primer jardín que tuvo el proyecto."</p> <p>"Igual a costado, por que salir de un sistema que es más educacional, mas con pautas, a otro totalmente distinto a costado, porque los niños aquí de la zona son más así tipo, como se podría decir, campestres, entonces están ya acostumbrados a una, unas costumbres, entonces tratar de imponerles, de sugerirles otra, les cuesta a los niños. Por qué igual por ejemplo ellos investigan, por que como este proyecto que dicen que hay que aprender haciendo, pero hay veces que igual ellos piden como 'tía enséñame a hacer esto', entonces ellos igual tienen la noción que, creo que es por que como ven que sus hermanos más grandes van al colegio, de que porque ellos no, no le hacen ciertas cosas. Pero hay tiempos cuando tenemos niveles que van por mas años y quedan en el jardín, el proyecto funciona súper bien, pero por ejemplo este año nos ha costado porque es un grupo nuevo y son distintas edades, entonces no ha costado como que todos tengan un interés en común se podría decir."</p> <p>"Si [la metodología], <b>si la aplicamos, porque igual a ellos les interesa lo que es investigación más que nada</b>, porque uno los observa mientras están en el patio, mientras ojean un libro y a uno le van preguntando sus inquietudes."</p> <p>"Si, igual ella noto el cambio [la nueva educadora], por ejemplo, antes los niños tenían una planificación, entonces estaban como más regidos se podría decir, ahora no pues, <b>ahora ellos son más abiertos a la exploración, nosotros tenemos que estar observando y a medida de sus observaciones nosotros ir creando los proyectos.</b>"</p>
Visión general sobre el programa	<p>"A mí, cuando recién lo implantaron, fue muy llamativo, porque nunca, por ejemplo, cuando estudie tampoco me (...) si, por ejemplo, yo trabaje en el Blanca Nieves, trabaje en otro particular que era cristiano, con otras metodologías y esta era nueva igual para mí, que nunca escuche hablar, era primera vez entonces para mí fue igual que los niños, fue algo nuevo, algo que había que ver cómo funcionaba."</p> <p>"Es que yo, por ejemplo ahora que llevo más tiempo, ahora lo he puesto como, me gusta algo, pero no me gusta esto otro. Por ejemplo, me gusta el área, lo que es que los niños tengan poder llevar a cabo las capacidades que ellos tienen, ósea, investigar, desarrollar las inquietudes que ellos tienen con el haciendo, no que uno le solucione las cosas. Pero de repente igual me choca que de repente no tengan como un horario para ciertas cosas, por ejemplo, hay cosas que si están, como el desayuno, esas están como por horario, pero extraño del otro método, como pase por artos métodos, lo que es más con horarios, con pautas, creo que es más por costumbre. Pero esto igual me gusta por cómo le digo, por la exploración que los niños tienen, por tratar de resolver ellos sus problemas".</p> <p>"Siempre que va la JUNJI siempre. Por qué en todos los jardines tiene que haber la planificación visible y siempre nos dicen 'donde está su planificación' y nosotros le decimos 'no, porque nosotros no trabajamos con planificación' y hay</p>

	<p>Como que ellos vuelven a si, si pero altiro. La última vez que fueron a fiscalización me pidieron, la señora así como bien enojada 'donde está su planificación' y le dije que nosotros no planificamos."</p>
<p>Éxitos, aportes y logros del programa</p>	<p>"<b>El desarrollar las capacidades de los niños, por ejemplo</b>, antes como era un curso aprendíamos todos lo mismo, en cambio por ejemplo, si un niño sabe lo que come el caballo pero el otro no lo sabe, <b>entonces nos complementamos y yo te enseñé lo que yo sé</b>".</p> <p>"<b>Si, por que permite que los niños se expresen</b>, antes, por ejemplo, cuando uno llegaba a la sala de clases, estamos aprendiendo lo mismo, y el que sabe un poquito más... hay nomas porque... a lo mejor voy a estar mal... <b>pero ahora no pues, ellos se atreven, son como niños más abiertos a preguntar las cosas, a tratar de expresar las inquietudes que ellos tienen</b>. Por ejemplo, cuando van a la escuela nos dicen 'tía el niño no sabe' por ejemplo, ciertas cosas que debería sacar del jardín a la pre-básica. Saber, ciertas cosas. Siempre no, como las vocales, los números, pero nosotros les decimos, no pero se lo mostramos gráficamente pero ellos solitos cuando agrupan, por ejemplo cuando juegan a hacer pan en el patio, el pan en las piedras entonces las agrupan, entonces ellos si lo saben, tienen la noción matemática, no la tienen en lo que es escritura pero la tienen en lo que es noción, pero tías que están encasilladas en el otro tema no lo van a entender.</p> <p>"<b>Si se logran [los aprendizajes], pero de otra manera</b>, pero las educadoras en los colegios no lo ven, como por ejemplo, en lenguaje, ellos igual saben que igual nosotros de repente, hay algunos que se les da la inquietud de cómo se escribe su nombre. Igual uno les va enseñando el escribir su nombre, el diferencia, si esto es grande, si su nombre es más largo, más corto, ellos igual tienen nociones matemáticas en los distintos proyectos que van haciendo, porque hay veces que están interesados en los caballos, entonces, tía dicen, 'tía, yo tengo más caballos que mi compañero' o 'yo tengo caballos negros y mi compañero caballos blancos'."</p> <p>"<b>Es el cambio [el mayor logro], yo creo que de las familias</b>. Por qué las familias decían antiguamente 'mi hijo va al jardín a jugar' y ahora no pues, las mamás dicen 'tía, ustedes no mandan tarea como antiguamente, no nos exigen cosas pero los niños nos llegan diciendo que aprendieron esto en el jardín, que hicieron esto', entonces la gran mayoría, la gran mayoría de las familias espera tareas, por ejemplo cuando los niños vienen de otros jardines, siempre nos han dicho 'tía, cuando le traigo el cuaderno para las tareas', y le decimos que no se mandan tareas, y mamás que han estado en otro jardín y llegan a este jardín dice 'pucha, mi hijo es otro porque prácticamente me dice que él le dijo a la tía esto o que con la tía investigaron estas otras cosas'."</p> <p>[El éxito del programa se debe] "a la capacidad de los adultos de poder integrarnos en el mundo de los niños, porque no es una cosa de que los niños se moldearon a nosotros, en el fondo, nosotros tenemos que volver a ser niños, porque lo que uno... Lo que los niños expresan cuando algo los asombre es increíble."</p>
<p>Dificultades y desafíos del programa</p>	<p>"<b>No es que no me guste, pero siento que nos falta como el material para llevar a cabo los distintos proyectos</b>. Material en si, como las temperas, sus atriles, todo hay. Porque la verdad con lo que hay tenemos que... que los niños pinten por qué no se puede hacer pero lo tenemos que hacer, pedirle de repente materiales a los papas. Eso es como los que nos falta más, lo que es apoyo de material, que tendría que poner el municipio. Este año nos mandaron unas cositas. Queremos que los niños puedan pintar libremente, que nos manden a hacer unos atriles, no para todos los niños, ya que no todos van a estar interesados en la pintura, pero que tengan ellos su rincón del arte que les permita... que las pintura estén ahí, o si quieren que los niños investiguen, el otro día los sacamos con lupas a la calle y ellos estaban fascinados. Con un</p>

	<p>proyecto que ganamos de la fundación ganamos un maletín científico y vienen una de esas lupas en donde uno puede echar el insecto adentro y uno mira y de las otras que es de mano, suerte que habían doce de esas, pero ellos felices. Pero eso es lo que digo que a ellos les falta, el material en concreto (...) somos todos distintos pero a la vez todos nos complementamos."</p> <p>"Cambiar el switch en nosotros los adultos, por que estar encasillado en una educación tan rígida, a salirse del esquema, eso cuesta. Por lo menos a mí me costó mucho porque de tener distintos tipos de trabajo a llegar a una que era como que, me revoluciona, porque era nuevo, me costó un poquito, pero con el paso del tiempo uno va como ya, adecuándose, no sé si un día me cambie y valla a otro jardín, voy a tener que volver a la metodología y volver a encasillarme en lo mismo."</p>
Imagen de infancia	<p>"No, estamos con el jardín al lado de una escuela, entonces con eso siempre la tía que los toma, como ellos, es más escolar, ellos siempre tienen que llevar ciertos requerimientos, siempre nos han reclamado por eso. <b>Si nos dicen que son otro tipo de niños, más preocupados por los amigos, que tienen otras inquietudes, en esos son completamente diferentes de los niños. Son más unidos</b>, recuerdo una anécdota, una vez un niño se hizo pipí y no traía ropa para cambiarse, yo ni siquiera me di cuenta y otro compañero le había pasado su ropa que traía él en su mochila. <b>Entonces son como niños más unidos, más de piel, son más como los niños de antes. Son más capaces de resolver sus problemas</b>, por ejemplo en cosas cotidianas, si yo digo que no alcanzo mi mochila. Siempre nos pasa que como son de distintos niveles y nosotros ponemos las mochilas arriba. Tenemos a La puntito, que le decían los niños el año pasado, ella nunca alcanzo su mochila, pero por ejemplo los que eran más grandes le decían 'si tu traes una silla y te subes, te apuesto a que la alcanzas' y ahora sin que nadie le diga ella solita pesca una silla y va y saca su mochila. <b>Tienen más imaginación y lo que más rescato, es que son más humanos</b>".</p> <p>"Quizá no le dimos el tiempo para ser así, no los escuchamos porque ellos tenían que aprender lo que nosotros le decíamos y era eso, no les permitíamos los adultos dar sus opiniones de expresar sus inquietudes que tiene".</p> <p><b>"Exactamente [no cambio el niño sino el adulto], la visión que tiene el adulto hacia el niño</b>, porque antes por ejemplo eran lo que dice el adulto es lo que se hace, y no se le permitía a ellos "tía esto no me gusta".</p> <p>"Cambia, incluso hasta las mamás se dan cuenta porque nos dicen 'mi hijo antes de venir al jardín era de una forma y él llega con otra visión, otra mirada del jardín'. Por ejemplo, había una mamá y las típicas pataletas 'que yo no quiero' y que todo lo conseguía llorando. Y ahora me dice, 'tías, es como si me cambiaron a mi hija' y ahora es capaz de pedir disculpas, si yo me equivoco y paso corriendo y choco a un compañero y ser capaz de pedir disculpas. Hay una mamá que me dice que tiene un niño que a cada rato le pide disculpas, si se le cayó alguna cosa, o si estoy enferma me dice 'en que te ayudo' son otros niños, pero al llegar a la escuela ese es nuestro conflicto."</p> <p>"Más positiva [la mirada hacia los niños], más humana, es lo que más ellos, ya no está el adulto arriba y el niño está por abajo, ahora estamos nivelando."</p> <p>"Si [mirada más positiva de las familias hacia los niños], porque ellos, por ejemplo, como le decía con la niñita de las pataletas, porque la mamá me dice 'mi niñita es otra' porque ella aprendió que si se equivoca puede pedir disculpas, o cuando no puede hacer algo y lo intenta, como dice el proyecto del aprender haciendo, entonces ellos tienen que equivocarse para hacer las cosas y una vez se equivocan las vuelven a hacer y las pueden hacer mejor, ellos son como les digo yo, los viejitos chicos, porque ellos solitos solucionan sus cosas, hay días que si como todo niño están rebeldes, pero como que ellos dicen entre todos, 'ya, hay que ordenar, está muy feo acá', no hay que andar como</p>

