



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LENGUAJES DE NIÑOS: SIGNIFICACIONES SOCIALES IMAGINARIAS DE UN
EQUIPO EDUCATIVO EN EL NIVEL SALA CUNA DE EDUCACIÓN
PARVULARIA, EN LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN.**

Alumno: Karina Villarroel Ambiado.

Profesor Guía: Dr. Carlos Manuel Calvo Muñoz.

Tesis para optar al grado de Doctora en Educación

Santiago, 2019

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I.	INTRODUCCIÓN.....	11
II.	PROBLEMATIZACIÓN.....	14
	ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.....	14
	A. Antecedentes motivacionales del investigador.....	14
	B. Antecedentes experienciales: La cotidianeidad en la pedagogía de niñas y niños desde el nacimiento a los 2 años.....	15
	C. Antecedentes teóricos.....	22
	D. Antecedentes Investigativos: Síntesis del estado actual del fenómeno de estudio en Chile.....	24
	Justificación, interés y originalidad del tema elegido.....	27
	Planteamiento del problema.....	28
	A. Pregunta de investigación.....	31
	B. Objetivos.....	31
	C. Supuesto.....	31
	D. Grado de Innovación prevista.....	32
III.	MARCO TEÓRICO.....	34
1.	LA VOZ DE NIÑAS Y NIÑOS ANTES DE LOS DOS AÑOS.....	34
	A. La voz del adulto: su poder disciplinar.....	34
	B. La multiplicidad de expresiones de las niñeces entre el nacimiento y los 2 años	36
	C. ¿Qué es el lenguaje?, ¿cómo expresan los niños y niñas?.....	38
	D. Aproximación a los lenguajes.....	41
2.	IMAGINARIOS SOCIALES Y SU CONFIGURACIÓN EN ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES.....	60

A.	Aproximaciones a los imaginarios sociales.....	63
3.	Relaciones recíprocas entre niños, niñas y adultos en los espacios educativos formales	74
4.	SALA CUNA, PRIMER NIVEL EDUCATIVO.....	88
IV.	ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	120
5.	DECISIONES METODOLÓGICAS.....	120
A.	Enfoque y alcance de la investigación.....	120
b.	Diseño de la investigación	121
C.	Proceso metodológico.....	134
V.	INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	174
1.	Análisis documentos: Planificaciones del Nivel Sala Cuna Heterogéneo	174
A.	Categoría significaciones imaginarias instituidas respecto de los lenguajes de los niños presentes en la planificación	175
B.	Categoría significaciones imaginarias radical-instituyente de los lenguajes de los niños presentes en la planificación:	188
2.	ANÁLISIS Notas de Campo.....	194
A.	Significaciones imaginarias instituidas de los lenguajes de los niños.....	194
B.	Significaciones imaginarias radical-instituyente de los lenguajes de los niños.....	206
3.	análisis Entrevistas en Profundidad: Historias de Vida de los miembros de un equipo de sala cuna	213
A.	Historia de A.S	214
B.	Historia de Jazmín	224
C.	Historia de Titi.....	232
VI.	CONCLUSIONES	244
	Referencias bibliográficas.....	252

ANEXOS	267
LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS.....	322
SITUACIÓN: JORNADA MAÑANA.....	322
ADULTOS (1 EDUCADORA, 3 AGENTES, DIRECTORA, AUXILIAR DE SERVICIOS) 9 NIÑOS	327
LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS.....	327
SITUACIÓN: JORNADA TARDE.....	327
ADULTOS (1 EDUCADORA, 2 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS	331
LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS.....	331
SITUACIÓN: JORNADA TARDE.....	331
ADULTOS (1 EDUCADORA, 3 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 16 NIÑOS	335
LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS.....	335
SITUACIÓN:	335
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 16 NIÑOS	338
LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS.....	338
SITUACIÓN: ANIVERSARIO	339
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 12 NIÑOS	352
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	352

SITUACIÓN: SEMANA DEL PÁRVULO	352
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 16 NIÑOS	357
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	357
SITUACIÓN:	357
JORNADA: MAÑANA HORARIO:	362
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 13 NIÑOS	362
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	362
SITUACIÓN:	362
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 11 NIÑOS	364
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	364
SITUACIÓN:	364
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 11 NIÑOS	370
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	370
SITUACIÓN:	370
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS	373
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	373
SITUACIÓN:	373
ADULTOS (1 EDUCADORA, 2 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS	378
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	378
SITUACIÓN:	378

ADULTOS (1 EDUCADORA, 3 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS	382
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	382
SITUACIÓN:	383
FECHA 20 DICIEMBRE JORNADA: HORARIO: P.M.	385
ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS	385
LUGAR DE OBSERVACIÓN:	385
SITUACIÓN:	385

ÍNDICE DE TABLAS

1 Principales manifestaciones emocionales de niños y niñas según Ibarriola	52
2 Servicio de la red de oferta pública educativa a niños desde el nacimiento a los 2 años	93
3 Objetivos generales para el nivel Parvulario.....	97
4 Ámbitos y núcleos B CEP 2001.....	100
5 Ámbitos y núcleos B CEP 2018.....	101
6 Coeficiente técnico para los establecimientos de sala cuna	103
7 Cargos del equipo técnico pedagógico.....	104
8 Materiales organizados por núcleos	106
9 Mobiliario determinado por reglamentación	109
10 Áreas de higiene y alimentación para el nivel de sala cuna	110
11 Contextos de tiempo espacio en el referente curricular	112
12 Descripción de cargos	125
13 Frecuencia de códigos	138
14 Códigos agrupados en subcategorías	139
15 Códigos emergentes de las planificaciones	141
16 Códigos emergentes agrupados en subcategorías	144
17 Preguntas que orientan el diseño de la matriz de línea de vida.....	149
18 Propuesta temática y ejemplos de preguntas iniciales por quinquenios.....	150
19 Temática orientadora de la entrevista en profundidad.....	153
20 Códigos emergentes a partir de los sujetos.....	154
21 Subcategorías de códigos emergentes a partir de los sujetos.....	157

A Josefa y Pablo, por el amor, respeto, escucha y presencia en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, padres y suegros, por el apoyo y comprensión. Siempre lo digo, pero hoy tengo la posibilidad de materializarlo: sin su amor y compañía no podría alcanzar mis sueños.

A mi tutor, Dr. Carlos Calvo Muñoz. Un educador que, a través del camino de la conversación, la pregunta, la provocación y la reflexión me movilizó a disfrutar de la “ignorancia consciente”, esa que lleva a querer conocer y aprender. Gracias por invitarme a reconocer mis fortalezas, mi autonomía, mis imaginarios.

A la comunidad educativa de la sala cuna heterogénea, niños, niñas, familias, educadoras, técnicas, manipuladoras, auxiliar, administrativos y directora, por abrir las puertas del centro y sus vidas.

A James Melenge y Jhon Fredy Orrego, por acogerme en la experiencia de pasantía y la gestión de distintos tiempos y espacios de aprendizaje.

A Silvia López de Maturana, por mostrarme el camino de las historias de vida.

A Miguel González, por la conversación en torno a los lenguajes del poder.

A Napoleón Murcia, por mostrarme la relevancia de los acuerdos sociales en la escuela.

Al equipo Fondecyt 1170019, liderado por Alberto Moreno Doña, por el apoyo económico y la invitación a las jornadas de trabajo Narrativas Testimoniales e Historias de Vida.

A los amigos de Educación Prohibida, por la experiencia de desaprender.

A Loreto Viveros y Ricardo Castro, por la lectura, conversación, ideas, reflexiones y la mirada externa que tensa y abre nuevas posibilidades.

A mis compañeros de doctorado Alejandro, Felipe, Cecilia y Mónica, con quienes nos hemos acompañado en distintas etapas de este proceso.

A Andrés Rey, Andrés Córdova, a los compañeros y compañeras de Danzas Piuke, por mostrarme a través de la ronda y el movimiento nuevos lenguajes que me llevaron al autoconocimiento.

A Valeria Matus, Jaime Maureira, Paulina Aceituno, Sandra Contreras y Francisco Bulnes, por sus palabras, sugerencias, apoyo y constante preocupación.

A mi amiga Paula Acuña que día a día me preguntó, alentó y acompañó. Por su disponibilidad y acogida, por escuchar mis ideas, por las conversaciones y su palabra oportuna, por la complicidad, por el gusto de aprender y sorprendernos juntas.

A todos quienes se detuvieron en sus tareas para preguntar y animar.

*El niño es hecho de cien,
el niño tiene cien lenguajes
cien manos, cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de maravillarse, de amar
cien alegrías para cantar y entender
cien mundos que descubrir
cien mundos que inventar, que soñar (...)*

Loris Malaguzzi.

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia es la primera etapa del sistema educacional chileno. La Ley General de Educación, en su artículo 18 la define como:

nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Ley N° 203170, 2009)

La organización de esta etapa educativa se establece por tramos de edad y consta de tres niveles: Sala cuna, de 0 a 2 años; nivel medio, de 2 a 4 años y niveles transición de 4 a 6 años.

La investigación se sitúa en el primer nivel educativo, el espacio sociocultural de la sala cuna, cuyas relaciones y prácticas están determinadas, entre otras cosas, por el coeficiente técnico, que responde a una Educadora o Educador de Párvulos hasta 42 lactantes, distribuidos en dos grupos a lo menos, y una Técnica o Técnico de Educación Parvularia hasta 7 lactantes, debiendo aumentarse el personal a partir del lactante que excede de dichas cifras. (Decreto 115, 2012).

En esta comunidad se entretienen distintas relaciones educativas, amorosas y de cuidado, atendiendo a la singularidad de niños y niñas. Es un nivel que debe propender al equilibrio entre las propuestas de aprendizaje y el respeto a las características y necesidades, de manera de brindar un bienestar integral sin reducir su labor a prácticas de carácter asistencialista.

Estas relaciones están mediadas por un grupo de adultos, educadores de párvulos, técnicos, manipuladores, administrativos y familias, que en la cotidianidad se vinculan a los niños desde distintas formas de ser, hacer, decir y representar. Estos comportamientos están modelados por creencias y convicciones construidas, por una parte, al amparo de instituciones y grupos sociales y, por otra, desde reflexiones que emergen del potencial creativo de los participantes, que les invita a cuestionar y deconstruir aquellas prácticas enraizadas.

Estas convicciones son las que delinear las relaciones que establecen adultos y niños. Es a partir de ellas que los equipos acogen, interpretan y responden a las múltiples expresiones de los niños que conforman el nivel que les ha sido asignado para ofrecer experiencias de educación integral.

Atendiendo a lo anterior, esta investigación persigue comprender las significaciones sociales imaginarias que otorgan los adultos educadores a los lenguajes de niñas y niños del nivel sala cuna. Para esto se aborda una serie de capítulos que dan cuenta de la rigurosidad y sistematización del proceso.

Para comenzar, se exponen la problematización y los antecedentes que movilizaron la investigación. Aquí se destacan los factores experienciales, teóricos e investigativos en tensión con las motivaciones personales del investigador, detonando el problema y objetivos del estudio.

El marco referencial se sitúa desde distintos ejes temáticos que permiten la aproximación al problema. Es así como se abordan diversos lenguajes de niños y niñas, develando la pluralidad de expresiones y la necesidad de reconocimiento del niño no solo como sujeto activo del aprendizaje, sino como ser en constante relación con otros, con el ambiente, los objetos, entre otros.

La teoría de los imaginarios sociales y su configuración en espacios educativos formales es un segundo eje temático abordado. Aquí se distinguen los niveles imaginarios: instituido, instituyente y radical, su construcción y su emergencia en el contexto educativo.

Se continúa con un apartado que da cuenta de las relaciones entre adultos y niños, y la valoración de la cultura de la infancia, que no es sino a través de la práctica de escucha de los adultos, mediada desde la historia, la experiencia, la formación y la creencia de quien la ejerce. Este capítulo se cierra con una contextualización del nivel sala cuna, su historia, institucionalidad del nivel, organización, regulación y propuesta educativa.

En el capítulo referido a la metodología de la investigación, se exponen las decisiones referidas a enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño etnográfico. Se presentan características del escenario sociocultural y de los informantes, y se argumentan las técnicas de producción de información empleadas: análisis documental, historias de vida y notas de

campo. Además, se describe el procedimiento de análisis de contenido, los criterios de calidad y las consideraciones éticas contempladas para desarrollar un trabajo responsable y, principalmente, respetuoso de los actores sociales que han participado voluntariamente de la investigación. Para finalizar, se incorpora el desarrollo del proceso metodológico, la trayectoria investigativa desde el acceso hasta la salida del campo, pasando por los códigos, frecuencia, categorías y subcategorías levantadas en el análisis de la información recogida con cada una de las técnicas.

El trabajo, además, incorpora un capítulo referido al proceso investigativo desde la mirada del investigador. Aquí se destacan cambios, tensiones, decisiones, confusiones, claridades y transformaciones que dan cuenta de la investigación como proceso vivo y dinámico, que se detiene, pero no acaba. Un proceso que va más allá de lo académico, en tanto trasciende las distintas dimensiones del investigador: personal, profesional y laboral.

El capítulo referido a las interpretaciones devela los hallazgos del estudio en relación a las significaciones imaginarias. Se organizan por categoría y subcategoría, en función al instrumento de producción de información utilizados, dando cuenta de imaginarios sociales instituidos y radicales instituyentes presentes en las planificaciones de experiencias de aprendizaje, en la práctica pedagógica diaria y en la trayectoria vital de los actores sociales.

Finalmente, se exponen las principales conclusiones del estudio respondiendo a los objetivos y pregunta de investigación, reconociendo limitaciones y nuevas aperturas que emergen desde el trabajo desarrollado y sus hallazgos.

II. PROBLEMATIZACIÓN

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

A. Antecedentes motivacionales del investigador

Iniciar un proceso investigativo surge desde la revisión de diversos antecedentes teóricos e investigativos; sin embargo, son aquellos antecedente motivacionales y experienciales los que cobran relevancia a la hora de iniciar un estudio, en tanto se constituye en el motor de la pasión investigativa. Existen situaciones propias a la educación parvularia que tensionan al educador–investigador y que movilizan preguntas, supuestos, ideas e intereses. Para fines de esta investigación, la inquietud tiene origen en el año 1997, al conocer la experiencia de las escuelas de la comuna de Reggio Emilia, Italia, a través del libro *La Inteligencia se Construye Usándola*. En ese momento, el texto fue un premio para que una estudiante de tercer año de educación parvularia conociera algo absolutamente diferente a lo que era (y es) la práctica pedagógica en salas cunas y jardines infantiles. Documentaciones, talleres, proyectos iniciados por los niños, una nueva valoración de la experiencia educativa en sala cuna, estrategias para aprender jugando, arte en los contextos educativos, el interés por escuchar las teorías de los niños, entre otros hechos, despertaban el interés y cuestionamiento frente a la realidad educativa del mismo nivel en Chile. El interés se mantuvo por años: lecturas, seminarios, cursos, grupos de estudios y otras experiencias inspiradas en la propuesta educativa, fortalecían el convencimiento de que otra pedagogía era posible a la vez que se profundizaba en sus principios educativos (Instituzione del Ayuntamiento de Reggio Emilia, 2011), a saber: una imagen de niños y niñas potentes, la pluralidad de lenguajes, la participación, la escucha, el aprendizaje como proceso subjetivo y coconstructivo; la investigación educativa, la *progettazione* (el diseño de la didáctica), la evaluación como acción pública e interpretativa; los ambientes, espacios, y relaciones, la organización administrativo, política y pedagógica, y la formación profesional. Cada uno de estos principios interpelan el rol asumido por la investigadora como educadora y formadora de formadores.

Surgen tensiones vinculadas a una mirada parcelada del aprendizaje de niños y niñas, y al desconocimiento de expresiones tan propias a las niñeces como el juego, movimiento,

sensorialidad, la autonomía y la emocionalidad, entre tantas otros, que no son acogidos en los espacios educativos formales.

B. Antecedentes experienciales: La cotidianidad en la pedagogía de niñas y niños desde el nacimiento a los 2 años.

Dentro de los antecedentes experienciales, se destacan dos: uno referido a hitos de la Educación Parvularia y otro referido a la experiencia personal del *ser educadora*.

i. Hitos de la Educación Parvularia desde 1990

Abordar la Educación Parvularia (en adelante EPA) y a los sujetos participantes de este nivel educativo invita a reconocer algunos hitos que se constituyen en elementos fundamentales para la reflexión en torno a esta etapa educativa y a las personas que ahí conviven. Para fines del estudio se consideran aquellos antecedentes que emergen desde la década de los 90.

Los grandes objetivos de la política de EPA para la década de los 90 se centraron en el aumento de la cobertura, la mejora de la calidad y la equidad educativa (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2001). Entre otros sucesos, destacan para este periodo la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño en 1990 y la Reforma Curricular del nivel, iniciada en el año 1998. Esta reforma se sustenta en fundamentos que dan cuenta de las posibilidades para el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños de 0 a 6 años, fundamentos que derivan de la psicología cognitiva, filosofía, sociología, antropología, ecología y pedagogía, los que en sus propósitos definen al niño y niña como sujetos activos, protagonistas de su aprendizaje y desarrollo (MINEDUC, 2001; Peralta, 2002; Fornasari y Peralta, 2005; Peralta 2008). Cabe destacar que un fundamento que emerge con fuerza y novedad es el de las neurociencias, cuyos estudios relevan al primer ciclo de la EPA (0 a 3 años), principalmente los niveles sala cuna menor y mayor, en tanto afirman la importancia de la experiencia, educación y cuidado en los primeros años de vida, reconociendo que éstas relaciones impactan la configuración de redes neuronales que se constituyen en la base de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil (Fernández, 2000; Pacheco, Elacqua y Brunner, 2005; Céspedes, 2008; Logatt, Castro, 2009; Souza, 2014).

Otro hito del nivel ocurre en el año 1999, al incorporarse en la Constitución Política del Estado la obligación de promover la Educación Parvularia, reconociéndola como el Primer Nivel del Sistema Educacional Chileno.

Producto de la reforma curricular de la EPA de 1998 y con el reconocimiento del nivel, el 2001 se aprueban las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (en adelante BCEP), marco referencial que ofrece fundamentos, objetivos y orientaciones para favorecer el aprendizaje de niños y niñas. Este marco, construido participativamente, considera aportes de investigaciones y las condiciones socioculturales en las que se enmarca la educación a fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Uno de los elementos constitutivos de los Fundamentos de este nuevo currículo es la declaración de la visualización de la niña y el niño de 0 a 6 años, en la que se explicitan características y habilidades concibiéndolo como un sujeto en proceso con miras a la escolaridad y ciudadanía.

Una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra. Se considera también una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana. (MINEDUC, 2001, p.15)

Este referente curricular (instalado ya por 18 años en el sistema educativo), presenta una estructura curricular para primer ciclo (0 a 3 años) y segundo ciclo (3 a 6 años).

Respecto del primer ciclo, los fundamentos, objetivos, aprendizajes esperados y orientaciones invitan a repensar la educación, principalmente desde el campo de las neurociencias y psicología, atendiendo a las posibilidades del cerebro infantil. Estas ideas se han profundizado y reafirmado a lo largo de los años, llamando a poner especial atención en esta etapa del desarrollo (Shapiro, 2003; Barudy y Dantagnan, 2009; Gopnik, 2011; Wild, 2016).

Los fundamentos de la reforma curricular del '98 no solo impactan a niños y niñas; los adultos también viven procesos de cambio. Es así como, por una parte, se convoca a un trabajo reflexivo de los educadores en ejercicio con miras a una implementación curricular con sentido y, por otra, se llama a la actualización curricular de la Formación Inicial Docente.

Esto a raíz de los fundamentos para una pedagogía de párvulos caracterizada como desafiante, pertinente y oportuna (Peralta, 2002).

Estas nuevas conceptualizaciones invitaron a los educadores a repensar sus prácticas y transitar hacia un cambio paradigmático. Es un proceso que exigió un salto desde los paradigmas tradicionales centrados en el educador, en la enseñanza, en los contenidos conceptuales y en los productos, a nuevas concepciones que exigen mirar a los párvulos como sujetos de derecho, protagonistas de la educación reconociendo sus potencialidades. Sin duda, un cambio necesario, pues como afirma Morín “Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos” (2001, p. 8); pero un nuevo referente curricular no asegura el cambio. Siguiendo a Morín, más que una reforma programática, se necesita una reforma del pensamiento. Los aportes de estas nuevas investigaciones que sustentan la reforma y el currículo del nivel impulsan políticas públicas y ordenamientos jurídicos orientados a la cobertura, calidad y atención integral a la primera infancia.

Algunos hitos que destacan son el aumento gradual de cobertura/metas en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (en adelante JUNJI) y Fundación Integra, y el diseño de instrumentos curriculares de apoyo (programas pedagógicos y mapas de progreso, ambos, de un carácter técnico, que orientan una progresión lineal del aprendizaje). Además, se promulgan leyes y decretos para el ordenamiento del nivel:

- Ley N° 20.379 que crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza Chile Crece Contigo;
- Ley N° 20.529 que instala un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad
- Ley N° 20.545, que extiende el post natal para las madres e incorpora el permiso post natal parental;
- Ley N° 20.710, que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor.
- Ley N° 20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales;

- Ley N° 20.832, que crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de Educación Parvularia;
- Ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas;
- Dictamen N°34/07 que establece los elementos que conforman un establecimiento de educación parvularia;
- Ley 21040 que crea el Sistema de Educación Pública;
- Ordinario N°2236/11, que instruye el Programa de Fiscalización en Educación Parvularia y Ordinario N°2357/29, que establece la admisión y permanencia de niños y niñas que no manifiestan capacidad de control de esfínter en EEP;
- Decretos N°128 que reglamenta la Autorización de Funcionamiento para EEP; N° 481, que aprueba Bases Curriculares de la Educación Parvularia y deja sin efecto, y N° 289, de 2001; entre otros.

Puesto que antes se exponen elementos de las BCEP 2001, se considera importante mencionar algunos de los ajustes que surgen luego de 17 años. Las BCEP continúan siendo el referente que define qué y para qué deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, respondiendo a las características de la infancia, al contexto social, normativo e institucional actual y a los nuevos conocimientos que aportan distintas disciplinas. Así, la actualización tiene como propósito asegurar la pertinencia del currículo al contexto sociocultural actual, mejorar el proceso de aprendizaje de los niños y mejorar las prácticas pedagógicas. En este sentido, surgen nuevos énfasis, como inclusión y diversidad, desarrollo sostenible, enfoque de género, interculturalidad y formación ciudadana (MINEDUC, 2018). Respecto de la imagen de niño y niña, el referente curricular declara que:

se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento. (MINEDUC, 2018, p. 21)

A diferencia del referente curricular del 2001, se observa una imagen más potente en cuanto al reconocimiento de los niños en su diversidad y derechos. Se enfatizan los derechos no sólo limitados a la satisfacción de necesidades, sino que incluye a los niños y niñas en su realización como sujetos activos partícipes de los procesos que les corresponde vivir. Esta imagen de niño determina la visión de calidad del nivel, en tanto reconoce el aprendizaje como proceso que se construye desde las diferencias y pone foco en el desarrollo de habilidades; además, se enfoca en el juego como actividad natural y principal de los párvulos, quienes necesitan ambientes educativos que les ofrezcan oportunidades para indagar, explorar, hipotetizar, preguntar, resolver situaciones, etc. Es decir, el criterio de calidad estaría determinado por el valor de la interacción pedagógica y un currículo con centralidad en niñas y niños.

ii. Experiencia personal: ser educadora

En la experiencia personal, durante el acompañamiento a estudiantes y educadores de párvulos que ejercen en sala cuna, se observan prácticas pedagógicas en las que se aprecia a niñas y niños “atrapados” en sillas nidos, cunas, centros de estimulación; vivenciando experiencias de aprendizaje pasivas, estructuradas, descontextualizadas a sus características, intereses y cultura local; experiencias centradas en contenidos conceptuales más que en habilidades. Se observan adultos lejanos, que no contienen, que no abrazan y que les dejan llorar con el firme argumento de que son decisiones que permiten que los niños “no se acostumbren a los brazos”, o “a una respuesta rápida”; adultos que no se vinculan, niñas y niños “escolarizados”, que aprenden sólo en sillas y mesas, con hojas y lápices; y que pareciesen no tener cuerpo, sensorialidad, voz (haciendo real la *in-fancia*, los sin voz); niñas y niños vistos desde sus carencias y conceptualizados como “necesidades educativas especiales”, “transitorios o permanentes”, “vulnerables”, “proveniente de familias disfuncionales”, “el inmigrante”, “el pobre”, “el que no sabe, al que le cuesta”, entre tantos otros estigmas que se declaran. También adultos centrados en el “dominio de grupo” como indicador de calidad y, en fin, niñas y niños que dependen en su aprendizaje y desarrollo de las posibilidades que los adultos les ofrecen.

La experiencia da cuenta de una Educación Parvularia centrada en y desde el adulto, determinada por relaciones de poder entre adultez y niñez, es decir, prácticas adultocéntricas que pueden ser definidas como

Relaciones de dominio entre estas clases de edad —y lo que a cada una se le asigna como expectativa social—, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica. (Duarte, 2012, p.103)

Investigaciones realizadas en salas cunas y jardines infantiles dejan ver tensiones y limitaciones en la formación inicial y continua de los educadores, como por ejemplo, planes de estudio centrados en áreas del desarrollo, con una visión lineal y evolutiva del aprendizaje, enfocados en la enseñanza, con énfasis en el nivel transición, una educación desvinculada del contexto y fragmentadora de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo (García-Huidobro, 2006; Rojas, Lee, Gorichón, Ugalde, 2007; Fallabela, Rojas, 2008) Por otra parte, estudios centrados en la práctica pedagógica dan cuenta del mal uso del tiempo en actividades rutinarias que no responden a los párvulos, centralismo del adulto educador como protagonista del proceso educativo, desorganización de los ambientes educativos, énfasis en relaciones desde el lenguaje verbal, entre otros (Tokman, 2010; Sánchez & Gómez, 2010).

Lo anterior sucede en un entramado de decisiones del adulto y de las instituciones educativas que les amparan. No se puede desconocer que los adultos traen consigo una historia, formada desde sus experiencias, aprendizaje, formación, etc. Por su parte, las instituciones educativas han construido historias atendiendo a los cambios sociales, políticos y económicos. Desde ahí se levantan proyectos educativos que intentan responder al contexto y/o al mercado. Sin embargo, estos proyectos guardan y proyectan de manera implícita la imagen de niños y niñas, de educar y aprender, que el equipo ha construido desde sus profundas convicciones personales, profesionales e institucionales.

La imagen no sólo es una idea de niño o niña, sino que configura creencias respecto del poder ser de un niño o, más bien, de niños y niñas —en plural, en tanto no existe un único ser niño— de las amplias posibilidades que le caracterizan y, por ende, de las posibilidades que el adulto ofrecerá.

En vez de esperar a que el conocimiento científico nos diga quién es el niño, podemos elegir quien creemos que es; esas elecciones tienen una enorme significación, ya que nuestras construcciones del niño y de la primera infancia son productivas, término con el que queremos significar que determinan las instituciones que creamos para esos niños y niñas y el trabajo pedagógico que tanto adultos como pequeños realizan en dichas instituciones. (Dahlberg, Moss, Pence, 2005, p. 76)

Estas creencias, son construidas a partir de experiencias que son compartidas con otros en distintos contextos de la vida y que van configurando significaciones sociales a partir de las cuales se opera. La tensión surge cuando estas imágenes se asientan en las instituciones, sin cuestionamientos.

Una imagen posible de observar en la experiencia profesional es la idea de un niño o una infancia única, homogénea, que responde a etapas evolutivas universales, que desconoce contextos, diferencias, singularidades, historias, realidades; que pasa por alto la diversidad y, desde ella, no toma en cuenta las múltiples posibilidades que niños y niñas pueden adoptar para expresarse. Un ejemplo de esto se observa en espacios educativos de salas cunas, donde un grupo de niños y niñas, en tanto personas singulares y sujetos de derecho, no tienen más opción que participar de una propuesta didáctica planeada por adultos que se fijan un mismo objetivo y estrategia de enseñanza para todos, delimitando qué, cómo, con qué, dónde, etc. deben aprender niños y niñas. Esto coarta la exploración, la curiosidad, el asombro, limita su propensión a aprender (Calvo, 2015) ya que el adulto ha teñido el espacio ambiente de creencias y expectativas de aprendizaje que no dialogan con lo que maravilla a los niños. Y así como el adulto restringe las experiencias, lo hace con las posibilidades expresivas, con los lenguajes que son limitados a lo verbal (con predominio de la voz del adulto), lo escrito (con predominio de ambientes excesivamente letrados y numerados, incluso sin sentido) y, en ocasiones, lo gestual (sujeto a la interpretación del adulto).

Si la imagen que los adultos construyen es de una infancia única, ¿se espera entonces un lenguaje común de la infancia? ¿qué lenguajes de niños y niñas acoge el adulto? ¿los adultos determinan las posibilidades de aprendizaje desde sus límites del lenguaje?

El mundo humano es apalabrado, apalancado en las palabras, enunciado en las prosas, en los poemas, en las pinturas, en los números, en las señales, en las músicas, en las ciencias, en los mitos. De esto, se comprende que los límites de mis mundos corresponden a los límites de mis lenguajes. (González, 2016, p. 18)

C. Antecedentes teóricos

La motivación y la experiencia develan dos nudos que conforman el sentido de la investigación, las significaciones imaginarias que los adultos construyen y la mirada homogénea de los lenguajes de niños y niñas.

i. Lenguajes de niñas y niños

Para fines de la investigación propuesta, se sostiene que el lenguaje es el sistema a través de cual se comunican ideas y sentimientos, a través de distintos canales, signos y sentidos. Así, el cuerpo, el movimiento, la distancia o la aproximación a personas u objetos y la actitud corporal, entre otros, constituyen lenguajes a través de los cuales el niño dialoga consigo y con su entorno.

Ferrer, afirma que los niños no dialogan solo con palabras, señala que existen “otros códigos comunicativos sencillos y que aparecen siempre acompañando la palabra y antes de que el niño sea capaz de usarla” (2012, p.34). Entre estos códigos destaca la mirada, el contacto corporal, las expresiones faciales, las expresiones corporales, las sensaciones y el uso de los objetos.

Las relaciones con su mundo no solo implican la expresión, sino también la interpretación de los otros con quienes se vinculan, los estados de ánimo, las intenciones, el tono e intensidad del lenguaje verbal, corporalidad y gestualidad (Instituto Colombiano de bienestar familiar, 2011). Entonces, no podemos reducir la expresión de niñas y niños al lenguaje verbal, menos establecerlo como el más importante o fundamental. Vecchi señala que existen

Muchas posibilidades comunicativas con las que nuestra especie está equipada genéticamente, lanzamos la hipótesis de que los procesos de aprendizaje tienen lugar donde interactúan varios lenguajes (...) consientes del hecho de que nuestras mentes y sensaciones existen en una conexión continua, creemos que las oportunidades y la libertad de analizar cada problema y situación complejos a través del filtro de más de un lenguaje, apoya una de las capacidades naturales, biológicas, del cerebro; y que estimular las relaciones entre procesos y el flujo de uno en el otro activa diferentes áreas de la estructura cerebral, dando así mayor riqueza al pensamiento. Comprendemos, no obstante, que estas capacidades biológicas necesitan contextos, materiales y ritmos adecuados con el fin de alcanzar y expresar este crecimiento. (2013, p.72)

Las ideas anteriores dan cuenta de la multiplicidad de lenguajes posibles en la niñez, resignifican la polisensorialidad, el asombro, la emoción, el movimiento, el juego y el silencio: lenguajes posibles de ser expresados a la vez que existe un adulto que los reconoce, interpreta y responde.

ii. Imaginarios sociales

En las instituciones educativas, niños y niñas se incorporan a niveles, aulas o salones, bajo la responsabilidad y amparo de un equipo educativo que define las situaciones de aprendizaje, así como afirma Mayall "los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños" (1996, p.1, citado en Dahlberg, Moss, Pence, 2005, p. 75).

Una teoría que permite la comprensión de estos procesos es la teoría de los imaginarios sociales, que postula que la sociedad es definida a partir de significaciones imaginarias e instituciones sociales que se materializan, construyendo imaginarios instituidos que tienen un continuo en el tiempo y que regulan el pensar y actuar de las personas a la vez que van reproduciéndose. Los imaginarios sociales se presentan en un momento sociohistórico como actos reales, individuales o colectivos (Castoriadis 1987, 1993).

Los imaginarios corresponden a construcciones sociales que cobijan un sistema de creencias, actitudes, valores, ideas, entre otros, las que no siempre son conscientes (Castoriadis, 1987); sin embargo, son productivas en tanto delimitan las formas de ser, hacer, decir y pensar.

Álvarez señala

La historia es imposible e inconcebible fuera de la imaginación productiva o creadora, de lo que Castoriadis ha llamado "imaginario radical" tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico y en la constitución, antes de toda racionalidad explícita, de un universo de significaciones. (2012, p. 53)

La teoría de los imaginarios sociales posibilita la comprensión de las representaciones colectivas que rigen a las personas, da cuenta de qué imaginarios se han instalado, naturalizado y objetivado en el colectivo, es decir, deja ver qué ideas se han cimentado sin dar posibilidad al cuestionamiento e interpelación. De este modo, para fines de esta

investigación, se considera esta teoría en tanto permite develar la visión de los adultos educadores respecto de los lenguajes de niñas y niños que asisten a sala cuna, permitiendo identificar las ideas instaladas en la configuración de las relaciones adultos–niños, formas de pensar, ser y actuar que se han traspasado de generación en generación, dando vida a la generalización de una práctica pedagógica con niños de sala cuna al interior de las instituciones.

D. Antecedentes Investigativos: Síntesis del estado actual del fenómeno de estudio en Chile

Los antecedentes investigativos que se presentan son seleccionados a partir de propuestas que resultan interesantes para definir la problemática investigativa, a saber: investigaciones centradas en la construcción de imágenes, representaciones e imaginarios de infancia. Sin embargo, existen otras que merecen ser mencionadas en tanto priorizan el papel de los adultos educadores como “productores o reproductores” de realidades educativas.

Una investigación desde la lógica que se ha venido planteando, es el de Seguel, Edwards, Hurtado, Bañados, Covarrubias, Wormald, de Amesti, Chadwick, Galaz y Sánchez (2012), quienes desarrollaron un estudio longitudinal que examinó el efecto, en el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños entre 1 y 4 años, que tiene la asistencia a jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Entre otros hallazgos, la investigación develó que existen variables que se asocian significativamente con el desarrollo, siendo una de ellas la calidad de las prácticas pedagógicas caracterizadas por el establecimiento de vínculos, climas de bienestar, atención personalizada, cariño, sensibilidad frente a las necesidades y características singulares, y respeto por los ritmos.

En la línea de los ambientes que generan los adultos, resulta interesante la investigación de López de Maturana y Calvo, en la que afirman que

los pequeños fluyen en su propensión a aprender y el adulto los frena; puede hacerlo porque no sabe mediar y actúa de acuerdo al modelo de socialización que aprendió de pequeño, como cuando al preguntar en casa qué estaban comiendo, le respondían “come y calla” o porque el modelo paradigmático escolar es tan poderoso que, a pesar de haber estudiado que hay que escuchar al educando, se impone el modelo autocrático: es el profesor el que sabe, por lo que es él quien debe enseñar y el estudiante debe seguir las instrucciones. Este segundo caso es el más peligroso,

puesto que, al no mediar a sus educandos, los estímulos educativos en vez de ayudarles pueden obnubilar su conciencia y transformarlos en repetidores conductistas: estímulo / respuesta. (2014, p. 101)

Al revisar investigaciones que tienen como sujeto de estudio a niñas y niños desde el nacimiento a los 2 años, en los últimos años destacan estudios referidos a salud, incidencia de la cobertura en sala cuna en el empleo de las mujeres (Encina, Martínez, 2009), ambiente educativo (Herrera, 2006; Bedregal, 2006; Raczynski) y apego (Pinto, 2007; Álvarez y Huber, 2009), siendo aún escasos si se comparan con estudios focalizados en niñas y niños de 2 a 6 años.

Respecto de investigaciones centradas en la imagen de niños y niñas, destaca un conjunto de estudios que aborda el desarrollo histórico y epistemológico de la infancia, evidenciando el constructo social de la niñez desde el “sin voz”, hasta el sujeto de derechos (Rojas, 2001; Alzate, 2002; Pérez, 2004; Díaz, 2010; Gutiérrez y Acosta, 2013; Gómez, Alzate, 2013). Otros, relevan a niñas y niños desde su rol como sujetos de derecho y abordan cómo se ha construido social e históricamente la imagen de infancia. Ancheta (2008) afirma que la imagen de niño es una construcción, en tanto cada sociedad, cultura y época definen qué es la infancia, determinando sus características y los modos de responder a ella. Rubiano (2010) habla de la infancia negada, desarrolla un estudio en el que observa y escucha, confrontando con la teoría y estableciendo realidades opuestas a las determinadas teóricamente; por su parte Pizzo (2012) desarrolla un estudio a partir de la información que niñas y niños aportan desde su rol como agentes sociales, cuestiona la concepción tradicional como sujetos en desarrollo y promueve el abandono de la asimetría en las relaciones entre adultos y niñas/os. Pavés (2012) analiza la sociología de la infancia, aportando miradas sobre la infancia como construcción social y develando el rol de niñas y niños en tanto sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y participación. Romero (2015) presenta un estudio en el que destaca que la infancia no es una categoría natural, sino sociopolítica que depende de las representaciones sociales. Por su lado, Vergara, Peña y Chávez (2015) develan que niñas y niños son sujetos complejos, por tanto, posibles de ser comprendidos desde otras perspectivas más amplias que la psicoevolutiva.

Existen, además, estudios que se centran en representaciones sociales de los adultos respecto de la infancia, principalmente asociados a situación de vulneración de derechos (maltrato, pobreza, salud, inmigrantes, género, etc.) y a participación infantil. Los hallazgos dan cuenta de la pasividad de los niños y el adultocentrismo (Ferrán, 2006, 2010; Bonilla y Ospina, 2006; Glockner, 2007; Di Iorio y Seidmann, 2007; Grau, 2011; Vega y Moro 2013; Lisboa y Montañez, 2013; Civarolo y Fuentes, 2013; Saccone y Seidmann, 2015).

Respecto de investigaciones referidas a imaginarios sociales sobre infancia, estas dan cuenta de problemáticas vinculadas a situaciones de discapacidad, vulnerabilidad, inmigración, participación, ciudadanía, entre otros escasos estudios. Herrera y Aravena (2015) desarrollaron una investigación cualitativa que aborda la construcción de infancia en las políticas sociales en Chile entre los años 2002 a 2012, siendo uno de los hallazgos el predominio de un imaginario social de niño o niña como objeto de protección; por otra parte, Bastidas (2013) se centra en los imaginarios de los profesores de artes sobre el niño en situación de discapacidad, concluyendo que el imaginario da cuenta de una visión clínica, propia al siglo XVIII. Alvarado y Castaño (2014) apuntan a describir los imaginarios construidos sobre la situación de la niñez desde la perspectiva de derecho, develando que la protección y el cuidado se encuentra subordinada al poder del adulto y a un reconocimiento sólo a nivel declarativo de la niñez como sujetos de derechos. Por otra parte, Duarte (2012) estudia las relaciones entre clases de edad, identificando una sociedad adultocéntrica producto de la economía, política y el plano simbólico que promueve la reproducción de este modelo, construyendo imaginarios que afectan las relaciones y los procesos identitarios de diversos sujetos sociales. Rincón (s.f) recoge los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá, identificando cómo se ha constituido la infancia en el saber y cómo se han instalado en los discursos y prácticas. Otro estudio es el de Martínez y Muñoz (2014), donde se aborda la construcción de imaginarios de infancia y la formación de educadoras de párvulos, dando cuenta de la racionalidad técnica universitaria que no reflexiona en torno a la infancia y su significado en la formación de educadores.

En síntesis, el estudio de la construcción imaginaria de educadores es escaso aún, los principales hallazgos reflejan una imagen empobrecida de niño y niña, lo que resulta

preocupante en tanto es productiva, es decir, las relaciones que se configuran entre adultos y niños se construyen a la base de estas ideas y creencias compartidas.

JUSTIFICACIÓN, INTERÉS Y ORIGINALIDAD DEL TEMA ELEGIDO

Entrar en el mundo de los imaginarios sociales de los adultos educadores, es adentrarse en los esquemas socialmente construidos para dar respuesta a niñas y niños. Entendiendo que estas respuestas ocurren en un espacio educativo y relacional (sea vinculante o no). Como señala Reveco,

La educación es un proceso entre seres humanos y que la pedagogía es una ciencia compleja, pues exige entender al niño en su completitud, comprendiendo su corporalidad, sus afectos, sus temores y sus gustos. Es por ello que un buen maestro, de cualquier nivel, es el que escucha y observa a sus alumnos, pues así puede entender al grupo humano con el cual está trabajando. Para poder enseñar bien es fundamental entender que la educación es un proceso entre seres humanos que, además de tener ciertas características en nuestro desarrollo, estamos insertos en una cultura que condiciona las posibilidades y las maneras en las que aprendemos. (Sistema de información sobre la primera infancia en américa latina [SIPI], 2015)

Desarrollar una investigación que permita develar los imaginarios de los adultos educadores, aporta a:

- la comprensión de los sistemas sociales y educativos compartidos como realidad objetivada, a partir de los cuales se configuran las relaciones y posibilidades de aprendizaje y desarrollo;
- recuperar el sentido de los lenguajes de la niñez como base para la configuración de espacio-ambientes de educación y cuidado;
- comprender cómo los adultos visualizan los lenguajes, como posibilidad vincular o relaciones instrumentalizadas;
- vislumbrar la imagen de niñez construida socialmente por adultos educadores y su valor productivo.
- reflexionar en torno a la construcción de una imagen de niño persona, sujeto de derecho desde el nacimiento;
- concebir una nueva formación inicial docente y educación continua, desde la resignificación de la profesionalización y humanización del educador.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El educador se encuentra con la niñez en la práctica educativa y configura para ella experiencias, las dota de sentido, de intención y de significado. Estas pueden tener su origen en relaciones instrumentales en respuesta al currículo, a hitos evolutivos del desarrollo o lo que el adulto determine como oportuno y significativo para los niños; o bien se fundan en relaciones vinculares en respuesta a las necesidades infantiles fisiológicas, cognitivas, sociales, valóricas y afectivas (Barudy y Dantagnan, 2009) que le permitan desenvolverse en bienestar.

Los espacio-ambientes educativos son permeables a las realidades sociales de la que son parte, es así como la organización física y las interacciones resultan ser un espejo que refleja las formas de pensar y hacer la pedagogía; formas delineadas por las experiencias, historias, identidades, creencias, convicciones, saberes y expectativas de las familias, la comunidad, las instituciones y los equipos de aula.

Un espacio-ambiente educativo se configura con miras a ofrecer posibilidades de aprendizaje. En este sentido es fundamental que la organización responda a las características, ritmos, necesidades, expresiones e intereses de niños y niñas, es decir, que responda a la idea de niño y niña que los adultos educadores han construido de manera personal y colectiva.

Todos los discursos están de acuerdo sobre la exigencia de partir del niño. Parece tedioso repetirlo. Pero, en realidad, no es algo obvio. El maestro ya está preparado: tiene en su cabeza el método para aprender la lengua con todos sus pasos; tiene listos los carteles, las fichas y los materiales. El niño así es esclavo del procedimiento. (Malaguzzi 1993, p. 8 – 9 en A. Hoyuelos, 2004, p. 196)

Con énfasis se afirma que los protagonistas del aprendizaje son los niños y niñas, razón por la cual el entorno educativo debiese dar oportunidades para facilitar el rol central. Estas oportunidades se materializan en las decisiones que los adultos toman al momento de diseñar espacios, seleccionar materiales, proponer experiencias, sostener interacciones comunicativas con los niños y decidir qué evaluar. Entonces, para responder a lo anterior es que a los equipos educativos les cabe la responsabilidad de preguntarse ¿cómo aprenden niños y niñas? Existen textos, manuales e investigaciones, pero en un espacio educativo son

los mismos niños quienes constantemente alertan y comunican a los adultos cómo, con qué, dónde y qué desean aprender, demandando un adulto observador. Los niños comunican desde sus movimientos, curiosidad, recurrencias, silencios, miradas, descubrimientos, desorden/orden/desorden, exploraciones y tantos otros lenguajes, a través de los cuales expresan sus deseos, hipótesis y teorías, que debiesen ser escuchadas, interpretadas y respondidas por el adulto.

La escucha, en el marco de la investigación, es comprendida como la actitud de acogida y apertura hacia el otro, una acción que se vale de todos los sentidos y que facilita una conexión emocional e intelectual con otros. Entonces, el rol de los adultos es crear las condiciones para que niños y niñas puedan expresar y visibilizar su pensamiento, disponiendo espacios físicos y emocionales para la expresión y escucha de los diversos lenguajes.

Ahora bien, la escucha practicada por los adultos ¿a partir de qué es interpretada? Hoyuelos (2004), siguiendo las ideas de Malaguzzi, señala que los adultos poseen una imagen interna de infancia que induce a escuchar, observar y actuar de una u otra manera.

No existe una infancia única, no hay una imagen única, por ende, no hay sólo un lenguaje. Como afirma Lahire (2004) los seres humanos son, desde el principio, seres plurales. De este modo, la institución educativa no ha de pretender educar a un tipo de niño o niña, sino que debe acoger la diversidad entendiendo que cada niño es una experiencia personal, no generalizable, que se construye a sí mismo desde las variantes que le sostienen (familiares, geográficas, económicas, étnicas, religiosas, etc.) a partir de las cuales participan, configuran, interpretan y actúan en el mundo.

Que un adulto configure relaciones instrumentales o vinculares determina las oportunidades que se ofrezcan para el desarrollo y aprendizaje de los niños, las que tendrían su origen en las construcciones sociales e históricas

Al igual que otras construcciones sociales, la concepción que se tiene sobre los bebés son construidas colectivamente acorde a las tendencias histórico-culturales de cada época, a lo que se agrega en este caso, la escasa participación y opinión de los propios actores, ya que somos los adultos quienes determinamos lo que es un lactante, y por tanto, qué debe hacer, cuándo y cómo. (Peralta, 2004, p. 57)

En la actualidad, a pesar de los discursos que sitúan a los niños como ciudadanos, la práctica pedagógica es construida socialmente por los adultos, principalmente por los educadores. Así, las oportunidades de aprendizaje, la configuración del espacio y las relaciones comunicativas entre niños y adultos se configuran a partir de imaginarios que pueden resultar potenciadores y respetuosos o estructuralistas y restrictivos de las libertades expresivas de la niñez.

La sala cuna es un nivel dentro de una institución educativa (Jardín Infantil) pensada para niños de 3 meses a 2 años. En tanto institución, es un espacio social e históricamente construido en un contexto de relaciones humanas en el que surgen, se acuerdan y comparten métodos, evaluaciones, normas, valores y lenguajes, entre otros; los que se transforman dentro de la organización, ya que al ser construcciones sociales están en posibilidad de constante cambio.

La sala cuna, como institución social, es un espacio que se palabrea, declara, intenciona, legisla, pero principalmente, se habita y co-construye por actores sociales, a saber: niños, niñas, familias, equipos técnicos, profesionales, administrativos y ¿trabajadores, auxiliares? de servicio. En este sentido, cabe reconocer que los niños que asisten a este nivel no declararán verbalmente sus ideas, intereses y necesidades, sino que las manifestarán desde otras múltiples expresiones necesarias de ser escuchas, interpretadas y respondidas por los adultos. Pero ¿a partir de qué deciden o no escuchar? ¿a partir de qué interpretan? ¿a partir de qué responden?

Las situaciones educativas en estas instituciones sociales llamadas Jardín infantil y Sala cuna posibilitan, constantemente, crear y ser creadas. Esta creación constante *surge de y da forma* a imaginarios sociales, que constituyen el lente desde el cual se estudiarán las relaciones e interpretaciones que los adultos dan a los lenguajes de niños y niñas.

Atendiendo a los antecedentes presentados, surge la necesidad de estudiar las relaciones comunicativas entre niños y adultos, principalmente desde el reconocimiento de la pluralidad de los lenguajes de las niñeces y la interpretación que los adultos dan a estas expresiones, que se develan en la cotidianidad de la acción educativa y desde los imaginarios que una comunidad ha construido para dar sentido al quehacer, a las relaciones, a la escucha y a las

respuestas que se ofrecen. Así, la investigación busca *comprender las significaciones sociales imaginarias que otorgan los adultos educadores a los lenguajes de niñas y niños del nivel sala cuna.*

A. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las significaciones sociales imaginarias que otorgan los adultos educadores a los lenguajes de niñas y niños que asisten al nivel sala cuna?

B. Objetivos

iii. Objetivo General

Comprender las significaciones sociales imaginarias que otorgan los adultos educadores a los lenguajes de niñas y niños del nivel sala cuna.

iv. Objetivos específicos

Identificar las prácticas de los adultos educadores para responder a los lenguajes de niñas y niños que asisten a sala cuna.

Identificar las categorías de sentido que configuran las significaciones imaginarias de los adultos en torno a lenguajes de niñas y niños que asisten al nivel sala cuna.

Analizar las significaciones imaginarias a partir de la experiencia de adultos educadores de una sala cuna de la provincia de Concepción.

Interpretar el sentido que se configura desde las significaciones imaginarias de los adultos educadores, en torno a los lenguajes de niñas y niños que asisten al nivel sala cuna.

C. Supuesto

Los discursos y acciones de los adultos revelan distancia con los lenguajes de los niños, en tanto jerarquizan los lenguajes.

D. Grado de Innovación prevista

Conocer los imaginarios posibilita comprender e interpretar el actuar de los educadores, entender por qué las decisiones son más bien homogéneas, escolarizantes y conceptuales en una etapa de la vida en que es fundamental el vínculo, el afecto, el juego, las experiencias multisensoriales, el movimiento, la escucha, la empatía, la respuesta oportuna y la contención, atendiendo a que

La principal formación de conexiones sinápticas que esculpen el cerebro dando las bases para todo tipo de comportamientos y aprendizaje, tienen lugar antes de los tres años de vida, etapa en que el cerebro ha crecido un 80% en relación al del adulto. (Peralta, 2005, p. 51)

Esta investigación se perfila como un aporte a la comprensión del actuar de los educadores en el primer nivel educativo del sistema educacional chileno, posibilitando la reflexión y el levantamiento de una discusión en torno a lo co-construido por los educadores.

Finalmente, considerando los espacios y tiempos que hoy se configuran en la educación formal para niños de sala cuna, se considera este proyecto de investigación como una propuesta innovadora, que además de abordar la mirada del adulto educador, abordará la mirada de niñas y niños, y el estudio de sus lenguajes. Aquí surge un propósito implícito: *visibilizar* que existe una pluralidad de lenguajes que responde a la singularidad de cada niña y niño, expresiones que los adultos no ven, no escuchan, ni leen; que los adultos jerarquizan y parcelan, tal como Malaguzzi planteaba en referencia a la metáfora de los cien lenguajes del niño,

(...) La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen: de pensar sin manos,

de actuar sin cabeza,

de escuchar y no hablar,

de entender sin alegría,

de amar y sorprenderse sólo en Pascua y en Navidad.

Le dicen: que descubra el mundo que ya existe

y de cien le roban noventa y nueve (2005).

III. MARCO TEÓRICO

1. LA VOZ DE NIÑAS Y NIÑOS ANTES DE LOS DOS AÑOS

A. La voz del adulto: su poder disciplinar

Detenerse a revisar teorías respecto de las expresiones y aprendizaje de niños y niñas entre el nacimiento y los 2 años, lleva hacia hitos y pautas validadas universalmente que se constituyen en referentes del desarrollo (Piaget, Freud, Erikson, entre otros). Estos marcos se organizan en torno a áreas que muestran la progresión del desarrollo infantil por tramos de edad, orientando las acciones que emprenden los adultos para responder a las necesidades de los niños. El educador, junto al equipo, es quien decide cómo emplea este saber. Pudiese ser que lo considere como referencia del desarrollo infantil y atienda a la singularidad y contexto de cada niño, o bien asuma sin cuestionamientos estos conocimientos provenientes de disciplinas y discursos dominantes, instrumentalizando los procesos de aprendizaje y estableciendo una voz universal.

Foucault (2002) plantea la idea del poder disciplinario, afirmando que “la disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (p. 158). Es decir, la disciplina determina una forma de actuar, establece lo que es normal, lo que es correcto, entrega un estándar, condiciona a los sujetos hasta tal punto que actúan mecánicamente, sin ser conscientes de los actos y sin cuestionarse, puesto que las ideas que emanan desde la disciplina operan como verdad absoluta. Es lo que sucede en el caso de algunas propuestas educativas para niños y niñas en sala cuna. Si bien es un espacio educativo que recibe una diversidad de niños en edades, características y contextos socioculturales, las propuestas pedagógicas obedecen a instrumentos curriculares, evaluativos o escalas estandarizadas cuyos discursos se transforman en patrones a seguir repetida y mecánicamente.

En esta línea, Dahlberg et al. (2005) señala que una de las construcciones de infancia que han surgido desde discursos hegemónicos, es aquella interpretación del niño como naturaleza o niño científico con sus estados biológicos, “como ser esencial de propiedades universales y capacidades inherentes cuyo desarrollo es tenido por un proceso innato (determinado

biológicamente conforme a leyes generales), a menos, por supuesto, que el niño tenga alguna anormalidad” (p. 80). Esta es la validación de un niño estandarizado, descontextualizado de su realidad histórica situacional y fragmentado en áreas, olvidando todo principio de Unidad que prevalece en las personas

Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos. A partir de este principio se considera la integralidad y completitud de los párvulos en todo momento. (MINEDUC, 2018, p. 31)

Abrazar las disciplinas, teorías y discursos sin considerar a los niños como sujetos holísticos y con derechos, es un riesgo que se corre diariamente y sin deliberar. En este sentido resulta interesante la reflexión que plantea González (2016) en relación a los lenguajes del poder, que según afirma

connotan y denotan todos los estamentos comunicativos, todos los dispositivos lingüísticos que los seres humanos y las instituciones utilizamos para desplegar y proteger nuestros intereses. Son aquellos lenguajes desarrollados por los diferentes poderes para llevar a cabo sus dinámicas, cuyas dialécticas lingüísticas designan horizontes, modifican o estandarizan culturas y proponen o niegan futuros para la humanidad. Un docente, un intelectual requiere identificar no sólo los lenguajes de los poderes que lo colonizan sino los lenguajes que replica y le forja como colonizador o emancipador, de ahí que ningún debate por las inclusiones y las diversidades es digno si existe un lenguaje poderoso y pedregoso que se impone. (p. 75)

Cabe cuestionarse respecto de cuáles serían los “poderes” en la sala cuna, quizá lo son el currículo, la didáctica, la psicología evolutiva, la evaluación, los dispositivos curriculares, las políticas públicas, las leyes o la experiencia de escolarización; más aún si reconocemos que “las palabras no sirven para nombrar la realidad, para nombrar las cosas, sino para camuflar, para disfrazar, para simular. Los lenguajes del poder tienen unas gramáticas que nos hacen hablar sobre diversidad y no necesariamente pensar sobre diversidad” (p. 26).

Entonces, ¿qué rol cabe a los educadores en tanto sus historias personales y profesionales son construidas a partir de vivencias como educandos, formación inicial y continua? No resignarse a lo dado, no aceptar la idea y comodidad de que todo está dicho y preconfigurado; no silenciar ni imponerse a otros; detenerse a reconocer y cuestionar los lenguajes de

superioridad bajo los que se actúa. Desde la mirada de niños y niñas como personas singulares, entonces, cabe la necesidad de darse el tiempo para descubrirlos como otros, para reconocerlos y no reducir sus potencialidades a lo que, como adultos, se espera que aprendan, desarrollen o simplemente hagan. Esta apertura es la puerta de entrada para la acogida de las múltiples expresiones de las niñas y se logra en tanto se abandonan discursos y se sitúa a los educadores desde el reconocimiento del otro como ser único.

B. La multiplicidad de expresiones de las niñas entre el nacimiento y los 2 años

Para caracterizar el desarrollo de niños y niñas desde el nacimiento a los 2 años, se consideran ideas propuestas por Wild (2016), quien describe la primera infancia como un proceso en el que los niños han de adaptarse al mundo externo (fuera del vientre materno) en un conflicto constante entre satisfacción de necesidades de supervivencia (básicas) y de desarrollo (experiencias que activarán su potencial). Es un proceso en el que a partir de las interacciones del cuerpo con el mundo se crearán conexiones neuronales, y en el que el contacto físico y la atención resultan determinantes para el logro de la autonomía. Es un proceso lento y personal. Destaca que los niños demandan de un sostén que les de seguridad, principalmente contacto físico, acogida afectiva y respuesta oportuna de los adultos en su entorno (madres, familiares, educadores, cuidadores). Una respuesta que no sólo se vincula a acariciar o cargar en los brazos, sino la configuración de un espacio seguro.

Al recorrer el desarrollo de niños y niñas entre el nacimiento y 3 años, Wild comparte las propuestas de Piaget referidas a la existencia de una secuencia de desarrollo de las estructuras de comprensión (que Piaget llama de conservación) y que se inicia con la comprensión del objeto permanente, pero reconoce que el tiempo que los niños necesitan para construirlas depende de sus circunstancias y los adultos son quienes las configuran. Es una etapa en la que niños y niñas exploran su cuerpo y el ambiente; surgen situaciones que les afectan y que descubren cómo resolver por sí solos o con la manipulación de un adulto (dependiendo de la autonomía que se le otorgue) Emerge la necesidad de tomar decisiones, surge la iniciativa, se comunican desde el lenguaje facial y gestual: lenguajes no verbales conectados a las emociones. Para todo demanda de la presencia cuidadosa, confiada y segura de un adulto

que ofrezca oportunidades que permitan fortalecer las estructuras cerebrales y que reconozcan al niño como “un ser humano que requiere mucho respeto” (2016, p. 32).

Casassus (2014) afirma que las personas comparten una misma estructura biológica como miembros de la especie humana. En consecuencia, hay similitudes, unos con otros se parecen, existen elementos que permiten identificar la naturaleza humana

Estamos regidos por las leyes naturales que rigen esta biología. Es nuestra dimensión natural.

Pero también el ser humano es una persona y cada persona es una persona única. Decir que el ser humano es único quiere decir que él es diferente de los otros. Quiere decir que entre nosotros existe la diversidad. A pesar de tener una misma naturaleza humana, nadie es igual a otra persona. Somos originales. (p. 46 – 47)

Aun cuando los niños se ubiquen en un “tramo de edad” similar y compartan algunas características del desarrollo como las mencionadas por Wild, se debe reconocer que cada uno ha devenido desde los contextos a los que pertenece. En este sentido, como planteara Vygotski (1988) el desarrollo infantil exige un contexto de interacciones que posibilita el aprendizaje de pautas desde la relación con agentes culturales, promoviendo procesos de desarrollo evolutivos, es decir, el aprendizaje en contextos socioculturales activa el desarrollo. En la misma línea se sitúa la propuesta de la ecología del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987) que reconoce a la persona como un ser dinámico, que se desarrolla desde la relación recíproca con los distintos ambientes interconectados a los que pertenece. En esta misma línea, Calvo plantea una afirmación que ningún adulto y educador debe desconocer

cualquier pequeño propende a aprender y no puede evitarlo sin importar donde haya nacido, aunque es determinante con quién vive y bajo qué contexto crece; cuando es desafiante sus límites no reconocen fronteras; si, por contrario, el contexto lo inhibe las fronteras se reducen cada vez más en la medida que va inhibiendo la propensión a aprender, lo que favorece la conformación social de la privación cultural, en virtud de la cual la persona no aprende a codificar ni a decodificar los códigos de su cultura. (2016, p. 53)

Lo anterior resulta tremendamente esperanzador: todos los niños están dotados para aprender y lo hacen en cualquier espacio, tenga o no el carácter de educativo. Sin embargo, esta posibilidad depende del contexto, que la mayor parte de las veces es configurada por los adultos, pero se debe atender que “la vista del maestro busca una interpretación llena de explicaciones, busca romper el encanto del sinsentido para transformarlo en el contenido teórico sobre las acciones humanas” (Vilanova, 2014, p. 139 en Hoyuelos, 2009, p, 21).

Una de las claves en el proceso de aprendizaje es la expresión. Los niños comunican de diversas formas sus ideas, teorías, hallazgos, etc. y, en este contexto, necesitan un adulto que acoja aquellas expresiones, las interprete y responda.

Desde que un niño nace (y algunas corrientes defienden que desde que es concebido) los adultos que le rodeamos, y sobre todo la madre y el padre, damos significado a todo lo que la criatura hace: cuando llora, interpretamos que necesita comer, dormir, moverse..., cuando hace muecas decimos que nos sonrío, que quiere decirnos cosas...

Esta aportación de significados va introduciéndolo en nuestra cultura, en la manera de interpretar la realidad que tenemos y que es diferente en cada contexto social y particular de cada familia. Esta manera de hacer propia va dotando al niño de información y, sobre todo, de sensibilidad para poder ir creando progresivamente sus significados de la realidad. (Palou, 2008, p. 40- 41)

C. ¿Qué es el lenguaje?, ¿cómo expresan los niños y niñas?

Lenguaje es todo sistema de comunicación basado en un conjunto de acuerdos, de normas que permiten la interacción. El lenguaje se suele clasificar entre oral, escrito y gestual; no obstante, el lenguaje es auditivo- verbal o no verbal como ruidos o sonidos de la naturaleza-; visual – escrito, planos, señales, semiótico-; táctil – saludos, abrazos, estrujones, besos y el mismo braille-; olfativo- olores, aromas- y gustativo- sabores. (González, 2016, p. 27)

Echeverría (2003) afirma que el lenguaje es la clave para comprender los fenómenos humanos, es generativo, es acción. El lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos, “en consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no biológico” (p. 30).

Al ser un fenómeno social, el lenguaje respondería a culturas, contextos, experiencias; entonces, no existe un único lenguaje “El mundo es plural y también lo son los mecanismos de comunicación humana (...) El lenguaje humano, como la realidad humana, es diverso y complejo” (Torrallba, 2005, p. 8).

Para fines del estudio, se abordarán las expresiones de los niños desde el planteamiento de la “pluralidad de lenguajes” (Malaguzzi, 1996 en Hoyuelos 2006, p. 147) a partir de los que comunican sus intenciones, ideas, necesidades, intereses, deseos, etc. Como plantea Hoyuelos, “lenguaje de la no palabra” (Ibíd., p. 149).

Vecchi (2013), considera los lenguajes como las distintas formas utilizadas por las personas para expresarse. Cada lenguaje tiene una gramática y una estructura dispuesta para la comunicación y relación. Niños, jóvenes y adultos configuran sus relaciones desde la diversidad de lenguajes; sin embargo, socialmente se establecen jerarquías restando importancia a expresiones asociadas al juego, arte, movimiento.

Niñas y niños construyen y co-construyen aprendizajes desde la multiplicidad de sus expresiones. Malaguzzi (2005) reconocía la diversidad de lenguajes como propios al ser humano, desarrollados desde la experiencia protagónica de los mismos niños y niñas en relación con otros, personas, objetos, espacios, etc. Así, un lenguaje es generador de otro, es generador de cultura, de realidades, de posibilidades. Esta construcción avanza, crece y conforma un entramado desde la propia acción, en y con el mundo. Aquí la presencia de los adultos está orientada a *la escucha* y configuración de espacio-ambientes respetuosos de la cultura propia a niñas y niños.

Malaguzzi, destaca siete puntos en relación a los lenguajes:

- Existen en pluralidad
- Constituyen un derecho
- Nacen en la experiencia, desde las relaciones y reciprocidad
- Los niños son coautores
- Cada lenguaje es fuerza generadora de otros lenguajes
- Existen en igualdad de dignidad y valorización, ningún lenguaje es mejor o más importante que otro
- Constituyen la cultura de los niños.

Una experiencia educativa que considera la multiplicidad de lenguajes de niñas y niños es la desarrollada en las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia (1994), cuyo proyecto educativo se

funda en que el niño no se concibe predeterminado biológicamente, su desarrollo no se funda en esquemas lineales ni en acumulación de experiencias. La propuesta Reggioiana aspira a potenciar el protagonismo constructivista de los sujetos implicados, permitiendo la co-construcción del conocimiento desde el error, la incertidumbre, la imprevisibilidad y la variación.

Rinaldi (2011), se refiere a los lenguajes en la experiencia educativa de niñas y niños de 0 a 3 años, afirmando que en esta etapa se configura una red de comunicaciones, caracterizada por ser un sistema ecológico complejo, rico en vínculos y recursos. Afirma que el sujeto no es el niño, sino que el niño en relación, e invita al abandono de la asfixia de la programación rígida. Aquí hay dos ideas en las que resulta necesario detenerse.

Primero, la comunicación como sistema ecológico que invita a repasar las ideas de Maturana, quien señala que las interacciones se constituyen en un fluir de coordinaciones de acciones y que “el lenguaje tiene que ver con coordinaciones de acciones consensuales” (2011, p. 11). Son estas acciones las que demandan de un adulto que reconozca al niño y niña como un otro legítimo, desde un enfoque de derechos, como persona singular y social. Sólo de esta manera se establecen vínculos y se generan climas de convivencia (entendiendo que para Maturana educar es convivir).

Segundo, abandonar la certeza de la programación, de la planificación. Reconocer a niños y niñas desde su diversidad de lenguajes invita al adulto a cuestionar la estandarización, la homogeneidad de las experiencias que se ofrecen. Creer que niños y niñas gozan de UN lenguaje común es negar la singularidad y cuando se niega la condición humana de ser únicos se cae en la planeación didáctica uniforme, todos aprenden lo mismo y de la misma manera. Por el contrario, *escuchar* la pluralidad de lenguajes invita a la relación y al reconocimiento del otro, de sus potencialidades, características y deseos. Entonces, la respuesta a ese acto de escucha es la configuración de espacios educativos diversificados, que estén dispuestos para que cada niño y niña construya o co-construya desde su propia identidad y cultura.

D. Aproximación a los lenguajes

Shapiro, propone una forma de mirar y escuchar a los bebés, una forma de leerlos antes de que comience la expansión del lenguaje verbal. Propone señales como el lenguaje de las manos, del juego, de las historias, de los sueños, del arte, del rostro, del cuerpo y la voz. Él afirma que los adultos

No se dan cuenta de que sus bebés no dejan de hablarles en todo momento. Lo que sucede es que lo están haciendo en un lenguaje sin palabras, en el lenguaje del tacto, del llanto, de la expresión facial, de la postura y de la tensión corporal (2004, p. 43).

La propuesta de pluralidad de lenguajes no determina un número de estos, es así como Malaguzzi (2005) alude a la metáfora de los Cien Lenguajes del Niño. Ya se planteaba antes que no existe una jerarquización de lenguajes, es decir, no hay ninguno de mayor valor que otro. Cada lenguaje surge desde la experiencia de los niños, desde las relaciones que establece con su mundo exterior e interior. En esta línea, intentar definir la totalidad de lenguajes, dentro del marco referencial, sería imposible, un trabajo de nunca acabar. Por esta razón, y en atención al contexto educativo de niños y niñas en Chile, se reconoce que existen lenguajes conocidos y abordados en extensión (bien o mal, no es el propósito de este estudio; tampoco lo es el intentar definir a partir de qué se deciden algunos y no otros). Los de mayor abordaje en los espacios educativos corresponderían a aquellos vinculados al currículo nacional, aquellos declarados, objetivados, como: lenguajes verbales, escritos, artísticos (en sus diversas manifestaciones), gestuales, matemáticos, científicos y de convivencia. Todos lenguajes que resultan programados y parcelados para que niños y niñas los experimenten o manifiesten. Es decir, dentro de un rito educativo o jornada diaria son planificados por el adulto para el logro de ciertos aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje.