	<p>antiguamente, ya la canción que vamos a ordenar, a ellos se les dice una vez, 'ya niños vamos a entrar a la sala que vamos a hacer esto y hay que dejar el patio' y ellos 'ya niños hay que ordenar el patio porque vamos a la sala' y después saben que tienen que ir a lavarse las manos por que jugaron con tierra o corrieron, para poder trabajar en lo que van a explorar en la sala. Están del año diez hasta casi los cinco, entran a pre kínder, hay algunos que hacen pre kínder en el jardín pero otros se van al pre."</p> <p>"Un igual. Un igual a nosotros, porque antes el niño era niño y por allá abajo, ahora no porque ahora somos un igual, estamos ahí para ayudarlo si ellos tiene inquietudes, no para resolvérselas, para tratar de ayudar y fomentar sus inquietudes no de 'yo lo hago', por ejemplo yo le digo a las mamás que no le digan jamás a sus hijos 'yo lo hago', 'tú no sabes' o 'tú no puedes'. Esas dos frases eliminélas de su vocabulario, quizás le digan 'tú puedes', 'intentémoslo', pero no le digan nunca 'tú eres chiquito, tú no puedes hacer eso' NO! O por ejemplo si el niño se puso mal la ropa, decirle 'no hijo, como se te ocurre eso no va así!', decirle 'a lo mejor si lo damos vuelta quedaría mejor' pero nunca le digan 'tú no puedes' sería como descalificarlo."</p>
Cambios en las practicas pedagógicas	<p>[Cambio en el rol de la educadora] "En que antes nosotros enseñábamos a los niños, tenían que aprender de nosotros, ahora nosotros estamos aprendiendo de ellos, porque fuimos capaces de cambiar el switch y ser capaces de escuchar a los niños, como decía anteriormente, uno antes traía su día planificado y se hace esto y se hace esto otro, ahora no, si lo los niños tienen una inquietud, a través de esa inquietud lo vamos averiguando, conversando con todos y respetando las distintas opiniones que tiene cada niño (...) ósea, en el fondo todo el día, todos los días aprendemos, todos, algo nuevo. Como un aprendizaje colectivo."</p> <p>"El aprender a escucharlos, porque antes uno les pasaba la hoja, la plantilla e íbamos haciendo esto, e íbamos trabajando (...) para ver en que como adulto me equivoco, porque tal vez yo les digo como adulto, 'ya vamos a dibujar el perrito' pero él no quiere dibujar un perrito, quizá el soñó que era un astronauta y quiere dibujar un astronauta, y no preguntar por qué tú vas a dibujar un astronauta si todos quieren dibujar un perrito."</p> <p>"Porque ellos son personas igual que nosotros y tienen sus opiniones, si no los escuchamos, estaríamos imponiéndole las cosas, por ejemplo ahora una niñita dijo... Porque fueron los carabineros para el día del carabinero, 'tía, yo quiero ser carabinero' entonces, nosotros de ahí enganchamos y le fuimos preguntando 'que quieren ser' entonces, nos llevamos una sorpresa, una niñita nos dijo que quería ser escritora de libros infantiles. Entonces si nosotros no les preguntamos a los niños, entonces, ¿cómo vamos a saber lo que ellos sienten? Si no les damos la oportunidad, si, son niños si, si juegan pero a veces dan unas respuestas que uno como adulto dice, 'pucha, esto no corresponde a un niño'."</p>

VI.10 MATRIZ DE ENTREVISTA 10- EDUCADORA

Identificación	Educadora, jardín infantil Diaguitas de Chalinga. Hace 2 años. Antes estuvo en jardines que estaban participando en el programa.
Experiencia en el programa	<p>El Jardín participa hace 4 años. [Tiene 5 años el kinder y pre-kinder en la escuela].</p> <p><b>"Nosotros tenemos la opción a los recursos que nos da el programa, ya han postulado, yo alcance a postular los dos años y la tía anterior postulo una más al fondo de desarrollo, a la actividad del ajedrez también hemos tenido acceso y a todas las actividades que tiene primera infancia siempre nos invitan, por ejemplo a las reuniones."</b></p> <p>"Si también participamos [en las comunidades de aprendizaje], si y al atelier todavía no vamos, pero si estamos trabajando con eso, porque el año pasado fueron dos asistentes a participar, más un apoderado acá de la escuela, el ajedrez esta acá."</p> <p>"También [exploración sonora], lo que pasa es que ahí no asistí digamos al curso pero si nos llegó los instrumentos."</p> <p>"Haber, lo que pasa ahora es que el sistema educacional no permite trabajar 100% con el programa, aunque uno tenga las ganas y las herramientas que entrega la primera infancia pero es porque el sistema no permite, entonces que hago yo, de manera personal, adecuo ciertos espacios de la mañana o de la tarde, en los talleres en donde los niños trabajamos, de trabajar cien por ciento de su interés y no lo que yo planifico en el fondo y entonces ahí ellos exploramos conversamos inventamos (...) dentro de la rutina diaria yo trato de insertar algunos momentos (...) diariamente, y en las actividades que son sistemáticas igual trabajo escuchándolos, escribiendo lo que ellos me dicen que es súper importante, entre comillas 'del interés de ellos', por ejemplo si ellos ponen un tema yo trabajo con ese tema."</p> <p>"Claro, dentro de mi rutina yo tengo que sistematizas ciertos indicadores que me exige el sistema y que los tengo que evaluar pero yo solamente evaluó lo que el sistema me pide, hay muchas otras cosas que no las evaluó en realidad, a veces saben más que uno entonces no hay necesidad de evaluación, o sea es necesario que uno los valla conociendo, si midiendo si han avanzado, si conocen un poco más, pero más allá de una evaluación sistemática no solamente lo que exige el sistema."</p> <p>"Por ejemplo, yo noto que los niños observan muchos bichitos, ahí vamos hacemos algo, que salimos a explorar, buscar, anoto algunas cosas hacemos un mural, siempre trabajo con murales pero hechos por ellos, en la sala trato de que todo lo que está hecho es por ellos, nada hace la educadora, no pongo monitos bonitos, trabajamos mucho con los dibujos y los proyectos mínimos, pero se pueden ampliar, lo que pasa es que va un poco por tiempo, puede ampliar mucho pero yo tengo que volver a lo que el ministerio me pide, que este indicador que no lo he visto y no es al 100% entonces yo fui franca con Margarita yo dije 'no te voy a mentir' y ellos me dieron la opción y yo lo agradezco de tu trabajar con lo que puedas dentro de tu rutina."</p>
Visión general sobre el programa	<p>"Haber, cuando yo lo conocí sentí, voy a dar siempre el mismo ejemplo, de que era como un salvavidas para los niños de todas maneras, sentía que los niños estaban en piscina así como por favor, ¡socorro!, ¡Auxilio! Sentí eso de todas maneras como volver a valorar la infancia, la cultura de infancia en sí, volví a conocer la cultura de infancia en sí, esa fue la primera impresión la oportunidad que me dio el proyecto un poco a valorar a los niños como personas, como que sienten, como que saben, como que detrás de cada uno hay una historia distinta y que ver la vida distinta uno del otro, no somos un todo igual porque hoy en día ellos piden y otra cosa que yo noto es que se respetan mucho entre ellos, por ejemplo, pocas veces he visto que un niño que tenga más habilidades para el dibujo le diga a otro 'oh, que feo tu dibujo' valorar mucho lo que cada uno hace y esa es la idea que sientan, no todos somos iguales y tenemos distintas capacidades más que otras pero unas mejores que otros." 114</p>

<p>Éxitos, aportes y logros del programa</p>	<p>"Si, en el fondo una nueva mirada, yo siento que la educación parvulario perdió el sentido, siento que las educadoras por la misma presión del sistema de los colegas de primero y uno se siente muy mal, a mí me ha pasado, 'los tuyos no saben nada' y yo digo ¡wow!, y siempre los defiendo, por si saben, pero tienen otras riquezas, entonces dio como ese enfoque volver a valorar lo que era en si la educación parvulario, se perdió el aprender jugando eso, entonces este programa da esa oportunidad de que los niños exploren más."</p> <p>"Haber, en lo personal vuelvo a decir como re-encantar en el fondo, el trabajo que no sea sistemático, que si se puede con voluntad hacer cosas y cambiar el sistema y sensibilizar de todas maneras a las familias."</p> <p>"El programa es muy buen programa, tiene éxito pero debería tener más, debería ser mucho más valorado por nosotras mismas las educadoras, porque siento que el proyecto fue furor cuando llego pero se fue cayendo de a poco porque falto constancia, falto voluntad (...) personalmente, de las que trabajamos en aula, porque fue más fácil decir 'no, yo no voy con el proyecto, me quedo sin proyecto y con la sistematización', que decir, 'yo voy a intentarlo a trabajar', podría decir que siendo un proyecto comunal debería tener mucho más éxito del que tiene, pero si lo veo con éxito para los niños, que si tienen la oportunidad de que los adultos tuvieron la voluntad de trabajar en el proyecto (...)de todas maneras, yo siento que siempre fue de la mano de la voluntad personal del equipo educador, porque es más fácil decir 'sabes que yo no puedo trabajar con esto y sigo con lo mío como ratón de biblioteca con esto' que intentar hacerlo, como valorarlo."</p> <p>[Logro] "Bueno aquí por ejemplo, primero fue de participar, segundo tener opción al fondo de desarrollo, de todas maneras ese fondo nos ayudado mucho distintas áreas que no tenemos acceso, ese es uno de los logros, que tenemos trabajar con la metodología del proyecto aunque no sea 100% tratar de hacerlo."</p>
<p>Dificultades y desafíos del programa</p>	<p>[Trabas institucionales, el MINEDUC] ": si de todas maneras, por ejemplo, nosotros tenemos una pauta de evaluación que nos llega, que son distintos indicadores, hay algunos que si se pueden relacionar con el interés del niño, con lo que él quiere aprender, que le gustaría aprender o aprende de la forma que ellos quieren, y hay otros indicadores que sistemáticas y que el niño que tiene que cumplir viendo mi perspectiva, la del Ministerio no de la ellos, por ejemplo el niño que escribe mal las vocales está mal evaluado y no alcanza lo que ellos entre comillas quieren y esas son las trabas que yo veo que uno se sistematiza, porque el niño se basa super escolarizado, que dicen 'uy, ya no se saben las vocales entonces no sabe nada'. Y también como educadora yo estoy muy conforme con la labor que yo hago, o sensibilizo a los padres que los niños son más allá de una vocal y de un número, que a veces los dibujos, lo que quieren expresar, que me grafiquen los números porque eso yo lo tengo claro y yo lo valoro y siento que los apoderados están contentos, por eso es uno que los niños en el sistema educacional valoran al niño si sabe las vocales excelente, si escribe los números bien, pero ellos no valorizan que hay en ese niño, que expresa en los cuentos, que ellos terminan, yo hago un cuento y cada uno hace su final entonces ahí uno se encuentra con muchas realidades con cosas muy importantes, impresionante y fascinantes, este sistema proyecta al niño dice este niños es capaz de" <b>pero resulta cuando uno lo conoce esas capacidades van aumentando, eso es la traba mayor la sistematización</b>, la escolarización que va más allá del director y yo tengo un director que me faculta en todo lo que yo, el confía mucho en lo que la educadora puede hacer peor es el sistema y (...) para nada, apoyo 100% [el director de la escuela] o sea, <b>pero el sistema hoy día tenemos que subir todo a una plataforma resultados entonces tengo en rutina ir, algo sistematizado, porque como yo voy a responder."</b></p> <p>[desafío] "Que salga del sistema de todas maneras, sería maravilloso que yo pudiera cumplir con el sistema sin ser escolarizado, yo creo que ese es mi gran desafío, sensibilizar a la familia, a los apoderados, a la comunidad porque la comunidad es súper importante es donde uno está trabajando."</p>

	<p>"Siento que hoy día los adultos, hay tanta frustración en los adultos, que demarcamos en los niños lo que yo quiero que hagan y no lo que ellos quieren, claro un poco se 'como vas a dejar que hagan lo que quieran' pero si habiendo disciplina ¿porque no? por qué le tienen mucho miedo a la indisciplina a la bulla de los niños que jueguen a que griten."</p>
<p>Imagen de infancia</p>	<p>"Como era antes, que ellos tenían que lograr lo que yo quería que logaran partamos por ahí, que no los escuchaba, yo hablaba toda la mañana, el que me quería hablar, 'no puedo, no tengo tiempo', ahora no, entonces súper escolarizado, uno llegaba, hacía, aunque no era tan rígido tampoco, pero hoy yo lo veo así, por programa y <b>después del programa, los niños pueden hablar, me pueden interrumpir, pueden dar su opinión, si nos escapamos del tema que estamos ni porta, y que los niños de todas maneras, su carita cambia, cuando tú le dan la importancia que tienen, los escuchas y los estimulas, 'muy bien', 'que bueno', eso yo lo hacía pero desde mi mirada muy rígido antes, hoy día no encuentro que tienen la oportunidad de muchas cosas en la sala.</b>"</p> <p>[Rol educadora] <b>"Hoy día yo me siento que no soy la que dirijo si no yo soy la que acompaño, escucho, construimos juntos,</b> en el fondo hoy, a pesar que tenga las planificaciones yo siento que construimos juntos, la mirada, pero a pesar del sistema que lo dejo un poquito y trato de cumplir, pero si hoy día ellos son parte, importa de lo que ellos quieren aprender de que al final uno súper común, 'oh, niños en kínder van a puro jugar'."</p> <p>"Claro, pero hoy día se valora mucho el juego de ellos, los niños ahora tienen mucha más personalidad, porque ya no es el niño tímido '¿hablo o no hablo?', por ejemplo, hoy día estaba el acto mensual del colegio y el profesor preguntaba y los niños participaban aunque ni siquiera supieran la respuesta, no pero ellos hablaban sin vergüenza y yo me dije y me sentí bien, tienen su personalidad, sin miedo al ridículo, por la misma experiencia educacional han tenido por que más de alguna vez les han dicho 'no, eso está mal, ¡cállate!', pero hoy día cuando uno le da ese espacio a los niños se sienten mucho más seguros."</p> <p>[Características del 'niño del programa'] "Las características, miedo al ridículo no lo tienen, ellos tienen sus ideas claras, piensan que es así y es así, hoy día ellos si pueden dar opinión, sin miedo que se van equivocar o cosas por el estilo (...) interesados en las que cosas que a ellos les interesan, como claridad en lo que a mí me gusta y lo que no me gusta, en lo que yo quiero hacer y lo que no quiero hacer <b>los veo más seguros es como 'oh, este niño tiene personalidad', pero yo siento que no es personalidad es seguridad.</b>"</p> <p><b>"Cambia la mirada, como adulto a niño de todas maneras, porque ellos siempre fueron así,</b> ahora hablan de la creatividad, yo ya no fui creativa, no necesito ser creativa, yo necesito trabajar para esos niños no maten la creatividad que ellos tienen porque ellos son creativos."</p>
<p>Cambios en las practicas pedagógicas</p>	<p>"El cambio metodológico, porque cuando tu cambias la metodología, entre comillas, los resultados como que cambian de todas maneras, porque tú ya no estás evaluando lo que tú quieres que el niño logre si no que lo que él es realmente capaz de hacer."</p> <p>"Evaluando sus capacidades por ejemplo, en educación física, los niños que hoy no les guste, no lo obligo, como ellos puedan, si yo no les pongo trota, no trotan, porque no está en su capacidad, '¿estará tímido?', '¿no durmió?', así voy evaluando el niño, está dibujando a lo mejor, dibuja con muchas características un personaje el otro no, entonces eso no significa que él no sepa, solo son distintas capacidades."</p> <p>"Ya, por ejemplo, en los mismos dibujos, yo trabajo mucho con ellos a través de esos dibujos, yo les pregunto qué es que están haciendo, que son, entonces yo voy viendo cual es el interés de ellos, cuenta, por ejemplo, una niña me hablaba del bosque encantado de las flores que vive la pata, la patita feliz, entonces yo lo voy relacionando con lo que ella va viviendo darle la oportunidad y decir ayer vimos un cuento y lo cuento yo si no lo cuenta ella, en las creaciones que ellos hacen, por</p>