Existen otros lenguajes que, probablemente, están dentro del currículo, pero no tan explícitos como para que el adulto los considere como posibilidad de experiencia de aprendizaje. Sin embargo, desde la propensión a aprender de los niños (Calvo, 2015, 2016, 2017) los manifiestan de manera natural, espontánea y, probablemente, inconscientes. Son algunos de estos lenguajes los que se abordarán a continuación. Lamentablemente, son expresiones de las niñeces definidas por los adultos.

i. El lenguaje de la polisensorialidad

Niñas y niños que habitan las salas cunas lo hacen desde la acción que, incluso, llega a pasar desapercibida por los adultos. Carson, a partir de sus observaciones señala

Muchos niños, quizás porque ellos mismos son pequeños y están más cerca del suelo que nosotros, se dan cuenta y disfrutan con lo pequeño y que pasa desapercibido. Quizás por esto es fácil compartir con ellos la belleza que solemos perdernos porque miramos demasiado deprisa, viendo el todo y no las partes. (2012, p. 34)

Ceppi y Zinni (2009), afirman que la infancia posee plasticidad sensorial en la que coexisten como coprotagonistas los sentidos en la construcción del conocimiento. En esta línea, los niños demandan espacios polisensoriales, que no conciban experiencias estándar para todos, sino que den oportunidades de exploración y creación a la diversidad de niños y niñas.

Los sentidos juegan un papel fundamental, en tanto permiten la aproximación y conocimiento del mundo para significar, expresar y comunicar

El proceso perceptivo se ajusta a la estructura cognitiva de cada sujeto, entendida ésta como el conjunto de lenguajes, símbolos y sistemas compartidos en una cultura concreta, determinada en un espacio y en un tiempo. Ciertamente, los participantes de cada cultura se expresan a través de diferentes lenguajes, a saber: oral, textual, visual, musical y corporal, para crear, transformar y transgredir distintas acciones, situaciones, manifestaciones o productos en sendos intereses por comunicar o comunicarse en el camino de construir la propia identidad. (Bursset, 2012, p. 65)

Los sentidos de la visión y audición están intencionados (y sobrestimulados) en los espacios educativos de niños y niñas. Paredes decoradas (no ambientadas) y música (muchas veces infantil) dan cuenta de esto. El tacto, afortunadamente, encuentra experiencias desde la iniciativa personal de niños y niñas al explorar primero su cuerpo y luego el entorno. El gusto, desde la exploración en la alimentación vive su satisfacción, sin embargo, hay un momento de conquista de su autonomía que se alcanza una vez que logra meter en su boca algún dedo para chupar.

Esta conquista es importante para el niño porque comporta la posibilidad de satisfacerse a sí mismo cuando tiene necesidad de ello. Pero también significa que a partir de ese momento ya puede optar, cuando quiera, por tomar un objeto cercano para guardarlo, olerlo o chuparlo, y de este modo saber qué interés tiene para él. (Goldschmied, 2005, p. 83)

Ofrecer espacios para el despliegue de todos los sentidos, abre posibilidades de observar, asombrarse, explorar, decidir, manipular, resolver problemas y descubrir.

ii. El lenguaje del cuerpo

La expresión está más allá de lo oral, está en el cuerpo, un cuerpo que en ocasiones resulta reducido por el adulto (sea este familiar, cuidador o educador), un cuerpo limitado en sus posibilidades de acción, más en las de expresión. Abad describe esta idea señalando

Apalabramos el cuerpo con términos como *orgánico*, *somático*, *propioceptivo*, *morfológico* o *fisiológico*, palabras extrañas que anidan en la carne. Pero también *regazo*, *suavidad*, *ternura* y *maternaje*. La corporeidad infantil participa igualmente de esta poética corporal y, además, es su principal mediador para acoger su ser y salir al encuentro en pos del mundo. Así, el cuerpo del niño o de la niña es el poema de la vida personificado donde las coordenadas de la existencia comienzan a trazarse desde su mismo nacimiento, quizás como destino, encarnando la presencia de su ser en el mundo. (2014, p. 68)

La acción motriz de un niño devela un sentido, expresa la forma en que percibe y se relaciona con su entorno. Desde la acción interviene en el mundo y, además, comunica. Resulta interesante detenerse en la idea de acto y acción que plantean Aucouturier y Mendel, pues destaca la intención del niño, la interactividad entre sujeto y realidad, la incertidumbre del resultado del acto,

No es un conjunto de gestos y movimientos, ni una descarga energética de tensión corporal; no es una actividad que se agota en sí misma ni por sí misma. El acto es una actividad voluntaria —quisiera insistir en la idea de voluntario—, inducido por un proyecto de acción. Es decir, que antes del acto existe una representación —independiente de la forma— de aquello que buscamos (...). Esta representación previa a la realización del acto propiamente dicho —que implica el encuentro con la realidad— puede adoptar formas distintas. En el caso del adulto, la más común es la forma de presentación de las palabras. (2005, p. 40)

La acción es el proceso mental que se produce antes, durante y después del acto.

- Antes: preacto, deseo, decisión, voluntad.
- Durante: en el acto, búsqueda del proyecto de acción elaborado previamente.
- Después del acto: reflexión, repetición, relato.

Lo anterior da cuenta de cómo, a través de la acción y acto, niños y niñas comunican, construyen, resuelven, deciden, etc. Es decir, se relacionan expresivamente con el espacio-ambiente.

Fusté y Bonastre, inspiradas en el trabajo de Aucouturier y Lapiere comprenden el lenguaje corporal como una posibilidad de entender a niños y niñas *“según sus maneras de moverse, de gesticular, de mirar, sus posturas, su forma de posicionarse en el espacio, al observar al niño es posible disponer de gran información, comprenderle y acompañarle en su crecimiento y evolución”* (2007, p. 14). Así, recogen cómo niños y niñas se relacionan con el ambiente (personas, objetos, espacios) y consigo mismos, develando ciertas sensibilidades, a saber:

- Placer de comunicarse, rescatar las expresiones no verbales (gestos, miradas, movimientos) que nacen desde las emociones.
- Placer de actuar, la acción como materialización del pensamiento de un niño o niña.
- Placer de poder identificarse, construir identidad, la aceptación de sí mismo y de los demás.
- Placer de pensar, el acto de distinguir la realidad.
- Placer de crear, dar respuesta personal a las situaciones cotidianas.

El placer, como sensación de gozo, positiva o grata, se manifiesta cada vez que el niño o niña satisface plenamente alguna necesidad vital, incluyendo muchas veces la presencia o respuesta del adulto.

El bebé sabe comunicarse con los adultos que se ocupan de él y lo hace con todo el cuerpo (...) la principal característica de esta comunicación consiste en su calidad: en la medida que la persona adulta se siente implicada en la relación con el niño, le transmite la apreciación del valor de esta relación. (Goldschmied, 2005, p. 72)

La idea anterior releva el papel del otro, en este caso del adulto, en la configuración de las relaciones comunicativas que se dan en la convivencia. Maturana afirma que el “lenguaje se constituye cuando se incorpora al vivir, como modo de vivir, este fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella; es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales” (2001, p. 41 –

42). Echeverría, siguiendo las ideas de Maturana afirma que “El lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos” (2003, p. 30). Continúa afirmando que una condición del lenguaje es el dominio consensual, lo que se constituye a la vez que los “participantes de una interacción social comparten el mismo sistema de signos (gestos, sonidos, etcétera) para designar objetos, acciones o acontecimientos en orden a coordinar sus acciones comunes” (p. 30).

Coincidente con los planteamientos de Maturana y Echeverría, Abad y Ruiz se refieren a las señales de los niños, a los lenguajes corporales, como modos de comunicación consensuados

El adulto y el niño adjudican significaciones a las señales corporales emitidas por el otro. Si son correctas, provocan la respuesta esperada. Hay entonces una ratificación y el reforzamiento del placer de haberse comprendido. El niño emite señales corporales (...) El adulto recibe el mensaje y responde a la demanda. La respuesta del adulto para conseguir el bienestar del niño produce una comunicación que se traduce en un mensaje de bienestar o malestar recíproco, dependiendo de lo adecuada que haya sido esa respuesta. Si el niño está bien, el adulto está bien y viceversa. La acción del adulto no es independiente del comportamiento del niño. Se influyen mutuamente desde la más temprana edad. (2011, p. 34)

Los mismos autores plantean que las expresiones corporales comunicativas funcionan porque los adultos significan esos actos. El adulto es quien comprende al niño, quien dota de significado los distintos lenguajes de la niñez, y quien responde.

La etapa que transcurre entre el nacimiento y los 2 años es caracterizada por la relación, exploración, expresión, experimentación, movimiento y asombro, entre otros lenguajes propios a la singularidad de cada niño. Los lenguajes están ahí, prestos a brotar en un acto de aprendizaje con y en el mundo, en relación. Calvo, López de Maturana y Moreno, afirman que

El ser humano propende a aprender. Esto se visibiliza con claridad en los infantes que no pueden evitar hacerlo, del mismo modo que no pueden dejar de respirar... Todo el tiempo están buscando desafíos que los lleven más allá de sus capacidades, sean estas lingüísticas, expresivas, corporales, etc. (2013, p. 206)

Los lenguajes asumen formas diversas y los adultos deben establecer relaciones desde la escucha, interpretación y respuesta a estos, por ejemplo, *leer, sentir, escuchar* el llanto, las risas, el tono muscular relajado o rígido, el juego, los gestos, las señas, la aproximación y la evasión, los movimientos, los ruidos, las miradas, el silencio etc. Estas expresiones

vinculantes o evitativas con las que niñas y niños *lenguaje*an, en la idea de Maturana (2002), emergen en espacios relacionales desde el nacimiento e incluso antes

Desde ese primer instante, su cuerpo se abre a la vida mediante gestos, acciones y movimientos –que configuran un lenguaje propio y universal que irá ajustando a medida que se amolda a las expectativas externas– y poseen un sentido como lenguaje en sí mismo. Así, la propia respiración, rodar por el suelo, andar de puntillas o subirse a una silla son lenguajes corporales con significado, aunque el niño no sea consciente de ello. (Abad, 2014, p. 68 – 69)

Niños y niñas dialogan con su cuerpo, a través del movimiento, manipulación, desplazamientos, tonicidad, etc. Y, además, escuchan e interpretan lo que los adultos expresan desde su comunicación no verbal. Esto se da en un entramado de relaciones sociales y afectivas en la que se ha de reconocer a niños y niñas como sujetos que participan de los procesos que les afectan, así es como lo afirma Falk en referencia a la propuesta de Emmi Pikler

Si confiamos en las capacidades del niño, si animamos su actividad autónoma, veremos que es capaz de muchas más cosas de las que se cree normalmente. Entre otras, de una gran desenvoltura corporal y de una gran atención y curiosidad por todo lo que le rodea. El lenguaje corporal, la actitud de los niños, la expresión de sus caras, nos lo demuestran. (2008, p. 48)

Pikler y el equipo de Lóczy, plantean cuatro principios fundamentales interconectados, todos iguales en importancia, a saber: “valor de la actividad autónoma; valor de la relación afectiva; necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno; importancia de un buen estado de salud física” (David y Apel, 2013, p. 23). Estos principios orientan una propuesta educativa respetuosa de la libertad de niños y niñas. Es una libertad, que, en tanto dada por el adulto cuidador o educador, permite a niños y niñas explorar, desplegar iniciativas, intervenir en su entorno, prever resultados de sus acciones, conocer sus posibilidades corporales, ser sujetos protagonista de su desarrollo y aprendizaje. Niños y las niñas tienen un gran potencial de desarrollo, sus acciones demandan de la observación de los adultos para comprender el valor de sus movimientos y ofrecer nuevas posibilidades. En este sentido, Pikler (2001) afirma la necesidad de respeto por el niño desde una actitud no intervencionista del adulto para favorecer el desarrollo autónomo.

iii. El lenguaje del juego

En Chile, el juego se ha propuesto como un principio pedagógico de la educación Parvularia,

El juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño, a través de él “se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (MINEDUC, 2001, p.17). El juego, además, es un derecho que brinda

Oportunidades para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autosuficiencia y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Además, recalca que, mediante el juego, los niños exploran y ponen a prueba el mundo que los rodea, experimentan nuevas ideas, roles y vivencias, y, mientras lo hacen, aprenden a comprender mejor y construir su propia posición social dentro de dicho mundo. (Brooker, Woodhead, 2013, p. 2)

Huizinga, afirma

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo de un juego (...) el niño y el animal juegan porque encuentran gusto e ello, y en esto consiste precisamente su libertad”. (2000, p. 20)

El Juego es definido como actividad espontánea, fuente de placer, proyección del mundo interior (Shapiro, 2003; Abad, 2008; Sarlé, 2008; Borghi, 2010; David, Appell, 2013; Aberastury, 2013). Sin embargo, en los espacios educativos el juego es controlado por el adulto, quien aprendió la necesidad de dotarlo de intencionalidad pedagógica, apartándolo de la intención que niños y niñas le dan

Realmente, el juego libre no es tan libre; es un juego limitado por el contexto en el que se realiza. Los educadores tenemos una gran responsabilidad en dotar de los elementos oportunos al juego infantil; en establecer un ambiente rico en sugerencias, espacios y materiales; en acompañar a los niños, si es necesario, enriqueciendo sus posibilidades de juego; en observarles para conocerles mejor. (Sainz, 2013, p. 77)

Cuando ocurre lo anterior, el lenguaje del juego se ve manipulado por el adulto desde la intervención educativa que persigue un objetivo de aprendizaje determinado por él, se delimitan las posibilidades de actuación de niños y niñas, por ende, se limita su expresión, creatividad y experimentación. En contraposición a esta idea, Abad (2008; 2011) plantea la disposición de contextos sin fines predeterminados, es decir, espacios que niños y niñas

pueden intervenir e interpretar libremente, a partir de sus historias personales, interés, expresiones, teorías, necesidades, etc.

Ningún adulto podrá prever o medir la cantidad de cosas que aprende un niño jugando. Nadie podrá programar o acelerar este proceso, ni impedirlo o empobrecerlo. Y el motor que lo impulsa es el más potente que conoce el hombre: el placer. El juego libre y espontáneo del niño guarda parecido con las experiencias más elevadas y extraordinarias de adulto, como la de la investigación científica, la exploración, el arte o la mística, en las que el hombre se enfrenta a la complejidad y vive la experiencia del placer. (Tonucci, 2012, p. 87)

En la cotidianeidad, los adultos tienden a confundir el juego con las acciones lúdicas que ellos plantean, acciones que pueden resultar divertidas; sin embargo, la diferencia está en que los juegos “tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas” (MINEDUC, 2018, p. 32). Es decir, el juego nace desde los niños y como lo plantea Huizinga “traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido” (p. 12). Este historiador resalta el juego como acción libre, con fin en sí misma y acompañada de sentimiento de tensión y alegría. Además, afirma que se da dentro de límites espaciotemporales, bajo una serie de reglas libres de ser aceptadas. Al afirmar que “llena de sentido”, apela a la actitud lúdica que es más que una actividad, en tanto implica un pensamiento con carga afectiva que induce razón y emoción a la acción. Por esto, una de sus premisas es que no todo juego es lúdico, ya que el niño, en su rol de jugador, muchas veces se ve en situaciones en las que se reducen las posibilidades de elegir libremente aquello que le genera placer (interés, felicidad), introduciendo un carácter de obligatoriedad y coerción.

Las ideas anteriores invitan a pensar las situaciones educativas de niños y niñas que asisten a espacios educativos antes de los 2 años de vida, donde sus posibilidades se ven determinadas desde su cuerpo y desde la interpretación de sus señales que los adultos hacen. Wallon (1987) afirmaba que el primer juego es el autocósmico, es decir, las acciones se centran en el autoconocimiento de su cuerpo: percepciones sensoriales, repeticiones, vocalizaciones, etc., a partir de las que establece relaciones con su entorno. Por esta razón, niños y niñas, demandan ambientes enriquecidos que les permitan construir estas relaciones placenteras en libertad, con autonomía y en respuesta a su identidad (entendida como el conocimiento de sus necesidades e intereses).

iv. El lenguaje del silencio

Torralba afirma que “cada persona es un mundo y se expresa de una determinada forma. Existe, por ejemplo, el lenguaje de la mirada, el lenguaje del cuerpo, el lenguaje verbal, el lenguaje musical... y el lenguaje del silencio” (2005, p. 8-9). Observar un aula, espacio en que niños y niñas se disponen a aprender (ya sea por su propensión natural o por la directriz del adulto) es una oportunidad de abrirse a todas las posibilidades expresivas de las niñeces. La experiencia da cuenta de periodos del día marcados por una rutina pensada por el adulto para responder a las características de los niños. Sin embargo, hay periodos en los que es posible observar y escuchar el silencio de los niños, silencios colectivos, silencios individuales, silencios provocados o silencios naturales.

El silencio asume distintas significaciones según sea la cualidad de las relaciones. Como afirma Maturana “las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia” (2001, p. 23).

Abordar el lenguaje del silencio, es abrirse a situaciones vinculadas al gozo y libertad o a momentos determinados por la sumisión frente al poder de dominación.

Los lenguajes verbales y escritos han tomado tanta fuerza, que la palabra se constituye en certeza y sabiduría, mientras que el silencio “denota ignorancia, aburrimiento e insultez. Calla quien no sabe qué decir, quien no tiene recursos” (Torralba, 2005, p. 22). Es el silencio del débil, del oprimido. Respecto de este último, Nhat Hanh señala que

A veces al pensar en el silencio lo vemos como una prohibición, como una represión dictatorial de la libertad de expresión o como un adulto que dice a un niño: “¡estate quieto y calladito!”, o un miembro de una familia prohibiendo a otros hablar de un tema delicado. Esta clase de silencio es opresivo y no hace más que empeorar las cosas. (2016, p. 81)

Este es el silencio de la negación, supresión; el silencio del poder, de las relaciones jerarquías, hegemónicas, que niegan todo derecho de expresión, como lo plantea una de las críticas de Foucault

La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que

por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro, o también el pequeño utensilio de madera que empleaban los hermanos de las Escuelas Cristianas; lo llamaban por excelencia la "Señal" y debía unir en su brevedad maquinal la técnica de la orden a la moral de la obediencia. (Foucault, 2002. 170 – 171)

Pero no es este el silencio que se desea destacar más bien es aquel definido por Heidegger, como “el espacio originario de la manifestación del Ser. Es el lugar donde desemboca el pensamiento. Surge del origen esencial del propio lenguaje” (2003, p. 7). Es aquel silencio voluntario, el espacio personal de expresión interior. “Es comunicación con uno mismo. En este nivel de comunicación, la persona recibe las señales que representan las propias sensaciones o sentimientos” (McEntee, 1996, p. 133). Esta expresión y quietud, en tanto es respetada por el otro, es un lenguaje ya que como afirma Maturana, “sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de **respeto**” (1998, p. 24).

El silencio, afirma Torralba (2005), posee algunas características, a saber: denota actitud de respeto, temor y sorpresa; es un estado que permite reflexión, expresión y adentrarse en uno mismo para significar la vida; es condición de expresión de libertad, de decisión y elección; es expresión del misterio. Es, quizá, el silencio de los niños asombrados frente a la magnitud de sus acciones y descubrimientos; el silencio de sus pensamientos al establecer relaciones; el silencio de sus teorías, de sus intereses. Así como lo son el llanto, el movimiento, el balbuceo para un bebé, el silencio es un lenguaje a través del cual podrá manifiesta la grandeza de sus posibilidades. Es un lenguaje más que merece cabida en el currículum y en los espacios ambientes que se disponen para el aprendizaje, y ha de ser reconocido en la condición de singularidad de cada sujeto que aprende, en tanto el silencio constituye certeza, sentido y significación solo para quien lo vive; el otro, quien escucha, el adulto, educador, familiar o cuidador debe interpretar el silencio desde el respeto por la diversidad.

Una pedagogía del silencio que invite a danzar un ritmo en el que el pedagogo ya no es guía porque no hay un lugar predeterminado a dónde dirigirse ni un procedimiento para validar o justificar un conocimiento que ya se tiene. No hay centro. No interior ni exterior. El laberinto ha devenido río, escenario peculiar para prácticas educativas alternativas. (Alvarado, 2008, p. 94)

Los adultos han de conocer y respetar este lenguaje, abandonar la certeza del discurso verbal o escrito, ya que “hay vivencias conocidas y sentidas que tampoco pueden expresarse con palabras, porque al expresarlas las empequeñecemos, las simplificamos o, simplemente, las falseamos (Torrealba, 2005, p. 19)”.

Resulta fundamental atender al lenguaje del silencio. Por una parte, aprender a silenciar la voz adulta, transitar desde la instrucción y constante verbalización (a veces sin sentido) del adulto hacia el silencio y la presencia, el estar ahí disponible en el momento que niños y niñas lo necesiten, sea en sus momentos de juego, descanso, ocio, etc.; Por otra, valorar el silencio en los niños, porque es expresión de asombros, sentimientos, ideas, sentidos, es una forma de estar. “El silencio es un agente comunicador, porque con él se comunican estados de ánimo, sentimientos, pasiones, angustias y alegrías, vivencias intensamente arraigadas en el corazón (Torrealba, 2005, p. 24)”.

v. **El lenguaje de las emociones**

Las expresiones emocionales de niños y niñas suceden desde temprana edad con el fin de manifestar sus necesidades.

Algunas definiciones interesantes de emoción son aportadas, entre otros, por Bisquerra, quien describe las emociones como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2000, p. 61). Por su parte López Cassá afirma que “las emociones son necesarias para la vida, ya que nos informan sobre algún aspecto de nosotros mismos y de nuestro entorno” (2011, p. 20). En la misma línea, Casassus las describe como energía vital

Esta es un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Por esta cualidad de ligar lo externo con lo interno las emociones están en el centro de la experiencia humana interna y social. Son un modo de relación entre lo interno y lo externo, de internalización y externalización unidos por una energía que es una disposición a actuar. (2014, p. 99)

El lenguaje emocional, por mucho tiempo ha sido relegado de los espacios de educación formal. Basta entrar al aula de cualquier nivel educativo y observar como el eje del aprendizaje lo constituyen aprendizajes conceptuales, centrados puramente en habilidades cognitivas. Sin embargo, han tomado fuerza las ideas referidas a inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, 1993, 1997; Goleman, 1996) y la educación de la misma (Bisquerra, 2000; Palou, 2008; López Cassa, 2011; Campos, 2014; Casassus, 2014), la que debe iniciarse desde las primeras etapas de la vida enfatizando la valoración, respeto y educación de las

emociones. Para esto se necesita de adultos que acojan oportunamente la expresión emocional.

En este sentido, y atendiendo a lo planteado por Casassus (2014), es importante que los adultos distingan la biología natural de las emociones, es decir, las expresiones que se dan a lo largo de su desarrollo, sin desconocer que en tanto seres únicos los niños no se expresan de manera lineal, sino que responden a sus realidades contextuales que dotan de singularidad y significado sus expresiones.

De acuerdo a los planteamientos de Ibarrola (2014), se presenta un cuadro resumen que referencia las principales manifestaciones emocionales de niños y niñas.

1 Principales manifestaciones emocionales de niños y niñas según Ibarriola

Edad aproximada	Expresiones de niños y niñas
3 meses	Reacciones emocionales: llanto, reacciones positivas y sonrisas. Inicialmente el llanto y el grito son una descarga, luego pasan a ser elementos de comunicación.
4-5 meses	Aparece la rabia y el disgusto. Distingue expresiones de alegría, tristeza y enfado. Imita estas expresiones.
6-7 meses	Reacciona ante lo desconocido con tensión y miedo. Retiene en la memoria objetos y personas.
8 meses	Se inicia el sentido de la broma. Realiza acciones en presencia de los adultos para la diversión de estos Expresa con facilidad alegría, disgusto, rabia. Comprende si las personas están contentas o enfadadas con él o ella.
9 meses	Expresa con facilidad alegría, disgusto, rabia. Comprende si las personas están contentas o enfadadas con él o ella.
12 meses	Comprende la información que le ofrece el adulto.

	<p>Identifica a los extraños.</p> <p>Sus conductas sociales y exploratorias pueden ser reguladas por las expresiones emocionales del adulto.</p> <p>Expresa sus necesidades mediante gestos, actitudes y contactos visuales.</p> <p>Amará desinteresadamente si se ha sentido amado y no solo cuidado.</p>
--	--

13-18 meses	<p>Demuestra afecto con besos y abrazos, no solamente como respuesta al adulto. Disfruta que lo alaben, lo aplaudan y repite cada movimiento o acción que tenga una respuesta de elogio.</p> <p>Puede manifestar miedo frente a cualquier situación.</p>
-------------	--

19-24 meses	<p>El deseo de independencia y autonomía riñe con su necesidad actual.</p> <p>de dependencia.</p> <p>Fase marcada por el egocentrismo.</p> <p>Comienza a ser menos afectuoso.</p> <p>Se torna más aventurero. Trata de probar con frecuencia todos sus límites.</p> <p>Se agudiza la ansiedad por la separación.</p> <p>El «no» se vuelve su palabra favorita.</p> <p>Comienza a consolar de forma deliberada.</p> <p>Identifica las condiciones o acciones que desencadenan o hacen cesar un estado emocional en otra persona.</p>
-------------	---

2-3 años	<p>Manifiesta empatía por cercanos.</p> <p>Comienza a nombrar sus emociones.</p> <p>Respeto las normas por aprecio a quien las pone, no por comprensión.</p> <p>Comprende que las acciones que provocan desconsuelo son</p>
----------	---

intrínsecamente malas.

Puede predecir las reacciones de los demás en virtud de su capacidad para imaginar.

Tiende a expresar compasión.

Fuente: Elaboración propia.

De estas expresiones es posible identificar las emociones primarias definidas como

las que tenemos desde que nacemos y tienen como objetivo preservar la especie (...) Centrar la atención en nuestras creencias sobre estas emociones vitales puede ser una forma clara de enfrentarse a un tema tan complejo y con tantas interrelaciones. (Palou, 2008, p. 111)

Hay acuerdo en considerar como emociones primarias la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría. Además, se ha incorporado el amor (Maturana y Bloch, 1996)

Las emociones primarias, en cuanto a su expresión y vivencia, serían entonces emociones que son similares en todos los seres humanos y que tienen componentes fisiológicos claros y evidentes. En la medida que las personas nacen y viven en cultura que tienen formas de regular la expresión de las emociones, estos patrones básicos, pueden mostrar algunas diferencias de expresión entre una cultura y otra. (Casassus, 2014. P 109)

A continuación, se describen las emociones primarias, en tanto son aquellas comunes a todas las personas y son las expresiones que informan de situaciones, sensaciones, de nosotros mismos y nuestro entorno. En consecuencia, se esperaría que un adulto educador escuche y responda a ellas.

- **Miedo.** Emoción natural útil para estar en alerta en situaciones amenazantes, es decir, reconocerlo permite proteger y garantizar el bienestar, además de aprender a enfrentarse a situaciones difíciles
- **Rabia.** Emoción que se tiñe por otros estados como la ira, enfado y furia. La manifestación depende de cada persona, frecuentemente son comportamientos hostiles, agresivos que se manifiestan a través de la expresión corporal y facial. Reconocerla, permite tomar determinaciones. No es una emoción negativa, lo que

hacemos con la emoción es lo que produce algo constructivo o destructivo.

- **Tristeza.** Emoción asociada a la pérdida de la sensación de placer, inactividad y desmotivación. Permite llamar la atención, como señal de aviso sobre los demás. El llanto suele ser su expresión natural, sobre todo los niños y niñas en su infancia.
- **Alegría.** Emoción que surge como respuesta a un acontecimiento interno o externo que le provoca bienestar físico o psicológico. Usualmente se manifiesta externamente con la sonrisa o la risa, internamente está comprobado que aporta serotonina en las conexiones sinápticas neurales.
- **Amor.** Emoción que se manifiesta en el dar, el darse, acoger. Vinculada a otras expresiones como la afectividad, apertura, ternura, confianza. Aporta a las personas una fuerza activa que permite ser uno mismo manteniendo su integridad y vencer sentimientos de aislamiento.

La niñez es, sin duda, la principal etapa en la construcción y co-construcción de aprendizajes, lo que aquí se fortalece constituye el patrimonio que nos amparará durante el resto de la vida. Por esta razón es fundamental la educación emocional (Bisquerra, 2000, Palou, 2008), es decir, tender un proceso continuo que potencie el desarrollo de las competencias emocionales (Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades sociales y Habilidades para la vida y el bienestar) como elemento esencial del desarrollo humano, con el fin de preparar a niños y niñas como constructores del bienestar personal y social.

El lenguaje emocional se manifiesta a través de otros lenguajes, como el verbal o corporal evidenciando sensaciones y estados. En el caso de los bebés y los niños, el adulto es quien interpreta estas sutilezas expresivas, atribuyendo significado a las acciones del otro. Por esta razón es importante que el adulto perciba con precisión las emociones, estando dispuesto a la escucha. De esta forma se encadenan una serie de acciones que dan como resultado un diálogo emocional. La interpretación de la expresión de los bebés proporciona sentido, sensibilidad y valor a las acciones que configuran las respuestas y experiencias que el adulto ofrecerá.

Los espacios ambientes que acogen a los niños deben brindar experiencias de bienestar, convivencia y autoconocimiento. Es ahí donde se aprende y enriquece emocionalmente.

Niños y niñas son escolarizados tempranamente, entre los 3 y 6 meses de edad, enfrentándose a situaciones desconocidas, como la adaptación a nuevos entornos y personas. Aquí es fundamental el apoyo emocional de las personas que les acogen. Frente al lenguaje emocional, los adultos responsables de la educación y cuidado de los niños deben proporcionar un apoyo emocional absoluto. Aquí sus actitudes son esenciales, en tanto reflejan sus creencias, pensamientos y anhelos, es decir, develan la imagen de niños que han construido y en torno a la cual orientan sus relaciones.

Desde que el niño nace, nuestras actitudes ante sus emociones se ponen de manifiesto a través de nuestros comportamientos, de la expresión que surge de nuestro cuerpo, de nuestra mirada, de nuestra forma de acoger, de respetar, o a través de los permisos que damos al niño para expresar lo que siente y los primeros permisos que le pedimos o no antes de interactuar con él. (Palou, 2008, p. 65)

Las actitudes del adulto configuran climas de respeto, seguridad y confianza o de hostilidad. Su disposición, lenguaje verbal, corporal, gestual y su proximidad, entre otros aspectos, transmiten a niños, niñas y a otros adultos, determinadas emociones.

Frente a las expresiones emocionales, el López – Caessá (2011), sugiere que los educadores:

- Permitan a los niños su expresión emocional sin prohibiciones
- Permitan vivir las emociones negativas
- Hablen de las emociones con naturalidad, sin dramatismo
- Reconozcan sus emociones para facilitar que ellos reconozcan las emociones de los demás
- Recuerden a los niños que son queridos, sientan la emoción que sientan
- Contemplan el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra
- Incorporen otras estrategias que fomenten el bienestar: masajes, relajación, meditación, etc.
- Permitan a los niños equivocarse
- Ayuden a los niños a comprender que las emociones se pueden regular
- Ayuden a los niños a considerar la perspectiva del otro.
- Expresen los sentimientos de forma apropiada

Finalmente, cabe destacar las ideas de Wild quien enfatiza el carácter del soporte emocional que brinda un adulto

Igual que las plantas, los niños necesitan un suelo fértil y un clima favorable para poder crecer y desarrollar todas las estructuras que, a su propio ritmo, producirán los frutos que corresponden a su naturaleza.

Lo primero que el niño necesita son fundamentos seguros sobre los cuales puede seguir creando estructuras cada vez más complejas. (2016, p. 31)

vi. **El lenguaje de los derechos naturales**

Son múltiples los lenguajes y múltiples las niñeces, por tanto, no es posible determinar ni conocer objetivamente a niños y niñas. El conocimiento sólo lo da el compartir con ellos, al acompañarlos en sus tiempos y ritmos.

Para finalizar el capítulo, se presenta el Manifiesto de los Derechos Naturales del niño (Zavalloni, 2011, apéndice 2), que recoge algunas reflexiones en torno a las demandas de niños y niñas, por lo tanto, aborda la diversidad de lenguajes. Estos derechos son:

- Derecho al ocio, a vivir momentos de tiempo no programados por los adultos.
- Derecho a ensuciarse, a jugar con la arena, en el suelo, con la hierba, las hojas, el agua, las piedras, las ramas.
- Derecho a oler, a percibir el placer de olerlo todo, a reconocer los perfumes que nos ofrece la naturaleza.
- Derecho al diálogo, a escuchar y poder tomar la palabra, a intervenir y dialogar.
- Derecho al uso de las manos, a clavar clavos, a serrar madera, a cavar, a pegar, a modelar barro, a hacer nudos, a encender un fuego.
- Derecho a empezar bien, a comer sano y adecuadamente desde el nacimiento, a beber agua de calidad y a respirar aire puro.
- Derecho a la calle, a jugar en la plaza libremente, a caminar por las calles.
- Derecho a ser agrestes, a construir un refugio en el bosque, a tener escondites, y árboles por los que trepar.
- Derecho al silencio, a escuchar el soplo del viento, el canto de los pájaros, el borboteo del agua.

- Derecho a las tonalidades de la vida, a ver cómo sale el sol y cómo se pone, a admirar, en la noche, la luna y las estrellas.

Al revisar la declaración, es posible vislumbrar, desde la experiencia, otros derechos y expresiones. Al pensar en la infancia personal y en niños con quienes se convive en la cotidianeidad surgen otras demandas como derecho a gritar, correr y reír fuerte; a recreos más largos, a dormir con los padres, a aprender de distintas maneras, y al tiempo, entre muchos otros.