	<p>ejemplo, hoy día vamos a dibujar el cuerpo humano, hoy día vamos hacer una dibujo el que ustedes quieran entonces a través del dibujo tú ves el interés, hoy día ,por ejemplo un niño dibujo, dibujo un transporte la naturaleza y ahí tú ves tienes 19 dibujos distintos y ahí yo aprovecho de también de ver la pauta, si trazo, si no trazo, si hizo línea mixta, pero eso es dependiendo del enfoque del niño que lo hace no yo no doy el tema."</p> <p>"Por ejemplo, los murales de la sala también salen de ellos, yo no digo hagan un mural de si no también aprovecho, si alguien hablo que fue al mar 'tía, yo fui de paseo un día a la playa', eso me sirve para entre comillas, 'ah, mes del mar, tú fuiste a la playa, ¿Quién más conoce la playa?, ¿Cómo se llamara la playa?' Y empezamos pero a partir de lo que ellos un poco hablan, yo no les cuento niños, no parte de ellos a partir de lo que ellos me dicen."</p> <p>"Otra cosa yo veo que hay niños que les interesa mucho la lectura y que me empiezan a preguntas 'tía, está letra', y yo ahí aprovecho y a lo mejor se motivan otros que no han tenido la oportunidad porque todo va también en la experiencia de familia, porque por ejemplo, hoy yo tengo muchas experiencias de distintos sectores rurales, de distinta educación de los padres, unos con otros nos vamos apoyando, hay una niña que si se interesa en las letras y aprovecho le explico y otro se acerca escucha y él quiere aprender y vamos relacionando esa es otra práctica que yo trato de potenciar lo que los niños saben para que potencien a su compañero."</p> <p>"Si, trabajamos en grupo o individual, siempre generalmente en grupo, los murales pero también mucho individual, pero más que nada para conocer el entorno de ellos, las experiencias de vida, porque por ejemplo hay un chico que siente mucho miedo pero aunque la mama me diga "hay es que tiene miedo" yo necesito saber porque tiene miedo porque él ,por ejemplo, yo canto harto con los niños, yo canto esa 'si tú tienes muchas ganas de gritar y que griten que griten más fuerte', como que les da alegría y a él le dio miedo y se escondió en el baño, yo fui a hablar con el que era una canción y ahora yo la canto y se me olvido e igual la cante y se me olvido pedirle disculpas por que también hay que trabajar con la diversidad, que no todos somos iguales, igual nos tenemos que adecuar entonces ahora yo la canto pero me dice, 'no así no', entonces cuando él está ausente cantamos esta canción gritando pero cuando no podemos, entonces trato de adecuarme y que los niños se respeten unos con otros, porque también parte de eso el proyecto el respeto por sí mismo y por los demás entonces ellos saben, que estando Cristian no podemos gritar pero a través de los dibujos trato de irlo conociendo, ¿cuál es su miedo? ¿Porque es su inseguridad?"</p>
--	---

## VI.11 MATRIZ DE ENTREVISTA 11- EDUCADORA

Identificación	Karen Carvajal, Educadora y jefe técnica del colegio San Sebastián. 8 años como educadora ahí.
Experiencia en el programa	<p>[Llevar 3 años en el programa].</p> <p>"Nosotros hemos participado en un par de proyectos en el programa, nos ganamos un proyectos también que fue la implementación de un espacio donde pudimos hermosear un sector del colegio con accesos, infraestructura motivadora para los niños y nos quedó pendiente lo de los instrumentos musicales".</p> <p>"Es activa (la participación) en el sentido, pero nosotros lo basamos en que esto solamente no quede en pre básica, sino que lo trasmitimos al resto de las personas que están involucradas con los niños, los tíos del furgón, la tía asistente, las señoras que vienen a buscar a los niños para el almuerzo entonces cosas que ellos conozcan la forma de trabajo para que ellos también se incorporen y trabajen con esta metodología".</p> <p>"Sí, generalmente tenemos exposiciones para los apoderados, la comunidad en general, las reuniones de apoderados se habla como punto de reunión del proyecto y la participación que hemos tenido de intercambio con los niños".</p> <p>[La metodología de proyectos] "si la ocupamos y tenemos los registros y las actividades".</p> <p>[Todos los días aplican la metodología] "Lamentablemente no porque también tenemos que regirnos por los principios del ministerio pero si estamos tratando de articularlos con los principios que esperan a fin (...) Lo articulamos, tratamos de llegar a los objetivos de lograr el aprendizaje esperado en los programas ministeriales, pero basándonos en el interés del niños, quizás en otros tiempo antes de conocer el proyecto imponían más o menos una actividad más dirigida ahora son más libres, los niños mismos nos van dando su ideas y nosotros somos un poco mediadores para que se logre el objetivo de esta manera".</p>
Visión general sobre el programa	<p>[Visión del programa] "Me parece muy bueno lo que hacen ustedes"</p> <p>"Mi opinión es que es un programa muy beneficioso para la comuna, un programa (...) no si es la verdad, como colegio nosotros hemos estados muy contentos con el programa, nos da una visión más amplio en cuanto a la comunicación con los niños, muchas veces se deja de lado, hemos llegado a casi pensar, que el jardín es casi una guardería de niños entonces que se escuche tanto a los niños para mí como educadora es gratificante".</p>
Éxitos, aportes y logros del programa	<p>"El aporte, bueno, las capacitaciones que nos han hecho cambiar un poco la visión que teníamos (...) La visión de en como el niño aprendía y también los beneficios que nos han dado a postular a estos proyectos porque podemos conseguir más cosas para los niños".</p> <p>"Como desafío yo siempre pienso que ha sido el transmitir este planteamiento con este trabajo que uno tiene con los niños, es como un gran desafío que tenemos cambiar la visión de los apoderados, para que ellos nos entiendan a nosotros y nos apoyen de esa manera".</p> <p>"Ellos pensarían tradicionalmente", que el niño en la casa igual le imponen el aprendizaje y sienten que si el niño no llega con alguna tarea en el cuaderno el niño no hizo nada (...)".</p> <p>[Logros] "Es que los niños tengan ganas de venir, lo contentos que están, la forma en que ellos amplían su mente también, su personalidad, en realidad son muchos, la forma de los niños de expresarse, de inventar, la forma que se desenvuelven ahora más libre, la creatividad".</p> <p>"Sí, he notado los cambios básicamente porque van con uno y en realidad se les ha dado el espacio para que ellos creen, pensando en que uno tenía que</p>

	<p>cumplir ciertos objetivos cada cierto tiempo nos sentíamos presionadas, pero con esto al final las cosas se van dando solas".</p> <p>"Algo hemos hecho pero no sé si mucho, nosotros como somos un colegio, lamentablemente complica un poco el hecho de que pasan a primero básico y la profesora de primero básico tiene estas reglas, de que el niño entrecomillas deja de ser niño, también trabajar, articular ese tema pero hemos visto cambios si, esperamos más".</p> <p>"Nuestro grandes éxitos han sido los aprendizaje de los niños y la visión que tienen los niños, su fantasía, su imaginación y nuestra dificultad, el adulto, esa para nosotras un constante trabajo, en cambiar su visión".</p>
Dificultades y desafíos del programa	<p>[El enfoque] "A mí me parece que ojala todos los colegios podrían trabajar con el enfoque, conocer y encantarse de ella, porque si trae resultados, si funciona, lamentablemente falta expandir este conocimiento a la gente más adulta, a los papas de los niños, a la familia de estos niños para que ellos entiendan y sientan como nosotros sentimos esta filosofía".</p> <p>[Incorporar a la familia] "Incorporarla más, a lo mejor en estas capacidades que hacen no solamente invitar a las educadoras también aparte invitar a los apoderados para que ellos desde su perspectiva de apoderados lo transmitan a los demás apoderados".</p>
Imagen de infancia	<p>"Si es mucho más positiva, totalmente positiva donde el niño es niño y no deja de serlo en ninguna instancia" [la imagen de ella]</p> <p>"Que el niño es para mí, permite que aparte de libre sea una persona creativa, una persona con la libertad de crear, que pueda contar su fantasía, su imaginación (...) no porque en la otra (la tradicional) quizás nos preocupábamos de la parte cognitiva, no de su fantasía, de sus valores no, es tampoco la diferencia (...)"</p> <p><b>"Como estamos en el colegio nosotros trabajamos con la articulación frontal de los cambios de salas, que no es tan frontal acá tenemos un porcentaje de niños que se van a otros lugares donde sí se nota el cambio más rígido, pero aquí en este establecimiento la profesora básica también ha ido cambiando, por ejemplo las salas de primero de ahora no son las salas de primero de antes (...) en el sentido de que a los niños se les permiten más cosas pero como te digo nosotros igual tenemos que cumplir con lo que nos pide el ministerio, pero si tratamos de articularlo con el programa, dar el aprendizaje pero de esta manera (...) si, no solamente nosotras si no cuando han venido a capacitarnos, la Margarita, ellas (profesoras de básica) también han participado entonces aparte de nosotras conocen el proyecto desde la parte externa, han participado todas las de básica".</b></p> <p>[Relación adulto-niño] "Más cercana, porque ahora podemos llegar más a los niños y tener una relación de más confianza, que cuando nos sentían como autoridad dentro de la sala y el niño aparte de sentir que somos como pares siente un poco de protección, los podemos proteger y además les podemos dar la confianza que ellos necesitan porque no somos superiores a ellos, pero si, en ese, sentido muy logrado".</p>
Cambios en las practicas pedagógicas	<p>"Claramente hubo un cambio en la metodología que se trabaja con los niños, porque claramente la visión también, gracias a la capacitación que tuvimos en la he participado yo y las otras educadoras que tuvimos, nos fuimos internando en esta filosofía y fuimos cambiando nuestra visión, y esto fue un cambio de trabajo psicológico en el aula y también se transmitió a los apoderados y los cambios fueron positivos, nos dimos cuenta que los niños pueden aprender siendo partícipes de su propio aprendizaje y eso permite que el niño este más motivado para aprender y está aprendiendo en su interés y eso claramente arroja mejores resultados".</p> <p>(Aplican el enfoque) "Bueno, primero observando al niño, viendo sus intereses, escuchándolo, observándolo y desde ahí vamos viendo el interés de</p>

	<p>cada niño y de ahí un proceso en que propongan ideas, mostrándole imágenes, fijándose en el interés de ellos e ir formando un proyecto y las cosas se van dando solas pero <b>ese es como el inicio observar bien al niño, ponerse a escucharlo, darse un tiempo para escucharlo</b>".</p> <p>"Hay un cambio, nosotros tratamos de no ser como una autoridad, la educadora era la persona que merecía todo el respeto en la sala y los niños tenían que respetar las reglas de la educadora, ahora no pos, nosotros respetamos la opinión de los niños, mi opinión como educadora y de los niños es igual de válida y se les genera espacios para que comuniquen su opinión, se hacen cambios en relación a lo que opinan, entonces tratamos de que no se marque mucho la autoridad, que el niño no sienta que es inferior al adulto (...) es como un cambio de mente".</p> <p>"Fue un cambio de actitud, en conjunto con las demás vimos que teníamos que tener este cambio y que está bien para poder lograrlo por los niños".</p> <p>"Nosotros planificamos y evaluamos, tratamos de como para ordenarnos también, dentro de esa planificación incorporamos el proyecto de los niños o sea nuestra capacitación a tenido un cambio (...) el mismo cambio porque antes la capacitación la hacía el educador y uno planificaba de esta manera y tenía ser (...) distintos aprendizajes, antes que el niño reconociera número del uno al cinco, la típica que el niño tenía que encontrar el número escondido, hasta que se lo están aprendiendo, ahora no, de forma natural comienzan a contar piedras entonces uno tiene un proyecto y lo enfoca en el aprendizaje (...) la evaluación las da el mismo niño así que no nos complica mucho incluso han mejorado también, el niño por si solo está motivándose para aprender más".</p> <p>"Si, nos hemos acomodado, no ha habido mayores complicaciones y no sentimos que esta demás tampoco porque así nos ordena a nosotros y también es algo que nosotros tenemos que mostrar cuando nos vienen a fiscalizar, nosotros claramente lo podemos articular"</p>
--	---

## VI.12 NOTA DE CAMPO 1

FECHA: 11 de abril de 2013  
HORA: 18.30 - 21.00  
ACTIVIDAD: Comunidad de aprendizaje  
PERSONAS PARTICIPANTES: 2 provinciales de JUNJI, Encargada de Educación Parvularia Municipal, Asesora en Planificación y Gestión Municipal, Encargada y 2 monitoras del Atelier-Casa de Artes municipal, 7 educadoras/técnicos participantes del programa, la coordinadora del programa (FMLP) e investigadora.  
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Organización (1° reunión del año).

### CONTENIDOS DE LA ACTIVIDAD:

1. Introducción
2. Organización programa 2013: Proyecto de ajedrez, Taller de exploración sonora, Horario de asesorías, Inscripción Atelier Colibrí, Puertas abiertas y pasantías, Fondo de desarrollo.
3. Exposición de proyectos

### DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

#### Presentación de cada participante.

Presentación de la investigadora y del estudio (AFE): Se mencionan los objetivos y características del estudio. Se menciona que se busca observar en general si la imagen de infancia ha cambiado, desde el equipo educador, como sujeto de intervención directa. Todas asienten y les parece interesante la investigación.

#### Introducción:

La coordinadora del programa (FMLP), como introducción, presenta cifras sobre violencia hacia los niños/as y resultados de taller "imagen de infancia" efectuado con los equipos educadores. En este punto de la JUNJI señalan que ellos tienen implementados "ambientes bien tratables" y de "igualdad de género", entonces que son temas tratados dentro de la institución en los cuales se ha avanzado.

#### Organización programa 2013:

Proyecto de ajedrez: Ser realizará un taller de ajedrez para grupos educadores y apoderados para introducirlos en el deporte y que a la vez estos lo hagan con los niños y niñas de 3 años o más. Se les entregará a cada establecimiento participante un ajedrez semi-gigante para que lo usen con los niños y niñas de 3 años o más. También se menciona que realizará una encuesta sobre el ajedrez, para los equipos educadores y los apoderados para identificar interés y grado de conocimientos. Para que sean monitores de los niños en este deporte.

Taller de exploración sonora: La coordinadora FMLP señala que se realizará un taller de exploración sonora para los equipos educadores para que trabajen con los instrumentos musicales que les entregará la Fundación a cada establecimiento (calimbas, caja china, cajón peruano y canta-viento).

Inscripción Atelier Colibrí: Se señala en este punto que necesitan planificar las visitas de los niños y niñas al atelier Colibrí (taller para el fomento de la creatividad implementado por la Fundación para el programa y que está en la Casa de Arte municipal). La coordinadora FMLP queda en enviarles material informativo sobre el atelier y una ficha de inscripción para las visitas.

Puertas abiertas y pasantías: La coordinadora FMLP señala que desde mayo se quiere implementar el "jardín puertas abiertas", que implique una semana de intercambio por jardín. En donde un jardín visita a otro, observa sus prácticas y luego se retroalimentan. Se señala que cada jardín haga su propuesta (días, horas, condiciones).

Fondo de desarrollo: La coordinadora FMLP señala la necesidad de que los establecimientos hagan la rendición del fondo 2012 para comenzar con el fondo 2013. (El fondo es para el Desarrollo de la Creatividad de los niños/as del programa. El 2012 se centró en juegos para espacios abiertos).

Horario de asesorías: La coordinadora FMLP señala que se harán asesorías a los equipos educadores de cada establecimiento, cada 15 días y que tienen que planificarlo.

Exposición de proyectos: Un establecimiento presenta un proyecto de aula. El resto de las asistentes hacen comentarios y se analiza los aprendizajes visibilizados en los niños y niñas. La coordinadora FMLP comenta la necesidad de tener muchas y buenas fotos para poder realmente observar los aprendizajes.

## ANÁLISIS Y REFLEXIÓN:

**Temáticas:** En la introducción: Sobre el maltrato infantil y la imagen de infancia actual, se observa que todas se impactan con las cifras de violencia infantil y con su propia imagen inicial de la niñez, pero a la vez señalan que esa imagen ha ido cambiando, que, por ejemplo, un/a niño/a inquieto/a ya no algo negativo sino que es inherente a la infancia, una oportunidad y una riqueza.

Organización programa 2013: se presenta variada lista de actividades proyectas y por programar para este año, que necesitan de la coordinación de todas las partes y que en general, potencian el programa y el logro de sus objetivos. Este punto ocupa la mayor parte de la actividad y está estipulado dentro de sus objetivos, monitorear el programa, pero, a juicio de la investigadora, se extiende en demasía y le resta tiempo a la exposición y reflexión de los proyectos de aula.

Exposición de proyectos: este es el contenido que debiese ser el centro de la comunidad para que sea realmente de aprendizaje, la exposición y posterior análisis de proyectos de aula, que permita la reflexión entre pares sobre sus propias prácticas pedagógicas y la apropiación (o no) del programa con su enfoque reggiano. Esta parte se da al final de la actividad y por lo tanto no es muy profusa.

**Clima:** En general se observa un buen clima, de respeto y confianza, a pesar de que no todas las integrantes se conocían. Esto quizás debido a que las une un programa que las interpela y las compromete. Se identifica mucha cordialidad y camaradería entre ellas, en un momento se hace una pausa entorno a pizzas y bebidas, lo que distiende más aún el ambiente. Hay momentos de fuerte distracción como al inicio, cuando las participantes van llegando de apoco, retrasando el comienzo de la actividad, volviendo varias veces a la etapa de presentación. Igualmente, cuando la coordinadora FMLP habla de la programación y les solicita llegar a ciertos acuerdos, las participantes no siempre están prestando atención por lo que demora la concreción de esos acuerdos generando mucha dispersión.

**Participación:** La participación de parte de las asistentes a la comunidad es relativa, en tanto que hay quienes participan más y quienes participan menos o simplemente no participan. La dirección de la reunión la lleva la coordinadora FMLP y va motivando la participación tratando de ir involucrando a todas pero al final son las mismas las que intervienen mientras otras se restan o hacen otras cosas como mirar sus teléfonos. Lo que sí cabe destacar que al momento de la exposición de proyectos se nota mayor atención y concentración de las participantes, opinando y reflexionando sobre los proyectos presentados.

**Enfoque Reggiano:** Al momento de la presentación del proyecto de aula, se observa apropiación de este enfoque por parte de los equipos educadores participantes en la comunidad. Tanto de las que exponen el proyecto, al señalar los aprendizajes de los niños y niñas desde las imágenes rescatadas, al presentarse como guías y no tutoras de los niños y niñas, que facilitan los aprendizajes y no los dirigen. También, las participantes que observan la experiencia la comentan y hacen observaciones sobre los aprendizajes, de cómo éstos se identifican en los niños y niñas desde la foto.

Entonces, elementos centrales del enfoque se observan y se identifican en las participantes de la comunidad. Algunos de los elementos identificados son: la imagen del niño/a rico en capacidades y potencialidades; el equipo educador como compañero que observa, escucha, cuestiona, descubre las hipótesis y las teorías de los y las niños/as y prepara oportunidades para favorecer el aprendizaje; los programas emergen de acuerdo a cada actividad individual o proyecto, de manera flexible; la exploración de temas se hace a través del trabajo en proyectos, surgidos desde los niños y niñas o por una experiencia iniciada por el equipo educador y; se registran las distintas maneras de pensar y aprender de los niños y niñas, de forma cuidadosa y ordenada para documentar el proceso de aprendizaje hecho en la escuela.