Reconocer la pluralidad de lenguajes invita al educador a repensar el acto educativo. No se puede desconocer que niños y niñas están comunicando constantemente sus teorías, necesidades y gustos. Sus señales hablan y claman ser respetadas en sus formas de aprender. Niños y niñas desean aprender, pero no lo que los adultos intencionan, no como los adultos se lo indican, no en los espacios y con los materiales que los adultos disponen. Los educadores conviven con una diversidad de niños y no ven la singularidad, menos la unidad. La programación lo evidencia: se proponen objetivos de aprendizaje para todo un grupo e incluso para un curso. La programación se diseña desde lo que el adulto espera que el niño aprenda, proyecta linealmente (inicio, desarrollo y cierre) lo que el niño debe hacer para llegar al aprendizaje. Incluso, se programa con meses de anticipación, en algunos casos sin conocer a niños y niñas. Pero ¿qué es educar? ¿qué se está formando? ¿son los niños un producto? ¿es el aula una fábrica?

Se diseñan programaciones (planificaciones, proyectos, secuencias didácticas, etc.), se llevan a la práctica con 10, 15, 20 niños. Algunos niños se interesan, otros “hacen como que aprenden” y otros simplemente se van: en silencio o en acción, dejan de estar ahí. Estos últimos se vuelcan en otras experiencias y las comunican, por ejemplo, al momento de evadir la actividad, al ir por otro objeto, ir a otro lugar, al manifestar su ira, etc. ahí, su cuerpo, su acción, su emoción, está diciendo que no quiere aprender lo que se está forzando. Y muchas veces, el adulto le obliga a regresar al lugar, a la actividad o, desde su fuerza, lo toma y se sienta junto a él.

Meirieu, en sus ideas vinculadas a la revolución copernicana en pedagogía, afirma que se debe

reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere “fabricar”. Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educarse en negar a entrar en esa lógica. (1998, p. 75)

Entonces, en la medida que los lenguajes de las niñeces no sean escuchados, se transformarán en los lenguajes de la resistencia, de la emancipación, constituyendo la expresión con la cual niños y niñas se revelan frente a las actividades que los adultos ofrecen.

2. IMAGINARIOS SOCIALES Y SU CONFIGURACIÓN EN ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES

La fuerza del entorno social es potente, ahí ocurre todo; la cotidianeidad, el convivir, el ser. Hasta los pensamientos más íntimos están envueltos por lo social. La realidad social delinea las subjetividades, las que dan cuenta de diversas representaciones socioculturales que portan ideologías y que se dejan ver a través de discursos, imágenes, acciones y relaciones. Estas ideologías nos configuran como ciudadanos capaces de asumir pasivamente o confrontar lo que los entornos sociales designan a través de sus instituciones.

Dentro de esta realidad social se sitúa la educación formal, caracterizada por pertenecer a un sistema educativo institucionalizado, cronológicamente organizado y con una estructura jerárquica. Es reconocida jurídicamente y se imparte en centros o instituciones reconocidos (Sarramona, Colom & Vázquez, 1998; Cañellas, 2005). Estos centros educativos son entidades sociales en los que pueden ocurrir dos situaciones; por una parte, podrían ser espacios en los que se materializan discursos y acciones que regulan el actuar de las personas que conforman estas comunidades educativas; y por otra, podrían ser espacios en los que constantemente exista creación y proyección, a partir de las necesidades y autonomía de las personas que allí conviven.

Existen espacios educativos que encarnan en sus márgenes, sin cuestionamiento, imaginarios que excluyen la singularidad de los estudiantes y, por ende, la diversidad sociocultural, conteniendo elementos que otorgan certezas al acto educativo y seguridad al educador. Entre estos elementos se encuentran la planificación, los instrumentos evaluativos, las rutinas, los espacios delimitados, los instrumentos curriculares, los decretos, las políticas y las reformas, todo lo que podría ser definido, desde las ideas de Calvo, como elementos que trazan mapa escolar

Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene. (2016, p. 21- 22)

En el momento en que los educadores olvidan el territorio y persiguen las cartografías de un mapa para llegar al fin siguiendo una ruta establecida, se pierde la capacidad creadora y la consideración del contexto y del momento sociohistórico en el que se educa. El educador ha aceptado una ruta preestablecida, sin cuestionamiento, la ha objetivizado; probablemente porque le da certezas: le asegura, por ejemplo, que los estudiantes aprenderán. En este sentido, aceptar el mapa llevaría a la escolarización; mientras que crear desde la autonomía y consideración de los territorios sitúa en el plano de la educación, como afirma Calvo *“La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas”* (p. 17).

Las ideas anteriores muestran las posibilidades existentes: crear o acatar, educar o escolarizar. ¿Cómo es que esto tiene su origen en los espacios educativos, cómo es que las comunidades educativas construyen estos significados a partir de los cuales se educa o escolariza a niños y niñas? Berger y Luckmann, afirman que es a través de la comunicación con otros que se construyen representaciones socialmente compartidas sobre el mundo, las que operan como realidad objetiva en tanto la realidad se materializa en los conceptos y el lenguaje. En este sentido, las personas actúan sobre las cosas, sobre la base de un significado. Esos significados son producto de la interacción social en tanto son manejados y transformados por cada individuo.

Aquello a que asistimos en la vida humana es a la creación social de la realidad, la cual se efectúa fundamentalmente a través del lenguaje. La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. (1986, p. 40)

La vida cotidiana, las instituciones, funcionan en un mundo ordenado mediante significados compartidos. La construcción social de la realidad se encuentra en la afirmación de que los sujetos crean la sociedad y ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos: *“La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social”* (p. 61). La acción de los individuos está modelada por un

conjunto de conocimientos que son transmitidos por las instituciones imponiendo su acatamiento

Las reservas de sentido socialmente objetivado y procesado son “mantenidas” en depósitos históricos de sentido y “administradas” por instituciones. Las acciones del individuo son moldeadas por el sentido objetivo proveniente de las reservas sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento. En este proceso, el sentido objetivado mantiene una constante interacción con el sentido constituido subjetivamente y con proyectos individuales de acción. No obstante, el sentido también puede ser adscrito—incluso, podríamos decir, sobre todo— a la estructura intersubjetiva de relaciones sociales dentro de la cual el individuo actúa y vive. (p. 10)

En el caso de la educación, podrían mencionarse como depósitos históricos los libros, reformas, decretos, etc., y la administración como los centros educativos, ministerios, etc. Así entendido, lo que sucede hoy en términos de la escolarización es que en momentos sociohistóricos pasados se construyeron significados que ordenaron inicialmente la sala cuna, el jardín infantil, la escuela, como instituciones sociales. Esos significados constituyeron los sentidos asumidos por las comunidades educativas que aceptaron diseñar espacios de aprendizaje de la forma en que se les indicaba sin cuestionamiento, oprimiendo sus capacidades autónomas y creativas.

Cabe aquí hacer una distinción importante en base a cómo los miembros de las comunidades educativas han participado de la construcción social de las instituciones. Por una parte, han vivenciado años de escolaridad (en Chile, en promedio 12 años), viviendo como estudiantes experiencias educativas o escolarizantes ya sea en jardines infantiles, escuelas, liceos, institutos, universidades. Por otra, en el plano laboral, se han incorporado a instituciones educativas con claros ordenamientos y sentidos, probablemente algunos en espacios formales y otros en espacios alternativos. La experiencia que han sostenido les ha dotado de una carga de sentido a través de la que operan a la hora de diseñar, implementar y evaluar prácticas pedagógicas.

Pero ¿qué sentidos están objetivados en la educación de niños y niñas?, ¿cómo es que se

configuran estas convicciones que a unos les llevan a educar y a otros a escolarizar? Para intentar responder estas preguntas se abordará la teoría de los imaginarios sociales, en tanto permite la comprensión de los procesos enraizados en las instituciones, como aquellos de creación, proponiendo así una determinada construcción social de la realidad ya que los imaginarios intervienen en distintos niveles de construcción permanente de la compleja trama social.

A. Aproximaciones a los imaginarios sociales

El mundo, la sociedad, sus instituciones están cargadas de significados a partir de los cuales el sujeto interpreta su realidad para dar sentido a su experiencia social e individual. Así, los individuos actúan desde ciertas referencias que les permiten construir un modo de ver el mundo y una vida común.

Castoriadis, afirma que el ser social es creador y que donde existan personas se origina una energía colectiva que crea significaciones, sentidos y acuerdos sociales que dan orden y existencia a lo real.

Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico – social y psíquico de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad “y “racionalidad” son obras de ello”. (2007, p. 12)

El imaginario social es la dimensión bajo la cual se crea una manera de pensar la sociedad ya que instituye las significaciones que producen una determinada sociedad, originándose la emergencia de representaciones, sentidos, prácticas.

Castoriadis, a través de su teoría explica cómo la sociedad se instituye a sí misma a través de prácticas y discursos que configuran un entendimiento y un orden social. Dentro de sus preocupaciones destaca el rescate de los sujetos como seres histórico-sociales en quienes operan dos dimensiones: la del imaginario social y la identitario-conjuntista (lógica heredada). Esta última es la que ha determinado al ser a partir de relaciones hegemónicas, es el pensamiento heredado que limita las posibilidades al imponer un modo de pensamiento, coarta la autonomía, la posibilidad, la existencia y la creación de las personas.

Además, al referirse a los sujetos como seres histórico-sociales emplea la metáfora del magma, afirmando que lo histórico-social sólo puede pensarse como un entramado de significaciones que dan sentido, así “la metáfora del magma implica emergencias, solidez y fusión de lo emergente (imaginación radical e imaginarios instituyentes) con lo sólido (imaginarios instituidos), lo que impide separaciones y divisiones (Hurtado, 2008, p. 89).

Distintos autores han contribuido al estudio de los imaginarios, definiéndolos desde sus distintos escenarios.

Taylor, adopta el concepto de imaginario social para diferenciarlo de teoría social, aludiendo a tres razones:

1) Porque me refiero concretamente a la forma en que las personas corrientes “imaginan” su entorno social, algo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas. Por otro lado, 2) a menudo la teoría es el coto privado de una pequeña minoría, mientras que lo interesante del imaginario social es que lo comparten amplios grupos de personas, sino la sociedad en su conjunto. Todo lo cual nos lleva a una tercera diferencia: 3) el imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad. (2004, p. 37)

Morena y Rovira, se refieren a los imaginarios sociales basándose en las ideas de Castoriadis como

Una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas. (2009, p. 8-9)

Pintos, señala que “se manifiestan como representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (1995, p. 45). Desde los imaginarios se piensa, se habla, se actúa en la vida y en las instituciones, en tanto las creencias y convicciones se constituyen en fuerzas movilizadoras. Además, el autor se refiere a los imaginarios sociales como esquemas que orientan el entendimiento de lo que hacemos, lo que nos rodea y del por qué lo hacemos. Esquemas construidos socialmente a partir de lo que se cree y acepta que sea la realidad. “Los imaginarios sociales están siendo

esquemas constituidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación, hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales se ha tenido como realidad” (2014, p. 7).

Baeza los define como “construcciones fundacionales que contribuyen a la inteligibilidad de lo constantemente experimentado, como creencias, juicios, etc.” (2000, p. 23); afirma que son plurales y que se dan en planos dominantes y dominados. Posteriormente, los define como “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinado al otorgamiento de sentido existencial” (Baeza, 2003:12). Señala que, para identificar y analizar los imaginarios sociales, se deben reconstruir los contextos espaciotemporales el pasado (como memoria), el presente (como acción institucionalizada e institucionalizante) y futuro (como utopía) (p. 34). Asimismo, afirma que la “sociedad —o los grupos humanos— legitima en forma colectiva todo aquello que estima que es la realidad, en los términos de plausibilidad socialmente compartida, reconociéndola como la realidad” (Baeza, 2011, p. 85). Las significaciones pueden ser a su vez formas de legitimación de la organización social o formas para revelar nuevas necesidades, configurándose como mecanismos estabilizadores que permiten la movilización.

Ospina y Murcia, señalan que los imaginarios “se refieren a esa carga intangible de sentido que las personas le damos al mundo y a nosotros mismos y desde las cuales organizamos nuestras vidas. Es lo que asumimos como realidad” (2008, p. 60). La misma idea es afirmada por Agudelo, quien define la noción de imaginarios como “Conjunto de significaciones que articulan la sociedad, sus necesidades, su mundo. Como esquema organizador, crea las condiciones de representabilidad del grupo (...) las significaciones orientan y dirigen toda la vida de los individuos que constituyen una sociedad” (2011, p. 10).

Los autores coinciden en plantear que los imaginarios sociales son significaciones en tanto son sociales: son sociales porque existen en y por lo social, se producen en el marco de relaciones sociales y contextos histórico-temporales, en los que los imaginarios son colectivizados; y son imaginarios no en el sentido de lo fantástico, sino que

lo imaginario es la capacidad de creación que permite ordenar y de algún modo dar existencia a lo real (...) es aquello que no puede derivarse ni de lo real ni de lo racional. Es decir, aquello que no surge de nada que podamos “ver” o percibir con los sentidos, ni de nada que podamos argumentar o razonar. (Cristiano, 2009, p. 27)

Murcia enfatiza la necesidad de reconocer que existen distintas categorías que permiten interpretar los fenómenos sociales y actuar, afirmando que

los imaginarios corresponden a esa categoría de la conciencia que transita entre estos conceptos (imagen, imaginación, simbólico o representación) y que los hace posibles como manifestación de la compleja imbricación entre lo deseado y lo factible. Son entonces, una construcción más que subjetiva, intersubjetiva que va más allá de la representación de las características denotativas del objeto o fenómeno, la formación de imágenes o la definición de simbólicos y que deviene imaginación. (2011, p. 33)

De este modo, Murcia define los imaginarios sociales como

Ese conjunto de creencias y convicciones que, al proyectarse como fuerzas de realización social, permiten formas de representación desde las cuales las personas organizan sus acciones e interacciones. Por tanto, son esas entidades políticas, las que posibilitan realidades y realizaciones en el mundo social. Desde ellas, se configura la realidad de las instituciones y de las personas en particular (2011, p. 85).

Los imaginarios sociales configuran el mundo, el decir/representar (legein) y ser/hacer (teukhein), lo hacen desde la experiencia y desde lo que aún no se vivencia, es decir, desde los sueños, proyecciones, lo posible, lo que está en potencia. En los imaginarios residen los acuerdos sociales y la posibilidad de transformación.

i. Niveles de lo imaginario

Existen niveles de lo imaginario (Castoriadis, 2007; Murcia, 2011, 2017), a saber:

a) Imaginario instituido:

Este Imaginario se plasma en instituciones, entendidas como “normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos y métodos para hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada” (Castoriadis 2005, p 67).

Murcia lo define como

convicciones/creencias – fuerza que han permitido una representación, un acuerdo social, una identidad del mí y del otro, que han dinamizado la función simbólica de una categoría cualquiera, pero sobre todo que la sostienen como opción de realización social constante, gracias a la cual se siguen generando realidades sociales. (2011, p. 49)

Herrera y Aravena señalan que “se trata de formas de significación institucionalizadas que adopta una sociedad en el pensar, en el decir, en el hacer y en el juzgar, y que tienen un carácter histórico” (2015, p. 73).

Los imaginarios sociales instituidos serían las significaciones sociales arraigadas, que manifiestan el deber ser. Son fuerzas colectivas, marcos comunes, acuerdos sociales institucionalizados, definidos como acuerdos funcionales que se constituyen en motivos que justifican realizaciones. La fuerza que los moviliza está configurada como figura/imagen que guía los comportamientos de las personas en una sociedad. Son naturalizadas, validadas, aceptadas, reproducidas, por tanto, no se cuestiona el ser/hacer y decir/representar. Ya son, están generando realidades y se materializan en prácticas y discursos dominantes (acciones, programas, interacciones, proyectos, políticas, lineamientos, orientaciones, referentes curriculares, etc.) que serían la evidencia representacional, lo simbólico de lo imaginario.

b) Imaginario Radical:

Reflexiones que buscan la transformación, que se abren a la búsqueda de otras formas. Se separan de lo instituido, desde moviidades particulares. Es generativo, proyección de lo que no existe, de ser, de nuevas realidades. Murcia lo define como “creencias primeras, convicciones que se convierten en motivos, definidas como proyecto posible para crear y dinamizar realidades; por tanto, proyecciones del mundo; de ahí su naturaleza radical” (2011, p. 34). Aquí se hayan los motores el cambio social en tanto es fuente de creación **y no de repetición.**

c) Imaginario Instituyente:

Fuerzas sociales de nuevas posibilidades, con miras a constituir realidades. Fuerzas que se proyectan, que comienzan a movilizar, con capacidad de crear instituciones; fuerza que toma el imaginario radical como forma de realización social.

Al constituirse como fuerzas dominantes de las formas de ser/hacer y decir/representar, se constituyen en imaginarios instituidos “Entidad política que proyecta socialmente la realización. O sea, son esas fuerzas que se proyectan con miras a constituir realidades” (ibíd., p. 40). Castoriadis (1998, 2007) lo definiría como la capacidad de crear instituciones que se encarnan en un momento histórico determinado, este momento a su vez es uno de los condicionantes de la creación siguiente.

Las significaciones imaginarias sociales son creación. El imaginario social instituyente es expresión del imaginario radical que posteriormente se instituye y encarna en lo histórico social presentándose como momento de estabilidad.

Los tres niveles dan cuenta de las posibilidades investigativas desde los imaginarios. Por una parte, develar lo que está siendo, es decir, los esquemas de inteligibilidad social acordados por los actores, que definen y limitan las significaciones que les permiten organizar su vida. Esto se reduce a visibilizar lo representacional, lo simbólico de los imaginarios; por otra, develar lo que está por ser, las nuevas generatividades, las proyecciones, es decir, las dinámicas que movilizan la creación de nuevas realidades.

ii. Imaginarios sociales en las instituciones educativas

Los imaginarios sociales son el “conjunto de motivaciones, creencias y convicciones que permiten que las personas sean de una manera en lo particular y colectivo; es decir, los imaginarios sociales movilizan las formas de existir (...)” (Murcia, 2017, p. 81). En este sentido, es fundamental comprender que lo que llama a una persona al ser/hacer y decir/representar no son los acuerdos sociales que se materializan, sino que sus creencias fuerzas y convicciones que sostienen estos acuerdos. En el plano educativo el problema de los imaginarios instituidos no estaría, por ejemplo, sólo en la existencia de un instrumento curricular que delimite qué y cómo aprenden los niños, sino en la convicción de que este instrumento es necesario para educar (más bien, escolarizar).

En el contexto educativo formal, resulta interesante conocer lo que se ha cristalizado, configurando imaginarios instituidos, pues es desde este plano que se da el ejercicio de reproducción y repetición (hasta que surgen nuevos imaginarios que les reemplazan).

Adentrarse en la rutina (establecimiento de horas–actividades organizadas cronológicamente) de una sala cuna o jardín infantil da cuenta de prácticas homogéneas que no consideran las singularidades de los niños ni de los territorios. Es así como se observan las mismas actividades en espacios educativos de bebés como de niños de 4 años y más: una organización espacial muy similar, interacciones a partir de lenguajes homogéneos, los mismos recursos educativos. Incluso visitar una institución pública o privada no denota grandes diferencias: todos se saludan de la misma forma, usan los mismos tableros, leen los mismos cuentos, cantan las mismas canciones, se organizan por los mismos rincones de actividad y vivencian los mismos talleres. Hasta la relación con las familias es similar: organizada en talleres programados en horarios en que las familias trabajadoras no pueden asistir. Y así ha sido y así es (aunque bien es cierto que algunos sobresalen y abandonan el imaginario instituido de la escolarización), desconociendo que estas prácticas evocan, para algunos, la década de los ‘80 vivida en Chile. Aun cuando el contexto sociocultural se ha transformado, el poder de la tradición sigue ahí, evidenciándose en prácticas que no responden a las niñeces de hoy y a los desafíos que demandan desde sus múltiples formas de expresión.

Los imaginarios sociales instituidos en educación desde una tradición histórica cultural, sitúan a las comunidades educativas en formas de ser, hacer y representar la educación en cualquiera de sus niveles educativos, las cuales pueden ser re-pensadas, cuestionadas y resistidas desde la reflexión crítica de los modelos educativos hegemónicos reproductivos, abriendo paso a una nueva fuerza social expresada en imaginarios sociales radicales instituyentes que emergen como otras posibilidades de concebir la realidad. Aquí emergen las resistencias, las posibilidades de emancipación y la transformación, acciones propias de la expresión creativa y autónoma del ser. Castoriadis (1987, 1993, 2005) se refiere a la autonomía como la ruptura de la heteronomía, como posibilidad creadora de las propias leyes sociales. Esto implica que las personas deben y tienen la posibilidad de mirar críticamente las instituciones, cuestionarlas, abandonar lo heredado y resignificarse como seres sociales que atribuyen poderes a las instituciones a partir del magma de significaciones sociales del que emergen otras nuevas.

La institución educativa se ha configurado en el tiempo, y ha generado esquemas de

comportamiento que provienen de la institucionalidad y de los acuerdos de los actores sociales que participan de este espacio. Así, se ha perpetuado la lógica heredada. Estos acuerdos delimitan las formas de ser/hacer y de decir/ representar, y se plasman en acuerdos como políticas, reformas, reglamentos, proyectos educativos institucionales y planificaciones. Estos acuerdos son, en realidad, esquemas de inteligibilidad social de los equipos educativos, configurados desde un escenario de experiencia e imaginación que los lleva a definir significaciones sobre sus prácticas educativas, atribuyendo sentidos y proyecciones.

Desde las ideas anteriores surge el llamado a reconocer que los miembros de los equipos educativos están impregnados del conocimiento que emana desde el saber pedagógico y disciplinar además de la carga simbólica que cada uno lleva consigo a partir de su experiencia.

Las significaciones imaginarias de los espacios educativos no son construcciones estáticas, en tanto consideran lo que fue, lo que está siendo y lo que será. Sin embargo, lo que se percibe con facilidad es lo asentado, la tradición, lo instituido, en tanto un centro educativo, como institución social, queda definido por las significaciones que aseguran la reproducción y regulan la vida de los equipos, tal como afirma Castoriadis (2005), las instituciones determinan "aquello que es "real" y aquello que no lo es, qué tiene un sentido y lo que carece de sentido" (p. 69).

El estudio de los imaginarios sociales en educación posibilita la comprensión respecto de

- lo que dota de sentido a las prácticas de los equipos educativos; las prácticas se fundan en la convicción de responder a las singularidades de niños y niñas o en la necesidad de responder al mapa escolar definido (bases curriculares, orientaciones, proyectos educativos, etc.);
- lo que conciben los educadores como educación, o lo que debe ser la educación, paradigmas que imperan en sus creencias y decisiones;
- los imaginarios a partir de los que se configuran las experiencias de aprendizajes, estos son, imaginarios radicales instituyentes o instituidos;
- los momentos sociohistóricos que han definido y definen el contexto y las prácticas sociales de quienes educan;

- las proyecciones respecto del ser educador y educar;
- las significaciones existentes en torno a los niños que pudieran develar la existencia de acuerdos sociales en torno a las niñeces en búsqueda de una imagen única de infancia, o bien, de imaginarios potentes que los sitúen en su perspectiva como sujetos con agencia, personas y ciudadanos;

En torno a esta última idea caben algunas reflexiones, ya que, dependiendo de las significaciones imaginarias que tengan los miembros del equipo educativo respecto de la niñez, ésta podrá ser valorada o invisibilizada. Las instituciones educativas han perpetuado propuestas pedagógicas que reproducen estructuras jerárquicas, relaciones de poder y diferencias de roles en la relación educador–educando (aun cuando desde la década de los ‘90 se plantea la idea de un niño/estudiante protagonista, constructor de sus aprendizajes). Esto deja ver significaciones imaginarias de *infancia* (literalmente los *sin voz*) que los adultos han construido. Así, probablemente, las decisiones pedagógicas se toman en torno a imaginarios de niños que responden a hitos del desarrollo común, de niños carentes o considerados como propiedad de los adultos; imaginarios de niños dependientes de procesos de socialización, vulnerables, consumidores y tantos otros. En definitiva, estas ideas dan cuenta de la construcción social que implican las nociones sobre infancia, niños, niñeces, guaguas; o bien estudiantes, alumnos o escolares.

Siguiendo a Jaramillo, Mazenette y Murcia que estudiaron los imaginarios sobre educabilidad, se comprende que la promesa de este tipo de estudios es

mostrar, por un lado, esos débiles esquemas de inteligibilidad y plausibilidad social que los actores se configuran desde un escenario de experiencia e imaginación que los lleva a definir constantemente significaciones imaginarias sociales sobre el mundo y el ser humano; significaciones desde las cuales organizan y reorganizan sus esquemas de acuerdos o desacuerdos sociales. Y, por otro lado, presentar esa dinámica profunda, esos etos de fondo, esos imaginarios sociales, que los lleva a organizar sus vidas (sus formas de ser/hacer, decir/representar) de una manera determinada (2014, p. 21 – 22)

Esta etapa de vida, que es acogida en el seno del hogar o por otras instituciones (salas cunas, jardines infantiles, colegios, hogares de acogida) constituye una realidad social e histórica, construida colectivamente producto de las relaciones sociales. Sobre todo, es histórica en

tanto niños y niñas pertenecen a distintos territorios, a distintas culturas y cada una se vive en relación a dinámicas espacio temporales que las definen. Con mayor razón, entonces, se afirma que no hay un imaginario único de niño, sus significaciones son históricas, sociales y culturales, diversas.

Los proyectos educativos de las instituciones chilenas a favor a la infancia declaran significaciones potentes. En Fundación Integra, a niños y niñas “se les reconoce como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego” (2015, p. 18).

Por su parte, JUNJI en su referente curricular manifiesta

la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos, la que se expresa en un concepto de educación que los considera como centralidad, donde se les otorga un rol protagónico en los procesos de socialización, de enseñanza y aprendizaje, como miembros de una comunidad educativa cultural y socialmente contextualizada. (2010, p. 9).

Sin embargo, es importante señalar que aun cuando existen estas declaraciones de intención, la construcción de una cultura de infancia que valore a niños y niñas como ciudadanos, solo es posible si se transforma la cultura del adulto, es decir, cuando exista un cambio de las relaciones sociales que se entranan en las instituciones. Es en este espacio donde surgiría la creación incesante e indeterminada de la que Castoriadis habla, donde se cuestiona desde la autonomía y se comprende que las significaciones no “vienen dadas” ni son inmutables. Como afirma Álvarez “a decir verdad una sociedad autónoma, una sociedad verdaderamente democrática, es una sociedad que cuestiona todo lo que es pre- dado y por la misma razón, libera la creación de nuevos significados” (2012, p. 54). Los adultos de las comunidades educativas (las familias, los políticos, ministros, todos) tienen la potencia creadora para mirar con ojos críticos lo que “se ha designado históricamente”, lo enraizado y transformarlo. En este sentido, el estudio en torno a las significaciones imaginarias permite develar los imaginarios dominantes que legitiman la acción, en tanto han sido acordados, validados y reproducidos; y develar las fuerzas–creencias colectivas radicales/instituyentes que vislumbran cambio y transformación. Sin embargo, hay una de las últimas aportaciones de Castoriadis que invitan a una profunda reflexión: la crisis de insignificancia.

¿Por qué los equipos educativos no cuestionan lo determinado, lo enraizado? ¿Por qué se reproducen y repiten prácticas? ¿Qué está sucediendo con estas personas? Castoriadis (1996) habla de conformismo, de una actuación social (que se dice democrática) pero que no posibilita el cuestionamiento en torno a la vida colectiva y al ordenamiento que, desde los magmas de significaciones de los sujetos, pueden emerger. No hay cuestionamiento ni creación. La sociedad está dominada. Es una crisis de sentido que se deja ver en el desinterés político, en la indiferencia ideológica, en la mirada reduccionista de los derechos, en la escasez de movimientos sociales y en los movimientos fragmentados; en la privatización de las instituciones, en la desorganización social, en el aislamiento del individuo al no compartir normas sociales. Entonces, el sujeto vive dos crisis: una de auto representación de la sociedad y otra referida al proceso identificador de sí mismo.

Para finalizar, se expone la reflexión de Castoriadis respecto de la crisis de sentido de la educación occidental; una crisis de contenidos, de los programas y objetivos definidos; refiriéndose, además a una crisis de relación educativa

El tipo tradicional de autoridad indiscutida se desmoronó, y tipos nuevos- el maestro compañero, por ejemplo- no llegan a definirse, ni a afinarse, ni a propagarse. Pero todas estas observaciones seguirían en lo abstracto si no se las uniera a la manifestación más flagrante y deslumbrante de la crisis del sistema educativo, la que nadie se atreve a mencionar. Ya ni los maestros ni los alumnos se interesan en lo que sucede en la escuela como tal, la educación ya no está investida como educación por los participantes. Para los educadores se transformó en una carga pesada para ganarse el pan; en cambio, representa una obligación molesta para los alumnos, para los que dejó de ser la única apertura extra-familiar, y no tienen edad (ni estructura psíquica) para ver en ella, una inversión instrumental (cuya rentabilidad es, por otra parte, cada vez más problemática). En general, se trata de obtener un papel que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo).

Se dirá que, en el fondo, nunca fue de otra manera. Tal vez. La cuestión ni es esa. En otros tiempos – no hace mucho- todas las áreas que cubría el sistema educativo (y los valores a los cuales éste remitía) eran incuestionables; actualmente, no lo son (1996, p. 27).

3. RELACIONES RECÍPROCAS ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y ADULTOS EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES

Profundizar en las relaciones adultos–niños es adentrarse en propuestas y teorías. Ya que no es propósito de este estudio revisarlas en su particularidad, por esta razón se abordan aquellas que responden al objetivo del estudio, centrando la reflexión en aquellas ideas que permiten la comprensión de la emergencia de los procesos interpretativos que los adultos construyen en torno a las niñeces y sus expresiones. Esto bajo la mirada epistémica de la cultura de niños y niñas.

i. Culturas de niños y niñas

Hoyuelos (2009) inspirado en las ideas de Malaguzzi, afirma que la escuela debe escuchar la cultura de la infancia, que la mayoría de las veces es diferente a la cultura del adulto y sus significaciones. La cultura de la infancia es la esencia del niño, es decir, sus ideas, reflexiones, teorías, expresiones, intereses y formas de ver y habitar el mundo. “Hablar de cultura de la infancia supone reconocer que los niños y niñas tienen su forma ética, estética y poética de ver el mundo, de construir sus hipótesis, teorías y metáforas que dan sentido a su vivir y existir” (Hoyuelos, 2015, p. 118). Entonces, es necesario referirse a “las culturas” de “las infancias”, en plural con el propósito de reconocer la diversidad de identidades y formas de relacionarse con el mundo.

Considerar que existen culturas propias a los niños es asumir que las niñeces no se pueden encerrar en prejuicios, no se pueden determinar desde una etapa del ciclo vital ni por el poder de las instituciones. No existen niños incompletos, cada niño está por descubrir–se de manera original en tanto transita y es parte de una realidad histórica, sociocultural, política y económica.

Históricamente, se ha entendido que los niños son parte de una cultura y que la adquieren o interiorizan, a través de los procesos de socialización (primaria y secundaria), lo que ubica a los niños en un papel pasivo y bajo el poder dominante de las instituciones sociales. Frente a esto, y entendiendo que la cultura de los niños no es independiente de la cultura de los adultos, cabe la comprensión respecto de las diferentes formas en las que los niños interpretan la

cultura. En esta línea se encuentran los aportes de Corsaro (1997) y su concepto de Reproducción Interpretativa que sitúa a los niños en un papel activo, con agencia, ya que no sólo son influenciados por el medio, sino que también lo influyen en tanto son parte de él. Los niños son sujetos activos que reproducen saberes desde su inclusión, participación y múltiples expresiones, pero es una reproducción en la que aportan a la cultura desde la apropiación, reinterpretación y transformación creativa que les permite su perspectiva de niños. Ellos son, entonces, sujetos autónomos que comprenden la realidad social (sus rutinas, sus ritos, sus normas, sus lenguajes, sus costumbres) a la que pertenecen y desde estas comprensiones y experiencias surge el potencial para reproducir, de maneras simples, originales y entre pares, la cultura traspasada por los adultos.

Vecchi, desde la experiencia de trabajo con niños en la comuna de Reggio Emilia, afirma

Es fascinante cómo los niños construyen sus teorías. La presencia de la racionalidad y la imaginación y ese íntimo entrelazamiento entre ellas solo se encuentra en las teorías de los grandes pensadores; en las teorías de los niños también se aprecia ese enfoque muy desarrollado en ellos: muy empático, con las cosas, y un filtro sensible para comprender y conectar cosas. (2013, p. 85)

Sin embargo, muchos adultos subestiman las teorías e interpretaciones de los niños, incluso las producciones son valoradas como malas, feas, incompletas, “vistas como errores o definidas con teorías ingenuas y por este motivo no son dignas de ser escuchadas y respetadas” (Rinaldi, 2011, p. 138).

Las teorías que los niños levantan desde sus contemplaciones, preguntas, exploraciones, inventos, respuestas, entre otras, son reinterpretaciones, transformaciones y construcciones de la cultura desde sus perspectivas de niños. Estas expresiones demandan de un adulto que las dote de valor y reconozca el potencial del niño en tanto ser expresivo y creativo. Rinaldi (2011), afirma que el adulto debe acoger al niño y sus teorías con expectativas, amor y complicidad, refiriéndose con esta última cualidad a “una suerte de alianza, de solidaridad que hace sentir a los niños y a los adultos juntos, unidos en un deseo común de comprensión y conocimiento, y capaces de luchar y alegrarse juntos” (p. 138). Invita, además, a vivir una pedagogía de la relación y de la escucha, desde una visión competente de niños y niñas. Entonces, se pregunta:

¿puede un niño de tres o cuatro meses elaborar teorías? A mí me gusta pensar que sí, porque siento que de esta convicción puede nacer una actitud diferente hacia el niño y, sobretodo, puede nacer este concepto de la teoría de la escucha y de creatividad relacional. (p. 139)

En esta misma línea de imagen potente de niños, destaca una de las construcciones sociales que Dahlberg y col. (2005) han estudiado: el niño como coconstructor de conocimiento, identidad y cultura. Esta es una concepción que destaca a los niños como sujetos que, aun siendo parte de una familia y otras instituciones sociales, poseen intereses y derechos desde sus singularidades y diversidades. “Los niños y las niñas tienen así un lugar reconocido e independiente en la sociedad, con sus propios derechos como seres humanos individuales y como miembros plenos de aquélla” (p. 84). De este modo, se reconoce que los niños tienen agencia

Los niños son actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, pero también en las de las vidas de quienes les rodean y en las sociedades en las que viven, y que contribuyen al aprendizaje como agentes que se basan en el saber experimental (...)