#### COMENTARIOS:

La comunidad de aprendizaje es un espacio para el monitoreo del programa y en menor medida para la reflexión de las prácticas pedagógicas. El programarse le resta tiempo al contenido que debiese ser central en la comunidad para que sea realmente de aprendizaje, la exposición y posterior análisis de proyectos de aula.

Aun así se da el espacio y la reflexión entre pares sobre sus propias prácticas pedagógicas y la apropiación del programa con su enfoque reggiano.

Las prácticas pedagógicas se ven claramente influenciadas por el programa en cuestión y el enfoque reggiano. Identificándose los elementos propuestos por el enfoque señalados anteriormente (la imagen del niño/a, el educador/a como compañero/a, el programa emergente, los proyectos y la documentación).

La imagen de infancia ha cambiado, según el taller presentado inicialmente, de manera positiva para los niños y niñas que pertenecen a los establecimientos partícipes del programa.

## VI.13NOTA DE CAMPO 2

FECHA: 6 de junio de 2013  
HORA: 18.30 - 21.00  
ACTIVIDAD: Comunidad de aprendizaje/pasantía  
PERSONAS PARTICIPANTES: Supervisora de JUNJI, Encargada de Educación Parvularia Municipal, Encargada y 2 monitoras del Atelier-Casa de Artes municipal, 3 educadoras/técnicos y 3 encargada/directoras participantes del programa, 11 alumnas (9 de Educación Parvularia, 1 de Educación Física y 1 de Pedagogía en Religión) y 2 docentes de educación parvularia de la Universidad Cardenal Silva Henríquez, la encargada de la biblioteca municipal, la coordinadora del programa (FMLP) e investigadora.  
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Esta comunidad de aprendizaje está inserta dentro de la pasantía realizada por 11 estudiantes y 2 docentes de la Universidad Cardenal Silva Henríquez, que tiene como objetivo principal: el intercambio pedagógico y visibilizar el programa Cultura de Infancia Salamanca.  
La comunidad de aprendizaje tiene el objetivo de ser un espacio de formación.

### CONTENIDOS DE LA ACTIVIDAD:

1. Presentación de cada participante.
2. Evaluación pasantía.
3. Presentación del Aula Virtual del programa.
4. Exposición de proyectos.

### DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

Presentación de cada participante: Se presentan brevemente las 26 participantes. Presentación de la investigadora y del estudio (AFE): Se mencionan los objetivos y características del estudio.

Evaluación pasantía: La pasantía está enmarcada dentro de un curso optativo sobre el enfoque reggiano en la UCSH y como actividad de formación del programa Cultura de Infancia. La pasantía contempla, los días 6 y 7, exposición del programa en el Atelier Colibrí, visitar tres jardines involucrados, participar en la comunidad de aprendizaje, entre otras actividades. Las alumnas y docentes de la universidad al presentarse hacen una evaluación de su experiencia: En general, la apreciación es que la pasantía ha sido una experiencia muy enriquecedora para ellas, que el programa y el enfoque es muy interesante, y que es muy bueno conocerlo en la práctica. Que les permite tener una perspectiva más cercana del enfoque reggiano y conocer las alternativas de implementación. Ellas hablan de que visualizan la necesidad de plantear la semilla para buscar el conocimiento y las ganas de preguntar en los niños/as, de no quedarse con una sola respuesta. Abandonando la idea del conocimiento certero, la respuesta de expertos. Los niños/as nos llevan a diferentes aristas de los temas. Los proyectos deben ir de acuerdo a los intereses de los niños/as. Y se pueden abordar +/- 3 temáticas a la vez. Se discute sobre si hay que desmentir o no las hipótesis equivocadas de los niños/as. Y desde el programa se propone que sea la realidad misma que los desmienta y no el adulto. Provocando el aprendizaje, que el niño/a se desmienta a sí mismo. Así, el aprendizaje se hace parte sí mismo y no se olvida. Se hace significativo. Van creando sus propios aprendizajes. Una filosofía como maternal: escuchar, responder, "verlos". Los niños/as están acostumbrados a buscar e interesarse por aprender. Los niños ya hicieron sinapsis. Nunca van a perder lo aprendido. Necesidad de comunicarle a la familia lo aprendido. Que defienda a su hijo/a en la escolarización. Educar a la familia. Potenciar lo positivo del niño/a. No hay objetivos, todo nace del interés de los niños/as. Los niños logran todo, nunca no logran nada. Evaluación cualitativa vía documentación.

#### Presentación del Aula Virtual del programa:

La coordinadora presenta el aula virtual del programa (<http://www.culturadeinfancia.cl/>). Explica sus contenidos (presentación programa, objetivos, fotografías, establecimientos participantes, redes, etc.). También revela que esta página está desactualizada, que ha constado subir los proyectos de aula, que porque van cambiando las participantes (tantos los equipos educadores y como los establecimientos) no se ha nutrido la página. A propósito de las fotos subidas a la página (incluidas en los proyectos), la coordinadora FMLP refuerza la idea de que el mostrar las fotos debe estar autorizado por las familias, para que puedan ser publicadas en contextos pedagógicos.

Exposición de proyectos: Presentación de un proyecto del jardín infantil de Quelén Alto (rural, con una sola persona que a la vez hace de coordinadora, con un grupo heterogéneo de niños y niñas, de sala cuna mayor hasta transición dos).

El proyecto es sobre "los petroglifos". Los niños y niñas salen a caminar y encuentran piedras pintadas que interpretan como petroglifos, lo que da pie a cuestionamientos, discusiones, conjeturas y aprendizajes. Las participantes de la comunidad comienzan a analizar lo expuesto, el aprendizaje observado en los niños/as: Se observa que los niños/as presentan claramente fundamentos e hipótesis que van reformulando según el devenir de la discusión. Se ve que la encargada facilita la discusión sin intervenirla, solo registrando lo que sucede, poniendo atención a los detalles. Cumpliendo un rol provocador y luego observador. Se observa que los niños son los protagonistas de su aprendizaje. Las pasantes comentan lo interesante del enfoque, que permite abarcar muchos aprendizajes, de distintas áreas, sin limitar la experiencia a un solo tipo de evaluación. El grupo discute si es necesario o no corregir las hipótesis "falsas" de los niños/as. Las educadoras/técnicos del programa sostienen que el adulto no debe interferir, que sean los niños/as los/as que se den las respuestas y que se den cuenta en la realidad misma cual es la verdad. Las participantes discuten luego sobre cómo es el paso posterior de estos párvulos a la escuela, su proceso de escolarización. Las educadoras/técnicos del programa lo defienden señalando que el párvulo va a adquirir la habilidad de indagar, la curiosidad, la inquietud por buscar respuestas, sin miedo a preguntar, sin miedo a equivocarse. Que esas características quedan. Y que luego "el problema" es para el adulto y no para el niño/a, porque no están acostumbrados a recibir y tratar a este tipo de niño/a. También se discute sobre la evaluación. Las educadoras/técnicos del programa señalan que la evaluación, de tipo cualitativo, se da a través del análisis de la documentación de los proyectos, a través de los comentarios de los niños/as, sus trabajos, de todo lo que sucede en el transcurso de los proyectos.

#### ANÁLISIS Y REFLEXIÓN:

**Temáticas:** Sobre la evaluación de pasantía. Se observa que las estudiantes participantes quedan muy motivadas con el enfoque reggiano y todo lo que se está haciendo en la comuna con el programa. Se muestran muy agradecidas por poder participar de la experiencia ya que para ellas el vivenciar el enfoque permite mejor su comprensión. Aula virtual. Se entiende, en general, la existencia de esta página como medio de comunicación interno y como medio de difusión externo, que debe ser actualizado. Exposición de proyectos. En esta oportunidad (a diferencia de la primera comunidad) este contenido ocupó una buena parte de la reunión. Tomándose el tiempo para la exposición del proyecto y posterior análisis de todas las participantes. La exposición fue muy completa y aclaratoria, mostrando claramente los aprendizajes adquiridos por los niños/as. El análisis al respecto fue extendido y participativo entre las alumnas pasantes y las educadoras/técnicos del programa. Reflexionando tanto sobre los aprendizajes de los párvulos como de las propias prácticas pedagógicas que, en este caso, muestra una clara apropiación del enfoque reggiano.

**Clima:**

Se observa un buen clima. Se identifica mucha cordialidad y camaradería entre ellas, en un momento se hace una pausa entorno a pizzas y bebidas, lo que distiende más aún el ambiente. Las educadoras/técnicos participantes se muestran muy solícitas en entregar información y resolver las dudas de las estudiantes pasantes. Y éstas, muestran mucho interés y respeto por el programa, el enfoque y las experiencias transmitidas.

**Participación:**

En esta oportunidad la participación de las asistentes, tanto de las alumnas pasantes como de las educadoras/técnicos del programa, es muy buena. La gran mayoría participa constantemente opinando y/o preguntado.

Nuevamente (al igual que la comunidad anterior), el momento de mayor concentración, sobretodo de parte de las educadoras/técnicos del programa, se da al momento de la exposición y análisis del proyecto.

**Enfoque Reggio:**

Las alumnas pasantes manifiestan conocimientos sobre el enfoque (el electivo que cursan es sobre éste) pero develan algunos vacíos al momento de pensar en cómo ponerlo en práctica, sobretodo en la realidad chilena.

Por otro lado, se observa una real apropiación del enfoque reggiano por parte de las educadoras/técnicos del programa, quienes responden las preguntas e inquietudes de las alumnas pasantes con total claridad y seguridad, dando cuenta de cómo trabajar el enfoque y traducirlo en sus prácticas pedagógica.

Al parecer, este enfoque es más entendible entonces desde la experiencia práctica, la vivencia.

Los elementos del enfoque que aparecen con mayor fuerza son: la imagen del niño/a, el rol del educador/a, los proyectos y las evaluaciones.

**COMENTARIOS:**

En esta oportunidad se dio un mayor tiempo para la presentación y análisis de los proyectos de aula. Lo que permitió poder observar el nivel de apropiación de enfoque en las educadoras/técnicos del programa y la "traducción" de éste en la práctica.

Claramente en el proyecto presentado se observa el enfoque llevado a la práctica. La apropiación de éste por parte de la encargada (que no es educadora) y de cómo ella va generando prácticas "alternativas" a las tradicionales.

## VI.14 NOTA DE CAMPO 3

FECHA: 5 de septiembre de 2013  
HORA: 18.30 - 21.00  
ACTIVIDAD: Comunidad de aprendizaje  
PERSONAS PARTICIPANTES: 1 provincial de JUNJI, Encargada y monitora del Atelier-Casa de Artes municipal, 8 educadoras/técnicos participantes del programa, la coordinadora de la Biblioteca Municipal, la profesional de apoyo para el Fondo de Desarrollo de la Creatividad, las coordinadoras del programa (municipal y FMLP) e investigadora.  
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Coordinar acciones segundo semestre.

### CONTENIDOS DE LA ACTIVIDAD:

1. Evaluación externa del programa.
2. Organización programa segundo semestre 2013:
3. Taller de ajedrez: entrega de libro y software
4. Fondo de desarrollo: rendiciones y profesional de apoyo para el 2013: "rincones desafiantes"
5. Pasantías locales: pauta, reglas, calendario, requerimientos
6. Visitas a Atelier de niños y niñas
7. Proyecto "a la primera infancia" biblioteca municipal
8. Exposición de proyectos: "los monstruos", "los sapos".

### DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

Evaluación externa: Una consultora externa (GEO), contratada por FMLP, hará al igual que los últimos años una evaluación del programa, por lo que la coordinadora FMLP solicita disponibilidad para la entrega de la información requerida.

#### Organización programa 2013:

Proyecto de ajedrez: Muchos establecimientos no han armado aún el juego. Se realizarán visitas a los establecimientos de parte del monitor y de la coordinadora municipal para evaluar su instalación e implementación. Se enfatiza en la necesidad de que este siempre esté armado y disponible para los niños/as de los establecimientos. En esta reunión, se entrega un libro y un software sobre ajedrez.

Visitas al Atelier Colibrí: El colegio San Sebastián quiere ser el primero. Se establece que hay que coordinarse con la encargada de la Casa de Artes y pedir los permisos correspondientes. La que hace la visita debe mandar los proyectos en que están trabajando antes a la encargada para que sigan el proyecto en el Atelier. El transporte debe coordinarse entre FMLP y el municipio (para los jardines municipales). Se señala que se debe pedir apoyo a los apoderados cuando son muchos los niños en hacer la visita. Ojalá grupos de 15 o 16 niños/as.

Pasantías locales "puertas abiertas": Las pasantías consisten que un jardín visita a otro (entre equipos educadores). Se necesita elaborar, cada establecimiento, una pauta de visita y luego llenar un libro de visitas que resumirá todas las experiencias. La idea es que cada establecimiento instaure sus propias reglas y condiciones para que lo visiten. El transporte corre por FMLP. Las reglas deben enviarse a la coordinadora FMLP para que ella las socialice. Se establece como fecha "la próxima semana". El jardín de Chillepín quiere que lo visiten todo el día ya que ellos en la mañana hacen temáticas y en la tarde talleres. Quedan que después del 18 va San Sebastián. La idea es que registren la experiencia y luego la socialicen en la siguiente comunidad de aprendizaje.

Fondo de desarrollo: La coordinadora FMLP señala la necesidad de que los establecimientos hagan la rendición del fondo 2012 para comenzar con el fondo 2013. (El fondo es para el Desarrollo de la Creatividad de los niños/as del programa. El 2012 se centró en juegos para espacios abiertos). Se señala que para este año se incorporará una monitorea para apoyar la elaboración y la ejecución de los proyectos. Y que este año el tema será "rincones desafiantes en el aula". La profesional de apoyo, Paola Arredondo, señala que está muy comprometida con el proyecto, que quiere apoyar de corazón, trabajando en conjunto con los equipos.

Ala de primera infancia en biblioteca municipal: El espacio todavía está en construcción y falta poco para implementarlo. Se habla de hacer las visitas, cuando esté listo el espacio, que tengan que ver con los proyectos de cada establecimiento. Entonces es necesario coordinar las visitas. Ojala no más de 10 niños por vez, señala la encargada de la biblioteca pero la coordinadora FMLP pide flexibilizar en caso de los establecimientos rurales.

#### Exposición de proyectos:

Uno de los proyectos presentados es el denominado "los monstruos" del jardín Blanca Nieves (JUNJI). El otro es el de "los sapos, del jardín de Chillepín.

"Los monstruos": en esta oportunidad no asisten educadoras/técnicos del jardín Blanca Nieves, y el proyecto es expuesto por la coordinadora FMLP. Se cuestiona la calidad de la presentación en cuanto al registro del proceso y el producto final. Se señala que ese jardín trabaja con proyectos y los evidencian. Siguiere incorporar otros elementos para tratar el tema, como el sonido y la corporalidad.

"Los sapos": un par de educadoras/técnicos de Chillepín explican el proyecto. Cuentan cómo nace el proyecto (desde un cuento) y como se va desarrollando. Del protagonismo de los niños/as y los aprendizajes desarrollados.

En conjunto, las participantes van haciendo preguntas y/o comentarios al respecto. Y la coordinadora FMLP haciendo algunas precisiones vinculadas al enfoque.

#### ANÁLISIS Y REFLEXIÓN:

**Temáticas:** Organización segundo semestre. Se presentan gran cantidad de proyectos, de los cuales la mayoría no había avanzado mucho el primer semestre. Sobre lo anterior, se observa que programa es muy extenso e intenso, pretendiendo abarcar muchas materias pero que en la concreción se diluye un poco. Hay compromisos que no se cumplen hay problemas de coordinación que finalmente retrasan los proyectos. Al igual que la primera reunión de comunidad (nota 1) este punto toma demasiado tiempo en desmedro del tiempo disponible para el análisis de los proyectos de aula.

**Exposición de proyectos:** Donde más se detienen y comentan es el proyecto de "los sapos", en él se observa gran apropiación del enfoque Reggio Emilia traducido a las prácticas pedagógicas del equipo educador. Respetan los tiempos y le dan el protagonismo los niños/as, lográndose visualizar varios aprendizajes y que el rol de la educadora/técnico es más que nada guionista/facilitador (y no mediador como también se propone).

La exposición del proyecto "los monstruos" no fue realizada por el equipo educador por lo que se pone en cuestión la retroalimentación por parte del resto de las educadoras/técnicos del programa. Ni la presentación ni el análisis son muy intensos. Lo que se alcanza a observar son algunas falencias en las evidencias, el registro y la presentación final del proyecto, ideas destacadas principalmente por la coordinadora FMLP.

**Clima:** Como en las reuniones anteriores, se observa un clima de cordialidad, respeto, confianza y camaradería. Al igual que en la primera comunidad que presentaba los proyectos a trabajar durante el año, al querer coordinarse y llegar a acuerdos, se observa un clima disperso.

**Participación:** Se observa una participación relativa. Alta en algunos momentos como el análisis de proyectos y, en otros, baja, como en la organización de los proyectos del segundo semestre. Hay una asistencia más baja respecto a las reuniones anteriores.

**Enfoque Reggiano:**

Al presentar y al analizar los proyecto de aula, se ve claramente una apropiación de enfoque por parte de las educadoras y técnicos, tanto de las que exponen como las que escuchan.

Los elementos que más se ven presente en los proyectos, vinculados al enfoque son: la imagen del niño/a, la misma metodología de proyectos (con algunos reparos en el caso de "los monstruos"), el rol del equipo educador.

**COMENTARIOS:**

La comunidad de aprendizaje nuevamente se transforma en un espacio más para el monitoreo del programa que para la reflexión de las prácticas pedagógicas.

La coordinación y el monitoreo de acciones "gasta" mucho tiempo de la reunión. Y en general, en la concreción de las tareas se observan pocos avances (respecto a lo acordado en las reuniones anteriores).

Los proyectos presentan apropiación del enfoque, aunque en el de "los monstruos" con reparos.

En la discusión de los proyectos, se observa por parte de las educadoras/técnicos, en su reflexión pedagógica, elementos del enfoque y como éstos son llevados a la práctica.

## VI.15NOTA DE CAMPO 4

FECHA: 24 de octubre de 2013  
HORA: 18.30 - 21.00  
ACTIVIDAD: Comunidad de aprendizaje.  
PERSONAS PARTICIPANTES: 3 educadoras/técnicos participantes del programa, las coordinadoras del programa (municipal y FMLP) e investigadora.  
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Reflexión y análisis sobre proyectos de aula.