Los niños y las niñas tienen voz propia y esta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un dialogo y una toma de decisiones de carácter democrático, y comprendiendo la infancia. (p. 85)

Los niños son parte de un mundo social y cultural (que va más allá de su familia), habitan este mundo desde sus relaciones y múltiples expresiones, que muchas veces no son los lenguajes reconocidos por el adulto. Los niños son permeados por personas, instituciones, normas, entre otros; pero también actúan en el mundo, construyendo significados y dotándolo de sentidos. Probablemente, los tiempos y el actuar mecánico del adulto no permite la escucha de estas relaciones, ni menos respetarlas, acogerlas o brindar oportunidades para que desde su rol como ciudadano/sujeto de derechos, pueda coconstruir identidad y cultura.

ii. Espacios educativos y escucha

Para respetar las culturas de niños y niñas, urge contar con adultos que se relacionen desde la escucha. Sólo si se acogen las ideas de los niños el adulto puede transformar la cultura propia, que ha resultado ser adultocentrista, reproduccionista, paternalista/maternalista, reduccionista y aislada, entre otras formas de relaciones; culturas adultas que han trascendido los espacios educativos formales.

Abordar las relaciones de adultos–niños, invita a repensar el rol del educador y el sentido del educar. Freire (2003), en su crítica a la concepción de una educación bancaria define lo que se observa en algunos contextos educativos, donde las relaciones educador–educando se construyen desde el protagonismo y poder del adulto por sobre los oprimidos: los niños. Así, es posible observar que es el adulto quien: educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa, norma y escoge contenidos. Esto es lo que Tonucci (2013) describiría como escuela transmisiva, un espacio en el que se concibe que el niño no sabe, el profesor sabe y la inteligencia es un vacío que se llena. Se parte de la base en que todos los niños son iguales, la escuela se separa de la cultura, se asume como mecanismo el traspaso de conocimiento, se prohíben las relaciones horizontales, existe un esquema que regula el desarrollo cronológico de los encuentros (programas, currículo, textos, otros). Las ideas anteriores afirman un pensamiento estremecedor de Dahlberg y col. en torno a la suerte a la que se exponen los niños, “el niño corre el riesgo de empobrecerse en manos de las personas adultas y de que sus capacidades, en vez de ‘desarrollarse’, se pierdan con el tiempo” (2015. p. 86). Esto invita a recordar la importancia que tienen las imágenes que los adultos han construido en torno a los niños, al educar, a la escuela, a los derechos, entre otros. Pues, las relaciones dialógicas entre niños y adultos están determinadas por estas construcciones sociales que establecen

Un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no existen sólo en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones o interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis, fuera de esta lógica. (Casas, 2006. p. 88)

Opuesta a las críticas que los autores anteriores hacen frente a una escuela y adultos que operan desde el poder y la reproducción, se encuentran otras ideas que relevan la cualidad humana del educar.

Maturana, define el educar como proceso permanente, recíproco, de convivencia y transformación “Educar es crear, realizar, y validar en la convivencia, un modo particular de convivir. Esto siempre se realiza en una red de conversaciones que coordina el hacer y el emocionar de los participantes” (Maturana, 2002, p. 147). Plantea el contexto educativo como un espacio que se cohabita, donde lo principal es la recurrencia de las interacciones

entre las personas, y de las personas y su medio. En este sentido, lo que se demanda de las personas que asumen la tarea de educar, es abrirse a estas relaciones recíprocas desde la aceptación legítima de los otros. Es decir, adultos que aman, acogen, escuchan, responden, pues aquí es donde emerge la transformación del otro que es acogido. Esta idea es muy opuesta a la que se ha venido criticando a lo largo de la problematización y revisión teórica, donde se visualiza un adulto que niega a los niños desde sus supuestos, teorías y prejuicios.

Como se ha mencionado anteriormente, Calvo (2013) define el educar afirmando que no es enseñar contenidos sino asombrar con algún misterio para que el educando cree relaciones inéditas gracias a su natural propensión a aprender. Lo interesante aquí es la apertura a las incertidumbres y el abandono de las certezas que muestran al educador qué y cómo enseñar, buscando alcanzar objetivos e indicadores definidos. Estas ideas recuerdan la metáfora de Larrosa del aula como claro

El aula se abre como claro. Y el claro no es el lugar de la búsqueda. Por eso, si nada se busca, el claro puede dar lo más imprevisible, lo más ilimitado lo único que da el claro, el aula, al que entra distraídamente es la nada, el vacío. Por eso, el claro, el aula, no es un lugar de transmisión, sino de iniciación, de iniciación al vacío. Pero a un vacío que es apertura y que por eso se abre hacia dentro, un vacío que hay que hacer en uno mismo, interrumpiendo el siempre demasiado lleno del saber y deteniendo el siempre demasiado ansioso del buscar. (Larrosa, 2003, p. 51)

El aula como claro sería aquel tiempo-espacio en el que no hay nada que el educador determine para el educando, en términos de programaciones. Así, bastaría con que el educador estuviese presente y con disponibilidad de escucha para mediar respondiendo a la singularidad y diversidad que en ahí convive. Esta idea llama a una reflexión respecto de las situaciones de aprendizaje que se intencionan en los centros educativos, denominada experiencia de aprendizaje y que es definida como

una vivencia educativa, que por su significancia la hace más «eficiente» desde el punto de vista de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas. La experiencia de aprendizaje tiene una intencionalidad pedagógica clara y definida y un abordaje integral, que involucra a los niños y niñas desde la dimensión afectiva, cognitiva y motriz. cultural y valórica. No se trata de una acción puntual, sino de sucesivas acciones que van llevando a los niños y niñas a indagar, descubrir, preguntar, hacer conjeturas, en definitiva, alcanzar el aprendizaje esperado. La creación de experiencias de aprendizaje involucra la consideración de aspectos didácticos de la

enseñanza, la explicitación de lo que se hará, cómo se hará y para qué se hará. (MINEDUC, 2005, p. 48)

Por su parte, Integra (2018) se refiere a la experiencia de aprendizaje como una situación educativa planificada por los equipos en función a los objetivos de aprendizaje que se han seleccionado y en torno a los cuales se definen tiempos, espacios, indicadores, procedimientos evaluativos, trabajos con la familia, entre otros. Sin embargo, establece una distinción respecto de la experiencia de aprendizaje globalizadora que es definida como “la vivencia compartida, entre niños y niñas y equipo pedagógico, que promueve el protagonismo del niño y la niña para el logro del aprendizaje, a través de metodologías lúdicas y/o el juego” (p. 114). Estas experiencias, por su carácter globalizador debiesen favorecer las distintas dimensiones de desarrollo del niño, permitiendo la experimentación desde todos los sentidos. Además, entre otras orientaciones, señala que se deben considerar: los principios pedagógicos, los principios del diseño universal de aprendizajes, las experiencias y conocimientos previos de los niños, la mediación, la organización diversificada de los niños, una duración en función a los tiempos de atención, concentración, intereses, ritmos, señalando que en el nivel sala cuna se estima una menor duración; la definición de espacio y materiales con una clara intencionalidad pedagógica; las leyes fundamentales del trabajo pedagógico: ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido; deben propiciar la exploración, la manipulación, el descubrimiento, la indagación, la resolución de problemas; potenciar el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades; favorecer la participación de la familia. Finalmente, sugiere que se debe contar con una estructura que oriente al equipo educativo a concretar su rol mediador y a potenciar el protagonismo de los niños. Para esto se organizan en las fases de preparación de la experiencia: inicio, desarrollo, cierre.

Las ideas referidas a la experiencia de aprendizajes, desde las instituciones orientadas a la educación de los niños, declaran el valor del niño como sujeto integral y su visión como protagonista. Sin embargo, aun cuando se enuncian ideas referidas al respeto por sus características, necesidades e intereses, pareciese que estas estuviesen definidas desde lo que los hitos del desarrollo o el currículo definen como posible o esperado de aprender por tramos de edad/niveles. Desde ahí el énfasis en ideas como eficiencia, intencionalidad, estructura. Es decir, ideas que preconfiguran, desde los equipos y sus construcciones, qué y cómo deben

aprender los niños, siguiendo orientaciones preestablecidas que no respetan las culturas de los niños.

En estas experiencias de aprendizaje, ¿dónde cabe la escucha? Lo que se propone ¿es una experiencia? Para confrontar lo anterior resultan interesantes y provocadoras las ideas de Larrosa, quien define la experiencia como

La posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (2003, p. 174)

La experiencia como posibilidad de detenerse y acoger lo que le pasa a uno mismo, al otro, al mundo; experiencia como posibilidad de transformación, ideas que comulgan con la de Maturana, respecto del educar como transformación en la convivencia, y con las de Calvo en apertura al asombro, a lo desconocido, a la posibilidad creadora.

En la actualidad, pareciese que el educador y los equipos educativos están construyendo relaciones con los niños que se tornan instrumentales desde las prescripciones que se reciben (y que acogen sin cuestionamiento), lo que dista bastante de las ideas que intentan responder a la cultura que los niños construyen y que dan cuenta de sus ideas y necesidades de aprendizaje, la que sólo puede ser contemplada y considerada desde la Escucha.

¿Qué es la escucha? Escuchar es acoger. Para Torralba, escuchar “es un acto consciente, voluntario, que tiene como propósito comprender al otro. En esencia es un acto libre” (2009, p. 12). La escucha es una actitud receptiva que implica apertura y legitimidad al otro, “escuchar es abrirse al otro. Es una forma a través de la cual el sistema que somos es afectado por el comportamiento de otros sistemas con los cuales cohabita y por las fuerzas del entorno en cual vive” (Echeverría, 2013, p. 98). En coherencia con estas definiciones Han afirma que

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad.

Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que ayuda al otro a hablar. (2018, p. 113)

Escuchar no es oír. Oír es una acción fisiológica no regida por la voluntad. Oír, dice Echeverría (2013), es un requisito de la escucha que permite repetir. Para que ocurra el acto de escucha se debe interpretar. En la interpretación, afirma, aparecen el pasado y futuro. “Toda interpretación es realizada desde un pasado, desde una tradición de sentido que remite tanto a nuestra historia personal como a la historia de la comunidad a la que pertenecemos y en la que hemos crecido” (p. 86). En nuestra historia se acumula, por ejemplo, la experiencia, el saber teórico, el saber práctico, los prejuicios, los imaginarios, elementos a partir de los cuales se otorga sentido y significado, en este caso, a las relaciones con los niños. Respecto del futuro, en la escucha aparece

la mirada que en el presente desplegamos hacia el futuro y sus posibilidades. Escuchamos desde nuestras expectativas, desde lo que consideramos “debe” pasar. Pero, así como inciden en la escucha los espacios que abrimos, ella también está condicionada por los espacios que cerramos, por lo que excluimos del ámbito de lo posible, por lo que define nuestras clausuras. (p. 87)

Las ideas de escucha que Echeverría plantea, dejan ver cómo se delimitan las posibilidades que se ofrecerían a los niños desde la sensibilidad con la que se acoge y legitima su expresión. Es decir, la escucha encontraría posibilidad de respuesta despendiendo de donde se sitúen las interpretaciones de los adultos. La mejor posibilidad es aquella que admite el diálogo, respeta y reconoce la diferencia y diversidad. En este sentido Dahlberg afirma que es necesaria una pedagogía de la escucha

Esto supone escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar sentido a lo que se dice, sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido. Cuando se escucha “bien” se distingue el dialogo entre seres humanos (que expresa y constituye una relación con otro concreto y determinado) del monólogo (que pretende transmitir un bloque de conocimientos de modo que se transforme al Otro en “lo mismo”). (2005, p. 101)

Estas ideas son una invitación a abandonar el oír, que ha influenciado en la repetición de respuestas y acciones mecánicas que se ofrecen en la educación, y transitar hacia una escucha de la diversidad que posibilite la convivencia y la dimensión democrática de la educación, en tanto “la escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la

existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad”. (Han, 2018, p. 120). Asimismo, Freire señala que el sueño de una educación solidaria y democrática se alcanza en la medida que los educadores no hablen de arriba hacia abajo “Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla *con él*, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle *a él*. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar *impositivamente*.” (2003, p. 109)

Maturana, en una conversación en torno al perfeccionamiento docente, afirma que es fundamental que los educadores distingan dos tipos del escuchar. Existe una escucha centrada en uno mismo, que siempre busca el grado de coincidencia con las opiniones personales, estaría más bien relacionada con el oír. La otra forma de escuchar se sitúa desde la interpretación y búsqueda de sentidos

¿En qué dominio de realidad tiene validez? ¿Me gusta el mundo que se está configurando aquí? A los profesores que asisten a mis seminarios les recomiendo una enorme paciencia y realmente escuchar a sus alumnos y escuchar su propio escuchar. Ellos mismos se convierten entonces, cuando respetan a otros y les abren un espacio de legítima presencia, en seres amantes en el devenir relacional. ¿Qué escucha el niño realmente, cabe preguntarse, cuando uno está hablando con él? ¿Qué percibe? ¿Teme un acto de agresión? ¿Se siente confrontado con una amenaza? ¿O se siente invitado a la colaboración? (2004, p. 152)

Desde las ideas anteriores, se puede definir la escucha como una actitud de apertura hacia el otro, como el establecimiento de un vínculo emocional e intelectual que se vale de todos los sentidos, tal como lo plantea Han (2018) “el arte de escuchar se desarrolla como un arte respiratorio. La acogida hospitalaria del otro es un inspirar que, sin embargo, no se anexiona al otro, sino que lo alberga y protege. El oyente se vacía. Se vuelve nadie” (p. 116).

La propuesta de escucha desde la que se sitúa la investigación, es aquella desarrollada de manera metafórica desde el pensamiento de Malaguzzi y la experiencia de las escuelas de la comuna de Reggio Emilia, donde se reconoce que los niños expresan sus propias teorías acerca del mundo, estableciendo hipótesis, explicaciones y hallazgos. Para que esto emerja, los equipos educativos deben facilitar las condiciones para la manifestación y visibilización de la multiplicidad de lenguajes, esto es crear un espacio ambiente y respetar los tiempos *Kairós* y *Aión* que posibiliten la escucha.

“El niño tiene cien lenguajes, pero le roban noventa y nueve” (Malaguzzi, 2005. p. 3). Este “robo” surge en el instante en que no se escuchan las diversas expresiones de niñas y niños, en los momentos en los que esperamos que se comuniquen como adultos, cuando no se legitima el lenguaje emocional, sensorial, motriz, artístico, científico, silencioso, lúdico, etc.

Mi tesis es que, si no aprendemos a escuchar a los niños, será difícil aprender el arte de estar y conversar con ellos (de conversar en un sentido físico, formal, ético y simbólico). Será también difícil, acaso imposible, comprender cómo y por qué piensan y hablan los niños; comprender qué hacen, piden, planean, teorizan o desean; comprender qué mensaje prefieren, qué procedimientos exploran o eligen para influir en su entorno u obtener conocimiento. (Malaguzzi, 1994 en Hoyuelos 2009, p. 31)

Relevar los lenguajes de la niñez implica, entonces, conectarse con la idea de escucha que Rinaldi (2011) caracteriza como sensibilidad, disponibilidad, conexión, tiempo, acogida, pausa y visibilidad de lenguajes, símbolos y códigos. Escucha como actitud de vida.

La escucha es una metáfora de disponibilidad, de sensibilidad para escuchar y ser escuchados, con todos los sentidos (...), escuchar como ofrecerse y ofrecer el tiempo de escuchar. Detrás de toda escucha hay deseo, emoción, aceptación de las diferencias, de los valores y de los puntos de vista. (p. 140)

Así entendido, el acto de escucha invita al adulto a abandonar la seguridad, la certeza del conocimiento y disponerse a que niñas y niños necesitan espacios para visibilizar y construir aprendizajes desde la subjetividad y relación. “Escuchar es dejarse decir algo que no se busca y que no se quiere, algo en definitiva que no depende de nuestras preguntas” (Larrosa, 2003, p. 51). Escuchar sin esperar certezas, separarse de lo convencional, de lo preestablecido y esperable, es decir, abrirse a la posibilidad de admiración, maravillarse.

Es necesario declarar una pedagogía de la escucha (no sólo a nivel de oído) que provoque el asombro de quien escucha. Asombro como la capacidad de esperar lo inesperado y lo imprevisto. Se trataría, más bien, de contemplar algo con deleite, confianza y aprecio. (Hoyuelos, 2004, p. 130)

He aquí la actitud del adulto, del educador que acompaña y configura los espacio-ambientes, desde aquí se ha de establecer la relación dialógica, desde un acto que legitima a un niño o niña, un acto de aceptación y de acogida, un acto de convivencia, relacional, donde educador y educandos se transforman (Maturana, 2002).

Rinaldi (2011), define la escucha como posibilidad de comunicación y diálogo, y afirma que “los niños son, en sentido metafórico, los más grandes escuchadores de la realidad que los circunda” (p. 91). A su vez, precisa algunas ideas que definen la escucha como contexto de escucha en tanto es:

- Sensibilidad que nos conecta con otros, como sujetos que forman parte de un entramado de relaciones intersubjetivas
- Metáfora de disponibilidad
- Posibilidad que va más allá de los oídos
- Apertura a la multiplicidad de lenguajes
- Tiempo fuera de lo cronológico
- Posibilidad de pausa y escucha hacia nosotros
- Curiosidad y emoción
- Acogida a la diferencia
- Interpretación que da sentido y valor a las expresiones de otros

Incertidumbre que no genera respuestas, sí preguntas.

- Posibilidad de visibilizar y legitimar al otro
- Principio de toda relación educativa

El adulto educador tiene una razón de ser en la convivencia con los niños, ha de ser un adulto que no interfiere; más bien, desde su presencia configura los espacios para asombrar, provocar, para despertar las capacidades de la niñez, un adulto cuya presencia acompaña desde la escucha y desde la configuración de relaciones mediadas desde distintos lenguajes. En este sentido, Carson afirma:

Para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro, sin contar con ningún don concedido por las hadas, se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la expectación y el misterio del mundo en que convivimos. (2012, p. 28)

Niñas y niños demandan tiempos y espacio—ambientes relacionales; demandan adultos observadores, pacientes, empáticos, que sintonicen e interpreten las amplias posibilidades

expresivas; adultos que no jerarquicen las expresiones, que no naturalicen sólo un lenguaje (tradicionalmente el verbal); adultos que se despojen del poder en términos de permitir y no determinar qué y cómo aprenderán los niños. Adultos que se abandonen al acto de escuchar la pluralidad de lenguajes para ampliar las posibilidades de juego, movimiento, asombro, descubrimiento; adultos que, desde los diversos lenguajes, permitan a los párvulos comunicar sus teorías; que reconozcan a niños y niñas como personas con distintas características e historias. En este sentido, Gaitán afirma que “es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos” (2006, p. 24).

Niños y niñas no necesitan ser vistos sólo desde un tramo de edad, agrupándolos por niveles de logro, por aprendizajes esperados u objetivos; no necesitan “recibir” prácticas educativas homogéneas. Ellos demandan que sus culturas de infancias, es decir, sus modos de ser, aprender, relacionarse y expresar sean escuchados y considerados, tal como lo afirma Altimir, La escucha es una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una disponibilidad para interpretar las actitudes y los mensajes lanzados por los demás y, al mismo tiempo, la capacidad de absorberlos y legitimarlos” (2010. p. 15).

La escucha, dice Rinaldi,

es la premisa de toda relación de aprendizaje, que es un acto subjetivo e individual; pero, como es conocido, eso que transforma el aprendizaje al más alto nivel es la posibilidad de actuar y de reflexionar sobre el aprendizaje mismo. (p. 140)

Reflexionar en torno al aprendizaje, implicará que los adultos acepten que sus ideas son vulnerables, no son certezas, que la duda y curiosidad tienen un valor en tanto un educador es un investigador participante que está en relación con los sujetos y espacio educativo que habita; implica transitar hacia la posibilidad de abandonar las teorías que le han otorgado cimiento y seguridad a su práctica.

Una pedagogía de la escucha es una actitud de vida. Exige regalarse tiempos, respetar los tiempos naturales, los ciclos, tener pausas que permitan una escucha personal/interior, desarrollar una reflexión sobre sí mismos, una mirada autónoma de su identidad como

persona y educador. En la medida que el adulto logre escucharse podrá cultivar la escucha con otros, el encuentro con otros.

Así entendido, las relaciones adulto-niño debiesen trazarse desde una actitud sensible del adulto como una persona que escucha desde el oír, observar, percibir, sentir, tocar, atender, intuir, empatizar, interesarse y responder con sensibilidad, posibilitando que en los niños emerja el entusiasmo por descubrir el mundo y su identidad.

El educador ha de comprender que las relaciones no se constituyen solamente desde la comunicación verbal. Como se ha venido mencionando, la escucha es más que oír; es leer, palpar, maravillarse de toda expresión emocional, motriz, gestualidad, ocupación del espacio, manipulación de objetos, artística, entre tantas otras que cada niño revela desde su singularidad. La escucha no es sólo una disponibilidad consciente e intelectual, sino que es un acogida afectiva y corporal; es decir, la mirada, la voz, la postura, la palabra del adulto debe mostrar esta disponibilidad. Sabiendo y sintiendo esta disposición, el adulto podrá escuchar, dar sentido y significado a las expresiones de los niños.

La escucha es una invitación a abandonar el “predominio del tiempo cuantitativo” (Domènech, 2009, p. 33) que acelera y encadena las relaciones a tiempos cronometrados, fragmentando el aprendizaje. Es una oportunidad para desapegarse de la programación que tiene un tiempo para el inicio, desarrollo y final (así organiza el año, el semestre, la semana, el día, los momentos). Por ejemplo, existen instituciones que organizan las rutinas diarias, absolutamente rígidas, con un tiempo determinado para saludar, comer, aprender, jugar, cantar, leer, ir al baño. Tiempos normados que los adultos siguen bajo la fiel convicción de que los niños necesitan rutinas para la formación de hábitos o que los niños “más pequeños” necesitan más actividades y “de corta duración”.

Los tiempos de las instituciones educativas no son los reales, la razón es que se olvida escuchar a los niños y los ritmos de la naturaleza. Los educadores piensan y creen que ofrecen experiencias de aprendizaje, pero estas son homogéneas, no hay respeto por la singularidad, ni por las relaciones, el diálogo y la coconstrucción. Los niños no tienen posibilidad de aprender desde sus intereses, demorando lo que su interés demore, tomándose tiempo para probar sus hipótesis y construir sus propias teorías. Cuando esto sucede, cuando se

experimenta un espacio de libertad, el adulto (dominado por el tiempo de la programación), abruptamente finaliza la actividad.

La relación que los adultos de los equipos educativos establecen con los niños pueden definirse, como se ha venido mencionando, desde las significaciones que han construido en torno a la imagen de niño, del educar, del aprender, etc. Estas convicciones surgen desde las historias personales del ser niño, incluso desde las vivencias que se tuvieron como “alumnos”, tal como afirma Maturana “la educación como ‘sistema educacional’ configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar” (2001, p. 18). Otras ideas se construyen desde los espacios de formación académica y laborales. Como sea, todos estos espacios son fuente de creación social que se constituyen en soporte y jaula a la vez. Es decir, muchas veces son las fuerzas creadoras, fundamentos de la práctica, pero muchas otras son las celdas en las que, atrapados, los adultos limitan las posibilidades de autonomía para educar y, por ende, para aprender.

4. SALA CUNA, PRIMER NIVEL EDUCATIVO

i) Breve historia del nivel sala cuna en Chile.

La historia de la educación parvularia y del nivel sala cuna no está separada de la visión de niño que se tiene en cada época. Dado que no es el foco de la investigación, se desarrolla brevemente una revisión histórica que recoge los principales en de la construcción social e histórica de este primer nivel educativo que abarca el tramo de edad desde el nacimiento a los 2 años.

Entre el 1800 y 1840, la educación de los niños era responsabilidad de las nodrizas indígenas. Existían claras diferencias entre niños indios, niños ilegítimos y aquellos de familias acomodadas. En las décadas siguientes, de 1840 a 1890, lo que caracterizaba a la niñez era la mortalidad, el ser hijos ilegítimos y abandonados, por lo que existía un fuerte rol de casas de huérfanos y de familias sostenedoras, o que adoptaban temporalmente

Una vez ingresados, los niños permanecían poco tiempo en sus dependencias, que no estaban preparadas para ello. En la etapa de lactancia, los niños eran enviados a amas de pechos, que eran contratadas para ese efecto. La mayor parte de la documentación que aún se conserva de la Casa se refiere a ese sistema de pago de servicios, del cual dependían muchas mujeres pobres. Habitualmente los bebés circulaban por varios hogares, ubicados en las inmediaciones de la capital, no en la ciudad misma. Si lograban sobrevivir a esta etapa (la mortalidad era muy alta y no llegaban en buenas condiciones), regresaban a la Casa y quedaban disponibles para ingresar a un nuevo circuito, lo que significaba su entrega a un hogar particular, para servir de criado, aprendiz o como compañía. Generalmente esta entrega no era definitiva, y los niños iban y venían de varios hogares, ya sea porque no lograban acomodarse a la nueva situación o porque las madres, en algunos casos, los reclamaban (Flores, 2010, p. 126)

En el periodo 1890–1920, existieron filántropos y profesionales dedicados a la infancia, siempre priorizando a los niños más vulnerados, de clases desfavorecidas, abandonados o hijos de mujeres trabajadoras. Por esta época se demandaba de la denominada “caridad oficial” (p. 227), que focalizaba su aporte en hospitales, maternidades y orfanatos; pero sin duda eran mayores los aportes de la caridad privada: personas caritativas que aportaban a la infancia. Estas personas se podían agrupar en aquellas que poseían dinero para solventar los gastos que generaban las necesidades de los niños, y en personas que disponían de algún saber profesional o cultural quienes desde discursos más democráticos educaban a la

sociedad mostrando el insuficiente rol del estado en esta materia. Fue así como se generaron movimientos que buscaban implementar acciones preventivas para no llegar a la internación. Dentro de estas acciones se destacaban “las gotas de leche, que aseguraban la alimentación para los niños más pequeños, menores de dos años; las cunas industriales (salas cuna) o *crèches*, para los mayores, que no alcanzaban la edad escolar” (p. 231). Estas casas cunas albergaban a los niños de clase obrera durante el día, hijos de madres trabajadoras. En 1925, Leopoldina Maluschka comienza con los primeros intentos para crear la primera sala cuna, pero la iniciativa no prosperó.

En el periodo 1950–1973, el estado se encontraba preocupado de brindar educación primaria, por lo tanto, la educación parvularia se encontraba bajo las acciones e iniciativas que emanaban primariamente de privados (personas naturales, fundaciones, empresas), así como también del Ministerio de Vivienda, del Servicio Nacional de Salud y de la Universidades, quienes se hacían cargo, principalmente, de financiar o proporcionar espacios físicos o locales para su implementación. Un ejemplo es la labor del Hogar de Cristo y la Fundación Mi Casa, que en 1953 “abrió una sala cuna, para atender a los hijos pequeños de las hospedadas que debían salir a trabajar” (p. 518). Otras instituciones privadas destacadas fueron la Fundación de Guarderías y Jardines Infantiles, y la Fundación Irene Frei.

Con la creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos, en la Universidad de Chile, en 1944, dirigida por Amanda Labarca y Matilde Huici, emergen prácticas profesionales y nuevos campos de atención. Además, se desarrolla un seminario de título especializado en sala cuna, dirigido por Linda Volosky, acciones desde las que, en la década de los sesenta, se inician las primeras salas cunas educativas (MINEDUC, 2001).

En 1962, surge un movimiento a favor de la creación de una red de jardines infantiles a nivel nacional, se presenta un proyecto al parlamento y se visibiliza la experiencia educativa en educación parvularia, a través de una muestra fotográfica. En 1966 se establece el Comando Pro Ley de Jardines Infantiles, quienes presentaron un proyecto en el que se “establecía la obligatoriedad de que el sistema educacional acogiera a los niños en salas cuna y jardines infantiles, así como la entrega de atención médica, asistencia social, psicológica y dental” (p. 547). Así el movimiento continuó con el “caupolicanazo”, marcha silenciosa y jornadas de

educación parvularia. A medida que pasa el tiempo, se establecen ajustes al proyecto y se debate en el congreso; sin embargo, de manera paralela

la Consejería Nacional de Promoción Popular elaboró otro proyecto, en el que se hacía responsable de las guarderías y los jardines a los centros de madres y las juntas de vecinos, se creaba una corporación de derecho público y se fijaba un financiamiento que provenía de descuentos a las asignaciones familiares (p. 547)

Este es un periodo marcado por las necesidades sociales y la urgencia de contar con alternativas educativas que satisficieran los derechos de los niños. Finalmente, las acciones prosperaron y se promulgó la Ley 17.301 en el año 1970, que en su Artículo Número 1 señala

Créase una corporación autónoma, con personalidad jurídica de derecho público, funcionalmente descentralizada, domiciliada en Santiago, denominada "Junta Nacional de Jardines Infantiles" que tendrá a su cargo crear y planificar, coordinar, promover y estimular la organización y funcionamiento de sus jardines infantiles y de aquellos a que se refiere el artículo 32 bis de esta ley.

Cabe mencionar que el gobierno de Salvador Allende puso énfasis en la Educación Parvularia. Muestra de esto fueron sus discursos, acciones a favor de los niños y la inauguración en 1973 de la sala cuna en el Palacio de la moneda para hijos de funcionarios.

De ahí, entonces, que nosotros no olvidemos esto para recuperar el tiempo perdido; juntar la brecha que nos separa de los países del capitalismo industrial y del socialismo y preparar con pasión patriótica a los niños, para que sean mañana ciudadanos, no sólo en el aspecto de la enseñanza cultural, sino en la transformación interna que haga de ellos los hombres del siglo XXI, con una nueva mentalidad, un nuevo espíritu, una nueva conciencia social.

Quienes criticaron la política de Allende y el proyecto de la Escuela Nacional Unificada, llegaron a hablar de las salas cunas y jardines infantiles como “marxismo en mamadera”, argumentando que detrás de estas acciones existía un fin de concientización ideológica.

En 1978 se crea el primer programa oficial para el nivel de sala cuna, “entregando orientaciones educativas desde el Ministerio de educación a todo ese grupo etario” (Peralta, 2005, p. 87).

A partir de lo anterior, es posible inferir que la educación de los niños menores de dos años estuvo centrada en asegurar la satisfacción de necesidades básicas como alimentación y abrigo, lo que se evidencia en los centros de acogida. Posteriormente, el nivel toma fuerza en

respuesta a las necesidades de la industrialización, frente a la inmersión de la mujer en el campo laboral, otorgándole un carácter más bien asistencial. Este carácter se reafirma en tanto surgen prácticas focalizadas en las poblaciones más vulneradas, donde el cuidado y alimentación se constituyen en el objetivo principal de las acciones. Con la fuerza de movimientos sociales y profesionales, se ha incorporado un componente educativo que aporta una mirada integral al desarrollo y aprendizaje de los niños, aunque inicialmente centrada en la enseñanza y en el protagonismo del adulto como garante de los derechos del niño desvalido.

Cabe mencionar que, posteriormente, se establecen legislaciones que han favorecido que niños y niñas, desde el nacimiento hasta los 2 años asistan a este nivel. Una de ellas es el Código del Trabajo, que en su artículo 203, establece desde el año 1995 que

Las empresas que ocupan veinte o más trabajadoras de cualquier edad o estado civil, deberán tener salas anexas e independientes del local de trabajo, en donde las mujeres puedan dar alimento a sus hijos menores de dos años y dejarlos mientras estén en el trabajo. Igual obligación corresponderá a los centros o complejos comerciales e industriales y de servicios administrados bajo una misma razón social o personalidad jurídica, cuyos establecimientos ocupen entre todos, veinte o más trabajadoras. El mayor gasto que signifique la sala cuna se entenderá común y deberán concurrir a él todos los establecimientos en la misma proporción de los demás gastos de ese carácter.

Las salas cunas señaladas en el inciso anterior deberán contar con autorización de funcionamiento o reconocimiento oficial del Estado, ambos otorgados por el Ministerio de Educación.

Si bien el código del trabajo persigue la incorporación de la mujer al campo laboral, con los años se destacó la importancia del establecimiento de vínculos de apego con la madre, lo que dio paso a Ley Número 20.545 el 2011, la que modifica las normas sobre protección a la maternidad e incorpora el permiso postnatal parental, conocida comúnmente como la *ley del postnatal de 6 meses*. Esta ley tiene el propósito de ampliar el tiempo de acompañamiento de las madres a sus hijos recién nacidos. Además, permite que este permiso sea compartido por el padre. Esta ley incidió en que el ingreso a la sala cuna ya no fuese desde los 3 meses, sino desde los 6 meses de edad del niño.

ii) Institucionalidad de la Educación Parvularia

Desde la década de los '90, como se mencionó en la problematización, existen algunos hitos legales destacables en torno a la educación parvularia. Sin duda, uno de ellos fue la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, que cambia la visión de la infancia y se organiza desde cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, y la participación de los niños en las decisiones que les conciernen. A partir de esta declaración se reconoce al niño como sujeto de derechos y persona singular, transitando paulatinamente desde una visión centrada en los niños como sujetos de protección a niños con agencia, es decir, a ser reconocidos como ciudadanos miembros de una sociedad; a ser visibilizados y respetados tal como son (respeto por sus derechos naturales); a considerar su conocimiento, su creatividad, su pensamiento y sus capacidades para el desarrollo de la cultura y la sociedad.