### CONTENIDOS DE LA ACTIVIDAD:

1. Exposición de proyectos "las abejas", "las arañas" y "las mariposas".
2. Reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

### DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

#### Exposición de proyecto:

Se presentaron y analizaron 3 proyectos, de 3 establecimientos distintos.

Los proyectos, en general, nacen desde las inquietudes de los niños/as al encontrar al jugar en el patio.

En la presentación de los proyectos se denotan varias reflexiones, conjeturas y aprendizajes de los niños/as.

Se reflexiona sobre cómo ellos/as van descubriendo y como el adulto puede alentar o desalentar esto. Como en la educación tradicional se tiende a desalentar esas habilidades y luego al crecer están "atrofiadas". Que antes de "enseñar algo" hay que indagar sobre los conocimientos previos de los niños/as primero y de ahí estimular otros saberes. Darles el tiempo y el espacio necesario. La coordinadora FMLP hace hincapié de sacar buenas fotos y de incluirlas bien en las presentaciones (arreglar bien el tamaño sin desfigurar la imagen). De la pertinencia y tratamiento tanto de las fotos como de los textos incluidos. También señala que los proyectos puede expresarse hacia otras materias y pueden surgir otros.

#### Reflexión sobre las prácticas pedagógicas:

A raíz del número reducido de participantes, la coordinadora FMLP propuso a la investigadora indagar sobre las prácticas pedagógicas y los posibles cambios en éstas (tema de la investigación).

Los cambios se lo toman como algo más bien personal, la necesidad de cambiar las formas tradicionales de hacer las cosas. Cambiar la metodología, dentro de lo posible en las estructuras a veces rígidas de las instituciones.

Cambios que implican escuchar a los niños/as, observar lo que hacen, como actúan, revalorarlos/as. Observando más y actuando menos como adultos. Profundizar en sus intereses. Para las participantes esos cambios "desestructurantes" han sido parte de un proceso paulatino y de corte personal. Más bien caso a caso según la educadora/técnico.

El programa y el enfoque, implican tener que ir desafiando constantemente a los niños/as a que desarrollen su creatividad. Desafío que a la vez implica el desarrollo de la propia creatividad del adulto.

Todas afirman que efectivamente hay cambios y que éstos son positivos. Es más, la mayoría señala que ya no podrían trabajar de otra forma.

Cambios que pasan por la manera en relacionarse con los niños/as cuando ha cambiado la imagen que se tienen de ellos/as.

## ANÁLISIS Y REFLEXIÓN:

**Temáticas:** Ambas temáticas abordadas están directamente vinculadas con el enfoque metodológico del programa.

El proyecto expuesto, salvo algunas falencias en su presentación, muestra una clara apropiación del programa. Se analiza que el tema puede abordarse de más maneras, más integralmente, conociendo y valorando los conocimientos previos de los niños/as y su patrimonio cultural.

Sobre la reflexión sobre los cambios, evaluados como desestructurantes, se llega al consenso que estos están sucediendo, que si bien pasa más que nada a nivel personal, la mayoría ha cambiado su imagen de infancia y paulatinamente ha incorporado un cambio en su metodología y prácticas pedagógicas.

### **Clima:**

Se dio un clima bastante distendido y de mucha opinión por parte de todas las participantes.

**Participación:** Asistieron pocas participantes del programa (solo 3 educadoras/técnicos de 2 establecimientos). Al inicio se da una suerte de convivencia informal, incluyendo a otros profesionales de FMLP. Se da un intenso y nutrido análisis del proyecto por parte de todas las participantes.

**Enfoque Reggiano:** Durante toda la reunión, se observa un nítido y potente nivel de apropiación del enfoque. De la imagen de infancia, de la metodología de trabajo en aula, del relacionamiento con las familias, el rol del adulto, entre otras cosas, que éste propone.

## COMENTARIOS:

Se pudo hacer una suerte de evaluación con las 3 educadoras/técnicos participantes que, apoyado con las coordinadoras, fue muy fructífero para observar el nivel de apropiación del enfoque y de su traducción en la práctica pedagógica. Los cambios son vistos como un proceso desestructurante a nivel personal, que a veces genera reticencias y temores, pero que una vez comprendido y apropiado es aceptado y practicado. Y dicho cambio comienza cuando cambia la imagen de infancia "tradicional".

Cabe mencionar que los 2 jardines asistentes a la reunión son de los establecimientos que participan más activamente en el programa, que tienen mayores grados de compromiso con el mismo (JUNJI-Municipalidad) y por lo tanto, menos trabas institucionales para implementarlo.

Los proyectos detonan lo que la evaluación arroja, apropiación del enfoque y traducción de este en la práctica, con reparos pero con grandes avances.

## VI.16NOTA DE CAMPO 5

FECHA: 29 de enero de 2014  
HORA: 18.30 a 21.00 horas  
ACTIVIDAD: Comunidad de aprendizaje  
PERSONAS PARTICIPANTES: 4 educadoras/técnicos participantes del programa, las coordinadoras del programa (municipal y FMLP) e investigadora.  
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Evaluación del año 2013.

### CONTENIDOS DE LA ACTIVIDAD:

1. Aplicación de encuesta de evaluación.
2. Discusión grupal sobre los puntos de la evaluación.

### DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

#### Reestructuración de la coordinación:

El programa ahora es abordado como equipo de Formación de Capital Humano de FMLP, ya no solo Margarita Concha.

Margarita Concha, coordinadora FMLP, deja el programa en junio y la Fundación está buscando una reemplazante.

#### Evaluación 2013

Ajedrez: las participantes señalan que la parte de trabajo con las familias que incluye el proyecto ha sido difícil y que les gustaría otra capacitación pero dentro de cada jardín que incluya tanto a las educadoras y a las familias. Es un proyecto que causa mucho interés entre los niños. Tienen problemas para instalar el tablero de forma permanente. El proyecto no ha sido llevado como proyecto propiamente tal (sin registro ni documentación).

Exploración sonora: en general, el proyecto (al igual que el ajedrez) ha sido llevado más en forma "libre" que como proyecto propiamente tal (sin registro ni documentación). En algunos establecimientos están a libre disposición los instrumentos pero en otros no. Se resalta la importancia de la sonoridad y de cómo ésta se puede incluir en los proyectos de aula, para ampliar los ámbitos de la percepción/conocimiento. También incluir la expresión corporal. Rescatar el acervo cultural de las familias.

Fondo de desarrollo: lo califican como un "dolor de cabeza", sobretodo el conseguir mano de obra y que ésta haga lo realmente proyectado (para los proyectos de este año se incorporó un apoyo para el diseño y mano de obra para los proyectos de todos los establecimientos). Muchos problemas con las rendiciones antiguas que atrasan los proyectos nuevos.

Comunidad de aprendizaje: ha bajado notablemente la asistencia de las educadoras/técnicos del programa. Se explican lo anterior por la hora en que se realizan las reuniones y se llega al acuerdo de hacerlo en horario de trabajo, de 15 a 17 horas y que éstas sean avisadas con al menos 15 días de anticipación.

Asesorías: La coordinadora FMLP, responsable de las asesorías, reconoce que casi no se hicieron durante el 2013, debido a diferentes factores. Las educadoras/técnicos señalan que ven que es una actividad necesaria para fortalecer el programa en general y la aplicación del enfoque reggiano en particular, en cada establecimientos. Sirve como retroalimentación sobre lo que/como se está haciendo. También se discuten las frecuencias de las asesorías para el 2014, en los establecimientos nuevos, serán cada semana y con los demás se verá caso a caso.

Relacionamiento con las familias: desde la coordinación FMLP del programa se refuerza la idea de que las familias son/deben ser actores fundamentales del programa. Se evalúa en general que es éste es un punto débil en el programa, que en algunos establecimientos esta relación no pasa más que la asistencia de las familias a las reuniones en donde se les cuenta de los proyectos (no una participación activa de las familias en los proyectos).

## ANÁLISIS Y REFLEXIÓN:

**Temáticas:** La temática fue el análisis de los puntos abordados por la evaluación.

En general, los proyectos que incluye el programa son valorados como un aporte a los establecimientos, se hacen algunas autocríticas sobre la débil implementación de algunos y se justifican exponiendo varias razones para no hacerlo.

Se pone énfasis en el rescate de los aportes que cada familia puede hacer a los proyectos. Complementar los proyectos; crear historias; hacer lectura afectiva; que se les consulta acerca de lo que hacen en sus casas y qué hacían ellos cuando eran niños (¿les trajo recuerdos?, ¿relaciona el proyecto con algo que hace el párvulo en la casa?).

**Clima:** Al igual que en la comunidad anterior, se da un clima bastante distendido y de mucha opinión por parte de todas las participantes.

**Participación:** Asistieron pocas participantes del programa (solo 4 educadoras/técnicos de 3 establecimientos). Se da un intenso y nutrido análisis del proyecto por parte de todas las participantes.

**Enfoque Reggio:**

No se identifican claros elementos del enfoque en la discusión. La coordinadora FMLP los incluye al abordar los tópicos evaluados como justificación para incluirlos y desarrollarlos, pero en la misma evaluación no aparecen en las opiniones de las educadoras/técnicos.

## COMENTARIOS:

En esta oportunidad no se pueden identificar niveles de apropiación del enfoque, niveles de cambio de imagen de infancia ni niveles de cambios en las prácticas pedagógicas ya que las educadoras/técnicos analizan genéricamente cada proyecto/actividad y los evalúan principalmente en cuanto al grado de implementación.