Para el año 1999, la educación parvularia es reconocida en la Constitución Política del Estado como un nivel del sistema educacional chileno, estableciéndose como obligatoriedad del Estado el promoverla. El nivel toma fuerza y, si bien en la Ley Organiza Constitucional de Enseñanza (1990) era mencionada, es en la Ley General de Educación donde se hace mención explícita de su reconocimiento. Es así como la Ley General de Educación, en su artículo 18 define la educación parvularia como:

el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Ley 20.370/2009)

Respecto de la institucionalidad de la educación parvularia, ella se organiza desde el MINEDUC, órgano rector del estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles. Un organismo interno del MINEDUC es la Subsecretaría de la Educación Parvularia, que se constituye como

El organismo rector que diseña y define la política integral de fortalecimiento del primer nivel educativo con estructuras y marcos regulatorios efectivos y una institucionalidad que facilita el derecho a una educación de calidad en las salas cuna,

jardines infantiles y escuelas. Y que tiene como foco principal construir una educación pública, pluralista e integradora, la cual impacte el aprendizaje a lo largo de toda la vida de todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Su misión es

Velar por el desarrollo de la Educación Parvularia mediante el aseguramiento de la calidad en los procesos de aprendizaje y el mejoramiento equitativo de las condiciones de desempeño pedagógico, lo que se garantizará a través de la elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas, que promoverán un sistema de educación inclusivo y equitativo para los niños y niñas del territorio entre 0 y 6 años.

La subsecretaría trabaja articuladamente, por una parte, con la Agencia de la Calidad, que se enfoca en la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, declarando como misión:

Trabajamos con las comunidades educativas evaluando, orientando e informando para lograr una educación integral de calidad que permita que en Chile todas y todos puedan crecer y desarrollarse superando las brechas.

Por otra parte, trabaja con la Superintendencia de Educación, a través de la Intendencia de la Educación Parvularia, que tiene como función fijar los criterios técnicos para la fiscalización de los establecimientos de Educación Parvularia.

La provisión del servicio de la red de oferta pública está dada a través de distintas instituciones:

2 Servicio de la red de oferta pública educativa a niños desde el nacimiento a los 2 años

Salas cunas y jardines JUNJI: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia de administración directa de la Junta Nacional De Jardines Infantiles (JUNJI).

Salas cunas y jardines VTF municipal: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia administrados por las municipalidades a través de un convenio de transferencia de fondos con JUNJI.

Salas cunas y jardines VTF Servicio Local: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia de administrados por los servicios locales de educación, a través de un convenio de transferencia de fondos con JUNJI.

Jardines Fundación Integra: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia de administración directa de Fundación Integra o en convenio de administración delegada (CAD) con otras fundaciones o municipalidades.

Jardines Infantiles VTF de privados: Establecimientos exclusivamente de Educación Parvularia que, a través de un convenio de transferencia de fondos con JUNJI (VTF), son administrados por Fundaciones, Universidades u ONG.

La provisión de servicios privada está compuesta por colegios privados certificados que imparten el nivel de Educación Parvularia, y salas cunas y jardines infantiles tanto con certificación como sin ella.

Fuente: Subsecretaria de Educación Parvularia, 2019, p. 7

iii. Organización del nivel sala cuna

Respecto de los niveles, el decreto 315, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media (texto vigente 20 octubre 2018), establece que los establecimientos educacionales que impartan Educación Parvularia deberán estructurarse de acuerdo a:

- 1º Nivel: Sala Cuna, de 0 a 2 años de edad. Este nivel se profundizará para fines de la investigación.
- 2º Nivel: Nivel Medio, de 2 a 4 años de edad.
- 3º Nivel: Nivel de Transición, de 4 a 6 años de edad.

Conforme el decreto 315, el nivel Sala Cuna se subdivide en Sala Cuna Menor, que recibe a niños de 0 a 1 año de edad y Sala Cuna Mayor con niños de 1 a 2 años de edad. Resulta interesante la propuesta referida a iniciar la educación desde los 0 años de edad, en tanto el 0 es un valor nulo. Quizá resulta más apropiado y respetuoso referirse a un inicio “desde el nacimiento”. El decreto advierte que, en caso de ser necesario, el nivel Sala Cuna Menor podrá considerar niños de hasta 1 año y 6 meses de edad, y el Nivel Sala Cuna Mayor podrá considerar niños de hasta 2 años y 6 meses de edad. Además, se contempla que excepcionalmente podrán existir grupos heterogéneos, de modo que en el nivel “Sala Cuna podrá estar conformado por lactantes y/o niños o niñas de edades correspondientes a los niveles de Sala Cuna Menor y Sala Cuna Mayor”.

En cuanto al tipo de organización de los grupos, cabe mencionar que las B CEP vigentes hasta el 2017 se estructuraban en torno a ciclos, incorporando el nivel sala cuna dentro del primer ciclo (de 0 a 3 años) y definiéndolo como el tramo de edad en que

niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos; al finalizar este ciclo, junto con el desarrollo de una mayor autonomía e identidad van manifestando mayor interés por integrarse y participar progresivamente en pequeños grupos. Si bien en torno a los dos años comienzan a manifestarse cambios relevantes en el desarrollo de los niños, tales como los procesos de simbolización entre los que destaca el lenguaje, y mayores habilidades y coordinaciones motoras gruesas y finas, es alrededor de los tres años que estos procesos logran consolidarse en una primera fase. (MINEDUC, 2001, p. 30)

El 2018 se actualiza el referente curricular nacional y se propone una organización en torno a niveles, caracterizando al nivel sala cuna por

la marcada dependencia del niño o niña frente al adulto, por quien desarrolla un fuerte apego en casi todas las tareas relacionadas con su subsistencia. A partir de esta situación se pone en marcha una sostenida conquista de autonomía, posibilitada por la emergencia de ciertas capacidades fundamentales que marcan el punto de inflexión: la locomoción independiente mediante la adquisición de la marcha y, luego, la ampliación de su capacidad de comunicar y pensar gracias a la adquisición del lenguaje verbal. Este punto de inflexión más o menos universal se sitúa hacia los 18/24 meses, aproximadamente en la mayoría de los niños y las niñas, pues, aunque ellos suelen lograr antes de los 18 meses las capacidades de locomoción, deben esperar unos meses para la adquisición plena del lenguaje verbal y la autoafirmación de la identidad. (MINEDUC, 2018, p. 41)

Las BCEP, señalan que para el nivel sala cuna, la aproximación pedagógica se caracterizaría por una atención de carácter individual de los niños, salvaguardando el vínculo y la interacción con los adultos del equipo, promoviendo actividades lúdicas orientadas a entablar aprendizajes afines a la adquisición del lenguaje, del desplazamiento y los hábitos que permitan al niño el desarrollo de su autonomía. Por esta razón y en atención a la incidencia del desarrollo en el logro de los aprendizajes, los objetivos de aprendizaje propuestos se presentan con una estructura más secuenciada. En este sentido, las experiencias de aprendizaje que se faciliten deben ser breves, procurando que los adultos estén atentos a los cambios de interés y necesidades que emergen de los niños. Se destaca, además, que en este nivel educativo la organización del tiempo y espacio responde a interacciones individuales, orientadas a la exploración de sí mismo y, paulatinamente, del entorno. Otro rasgo del nivel reside en la relación del niño con los materiales, recursos, etc. Se espera que los espacios ambientes posibiliten la exploración, descubrimiento y manipulación, que permita a los niños actuar sobre sus características, efectos y usos. Se enfoca, también, en el juego libre por sobre las experiencias estructuradas. En cuanto a la planificación y evaluación, deben apropiarse de un carácter más individual, integral y flexible, aunque dotado de intención para asegurar el desarrollo y aprendizaje. Lo anterior demanda, un educador que dentro de sus saberes domine el desarrollo integral del niño, su acervo cognitivo, afectivo, social y emocional y “los modos de activar en cada uno de ellos los aprendizajes que van a alcanzar su plena expresión más adelante” (p. 106).

La caracterización de niños y niñas pertenecientes al tramo desde el nacimiento a los 3 años o, posteriormente, desde el nacimiento a los 2 años, dan cuenta de elementos comunes como la visión de un niño dependiente del adulto; se destaca el lenguaje verbal y motriz. Además, sitúan las descripciones desde el desarrollo evolutivo y se ofrecen sugerencias para la actuación pedagógica y relacional con los niños, en la que se enfatiza el dominio disciplinar y pedagógico que debe tener el adulto educador y, por ende, los equipos técnicos de la sala cuna. Se echa en falta la invitación a mirar la singularidad de cada niño en tanto sujeto perteneciente y portador de cultura.

iv. Aprendizajes propuestos para el nivel.

La ley Número 20.370, define un conjunto de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que debe facilitar el nivel y que permitirán a los niños desplegar habilidades en los distintos ámbitos de sus aprendizajes. Estas se constituyen en los “objetivos generales, estipulados para el nivel de educación Parvulario, y que sirven de referente obligatorio para la elaboración de estas Bases Curriculares” (MINEDUC, 2018, p. 16)

3 Objetivos generales para el nivel Parvulario

Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.

Apreciar sus capacidades y características personales.

Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.

Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.

Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.

Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.

Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.

Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse

Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.

Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.

Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.

Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.

Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.

Apreciar sus capacidades y características personales.

Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.

Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.

Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.

Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.

Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.

Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse

Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.

Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.

Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.

Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.

Fuente: Ley Número 20.370/2009

v. **Objetivos Generales de la Educación Parvularia**

Para la consecución de los objetivos generales, las B CEP se organiza en torno a componentes estructurales (p. 37):

- **Ámbitos de Experiencias:** Constituyen campos curriculares donde se organizan y distribuyen los objetivos de aprendizaje, estos son: Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral, Interacción y Comprensión del Entorno. El propósito de estos campos es orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Núcleos de Aprendizajes:** Corresponden a focos de experiencias para el aprendizaje, en torno a los cuales se integran y articulan los objetivos de aprendizaje.

4 Ámbitos y núcleos B CEP 2001

Ámbitos	Núcleos	Número de aprendizajes esperados
Formación Personal y Social	Autonomía	16
	Identidad	12
	Convivencia	11
Comunicación	Lenguaje Verbal	13
	Lenguajes Artísticos	15
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno	10
	Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	7
		12
	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	

Fuente: MINEDUC, 2001.

5 Ámbitos y núcleos BCEP 2018

Ámbitos	Núcleos	Número objetivos de aprendizaje
Desarrollo Personal y Social Este ámbito tiene un carácter transversal	Identidad y Autonomía	7
	Convivencia y Ciudadanía	6
	Corporalidad y Movimiento	7
Comunicación Integral	Lenguaje Verbal	8
	Lenguajes Artísticos	6
Interacción y Comprensión del Entorno	Exploración del Entorno Natural	5
	Comprensión del Entorno Sociocultural	5
		6
	Pensamiento matemático	

Fuente: MINEDUC, 2018.

Se considera oportuno mostrar la organización del Referente Curricular Decreto 289, 2001 en tanto es el que se encuentra vigente durante el desarrollo del estudio. En febrero 2018 se aprueba el Decreto 481, que contempla nuevas innovaciones y ajustes a las BCEP.

- **Objetivos de Aprendizaje:** Establecen los aprendizajes que se esperan de los párvulos en cada nivel educativo. Explicitan las habilidades, actitudes y conocimientos que se esperan de los niños por cada núcleo.
- **Niveles o tramos Curriculares:** Constituyen una forma de organización temporal de los objetivos de aprendizaje en tres niveles curriculares, siendo estos 1° Nivel Sala

Cuna, 2° Nivel Medio y 3° Nivel Transición.

Si bien estos componentes estructurales organizan los aprendizajes, se requiere de ciertos factores del currículo que los faciliten. Estos son definidos como contextos para el aprendizaje. Cabe mencionar que las BCEP del año 2001 determinaban como contextos: la planificación, la conformación y funcionamiento de comunidades educativas, el espacio, el tiempo y la evaluación. Las nuevas BCEP 2018, establecen como contextos para el aprendizaje la Planificación y Evaluación para el aprendizaje, los Ambientes de Aprendizaje, y la Familia y Comunidad Educativa, dando una visión integradora de los factores del currículo

los contextos representan la organización coherente de todos aquellos factores que intervienen en la acción pedagógica, para que la implementación de estas bases curriculares se desarrolle en coherencia con lo delineado en sus fundamentos y en los objetivos de aprendizaje. Es decir, de acuerdo al reconocimiento de niñas y niños sujetos de derechos, diferentes, insertos en ambientes de aprendizaje inclusivos, que disfrutan el proceso educativo, que participan de éste como protagonistas, y construyen progresivamente su propia identidad y ciudadanía (MINEDUC, 2018, p. 102)

Frente a estos contextos, las BCEP delimitan criterios orientadores, los que son confirmados o ajustados por las instituciones que prestan los servicios educativos a niños y niñas hasta los 2 años, estableciendo disposiciones a través de referentes curriculares y orientaciones para el nivel.

vi. Regulaciones del funcionamiento de la sala cuna.

A fin de comprender la organización de los espacios educativos del nivel sala cuna, se abordarán algunos elementos instruidos desde la Superintendencia de Educación que persiguen velar por la atención integral de los niños.

En cuanto a las regulaciones del funcionamiento de la Sala Cuna, requisitos básicos de funcionamiento y la gestión de personal, uno de los elementos más importante es el coeficiente técnico de las instituciones, es decir, el personal que trabaja de manera permanente en un establecimiento de Educación Parvularia. Se considera importante, en tanto son estos los adultos que trabajan directamente con los niños, estableciendo relaciones dialógicas, afectivas, respetuosas, bien tratantes, entre otras cualidades, para promover

aprendizajes. Cabe mencionar que la conformación de los grupos de párvulos por sala de actividades para el nivel sala cuna, es de un máximo de 21 niños.

La proporción adulto–niño queda establecido en el decreto 315 y luego se difunde a través de la Circular Establecimientos de Educación Parvularia, resolución exenta 0381 (2017), el que señala que el personal idóneo es aquel que

cuente con los conocimientos y capacidades que permitan favorecer las condiciones de aprendizaje y atención de los niños y niñas que participan de un establecimiento de educación parvularia (...) Los niños y niñas deberán ser acompañados y atendidos directamente por personal técnico en sala, el que deberá velar permanentemente por su integridad física y psíquica. (Superintendencia de Educación, 2017, p. 16)

En la tabla que sigue se expresa el coeficiente técnico para los establecimientos de sala cuna.

6 Coeficiente técnico para los establecimientos de sala cuna

Nivel	Coeficiente técnico
Nivel Sala Cuna/ Sala Cuna Heterogénea	1 Educador/a de párvulos hasta 42 niños/as; 1 Técnico/a de educación parvularia hasta 7 niños/as.
Establecimiento de Educación Parvularia	1 Director/a, cargo que podrá ser ejercido por una de las educadoras de párvulos de sala. 1 Manipulador/a de alimentos hasta 40 niños/as, exclusiva para el nivel sala cuna, debiendo aumentarse este personal a partir del niño o niña que excede de dicha cifra.

1 Auxiliar de servicios menores hasta 100 niños/as, debiendo aumentarse dicho personal a partir del niño o niña que excede dicha cifra

Sin perjuicio de lo señalado anteriormente, los establecimientos educacionales que sólo atiendan párvulos, y que estén constituidos por un único grupo, siempre deberán contar con al menos 1 Educador/a y 1 Técnico/a de educación parvularia.

Fuente: Superintendencia de Educación, 2017

Respecto de la idoneidad de los equipos técnicos pedagógicos, se demanda de personas calificadas para sus cargos, roles y funciones. Dentro de las exigencias se encuentra el certificado de título correspondiente a la función que desempeñe (acreditándose títulos en trámites y validez para profesionales extranjeros).

7 Cargos del equipo técnico pedagógico

Cargo	Título
Sostenedor o representante legal o administrador	Título profesional de, al menos, ocho semestres de duración, otorgado por una universidad o instituto profesional del Estado o reconocido por éste. Tratándose de salas cunas anexas al local de trabajo, reguladas en el artículo 203 del Código del Trabajo, no será exigible al empleador este requisito.
Director/a del nivel parvulario	Título profesional otorgado por una Escuela Normal, Universidad o Instituto Profesional de Educación Superior Estatal o reconocido oficialmente por el Estado.

Educador/a de párvulos	Título profesional de educador/a de párvulos otorgado por una Escuela Normal, Universidad o Instituto Profesional de Educación Superior Estatal o reconocido por el Estado. Se permitirán otras profesiones en base a lo dispuesto por el Decreto Supremo N° 352 que Reglamenta el Ejercicio de la Función Docente, de 2003, del Ministerio de Educación.
Técnico/a de educación parvularia de nivel superior	Título de técnico/a de Educación Parvularia otorgado por un Centro de Formación Técnica o por un Instituto Profesional reconocidos por el Estado.
Técnico/a de Educación Parvularia de nivel medio	Título de técnico/a de Educación Parvularia otorgado por un establecimiento Técnico/a de Educación Parvularia de nivel medio: Contar con un título de técnico/a de Educación Parvularia otorgado por un establecimiento.
Manipulador/a de Alimentos	de Contar con Octavo año de Educación Básica como mínimo
Auxiliar de Servicios	No se requiere exigencia académica.

Fuente: Superintendencia de Educación, 2017

Para la **Gestión Pedagógica** de los centros se exige contar con un Proyecto Educativo Institucional, registros de asistencias y recursos para el aprendizaje. Estos último se encuentran normados para el nivel sala cuna a través de una propuesta de materiales

didácticos, cuya particularidad es que sean “coherentes a los intereses, necesidades y características de la etapa de vida de los niños y niñas en que se encuentran” (p. 21). Dentro de estos recursos se encuentran:

- **Material didáctico:** es definido como aquel recurso tangible, dotado de intencionalidad para el logro de aprendizajes. Se espera que facilite a los niños “experiencias atractivas e incentivadoras que favorezcan la exploración, la experimentación, la curiosidad, la indagación, el sentido lúdico, el movimiento y la creatividad, ya sea de forma individual o colectiva” (p. 21). Dentro de sus características se encuentra el que sea concreto, resistente y duradero, a fin de cuidar la seguridad, responda a las necesidades de desarrollo y aprendizaje, y a las condiciones de higiene y funcionalidad necesarias.

Para el nivel sala cuna, la Superintendencia de Educación propone materiales organizados por núcleos. Vale la pena mencionar, que estos corresponden a los núcleos vigentes en las BCEP 2001.

8 Materiales organizados por núcleos

Núcleo	Materiales
Autonomía	Herramientas y juegos para desarrollar motricidad, tales como: pelotas de diferentes tamaños y materiales, tijeras con punta roma (considerar algunas para zurdos), bloques en cartón resistente, espuma o madera de diferentes formas y colores, cuentas para ensartar, entre otros.
	Aparatos, implementos y juegos para el desarrollo de la coordinación motora y la sicomotricidad tales como: juegos y juguetes de arrastre para el desarrollo de la movilidad y la caminata, juegos de encaje, bloques para construir y ensamblar, colchonetas, cojines, cuerdas, carretillas, resbalines, aros,

cuerpos geométricos de esponja que permitan reforzar el gateo, el reptar, la marcha, la carrera, el trepar y saltar, entre otros.

Objetos de uso cotidiano en materias primas y texturas diversas, tales como: campanas de metal, bolsas pequeñas de diferentes géneros, estuches de cuero, sonajeros, cascabeles, cajas de madera, entre otros.

Identidad

Objetos para la identificación y material para juegos de representación tales como: espejo de cuerpo entero con plástico resistente en los bordes o madera (sin puntas peligrosas), tablero de asistencia, casillero o espacio para guardar pertenencias, utensilios de cocina, escobas, camas y otros que formen el mobiliario de hogar en versión infantil, entre otros.

Convivencia

Juegos de cooperación o colectivos, tales como: dominó, memorice, ludo, cartas, medios de transportes, muñecas, tablero de responsabilidades, entre otros.

Lenguaje Verbal

Juegos de lenguaje, tales como: cuentos infantiles, material que incluya fotografías, imágenes o secuencias de diversas situaciones, teléfono o fonos para comunicarse de plástico resistente o reales en desuso, pizarras individuales, entre otros.

Materiales para la interacción docente o asistente – estudiante, tales como: teatro de títeres en madera, cartón resistente o tela, con una abertura en la parte central, que simule el escenario para los títeres de diverso tipo y material, marionetas entre otros.

Seres Vivos y su entorno	Objetos para identificar seres vivos, tales como: láminas de flora y fauna en su entorno natural, figuras de plástico o género de diversos animales, material audiovisual con temáticas relacionadas con el medio natural y elementos para experimentar como lupas, linternas, balanzas, entre otros.
--------------------------	---

Grupos Humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	Materiales que permitan identificar el medio social, tales como: láminas de personas de diversas culturas con elementos característicos que las identifiquen; material de audio y/o audiovisual con temáticas relacionadas a costumbres del grupo de pertenencia, artesanía, fotografía, vestuario, literatura,
---	---

Relaciones lógicas y matemáticas cuantificación	Elementos de diversos tamaños, formas y colores, que permitan realizar cuentas, secuencias y agrupaciones según algún criterio fácil de reconocer por los niños y niñas, tales como: palitos, monedas, tapitas, cuentas de madera, entre otros
---	--

Figuras y cuerpos geométricos de diversos tamaños, materiales y formas, tales como: esferas, cubos, conos, cilindros, rompecabezas con temáticas diversas, entre otros.

- **Biblioteca de aula:** Se sugiere que el nivel sala cuna cuente con libros variados y en cantidad suficiente (1 por niño). Por ejemplo, Cuentos, poesías, retahílas y adivinanzas, leyendas tradicionales, con diferentes temáticas, en que predominen las imágenes por sobre el texto, imágenes sin estereotipos y de material adecuado para ser manipulados por párvulos.

En cuanto al mobiliario, la reglamentación determina

9 Mobiliario determinado por reglamentación

Coeficiente		
Elemento	Sala cuna menor	Sala cuna mayor
Cuna Equipada	1x1 párvulo	No aplica
Camilla apilable de reposo/Colchoneta de Reposo	No aplica de	1x1 párvulo
Mesa párvulo (circular)	1x10 párvulos	1x6 párvulos
Silla con brazos	6x10 párvulos	1x1 párvulos
Silla nido equipada	1x4 párvulos	No aplica
Silla adulto baja	2 x Sala de actividades	2 x sala de actividades
Colchoneta grande	1 x 10 párvulos	1 x 10 párvulos
Mueble modular	2 x sala	2 x sala

Para asegurar el **Buen trato y la buena convivencia** al interior de las instituciones que imparten Educación Parvularia, se exige contar con el diseño de Reglamento Interno, Protocolos de Actuación (frente a casos de vulneración de derechos, accidente, violencia).

Respecto de **Infraestructura y Seguridad**, higiene y alimentación, para el nivel sala cuna se espera la disposición de algunas áreas, como:

10 Áreas de higiene y alimentación para el nivel de sala cuna

Docente	Salas de actividades	Superficie 2.5 m ² x párvulo Volumen de aire 6 m ³ x párvulo.
---------	----------------------	--

Sala de mudas y hábitos higiénicos	<p>1 Bañera con agua caliente hasta 20 párvulos</p> <p>1 Lavamanos hasta 20 párvulos</p> <p>1 Lavamanos para uso adultos</p> <p>1 inodoro</p> <p>Se recomienda un mesón de mudas por cada 10 lactantes con medidas referenciales de 80x80 cm</p> <p>Se sugiere considerar un casillero mural por niño/a, de 20 x 20 x 30 cm.</p> <p>Se recomienda que este recinto cuente con espacio para la formación de hábitos higiénicos, es decir, para sillas porta - bacinicas o similar (una silla cada 3 niños/as).</p>
------------------------------------	---

Patio	Hasta 20 párv. 60m2
	Patio cubierto: Hasta 20 párv. 20m2
Administrativa Oficina	recinto de uso de la dirección del establecimiento.
Sala de amamantamiento	1 Sillón y 1lavamanos de adultos
control de salud	1 camilla y casillero
Comedor del personal, si corresponde	aislado de las áreas de trabajo y provisto con mesas y sillas c dotado con agua potable
Servicios	Cocinas de conformidad a los decretos del Ministerio de Salud. D.S. N° 289 y N° 977 de 1989 y 1996 respectivamente. 10) Bodega, despensa, clóset o gabinete para alimentos, cuando se proporcione alimentación. 11) Recinto de servicio 12) Bodega, clóset o gabinete para: - material didáctico. - artículos de aseo. 13) Servicios Higiénicos, de conformidad a los decretos del Ministerio de Salud, señalados anteriormente, para uso de: Personal docente y administrativo, además del personal de servicio y manipuladora. Sin perjuicio de lo anterior, los establecimientos que

cuenten hasta con 5 aulas podrán tener servicios higiénicos comunes para personal docente, administrativo, de servicio y manipuladora.

Las determinaciones anteriormente expuestas aparecen como contradictorias frente a las declaraciones del contexto Ambientes de Aprendizaje, propuestos en las BCEP. Cabe aquí hacer una distinción. En el referente curricular 2001, se presentaban separados los contextos tiempo y espacios, estableciendo criterios orientadores para cada uno:

11 Contextos de tiempo espacio en el referente curricular

Contexto tiempo	Contexto Espacio
La selección y duración de los períodos debe responder a las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños.	Proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños.
La renovación de la jornada de trabajo a través de los períodos ofrecidos, así como la duración de éstos durante el año debe planificarse atendiendo a los cambios estacionales, los avances y cambios de necesidades de los niños en sus aprendizajes, tiempos de concentración y de realización de las actividades, como así mismo a sus intereses.	Implementar un ambiente que favorezca: el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.
La importancia de que la jornada se enriquezca con períodos propuestos por los propios niños u otros miembros de la comunidad educativa.	Generar un ambiente físico de aprendizaje: grato, afectivamente significativo y estéticamente agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos.

Fuente: MINEDUC, 2001.

Los aportes de teorías, investigaciones y propuestas curriculares vigentes invitan a la

reflexión en torno a la dicotomía espacio–tiempo propuesta en el referente curricular, proponiendo una mirada más integrada de estos diversos elementos. Los principales aportes devienen de la pedagogía Reggiana, que sitúa al ambiente como tercer educador —lo que se explicita también en las B CEP y en los referentes curriculares de JUNJI e Integra. Es decir, se necesitan ambientes enriquecidos, que faciliten la expresión de la multiplicidad de lenguajes, exploración, convivencia, interacciones e interrelaciones, el ambiente educativo, la disposición física y las interacciones que ahí emergen, comunican y educan. En este sentido Vecchi, afirma

La calidad estética de un ambiente requiere atención y gestos de cuidado, el mantenimiento de las cosas y de la cultura, una actitud de respeto hacia las cosas que nos rodean, a las que debemos dedicar una reflexión cuidadosa, organización y recursos económicos. Si los niños están en lugares bien cuidados y ven como se ocupa de ellos una comunidad, será más probable que lleguen a ser ciudadanos que se preocupen por el ambiente que los acoge. (2013, p. 151)

Las B CEP definen el contexto Ambientes de Aprendizaje como “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas. Estos sistemas están conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y en tiempos determinados” (MINEDUC, 2018, p. 111). Estas ideas aluden al espacio donde ocurre el aprendizaje, que no necesariamente es un aula; a los recursos, a las interacciones pedagógicas —que no debiesen ser calificadas como pedagógicas, pues la interacción es una relación recíproca y reducirla a lo pedagógico es asignar valor a la intencionalidad que, comúnmente, está dada por los objetivos y la organización del tiempo.

El material didáctico, la biblioteca el mobiliario, las salas y sus dimensiones norman las posibilidades de exploración, coartan el asombro del niño, esquematizan las interacciones y las sitúan desde una intencionalidad asignada por el adulto. La construcción social de la calidad de los espacios y sus criterios, aun cuando declaran el respeto por las características de los niños, termina en el automatismo y deshumanización de los procesos naturales y placenteros para los niños, como lo son el juego, la sensorialidad y el movimiento.

vii. Planificación de experiencias de aprendizaje

El currículo del nivel, aprobado en el decreto 289 el año 2001 definía la planificación como

la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También, la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán. (MINEDUC, 2001, p. 89)

Establecía, además, criterios orientadores para el logro de los aprendizajes: contextualización y diversificación, selección y graduación de los aprendizajes, sistematización y flexibilidad, integralidad y participación. A su vez, afirmaba la necesidad de una coherencia curricular entre los distintos niveles de planificación: Macro (propósitos de las B CEP), intermedio (propósitos institucionales) y micro (proyectos educativos institucionales y experiencias de aula). Para fines del estudio, esta investigación se focalizará en la planificación a corto plazo.

Respecto de estas planificaciones a micro o a corto plazo, se establecían algunos componentes mínimos a considerar, tales como ámbito, núcleos, objetivos generales, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas, señalando, en relación al nivel sala cuna, que “mientras más pequeños sean los niños, las planificaciones y su implementación deben tener un carácter más individualizado y flexible” (p. 92). También, atendiendo a las características de los niños que asisten a este nivel, sugieren la planificación de breves periodos de trabajo afirmando que el trabajo por temas, proyecto y problemas son pertinentes para niños desde 3 años. Respecto del diseño de experiencias de aprendizaje, se sugiere que aun cuando se persiga un mismo aprendizaje esperado, las situaciones educativas debiesen desarrollarse “evitándose el trabajo masificado que es más propicio a la reproducción que a la creación y expresión de los aprendizajes acorde a la singularidad de cada niña o niño” (p. 94).

A partir de este referente, las instituciones responsables de la educación de los niños hasta los dos años definen la planificación desde distintas visiones. Por ejemplo, JUNJI afirma que se “Debe considerar los antecedentes evaluativos del grupo, focalizando las experiencias en aquellos aprendizajes que requieran ser trabajados por la mayoría del grupo” (2009, p. 9),

estableciendo un criterio de homogeneidad del proceso educativo y centrado en los resultados de los procesos evaluativos

La planificación está estrechamente ligada a la evaluación y orienta las prácticas pedagógicas en el sentido señalado por los resultados. Es en la planificación donde se manifiesta el verdadero sentido de la evaluación porque se evalúa para tomar decisiones que se expresan en la planificación.

Planificar es anticipar, prever, poner en orden, priorizar, tomar medidas, para llevar a cabo acciones que permitan llevar a resultados en el caso de las actividades educativas en la sala cuna. El objetivo es que, a través de las acciones planificadas, los niños y niñas se sientan bien, seguros, protegidos, que aprendan y se desarrollen (2010, p. 16)

Con el pasar del tiempo, las nuevas investigaciones y teorías del aprendizaje invitan a una reconceptualización del proceso de planificación, siendo definido como

un acto reflexivo que permite anticipar las principales decisiones educativas cuyo propósito es el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas en consideración a su integralidad. En este contexto, todo plan debe contemplar una perspectiva holística del aprendizaje y desarrollo. (JUNJI, 2017, p. 28)

Por su parte Integra define la planificación de aula como “la articulación de los factores curriculares contextualizados para un determinado grupo de niños(as) (2016, p. 42). Estos factores debiesen estar articulados y dotados de una intencionalidad, que es dada desde el saber y decisión del adulto

proceso sistemático que permite anticipar, organizar y preparar el trabajo pedagógico, considerando en este ejercicio los factores curriculares involucrados en las experiencias de aprendizaje (ambiente educativo -humano y físico-, organización del tiempo, evaluación y participación de la familia), de modo que todo lo que se realice con los niños y niñas durante la jornada tenga una intencionalidad pedagógica clara (Integra, 2017, p, 88)

Las orientaciones referidas a los contextos para el aprendizaje, entre ellos la planificación, se toman sobre la base de las construcciones sociales en torno a la niñez. Por esto se considera relevante exponer cómo se visualizan, qué y cómo aprenden los niños hacia los 2 años, ya que desde aquí es que emanan las prácticas, en este caso aquellas normadas e institucionalizadas. En este sentido, la Fundación Integra caracteriza a los niños desde el nacimiento a los dos años, argumentando el tipo de adulto que se necesita

Dadas las características biológicas y psicológicas de los niños y niñas desde que nacen, requieren de adultos sensibles a sus necesidades, dispuestos a responder de manera oportuna a sus señales, otorgando cobijo, seguridad, protección, nutrición, calor, cuidado y satisfacción a sus necesidades básicas, estableciendo un vínculo afectivo de apego seguro que les permita sentirse confiados/as.

La manera como los niños y niñas conocen y aprenden el mundo está íntimamente ligado a sus experiencias con la corporalidad, esto quiere decir que la impresión sensorial y luego las acciones que el niño y niña registre sobre su cuerpo van a incidir directamente sobre su relación con el mundo, por lo tanto requieren descubrir y explorar con todos sus sentidos, moviéndose con libertad, jugando e interactuando con variados materiales diversos en formas, tamaños, colores, texturas, olores, entre otros.

Requieren descubrir su propio cuerpo individualizándolo del cuerpo de otros y del espacio, coordinando una serie de habilidades en su desarrollo motor vinculadas a la postura, el control y manejo de sus movimientos, gestos, de su relación con el espacio, con los objetos, con el tiempo y con otras personas, logrando progresivamente la organización de su esquema corporal.

Es importante que puedan contar con adultos significativos que los acompañen, apoyen y medien en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Adquieren el lenguaje en la interacción con otros y requieren de adultos que respondan afectivamente a sus primeras iniciativas comunicativas, de tal manera que los niños y niñas puedan asociar y aprender que estas expresiones son efectivas para comunicarse con otros, junto con ello requieren que los adultos les hablen con un claro propósito, que puedan poblar el mundo del niño y niña con palabras, mediante interacciones lingüísticas enriquecedoras y en ambientes educativos que les permitan tener acceso a una gran variedad de textos y recursos literarios, permitiéndoles interactuar con la cultura escrita (Integra, 2018, p. 133)

Se actualizan los documentos orientadores, sin embargo, la idea de la intencionalidad pedagógica aparece como un elemento fundamental. La intencionalidad

Implica tener un propósito de aprendizaje y estar consciente de ello al interactuar con los niños y niñas. La función del equipo pedagógico en este caso será la de mediar para que los niños y niñas avancen en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos definidos en el currículo nacional a través de experiencias de aprendizaje (p. 25)

Todo debe ser dotado de intención, todo ha de perseguir un objetivo o aprendizaje; el juego, las actividades cotidianas, las experiencias de aprendizaje, la planificación, etc.

La planificación es un proceso dinámico, sistemático y permanente que realizan los equipos pedagógicos para anticipar, organizar y preparar el quehacer educativo, en tiempos determinados, de modo que todo lo que se realice con los niños y niñas posea una intencionalidad pedagógica clara y definida (p. 99)

Muestra de esta intencionalidad es la definición de los periodos de aprendizaje que se determinan, por ejemplo:

- Periodos constantes: caracterizados por una “intencionalidad pedagógica estable, que se mantiene en el tiempo y que es más amplia e integradora que un objetivo de aprendizaje (...) acogida, encuentro, alimentación, higiene, sueño y reposo, juego, recordando lo vivido y la despedida” (p. 109)
- Periodos variables: Caracterizador “por cambiar su intencionalidad pedagógica, en función de los Objetivos de aprendizaje seleccionados a partir de los antecedentes evaluativos y de contexto de los niños y niñas” (p. 110). En estos periodos caben las denominadas planificaciones de experiencias de aprendizaje cuya estructura se conforma por la organización previa del ambiente educativa, anticipación de la mediación y preguntas, inicio, desarrollo y cierre.

Actualmente, la planificación en Educación Parvularia es definida como un

Proceso de diseño, ejecución y revisión de las diversas instancias educativas, cuyo propósito es que niños y niñas desarrollen aprendizajes de calidad. Deben concretar la intención pedagógica que se desea favorecer, por lo tanto, está estrechamente vinculada a los objetivos de aprendizajes, interacciones pedagógicas y los recursos que apoyan el proceso educativo. (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2018, p. 14)

Así vista la planificación, desde los márgenes que da la institucionalidad, aparecen contradicciones como el respeto por la singularidad de los niños v/s la estructuración de toda experiencia; el rol activo del niño v/s el protagonismo y decisión de los adultos; la programación v/s el asombro y la problematización. Pareciese que el niño sigue siendo visto como un ser incompleto, dependiente, invisible.

Entre tanta orientación para que el adulto “enseñe”, el proceso educativo se deshumaniza y se torna mecánico, esquemático. Se habla del buen trato, del bienestar, de las interacciones afectivas, pero estos sentidos se esfuman a la hora de educar. La programación de los

tiempos, espacios, materiales, asume más relevancia que la experiencia. Así lo plantea Liedloff

La vida del mundo civilizado no puede considerarse adecuadamente si tener en cuenta el hecho de que nos han privado de casi toda la experiencia de la etapa de estar en brazos y de gran parte de la experiencia posterior que esperábamos, y que seguimos intentando satisfacer, de una manera metódica pero inconsciente, estas expectativas en su inalterable secuencia.

Al nacer nos desconectan de nuestro *continuum* humano y nos dejan en cunas y cochecitos sin satisfacer nuestras ansias de vivir experiencias, apartados del río de la vida. (2016, p. 144).

El tiempo *Cronos* del adulto y de la planificación dotan de secuencialidad y límites temporales toda experiencia de encuentro. Se proponen objetivos, un plan que se ejecuta, incluso perdiendo el sentido y significado de estas acciones. De este modo, la planificación se constituye en una herramienta que está al servicio del equipo educativo, permitiendo anticipar qué y cómo se enseñará y, por ende, se evaluará. Está centrada en la enseñanza, en tanto puede delimitar la actuación del adulto, sin embargo, no es posible anticipar la actuación de un niño, quizá se podría inferir. Lamentablemente, cuando la planificación adopta un carácter estructurante, preestablecido desde los objetivos hasta las metodologías, no deja espacio al asombro, a la maravilla y a la incertidumbre, que son las cualidades del proceso de aprendizaje que emprenden los niños. De esta manera, la planificación y la experiencia “implementada” termina focalizada en el resultado, en el logro de la intencionalidad pedagógica propuesta. El engaño está en que se planifica pensando en que se escucha y responde a los intereses, necesidades, características de los niños, los que se recogen a través de evaluaciones (psicométricas o edumétricas) que consideran las habilidades conforme los hitos del desarrollo o aquellas que se desprenden del currículo del nivel. Se ha asumido el desarrollo y aprendizaje como procesos lineales y previsibles.

Pero ¿cómo aprenden los niños? o, más interesante aún, ¿cómo aprende un grupo de niños de diferentes edades, contextos, características?, ¿es posible trazar una ruta de enseñanza–aprendizaje para un grupo heterogéneo? Los niños aprenden en acción, estableciendo relaciones, tejiendo redes con su entorno, van y vienen, ordenan y desordenan, transitan de la calma a la intranquilidad y vuelven otra vez. El aprendizaje es complejo, caótico, lleno de

incertidumbres. No se debe desconocer la cultura de las infancias y cómo desde la multiplicidad de sus expresiones e interpretaciones construyen identidad personal y colectiva. Entonces diremos que *Aión* y *Kairos* son los tiempos de los niños. El tiempo *Aión* invita a que la acción tenga sentido en sí misma, centrarse en el proceso, respetar los ritmos e intereses que no se determinan por una secuencia de inicio-desarrollo-cierre. El tiempo *Kairos* es el tiempo de la oportunidad, el momento que surge, el instante del asombro.

¿Cuál es el rol de los adultos de los equipos educativos en los tiempos de los niños?, la escucha y, a partir de ella, la reflexión que le oriente respecto de cómo responder a las niñeces. En este sentido el equipo educativo deja de ser programador y se transforma en investigador de los aprendizajes de los niños, observando, registrando, compartiendo hipótesis con el equipo y los niños, ofreciendo variadas respuestas a la escucha (diversificación de espacios, materiales, experiencias). Cabe mencionar que las hipótesis o supuestos de estos adultos se presentan no sólo como expectativas de aprendizaje del adulto para los niños, sino que elaboran a partir del conocimiento y escucha de los niños, considerando lenguajes, tiempos, espacio-ambientes, entre otros. Un equipo investigador del aprendizaje acompaña, observa, vive la presencia, para conocer, comprender, e interpretar, respetuosamente, las acciones de los niños.

La interpretación de las expresiones de los niños está cargada de significaciones imaginarias en torno a ideas de niño, de enseñar, de aprender, etc. Además, se suman aquellas significaciones institucionalizadas que delimitan el ser/hacer, el decir/representar de los adultos educadores; sin embargo, la mirada investigadora del adulto debe constituirse en una posibilidad para que emerjan nuevas significaciones.

IV. ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5. DECISIONES METODOLÓGICAS

A. Enfoque y alcance de la investigación

Atendiendo a la naturaleza y propósito del estudio, que tiene por objetivo *Comprender las significaciones sociales imaginarias que otorgan los adultos educadores a los lenguajes de niñas y niños del nivel sala cuna*, la investigación se enmarca en el **paradigma cualitativo**, en tanto se estudia el fenómeno desde la aproximación del investigador al contexto cotidiano, natural, entrando a la realidad de los sujetos para interpretar sus significados. Es decir, adentrarse en las construcciones sociales que cobijan el sistema de creencias de las personas y sus acciones, lo que facilita la exploración e interpretación. Además, la investigación cualitativa favorece la flexibilidad, la reflexión, y la mirada histórica y territorial (Rodríguez, Gil y García, 1999; Pérez, 2001) respetando el protagonismo y contexto de los actores sociales. Vasilachis define este paradigma como un

proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, entre ellas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. (2006, p. 24)

Este enfoque metodológico asegura y respeta la legitimidad del otro como sujeto de la investigación, en tanto se comprende al sujeto desde relaciones dialógicas observador–observado, que permitan develar las significaciones de los adultos educadores en su relación con las niñas, descubriendo aquellas convicciones instituidas y otras que están ahí prestas a emerger desde la autonomía y creación. En este sentido, se exige del investigador la capacidad de adentrarse en los contextos de significados de los adultos pertenecientes a un equipo del nivel sala cuna de una institución educativa, a saber: en la práctica pedagógica, la planificación y su trayectoria vital.

Se asume un **alcance descriptivo**, puesto que “pretende describir los procesos en la producción de las situaciones (cotidianas, institucionales o sociales más generales), los entornos y el orden social existentes” (Flick, 2015, p. 31). Es decir, se interesa en las rutinas de la vida cotidiana, discursos y actos que dan sentido a las relaciones adulto-niños en la

acción pedagógica, desde el reconocimiento y significación que los adultos hacen de los lenguajes de niñas y niños de sala cuna. De esta forma, es posible hacer visible lo invisible hasta hoy, comprender a partir de qué factores los adultos configuran las interacciones con los niños, a partir de qué factores interpretan y responden a la infancia en las situaciones educativas diarias. Esto solo es posible en la medida que se aproxime a la realidad de los sujetos.

B. Diseño de la investigación

El método de investigación es el etnográfico

Es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad. Dentro de estos límites, se puede emplear una variedad de instrumentos y técnicas de recogida de datos. El objetivo de la etnografía es el de combinar el punto de vista de un observador interno con el de un observador externo para describir el marco social. Es de esperar que la descripción resultante sea más profunda y completa que la del observador exterior ordinario, y más extensa y menos limitada culturalmente que la del observador interno común. (Velasco, García y Díaz, 2007, p. 101)

Se opta por este método en tanto las significaciones imaginarias sociales se manifiestan en discursos, símbolos, actitudes, normas, sentidos que orientan la comprensión y producción de las instituciones sociales, en este caso, de la sala cuna como contexto educativo que alberga prácticas pedagógicas y relacionales con niños. En este sentido, la etnografía es un aporte ya que exige que la investigadora se sitúe, observando y participando, por un tiempo prolongado en el contexto en el que los actores sociales (adultos educadores) develan sus imaginarios; además, favorece un proceso dialógico en el que es posible captar significaciones; posibilita el uso de diversas técnicas que permiten recoger información diversa para desarrollar un proceso de triangulación; facilita un proceso inductivo basado en la experiencia y la exploración. En resumen, permite la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores.

Existen dos formas para aproximarse e interpretar la cultura de los actores sociales: la primera corresponde al enfoque Emic que implica recoger la visión interna, es decir, la visión del grupo investigado. La segunda es el enfoque Etic, que recoge la visión externa, es decir, la del investigador. El enfoque Etic, se apoya en una descripción que observa desde fuera el

contexto sociocultural investigado y, por lo general, tiene como intención estudiar distintas culturas con el fin de compararlas, lo que no es el propósito de este estudio. Este enfoque se descarta en tanto que recoger sólo el punto de vista del investigador no permitiría descubrir el significado que los actores sociales (informantes) dan a sus prácticas. Por esta razón, la investigación asume el enfoque **Emic**, que implica un carácter fenomenológico donde la investigadora se adentra en el espacio natural de los adultos educadores y, desde ahí, aspira a comprender las creencias, comportamientos, prácticas y significados, a partir de la perspectiva de los sujetos que conforman ese espacio-tiempo cultural y educativo significado como sala cuna. El propósito de la investigadora es comprender los pensamientos de los sujetos, basando el análisis de la experiencia en los significados que ellos crean y no en los de la investigadora. Por esto, es fundamental que el etnógrafo vivencie una experiencia directa y prolongada en la comunidad, valiéndose de registros que permitan la documentación atendiendo a los sentidos de los sujetos para avanzar hacia la comprensión del conocimiento local (Rockwell, 2009; Vasilachis, 2014; Restrepo, 2016). La experiencia prolongada y la observación participante facilitan que la investigadora, dentro de la diversidad de información que recoge en la sala cuna (notas, fotografías, videos, entrevistas), encuentre patrones, es decir, comportamientos recurrentes de los adultos educadores en sus relaciones con los niños que permitan predecir modos de actuar y comprender los acuerdos sociales desde los que se moviliza la práctica pedagógica.

La etnografía aporta al proceso investigativo en tanto se ingresa al espacio y tiempo educativo formal de la sala cuna, lo que permite conocer el contexto de manera real y establecer una relación directa con los informantes. La permanencia en el tiempo y el uso de distintos instrumentos facilita describir, caracterizar y documentar las relaciones que emergen en la realidad con el fin de comprender los significados. Posee también un carácter holístico, por su riqueza informativa e inmersión en el contexto natural, y reflexivo en tanto implica considerar a los informantes y al investigador como parte de un mundo social desde el que es posible acceder a las interpretaciones. “La reflexividad emerge como el soporte y a la vez la dinámica básica del planteo etnográfico, sustentada en la relación que se establece entre dos sujetos interactuando y participando” (Vasilachis, 2006, p. 116).

Finalmente, se destaca que la etnografía posibilita la transformación del investigador, “la experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales” (Rockwell, 2009, p. 30). Es por esta razón que en este proceso investigativo se ha contemplado un apartado referido a la experiencia personal y los aprendizajes construidos en el desarrollo de la investigación, ya que no cabe duda de que las vivencias han permeado ideas preconcebidas, actitudes y prácticas pedagógicas de quien investiga.

i. Escenario sociocultural e informantes

El **escenario sociocultural** es un centro educativo perteneciente a una institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red de Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República.

Se ha escogido esta institución porque dentro de sus referentes y políticas se declara una imagen de niña y niño cuyo sentido ha de ser compartido por todos los agentes de la institución. Además, existe un proceso continuo de fortalecimiento a todos los agentes de la comunidad, es decir, se convoca a auxiliar de servicio, manipulador de alimentos, administrativos, técnicos en Educación Parvularia, educadoras de párvulos y directoras, siendo las temáticas de los últimos años el juego, la didáctica, la inclusión, el diseño universal de aprendizaje, el liderazgo. Además, es una institución que promueve la apertura de los espacios y tiempos educativos a familias y comunidad, y la construcción del Proyecto Educativo Institucional como respuesta a las características del contexto.

Se determina trabajar sólo con una institución, porque permite un trabajo de campo de mayor profundidad, al poder desarrollar una descripción densa del contexto y de los sujetos, y establecer rasgos típicos en las acciones y respuestas de los informantes y, por ende, develar de mejor manera los imaginarios sociales.

Investigar sólo un nivel sala cuna no limita el valor de la investigación en tanto el centro investigado reúne características representativas de toda sala cuna, tales como como la conformación del equipo, la organización del espacio y del tiempo educativo, las situaciones educativas, el proyecto educativo institucional, entre otros rasgos representativos basados en

la tipicidad de sujetos y prácticas. De esta manera, se obtiene información profunda respecto del fenómeno de interés.

Además, si bien el estudio no pretende generalizar los hallazgos, el criterio de tipicidad permite inferir que lo que sucede en este contexto particular es similar a lo que sucede en otras salas cuna, en tanto se comparten los mismos rasgos que el conjunto de estos espacios educativos.

Dentro de los centros educativos, se selecciona **uno de carácter formal y urbano**, por el alcance de las proyecciones, es decir, permitiría responder al criterio de transferibilidad, en tanto es probable que los adultos y centros educativos urbanos compartan más características comunes que aquellos que son rurales. Además, porque un contexto urbano permite accesibilidad al campo, optimizando tiempos y recursos, atendiendo a que se trabajará con el uso de técnicas etnográficas que implican la visita diaria durante un semestre.

Los informantes clave son adultos del equipo educativo, actores sociales que se desempeñan en una sala cuna heterogénea en la provincia de Concepción, estos son: educadora, técnicos en Educación Parvularia y auxiliar de servicio. Cabe destacar que se opta por este centro educativo luego de sostener reuniones con la Dirección Regional del Biobío y explicar el proyecto de investigación en las que se accedió al listado de salas cunas y jardines infantiles de la provincia a fin de seleccionar uno.

La decisión se sustenta en la facilidad de acceso al campo en términos de recursos y tiempos de la investigadora, y en el hecho de que es un equipo conformado recientemente para desempeñarse en la sala cuna y jardín infantil inaugurado en marzo de 2017 (jardines correspondientes a la meta presidencial). Este es un jardín urbano, que se caracteriza por recibir a niños y niñas provenientes de familias que se ubican en los quintiles I, II y III.

Los informantes claves de este estudio lo conforman adultos que intervienen en las experiencias que se desarrollan con niños y niñas del nivel sala cuna heterogéneo:

12 Descripción de cargos

Funcionarios	Descripción de cargo PEI
1 auxiliar de servicios	Posee compromiso con su labor, otorgando un trato cordial, respetuoso y colaborativo a todos los miembros de la comunidad educativa.
4 agentes educativas (técnicos en educación parvularia)	Enfocan sus esfuerzos hacia un trabajo de calidad, colaborando con la comunidad educativa, potenciando y reconociendo sus habilidades y fortalezas.
1 educadora de párvulos del nivel	Orienta sus esfuerzos a la generación de aprendizajes significativos y de calidad, generando un buen trato y una búsqueda permanente de mejoras en las prácticas educativas.
Directora	Conduce y apoya al equipo hacia el logro de los objetivos y metas organizacionales, generando compromiso y motivación en el resto del equipo.

Fuente: PEI Sala Cuna y Jardín Infantil

Cabe destacar que las salas cunas y jardines infantiles de esta institución establecen una estrecha relación con las familias, desarrollando una “mutua colaboración y corresponsabilidad, reconociéndoles como los actores centrales del proceso educativo y por tanto los protagonistas en los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños (as)” (Integra, 2016, p. 10).

ii. Técnicas de recogida y producción de información

Propio a un proceso etnográfico es la **observación participante**. Esta técnica posibilita la presencia de la investigadora *in situ*, residiendo por periodos extensos que le permitan ser

testigo y recoger la realidad de los sujetos que conforman la comunidad educativa, registrando qué acciones vinculadas a las dimensiones del estudio realizan, cuándo, dónde y cómo. Atendiendo al enfoque Emic, lo que se busca desde esta técnica es estar atento a las señales, lenguajes, costumbres, patrones y explicaciones que manifiestan los sujetos de esta comunidad para comprender la cultura e imaginarios sociales de los adultos educadores, relevando sus significados (Vasilachis, 2006; Velasco, García & Díaz, 2007; Guber, 2016; Restrepo, 2016).

Cabe destacar que la observación es participante y no interviniente. Se registran en un diario de campo, día a día, las experiencias, vivencias, emociones, sentimientos, intuiciones que se dan en el transcurso de la investigación, poniendo especial énfasis en las interacciones, respuestas y oportunidades que el grupo de adultos educadores ofrece a los niños, en respuesta a sus expresiones de interés, necesidad, asombro y emociones, entre otros.

El diario de campo se vale del registro *in situ*, permitiendo recoger situaciones, conversaciones, y acciones tal como son expresadas por los sujetos (adultos y niños). Además, se utiliza el registro ampliado, es decir, un registro posterior a la observación en el que se complementa lo observado, incorporando lo que no se plasmó en el registro directo, por ejemplo, porque se recuerda al momento de transcribir, ya que la reflexión permite una aproximación a la interpretación de las situaciones. En este sentido cobra relevancia el uso de registros audiovisuales como fotografías y videos, ya que al revisarlas es posible levantar otras situaciones que no fueron registradas o volver a observar las experiencias.

Una segunda técnica se enmarca dentro de las **técnicas biográficas**, cuya principal característica es que “son narrados en primera persona; por su intermedio describen y exponen creencias, valores, actitudes, experiencias y acciones, ya sea pasadas, presentes o futuras, imaginarias o reales, cuyos contenidos están predeterminados por su autor” (Flores, 2009, p. 195). Pensar la investigación desde relatos biográficos, permite comprender la riqueza de la experiencia humana en el transcurso de la vida, grupos e instituciones, aproximándose a la vida de los actores sociales, develando, entre otros, sus creencias, aspiraciones, valores y poniéndolos en contexto histórico social.

Las técnicas biográficas permiten comprender la forma en que los actores sociales construyen su identidad en relación con contextos socioculturales cuando la persona relata su trayectoria vital, parte de la sociedad, cultura e instituciones hablan a través suyo

cada biografía contiene: el contexto sociocultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales y políticos en los que este proceso tiene lugar. Por tanto, nuestro interés no está sólo en la propia historia de los sujetos sino en comprender los marcos en que se ha producido (Rivas, 2007, p.116)

Estas técnicas “permiten recuperar la memoria y narrarla desde la perspectiva de los actores sociales. Por medio del rescate de las historias particulares, se pretende dar contenido a las microhistorias, universales, que dominan y explican el discurso de una sociedad” (Flores, 2009, p. 196). Respecto de memoria e imaginarios sociales, Baeza (2011) señala que “es posible pensar lógicamente que también las ‘cosas del pasado’ se instituyen de manera social” (84 – 85).

Dentro de las técnicas biográficas, se selecciona la **historia de vida**, definida como “trayectorias vitales construida a partir de los giros y transiciones ocurridos en su vida (...) a pesar de que no es una relación causa – efecto, el curso vital nos permite entender el presente” (López de Maturana, 2010. p. 295). Esta técnica permite abordar la vida de la persona, a través de fragmentos de relato que se hilan, abordando dimensiones personales, familiares, sociales, colectivas, significados y prácticas culturales que conforman el entramado de la vida de una persona, la que es configurada y transformada en relación con el contexto. Este es un proceso que implica varias sesiones de trabajo de entrevistas en profundidad, que se entrecruzan con el análisis del investigador (Vasilachis, 2014; Restrepo, 2016).

La historia de vida puede ser entendida como una narración de la vida de una persona, contada por medio de conversaciones o entrevistas, con las cuales se trata de ilustrar la experiencia total de vida dentro de la sociedad en la cual se inserta (Flores, 2009, p. 201)

Las historias de vida, como técnica de investigación cualitativa, permiten conocer, analizar e interpretar los hechos de vida que se extraen desde relatos contextualizados en el tiempo y espacio, permitiendo revivir y situarse en determinados momentos. En este sentido, en el

proceso investigativo desarrollado, la historia de vida tiene valor al permitir la reconstrucción de experiencias personales donde los actores sociales, es decir, los adultos educadores, exponen hitos y transiciones vitales que sucedieron en sus procesos de socialización, desde temprana edad, dando cuenta de sucesos que fueron significados en el pasado y que son significados nuevamente en el presente.

Existen distintos tipos de historias de vida, siguiendo a Pujadas (1992) se identifican los relatos único, cruzado y paralelo. Resulta complejo delimitar el tipo de relato; sin embargo, para fines de la investigación se ha escogido el de relato paralelo ya que, si bien son relatos de distintas personas que pertenecen a una misma institución, no cuentan solo una historia, sino que se respeta la singularidad y trayectoria de cada actor social. En este sentido, el relato paralelo permite el relato de un cierto número de personas que comparten un determinado fenómeno, en este caso, determinado por la experiencia de trabajo con niños en una sala cuna, que se trata luego como caso o por temas.

Se desarrollarán historias de vida de tres adultos educadores con el fin de comprender, desde sus diversas trayectorias y roles, los imaginarios construidos en torno a los lenguajes de los niños. Para esto, se opta por un **muestreo intencional**, de carácter **opinático**, seleccionando a informantes de acuerdo a criterios de voluntariedad, facilidad de encuentros, experiencia en sala cuna y rol distintivo que cumplen en la práctica pedagógica. Las adultas son:

- Educadora de párvulos del nivel sala cuna: por el rol de líder pedagógica que debe asumir.
- Auxiliar de servicios: porque cumple un rol que va más allá de la disposición del espacio, estableciendo relaciones educativas con los niños y constituyéndose en un adulto fundamental en los momentos de tensión (principalmente frente a ausencias de otro adulto).
- Agente educativa: en su rol de técnico en Educación Parvularia, colaboradora de la Educadora.

Las historias de vida se organizan en torno a algunas fases (Restrepo, 2016), a saber: exploratoria, registro de episodios significativos, escritura de un primer relato de la historia de vida, contrastación del relato/narrativa de vida elaborada con la persona entrevistada y

devolución de la nueva versión de la historia de vida. A través de este proceso se recoge información que posteriormente es analizada para develar la construcción de significaciones imaginarias que los actores han elaborado en su trayectoria vital en torno a los niños y sus expresiones.

La ventaja del uso de la historia de vida en la investigación es que permite producir información desde la interacción directa con los actores sociales, lo que facilita una relación íntima y personal que permite recoger información contextualizada, profundizar y aclarar ideas. Como lo indica Ruiz (2003), la historia de vida permite captar la totalidad biográfica de la persona (tiempos, espacios, relaciones, fases, entre otros); captar los cambios, transiciones, rupturas y captar la visión subjetiva de las personas.

En el marco de la etnografía, las historias de vida se trazan desde una serie de entrevistas

La entrevista etnográfica es habitualmente de naturaleza abierta: fluye como una conversación y da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no había considerado originalmente (...)

La entrevista etnográfica se realiza también en profundidad. No es simplemente una versión oral de una encuesta rápida. Se pretende, en cambio, que sondee en busca de significado, que explore matices (...) (Agrosino, 2012, p. 67)

La **entrevista en profundidad o abierta**, se constituyen en encuentros cara a cara entre la investigadora y los actores sociales con el rol de informantes. Son encuentros de carácter conversacional, dirigidos hacia la comprensión de los sujetos, “es un tipo de entrevista dirigida hacia la comprensión de perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Flores, 2009, p. 158). Se caracteriza por ser flexible y dinámica, y se organiza en torno a temáticas que se abordan en profundidad conforme la información que emerge de la conversación con el informante.

Una tercera técnica es el **análisis documental**, específicamente la revisión de fuentes secundarias, documentos y materiales escritos vinculados a la planificación y que apoyan los registros de observación de la investigadora.

Cabe destacar que el uso de distintas fuentes de recogida y producción de información permitirá la verificación de los hallazgos de la investigación, a través del proceso de **triangulación** que busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos, enriqueciendo la mirada.

iii. Procedimiento de análisis

En el estudio etnográfico no existe un método o estrategia única para el análisis, sino que depende de las características de cada problema de investigación; sin embargo, existe acuerdo en que el análisis no es un proceso separado de la investigación, es decir, se desarrolla a lo largo del estudio. Vasilachis (2006), lo define como un

análisis que se despliega a lo largo de todo el trabajo y que va transitando y replanteando problemas a la vez que apelando a distintas apreciaciones teóricas. El tema del análisis de los datos conlleva la necesidad tanto de una reflexión acerca de las modalidades del mismo, como también respecto de las vinculaciones entre la teoría y la descripción etnografía (p. 138).

Por su parte Rockwell afirma que “el trabajo de análisis etnográfico debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio” (2009, p. 65).

Existen distintos tipos de análisis, para fines del estudio el tratamiento se hará desde el **análisis de contenido** que “es una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido de una comunicación, clasificando sus diferentes partes de acuerdo a categorías realizadas con anterioridad por el investigador” (Flores, 2009, p. 272).

La pretensión del análisis de contenido es formular inferencias a partir de la identificación de características que se hallen dentro de un texto que es el fruto de la interacción entre investigadora e informantes, con el fin de interpretar el sentido de los discursos escritos. “Permite al investigador llegar a conclusiones sobre los contenidos de los textos y de los mensajes que contienen. Por lo tanto, Le ayuda a categorizar y a clasificar los diversos elementos con los que se encuentre” (Báez, 2012, p. 289).

El análisis de contenido ofrece la posibilidad de organizar y codificar la información referida a significaciones sociales imaginarias que otorgan los adultos educadores a los lenguajes de niñas y niños del nivel sala cuna, a partir de los registros de discursos (orales y escritos) en

que los distintos actores develan ideas, sentidos y significados, entre otros.

Existe una relación directa entre las disposiciones de un actor social —es decir, sus valores, creencias, actitudes, evaluaciones de su entorno— y la forma de comunicación que adquieren sus declaraciones verbales o escritas. Ello nos indica que, en alguna medida, existe una correspondencia entre los contenidos de los actos comunicativos y los intereses y disposiciones de quienes los emiten. Las disposiciones de los actores quedan expresadas en el contenido de la comunicación, y no sólo reflejan características particulares, sino que también los elementos sociales de su medio, como valores, normas y evaluaciones. Esto nos lleva a pensar que los contenidos de la comunicación expresan la influencia del medio social de quienes la realizan (Flores, 2009, p. 272)

El análisis de contenido persigue interpretar el sentido del discurso, no existe un método único, pero es posible organizar el curso de este análisis en algunas etapas.

Siguiendo a Bardín (1996), las etapas se organizan en:

- a) Pre-análisis: fase de organización, se prepara el material, se lee, se toman decisiones respecto de a los objetivos, clasificación y selección del material

esta primera fase tiene tres misiones: la elección de los documentos que se van a someter a análisis, la formulación de las hipótesis y de los objetivos, la elaboración de los indicadores en que se apoyará a interpretación terminal. Estas tres actividades no se encuentran obligatoriamente en sucesión cronológica, sino muy ligadas unas a otras (...) (p. 71 - 72)

- b) Explotación del material: “consiste esencialmente en operaciones de codificación, descomposición o enumeración en función a consignas formuladas previamente” (p. 76). En esta fase se determinan las unidades de análisis (también llamadas unidades de registro o de contenido significativo), se atribuyen etiquetas/códigos a las frases que encierran significados, pudiendo hacerse esto de dos formas, una como codificación abierta en la que los códigos emergen del texto de manera libre e inductiva, o desde códigos creados previamente por la investigadora que recurre a la teoría. En este sentido, se trabajará en torno a **categorías sociales emergentes** que se levantarán a partir de la recurrencia de prácticas y significados que develan los sujetos. Además, se consideran **categorías deductivas**, que surgen desde los marcos teóricos que sustentan la investigación, precedentes al trabajo de campo (Rockwell, 2009).

En esta fase, además, se forma el sistema categorial, es decir, se establecen las unidades de significado en torno a las que se organizará la información para posteriormente relacionarlas y establecer inferencias a partir de ellos.

c) Tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos

El proceso de análisis de contenido se desarrolla con el apoyo del **programa informático ATLAS.ti**¹, de origen alemán cuyo acrónimo es *Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache* (Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano). La extensión “. ti” significa interpretación de textos. Este programa cuenta con herramientas que facilitan el análisis cualitativo de grandes volúmenes de materiales, a través de la organización, agrupación y gestión de la información de manera sistemática y rápida. Flores (2009) señala las dos características de la herramienta para el trabajo, la primera a nivel de texto levantando citas y códigos; la segunda a nivel conceptual, estableciendo vínculos entre citas y códigos, generando familias y relaciones a nivel de redes.

iv. **Criterios de calidad y consideraciones éticas de la investigación**

En el desarrollo de la investigación, se consideran dos criterios de calidad (Restrepo, 2016, Flick, 2015). Un primer criterio es la **participación permanente** y sin intervención en el campo. Esto se operacionaliza por medio de la permanencia de la investigadora en el centro

¹ Inicialmente se optó por el programa de análisis cualitativo, Polimnia, CAQDAS (Computer-Aided Qualitative Data Analysis) basado en un modelo de complejidad argumentativa y desarrollado en el Centro de Lenguaje de la Universidad de La Serena (2015). Posteriormente se desechó, porque era más funcional trabajar con el soporte de una herramienta tecnológica con la que se estaba familiarizada previamente.

educativo, decisión que fortalece la investigación en tanto se desarrolla una permanencia prolongada, asistiendo durante el segundo semestre de 2017, de lunes a viernes, durante media jornada: mañana o tarde. Esta inmersión permite comprender el campo y el fenómeno de estudio, desde los sentidos que los actores sociales de la sala cuna construyen en él. La no intervención en el campo se refiere a la participación de la investigadora como observador pasivo que se limita a registrar sin implicarse en la realidad estudiada, es decir, se mantiene al margen del fenómeno. Sin embargo, cabe considerar que frente a situaciones que atenten a la integridad de los niños, la investigadora intervendrá.

Un segundo criterio es el **uso flexible de distintos métodos** que facilitan el descubrimiento de patrones, acciones naturalizadas y fundamentadas desde los sentidos y significados contruidos por los adultos. Estos métodos son la observación, las historias de vida y el análisis de documento, a partir de los que se construye un relato que, se espera, transparente lo que se ha encontrado, visibilizando la voz a los informantes y respetando el contexto. Este criterio fortalece la investigación, puesto que aporta validez y fiabilidad desde la pluralidad de métodos, y permite reducir la incertidumbre y el sesgo de emplear sólo un método.

Otros **criterios de rigor científico** que se proponen, son el de **saturación**, que consiste en reunir la máxima información que garantice la credibilidad de la investigación determinando patrones o códigos que se repitan en el tiempo, esto es factible a través de los distintos métodos investigativos y un periodo prolongado de estudio; el criterio de **confirmabilidad**, transcripción exacta y permanente de la información que se recoge en el campo (notas de campos, grabaciones) y que posteriormente es codificada, permitiendo que otro investigador pueda revisar la información y establecer conclusiones similares. Además, el criterio de **auditabilidad**, que consiste en el registro y descripción detallada de las decisiones metodológicas consideradas en el proceso investigativo que permitan a otro investigador seguir la misma ruta de la investigadora original.

Dentro de las **consideraciones éticas de la investigación**, se destacan:

- La participación consciente y deliberada de los actores sociales, destacándose aquí dos procedimientos: el consentimiento informado y el respeto por la confidencialidad de la información, la privacidad y el anonimato. En este punto es importante destacar

que se sostuvieron reuniones con la Dirección Regional, con la directora del establecimiento educativo, con el equipo del nivel sala cuna, y con los padres y apoderados de los niños y niñas del nivel. En estas instancias se explica la investigación, el acceso al campo, el uso de registros (notas de campo, grabaciones audiovisuales) y se entregan antecedentes de la investigadora. Posteriormente, se lee el consentimiento informado y se da la posibilidad de aceptar o rechazar la participación individual en la investigación. En el caso de las familias, se les solicita autorizar, además, que sus hijos e hijas sean grabados o fotografiados.

- El respeto por el pluralismo y la subjetividad de los actores sociales, sujetos de estudio, lo que va delimitando el proceso investigativo desde un criterio de flexibilidad que permite problematizar, plantearse objetivos y métodos de investigación.
- La relación dialógica que legitima al actor social como sujeto de estudios: no se pone en tela de juicio lo que el sujeto comunica desde sus múltiples lenguajes, sino que al momento de interpretar se le considera para que confirme y argumente.
- El respeto por las decisiones de los sujetos investigados a querer retirarse si cambian de opinión frente a su participación en la investigación.
- El reconocimiento a su contribución, comunicando a los sujetos investigados los resultados.

Las consideraciones éticas mencionadas, facilitan un clima investigativo respetuoso, armónico y de confianza por parte de los actores sociales, en tanto se encuentran en conocimiento del proceso investigativo y se les considera en sus opiniones.

C. Proceso metodológico

El trabajo se desarrolló siguiendo las siguientes etapas.

i. Negociación y acceso al campo

En junio de 2017 se sostiene una reunión con la directora regional y directora de calidad de la institución. Se presenta el proyecto de investigación, problematización, justificación, alcances y propuesta de diseño metodológico. A nivel de dirección regional se acepta a la investigadora y se ofrece un listado de centros educativos de la provincia a fin de seleccionar

uno.

Al seleccionar el escenario, durante el mes de julio, se visita para presentar la investigación y obtener la aprobación para desarrollar el estudio. Es así como se sostiene una primera entrevista con la directora de la sala cuna y jardín infantil. Una vez que ella aprueba el acceso al jardín, sugiere conversar con el equipo que conforma el escenario sociocultural, es decir, el equipo del nivel sala cuna heterogéneo. Este equipo se conforma por una educadora de párvulos, 4 técnicos en Educación Parvularia y una auxiliar de servicios. En la reunión se presenta la investigadora, el proyecto y se exponen los criterios de confidencialidad. El equipo acepta y posteriormente se sostiene una nueva reunión en la que se da lectura y firma a los consentimientos informados (Anexo N°1).

Dado que la investigación se desarrolla durante un ciclo educativo y los objetivos se centran en las relaciones adultos-niños, se hace indispensable contar con el consentimiento informado de las familias de los niños. Para esto, a fines del mes de julio, en la reunión de familias se expone la investigación, los propósitos y las consideraciones éticas a las madres, padres y apoderados. Se revisa el consentimiento informado y se les entrega para que lo revisaran nuevamente en sus hogares y lo devuelvan firmado en caso de aceptar que sus hijos puedan ser observados y registrados con medios audiovisuales.

Una vez que se obtiene la devolución firmada de los consentimientos por parte de las familias, se inicia la estancia en el campo. Se comienza en agosto, las primeras aproximaciones se desarrollan sin instrumentos de registros a fin de no intimidar a los actores sociales y ganar así confianza inicial desde las relaciones dialógicas.

Este proceso no está ajeno a dificultades. Como, por ejemplo, la fundamentación de la elección de una sala cuna en particular dentro de un contexto sociocultural en desmedro de una muestra más amplia ante la Dirección Regional. Otra situación nace en el encuentro con familias. Aquí la tensión está dada frente a la intromisión de una adulta que no es parte de la sala cuna. Las familias manifiestan desconfianza frente a personas ajenas y aluden a situaciones de vulneración de derechos. Sin embargo, una vez que conocen los antecedentes educativos y propósitos de la investigadora, acceden sin oposición.

Otra dificultad que emerge es la tensión entre los tiempos del investigador y los tiempos del contexto sociocultural investigado: la tardanza de las familias en la entrega de los consentimientos, los cambios de actividades, la suspensión de actividades, las visitas de supervisores (periodo en el que solicitan a la investigadora no permanecer en sala, ya que aumenta considerablemente el número de adultos), la rotación de una agente educativa, entre otros. Frente a esto, la primera percepción es de problema; sin embargo, en el transcurso de la investigación se comprende que son situaciones propias al contexto investigado, es decir, prácticas instituidas. Además, como investigadora hubo días en los que no fue posible acceder al campo por responsabilidades laborales ineludibles (reuniones, concejos académicos, entre otros).

ii. Trabajo de campo

La investigadora comienza a habitar el espacio y tiempo de la sala cuna. Comienza la recogida de información a través de la observación participante, la entrevista y el análisis documental, todo lo que será analizado e interpretado posteriormente. Cabe señalar que durante el proceso de registro se dan reflexiones e interpretaciones iniciales. En este proceso, la investigadora ha de cumplir algunas exigencias como (Goetz & LeCompte 1984; Ruiz, 2003; Rockwell, 2009; Angrosino, 2012; Guber, 2016):

- Superar la sensación de alejamiento de los espacios cotidianos que son abandonados. Esta es la sensación inicial de “ser intruso, ajeno”, de no sentirse parte del contexto. Frente a esto se debe actuar con la convicción de los alcances investigativos que reportará el estudio.
- Afrontar situaciones desconocidas que emergen y que no son propias a los contextos del investigador.
- Establecer relaciones de reciprocidad y confianza, respetuosas y discretas, principalmente asumiendo compromisos con el resguardo de la información que se recoge.

- No dar cosas por sabidas, aun cuando el escenario sociocultural sea conocido o similar a otros conocidos
- Conocer y respetar las convenciones acordadas por los actores sociales de la comunidad.
- Mantener extrañamiento y asombro frente a todo lo que observa. Abandonar la observación selectiva y sostener una Actitud de apertura a los detalles.
- Conservar la objetividad, es decir, dejar de lado las concepciones previas para capturar la realidad desde el punto de vista de los actores sociales, esto en coherencia con el enfoque Emic declarado en la investigación.

El trabajo de campo se desplegó durante el ciclo educativo correspondiente al 2º semestre 2017, constituido por 87 días lectivos, desarrollándose 67 visitas. Durante este periodo se aborda el contexto, cronológicamente, siguiendo las acciones que se exponen a continuación:

a) Observación participante y no interviniante.

Se registran observaciones entre lunes y viernes, en los distintos momentos de la jornada (mañana o tarde) y de distintas actividades: recreativas, celebraciones, actividades de rutina y experiencias de aprendizaje. Esta decisión permite que, al momento del análisis e interpretación, la inferencia no sea desde lo anecdótico, sino desde lo que resulta recurrente.

Se seleccionan 35 notas de campo que contienen registros de 8 páginas cada una (Anexo N°2), aproximadamente, las que se complementan con más de 500 registros audiovisuales.

A partir del proceso de análisis de contenido de las notas de campo, se levantan categorías deductivas con el propósito de comprender las significaciones sociales imaginarias que los adultos han construido en torno a los lenguajes de los niños. Es decir, que posibiliten identificar, analizar y, posteriormente, interpretar el conjunto de significados que tienden a emerger, que son compartidos y legitimados por los adultos, respecto de las expresiones de los niños. Vale la pena mencionar que estas significaciones se expresan en acciones, representaciones y discursos que orientan las relaciones de los adultos con los niños.

A continuación, se presentan los códigos y su frecuencia.

13 Frecuencia de códigos

Códigos	f
Práctica adultocéntrica	166
Relaciones de poder y dominación basadas en la diferencia de edad y superioridad de la condición adulta que se consagra desde los privilegios que los adultos tienen por sobre los niños.	
Lenguajes no escuchados	144
Señales y expresiones de los niños que no son consideradas por los adultos.	
Práctica escolarizante	103
Acción de repetición, de los niños, de relaciones preestablecidas creadas por adultos.	
Presencia no invasiva del adulto	87
Estar presente en un determinado lugar, atentos a la relación de reciprocidad que un niño desee establecer. Acompañar y observar sin imposiciones.	
Normas restrictivas	63
Énfasis normas de la sala que más que resguardar convivencia, coartan acciones de los niños.	
Practica de cuidado y protección	60

Acciones tendientes a satisfacer necesidades básicas (fisiológicas, salud, alimentación, peligro, etc.).

Práctica homogeneizante 57

Propuesta de situaciones para todo el grupo, sin distinción de la singularidad de los niños.

Respuesta a lenguajes heterogéneos 55

Respuesta a la singularidad de los niños, situaciones en las que atienden a los niños desde sus particularidades (intereses, gustos, necesidades).

Práctica afectiva 46

Condiciones que brindan seguridad emocional, establecimiento de vínculos, aceptación, cariño.

Estos códigos son agrupados en las siguientes subcategorías:

14 Códigos agrupados en subcategorías

Negación de la cultura de la infancia

Lenguajes no escuchados

Normas restrictivas

Acciones de los adultos que limitan las expresiones de los niños y niñas en los espacios y tiempos educativos.

Relación adulto - niño

Práctica escolarizante

Conexiones e interacciones afectivas y cognitivas que se establecen entre adultos y niños en espacios y tiempos educativos.	Práctica homogeneizante Práctica adultocréntrica
Respeto por la cultura de la infancia.	Presencia no invasiva del adulto
Actitud de disponibilidad de los adultos para acoger y responder a las expresiones de niños y niñas.	Práctica afectiva Practica de cuidado y protección Respuesta a lenguajes heterogéneos

A partir de estas subcategorías, se establecen dos categorías que dan cuenta de las significaciones imaginarias de los adultos.

- **Significaciones imaginarias instituidas de los lenguajes de los niños:** convicciones, reconocidas y compartidas, que guían los comportamientos de los adultos educadores en la interacción con los niños, determinando las respuestas a sus múltiples lenguajes. Se materializan en prácticas y discursos dominantes que tienen a suceder.
- **Significaciones imaginarias radical-instituyente de los lenguajes de los niños:** Creencias que emergen, se proyectan como transgresión, discontinuidad y ruptura de las significaciones instituidas respecto de lo que es reconocidos y compartidos en torno a los lenguajes de los niños.

b) Análisis de documentos.

Se analizan 20 planificaciones correspondientes a los meses agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre 2017. Cada documento cuenta, aproximadamente, con una densidad de 5 páginas (Anexo N°3). A continuación, se presentan los códigos que emergen del análisis

de las planificaciones y su frecuencia.

15 Códigos emergentes de las planificaciones

Códigos	f
Rol del adulto	83
Inicio experiencia	30
Materiales	30
Cierre experiencia	26
Adultos y niños participan en experiencia	26
Incorporación cultura local	25
Respetar normas	20
Manipular	18
Sensorialidad	18
Ambiente acogedor	17
Sala actividades	17
Imitar	15
Recurso audio	15
Ámbito Comunicación	14

Satisfacer necesidades de niños	14
Compartir	14
Ámbito RCNYC (Relación con el medio Natural y Cultural)	13
Observar	13
Reconocer	12
Núcleo L.A (lenguajes artísticos)	11
Agrupar	11
Sentarse	11
Disfraz adulto	11
Respetar interés niños	11
Autonomía	10
Núcleo L.V (Lenguaje Verbal)	9
Onomatopeyas	9
Recurso video	9
Patio	9
Juego libre	8

Recordar	8
Recurso visual	8
Ámbito FPS (Formación Personal y Social)	7
Descubrir	7
Juego dirigido	7
Diversificación experiencia de aprendizaje	7
Expresar	7
Núcleo Convivencia	5
Núcleo GH (Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimiento relevantes)	5
Núcleo RLMC (Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación)	5
Participación de niños	5
Bailar	5
Núcleo SV (seres vivos)	4
Sala expansión	4
Pintar	3

Desplazarse	3
Recurso cuento	3
Núcleo Autonomía	1

A partir de estos códigos se conforman las siguientes subcategorías:

16 Códigos emergentes agrupados en subcategorías

Subcategoría	Códigos
Componentes Estructurales BCEP (Bases Curriculares de la Educación Parvularia) Ámbitos y núcleos en torno a los cuales se organizan las planificaciones de experiencias para el aprendizaje.	Ámbito Comunicación
	Ámbito FPS (Formación Personal y Social)
	Ámbito RCNYC (Relación con el medio Natural y Cultural)
	Núcleo Convivencia
	Núcleo GH (Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimiento relevantes)
	Núcleo L.V (Lenguaje Verbal)
	Núcleo Autonomía
Núcleo L.A (lenguajes artísticos)	

	Núcleo SV (seres vivos)
	Núcleo RLMC (Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación)
Periodos establecidos.	Inicio experiencia
Organización del tiempo a corto plazo (diario) establecido en la planificación por el equipo educativo.	Juego dirigido
	Juego libre
	Cierre experiencia
	Respetar normas
Habilidades esperadas de los niños.	Agrupar
	Compartir
Aprendizajes esperados que se esperan de niños y niñas proyectados en la planificación.	Autonomía
	Descubrir
	Imitar
	Manipular

Observar

Onomatopeyas

Expresar

Pintar

Reconocer

Recordar

Bailar

Desplazarse

Sensorialidad

Sentarse

Disfraz adulto

Espacio educativo.

Materiales

Conjunción de condiciones físicas,
espaciales y materiales proyectados

Recurso audio

Recurso cuento

para facilitar experiencias de aprendizaje.

Recurso video

Recurso visual

Sala actividades

Patio

Sala expansión

Ambiente acogedor

Diversificación experiencia de aprendizaje

Incorporación cultura local

Interacciones adulto- niños.

Adultos y niños participan en experiencia

Rol del adulto

Relaciones para facilitar experiencias de aprendizaje.

Satisfacer necesidades de niños

Respetar interés niños

Participación de niños

A partir de estas subcategorías se establecen dos categorías que dan cuenta de las significaciones imaginarias de los adultos.

- **Significaciones imaginarias instituidas respecto de los lenguajes de los niños presentes en la planificación:** discursos dominantes e institucionalizados que emergen desde la planificación de experiencias de aprendizaje, orientando la interacción pedagógica de niños y adultos, y limitando las expresiones de los niños.
- **Significaciones imaginarias radical-instituyente de los lenguajes de los niños presentes en la planificación:** discursos que se proyectan como transgresión, discontinuidad y ruptura de las significaciones instituidas respecto de lo que es reconocido y compartido en torno a la planificación de experiencias de aprendizaje respetuosa de los lenguajes de los niños.

c) Entrevistas en profundidad y trayectorias vitales.

Para construir historias de vida se sigue la siguiente ruta:

Configuración de una línea de vida

Se desarrolla con cada actor social, entrevistas en profundidad cuyas temáticas son los hitos, hechos, transiciones y giros que ellos recuerdan de su vida. Se opta por una entrevista en profundidad, ya que no existen pautas concretas de “vida”, es decir, cada persona valora y dota de sentidos y significados distintos momentos de su vida. En esta etapa la aproximación con el sujeto se desarrolla desde una invitación a recordar. En términos operativos, se traza una matriz de línea temporal, dividida en quinquenios, desde el nacimiento hasta la edad de la persona entrevistada. En esta matriz, a medida que se desarrolla la entrevista, se ubican las experiencias o momentos relevantes de la biografía, desde la perspectiva del propio sujeto. Esta técnica es una herramienta de trabajo previo a la construcción de historias de vida que permite, por una parte, a los actores sociales organizar los hechos en su memoria, y por otra, a la investigadora la organización de la información de la trayectoria vital para ubicarla gráficamente en caso de que la necesite. La línea de vida aporta información respecto de acontecimientos vitales (nacimientos, matrimonio, enfermedades, muertes), acontecimientos significativos (estudios, viajes, transiciones), situaciones de crisis que han fortalecido a las personas y situaciones de corte o ruptura.

A continuación, se ejemplifican preguntas para el diseño de la matriz de línea de vida.

17 Preguntas que orientan el diseño de la matriz de línea de vida

Quisiera que me cuentes un poco acerca de tu vida, para esto vamos a organizarla por tramos de 5 años.

Comenzaremos desde el nacimiento a los 5 años. ¿Cuáles son tus principales recuerdos de la niñez?

A la vez que el entrevistado comenta algún hito, recuerdo, situación se pregunta, por ejemplo, ¿qué generó esto en ti?, ¿qué guardas de aquello?, ¿dónde sitúas este recuerdo?, ¿cómo una experiencia positiva o negativa?

A partir de las respuestas, se configura la línea de vida ubicando las experiencias en la dimensión de recuerdos positivos (+) o negativos (-).

(+)



0 5 10 15 20 25 (años)...

(-)

Autobiografía

La entrevista inicial para configurar la línea de vida estimula en los actores sociales la evocación, se abren sucesos biográficos, se recuerdan contextos, personas, emociones. Posteriormente, se les invita a elaborar un relato retrospectivo de su vida, en plena autonomía y libertad (Anexo N°4)

Entrevistas en profundidad

Se diseña una propuesta temática que orienta la conversación con los actores sociales para recoger, desde su experiencia, aquello que ha sido significativo en su trayectoria vital, desde la niñez hasta la actualidad. Para esto, la entrevista se organiza en quinquenios de acuerdo a acontecimientos del ciclo vital y considera temas que faciliten y alienten al entrevistado a describir sus vivencias. Dado que la entrevista es abierta, la pauta es contextualizada a los actores sociales a medida que se desarrollan las entrevistas. De esta forma, la entrevista adopta un carácter de flexibilidad y, por ende, distintos caminos en función a los entrevistados, en algunos casos omitiendo temas y en otros incorporando nuevas temáticas a partir de las características del entrevistado, su apertura y relato (Anexo N°5)

18 Propuesta temática y ejemplos de preguntas iniciales por quinquenios

Quinquenios Propuesta temática y ejemplos de preguntas iniciales

Nacimiento- 5 años **Familia, estructura y relaciones:** ¿Quiénes conforman su familia?, ¿con quiénes vivía?, ¿cuál es el lugar que ocupa entre los hermanos?, ¿cuál era el trabajo de mamá, papá?, ¿cómo era la relación con su familia?, ¿qué rutinas y costumbres familiares recuerda?, ¿recuerda haber tenido que cumplir alguna tarea cotidiana del hogar?, ¿recuerda algún castigo?, ¿o si le llamaban la atención?, ¿quién lo hacía?, ¿cómo?, ¿en qué situaciones?

Barrio donde vivía: ¿Cómo era el barrio en el que vivía?, ¿podría describir su casa?, ¿recuerda si asistía a actividades culturales, artísticas, u otras?, ¿hubo paseos por la comunidad naturaleza?

Amistades y juegos: ¿Recuerda juegos, amigos?, ¿cómo era la relación con ellos?, ¿qué travesuras recuerda?

Aprendizajes: ¿Tiene recuerdos de qué aprendizajes construyó en esta etapa de la vida?, ¿cómo los construyó?

5 -10 años	<p>Relaciones familiares: ¿Recuerda su relación con sus padres, hermanos, familiares?, ¿recuerda haber tenido que cumplir alguna tarea cotidiana del hogar?</p> <p>Escolaridad: ¿Recuerda a qué edad asistió al jardín, escuela?, ¿cómo era su escuela? (tipo de administración, rural/urbana, infraestructura, identidad, otros), ¿qué recuerdos tiene de sus profesores?, ¿qué recuerdos tiene de sus compañeros?, ¿cómo aprendía?, ¿qué le gustaba aprender?,</p> <p>Juegos: ¿Qué hacía después de la escuela?, ¿participó de experiencias educativas extraescolares: iglesia, scout, grupos juveniles, deportistas, ¿otros?, ¿cuáles eran los juegos en esta etapa?</p>
------------	--

10 –15 años	<p>Figura adulta significativa: ¿Hubo algún adulto importante para usted en esta etapa?, ¿quién?, por qué?</p> <p>Relaciones familiares: ¿Cómo describiría las relaciones con su familia?, ¿cuál era su rol?</p> <p>Escolaridad: ¿Qué recuerda de sus compañeros, profesores? ¿Asistía a actividades artísticas, culturales, deportivas?</p> <p>Relaciones con niños: ¿Recuerda alguna relación con niños?, ¿cuidar hermanos, iglesia, etc.?, ¿hubo alguna situación que vislumbrara que deseaba dedicarse al trabajo con niños?</p>
-------------	--

15-20 años	<p>Algunas temáticas que orientan la conversación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones familiares • Relaciones con profesores y compañeros
------------	--

-
- Intereses
 - Vocación por el trabajo con niños
 - Áreas de estudio afines
 - Relación con niños
-

- 20-25 años, y en adelante*
- Algunas temáticas que orientan la conversación:
- Relaciones familiares
 - Estudios posteriores a la educación secundaria: Formación Inicial
 - Experiencias laborales
 - Vida familiar: matrimonio, hijos, etc.

*temáticas emergen desde la trayectoria vital de los actores sociales entrevistados

Propuesta temática que orienta la entrevista en profundidad.

Respecto al desarrollo de las entrevistas, se realizan entrevistas de aproximadamente de una hora para cada actor social. Se desarrollan de manera personal, uno a uno, es decir, solo entrevistado e investigador. El contexto de entrevista varía según la disponibilidad de cada actor, priorizando el horario y lugar que les permita ser entrevistados con tranquilidad. Además, se considera un contexto cercano a sus lugares de trabajo y hogar. Cabe mencionar que la investigadora se responsabiliza del traslado de los informantes lugar de trabajo–contexto entrevista–hogar.

Se procuró que el ambiente de la entrevista fuese agradable y relajado, se escogió un restorán cercado al lugar de trabajo. Este lugar permitió conversar al alero de una taza de café, generando un clima cómodo, seguro y cercano.

19 Temática orientadora de la entrevista en profundidad

Actor social	Número de entrevistas	de Contexto entrevista
Educadora	3	Jardín infantil, una vez que los niños son retirados entre las 16:30 y las 17:40, aprox.
Técnico	3	Fuera del marco institucional y horario laboral, de 17:40 a 18:50, aprox.
Auxiliar de servicios	4	

Cada entrevista inició con preguntas que recogieran el bienestar de la persona respecto del día, de su jornada de trabajo, familia y salud. Posteriormente, se recuerda el objetivo de los encuentros en el marco de la investigación y se resume la entrevista anterior a fin de cotejar y validar la información, dando la posibilidad al entrevistado de hacer alguna modificación, complementar información o retomar algún suceso.

Una vez que se inicia la conversación hay elementos que se consideran importantes para el éxito de la experiencia, por ejemplo:

- Iniciar la entrevista invitando a relatar, no desde una pregunta tipo.
- Respetar el relato del entrevistado, disponerse a la escucha, prestar atención y no interrumpir.

- Si el entrevistado desarrolla evaluaciones, el entrevistador no emite valoración al respecto. Al contrario, solo invita a ampliar sus descripciones.
- En caso de que la persona se salga del foco de atención o pase repentinamente a otra etapa de su vida, se escucha e invita a regresar al momento en que se encuentra la entrevista para cerrar. Posteriormente es posible retomar la idea que emergió.
- La entrevista se graba, previa autorización del entrevistado. Esto facilita que las anotaciones que se hagan no sean la transcripción de las respuestas (esto afectaría la disponibilidad del escucha y haría perder la atención en el relato del entrevistado). Los apuntes que se toman son breves, por ejemplo, de puntos que se desean retomar, preguntas o ideas que surgen en el momento.
- Para cerrar la entrevista, se invita a la persona a revisar los sucesos que ha mencionado, se consulta si desea agregar algo más. Finalmente se agradece el encuentro, destacando el valor que este tiene para la investigadora.

A partir del proceso de análisis del contenido del discurso de los actores sociales, se establecen categorías sociales emergentes que se levantan a partir de la recurrencia de significados que develan los sujetos. Los códigos que emergen son los siguientes:

20 Códigos emergentes a partir de los sujetos

Códigos	A. S	Jazmín	Titi
Experiencia niñez	16	17	7
No recuerda niñez	9	5	4
Castigo	1	1	5
Juegos	2	6	4
Bullying escolar	9	0	5

Escolaridad	18	22	6
Estudio profesional	0	35	0
Estudio técnico profesional	0	28	18
Modelo docente	10	10	4
Capacitación institucional	4	4	4
Formación técnica en educación parvularia	0	0	20
Saberes	0	10	16
Rol mamá	39	25	19
Rol papá	15	10	4
Rol hermana	0	10	0
Estabilidad económica	0	0	3
Ser mamá	22	15	0
VIF	0	9	0

Unión familiar	0	0	3
Rol educadora	6	33	8
Rol equipo educativo	36	6	13
Rol técnico	0	5	6
Relaciones en el equipo	4	7	2
Acoso laboral	3	0	0
Rol de niños	0	22	8
Relación con niños	10	11	2
Identidad	12	10	24
Depresión	0	7	14
Fe	6	0	3
Callar	0	0	2
Prognatismo	0	0	19
Amistad	19	13	0

Experiencia laboral	25	24	30
Experiencia en sala cuna	0	8	11
Experiencia no profesional con niños	0	5	8

Los códigos que emergen se agrupan en las siguientes subcategorías:

21 Subcategorías de códigos emergentes a partir de los sujetos

Subcategorías	Códigos
Recuerdos de niñez Sucesos significativos de los actores sociales entre el nacimiento y la educación básica.	Experiencia niñez
	No recuerda niñez
	Castigo
	Juegos
Experiencias educativas Situaciones significativas que emergen en distintos periodos educativos de su trayectoria vital.	Bullying escolar
	Escolaridad
	Estudio profesional
	Estudio técnico profesional

	Modelo docente
	Capacitación institucional
	Formación técnica en educación parvularia
	Saberes
Experiencias familiares	Rol mamá
Situaciones significativas vinculada a la vida familiar.	Rol papá
	Rol hermana
	Estabilidad económica
	VIF
	Unión familiar
Rol de adultos en centros educativos	Rol educadora
Acciones de adultos pertenecientes a equipos técnicos-profesionales de centros educativos.	Rol equipo educativo
	Rol técnico
	Relaciones en el equipo

	Acoso laboral
Imagen de niños que asisten a educación parvularia.	Rol de niños
Convicciones en torno a los niños y niñas	Relación con niños
Identidad	Identidad
Situaciones significativas de la trayectoria vital que distinguen los actores sociales como características distintivas	Depresión
	Fe
	Callar
	Prognatismo
	Amistad
	Ser mamá
Experiencia de trabajo con niños	Experiencia laboral
Actividades laborales con niños y niñas que los actores sociales destacan de su trayectoria vital.	Experiencia en sala cuna
	Experiencia no profesional con niños

A partir de estas subcategorías se establece la categoría:

Esquemas de comportamiento que provienen de la institucionalidad, que refiere a acuerdos de los actores sociales que tienden a emerger de marcos institucionales como familia, espacios educativos y laborales.

iii. Salida del campo

Al igual como se preparó el ingreso al campo, se prepara la salida: dando a conocer el tiempo de finalización de la investigación y cuidando de ordenar el material, para recoger la información que pudiese estar pendiente.

La salida del campo se llevó a cabo una vez que los niños comienzan a dejar de asistir al inicio del periodo de vacaciones de verano, el 5 de enero de 2018. Esta salida contempló la paulatina revisión del material registrado a fin de aclarar elementos difusos, la participación en actividades de cierre del semestre como reuniones de familias, actos de fin de año, convivencias y reuniones de equipo. También la asistencia a estas actividades y la finalización de la observación en el momento en que concluye el ciclo educativo facilita superar la sensación de alejamiento que se origina para la investigadora y para el grupo de niños y actores sociales que participaron de la investigación.

En la última reunión de equipo se agradece la apertura a la investigación, los tiempos y espacios para el desarrollo de revisión documental, entrevistas y observaciones. Además, se acuerdan nuevos encuentros para hacer una “devolución” de la reconstrucción de las historias de vida.

iv. Actividades complementarias al proceso investigativo

Finalmente, en el proceso de trabajo de campo se desarrollan actividades complementarias que fortalecen el proceso investigativo:

Asistencia a la jornada de trabajo de la segunda reunión anual proyecto FONDECYT N° 1170019. En esta oportunidad se participa en el taller Narrativas Testimoniales e Historias de Vida: Fundamentación y Práctica Investigativa, desarrollado por el Dr. José Ignacio Rivas

Flores de la Universidad de Málaga. Los aprendizajes en esta instancia se resumen en ideas referidas a las narrativas, principalmente, la relación de reciprocidad que se construye en el tiempo espacio habitado con los sujetos. A la vez que emerge el relato, surgen encuentros y aparece la realidad que es propia a cada persona y al colectivo al que pertenece. Desde el rol de investigadora, se fortalece la idea de ser un sujeto que se ubica junto a otros, co-construyendo relaciones, abandonando relaciones de poder, prejuicios y la actitud investigativa tradicional de ser quien “más sabe”; por el contrario, se demanda de la investigadora asombro, predisposición y disponibilidad de escucha.

Otro aprendizaje es la importancia de la vinculación con los escenarios, que permite afrontar la investigación desde “el ser parte” de ellos y facilita el estudio en espacios en los que se han establecido vínculos, lo que conlleva una visión de la investigadora que va más allá de una recogida de datos.

Entrevista con la Dra. Silvia López de Maturana, destacada educadora e investigadora que ha desarrollado una experiencia investigativa en torno a trayectorias vitales de maestros. Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena. De este encuentro es posible recoger el valor investigativo que aportan las historias de vida, así como la metodología basada en una serie de entrevistas en profundidad que tienen el fin de conocer íntimamente a las personas, sus experiencias y los sentidos que han construido y construyen.

Pasantía al CINDE, Manizales y Tecnológico de Antioquia, Medellín. En cada uno de estos espacios se comparten los avances de la investigación y se reciben aportes donde se destaca la importancia del problema, en tanto se reconoce la fuerza del imaginario instituido en las prácticas pedagógicas.

Dentro de las principales acciones, destacan:

Participación en la III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes: Desigualdades, Desafíos a las Democracias, Memorias y Re-existencias. Ocasión en la que se presenta el trabajo investigativo, se discute en torno a la normalización que los adultos educadores desarrollan en sus prácticas pedagógicas y se define, como principal aporte del

estudio, el develar prácticas instituidas desde la experiencia escolar inicial de quienes hoy asumen un rol activo como adultos educadores.

- Encuentro con Dr. Napoleón Murcia Peña, grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana. Universidad de Caldas, con quienes fue posible dialogar en torno a proyectos de investigación en el ámbito de lo imaginario y conocer la propuesta metodológica de la complementariedad para develar la presencia de los imaginarios en la escuela. Respecto de la complementariedad, más que la visión de métodos investigativos que se complementan se refiere a la actitud investigativa que como investigadora se debe asumir, en tanto se asume que los sujetos son personas que participan de distintas realidades y de su creación. Por esta razón es fundamental reconocer cómo los actores sociales se configuran como influidos e influyentes, construidos y constructores.
- Asistencia a seminario con Dr. Carlos Eduardo Vasco Uribe, Co-Director en la Línea Cognición-Emoción y Praxis Humana, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. En este espacio emerge el diálogo respecto de la necesidad de potenciar en los niños la pluralidad de lenguajes y en los adultos la disponibilidad de escucha. Dentro de las reflexiones, surge con fuerza el asombro frente a las teorías, ideas y cultura que los niños portan y cómo éstas son negadas en los espacios educativos formales, donde prima el currículo prescrito y el rol adultocéntrico del educador.
- Encuentro con Dr. Miguel González González, docente investigador Universidad de Manizales, con quien se dialoga en torno a la pluralidad de lenguajes y el lenguaje del poder, reconociendo este último como fuerza del imaginario instituido, ya que muchas veces son el currículo, los textos y los proyectos educativos los que delimitan las decisiones del educador y los modos en que se relacionan con los niños.
- Encuentro con Mg. Beatriz Zapata Ospina, docente titular, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia. En este espacio se intercambian reflexiones a partir de la presentación de los avances de la investigación. En particular, se valora el trabajo investigativo desde la triangulación metodológica que permite develar las significaciones imaginarias desde distintos planos: trayectoria vital, documentación técnica y práctica pedagógica.

v. Mi proceso como investigadora

El proceso de investigación no estuvo exento de tensiones, las hubo de carácter investigativo, profesional y personal. Ojalá el fuese como en los libros o manuales de investigación que leí: una serie de pasos determinados sistemáticamente, a modo de receta, que indican cómo llegar al producto final, sin mencionar obstáculos que se pueden presentar. Sin embargo, esto fue lo que gatilló la necesidad de profundizar en distintas lecturas y desarrollar un proceso dialógico que permitió sortear las dificultades ocasionales.

Algunos cambios en el camino.

El proyecto inicial de investigación surge luego de un trabajo desarrollado durante el primer año de estudio. Si bien las ideas previas me acompañaban desde tiempo antes del inicio del doctorado, es ya en esta etapa donde comienzan a tomar forma para ser expresadas desde una problematización.

Aprovechando la oportunidad de flexibilidad y dinamismo que un estudio de carácter cualitativo brinda, durante el segundo año surgen las primeras tensiones que se traducen en modificaciones. Adentrarse en las ideas y teorías tanto de los imaginarios sociales, como de la multiplicidad de lenguajes de los niños; dudar a partir de las reflexiones que nacen desde conversaciones con otros investigadores, educadores, padres, abuelos; asombrarse desde las situaciones que emergen de las observaciones desarrolladas en el trabajo etnográfico y encontrarse con situaciones institucionales no previstas, dan pie a pequeñas transformaciones en el planteamiento del problema. A continuación, paso a describir alguna de ellas.

Inicialmente el problema se focalizaba en primer ciclo (0 a 3 años). La institución que se constituye en el contexto de estudio se organiza en torno a dos niveles: sala cuna heterogénea (3 meses a 2 años, pero los niños llegan a los 6 meses) y nivel medio heterogéneo (2 a 4 años). Se reconoce la realidad institucional y, desde un criterio de funcionalidad, la investigación se centra en el nivel Sala cuna, ya que resulta más profundo observar de manera permanente el ciclo completo de un nivel que observar esporádicamente ambos. Para tomar esta decisión, aludí a la experiencia profesional personal en espacios laborales en los que el educador debe estar presente en dos niveles (ser educadora de sala cuna y nivel medio) o

tomar las responsabilidades de dos roles (ser educadora y directora a la vez). Transitar de un nivel a otro no deja ver las recurrencias, las continuidades y el sentido de los procesos. Además, en el plano investigativo, el entrar y salir de un nivel, no permitiría captar las particularidades de los actores sociales y las relaciones que ellos establecen.

Otra decisión dice relación con los actores sociales, reconocidos como informantes en la investigación. Inicialmente se pensó solo en la educadora y las técnicas en educación parvularia, pero luego se amplió en tanto los procesos educativos no sólo fueron oportunidades ofrecidas por el equipo técnico pedagógico, sino también por otros actores del espacio educativo, que también participan de los tiempos que vivencian los niños, como la auxiliar de aseo, las manipuladoras de alimentos y las familias. Además, esta decisión se funda en el convencimiento de que un centro educativo es más que una institución, es una comunidad educativa donde todos los actores son parte de los procesos de aprendizaje. En este sentido, no se podía excluir de la mirada investigativa a quienes dan vida a un proyecto educativo.

Inicialmente el estudio nace desde la necesidad de develar el imaginario social construido por los adultos educadores respecto de los lenguajes de los niños de 6 meses a 2 años, pero *¿para qué?* Esta pregunta invitó a intencionar el estudio y cuestionar el por qué es importante conocer los imaginarios sociales de quienes educan. Es cuando aparece la idea del develarlos para comprender las creencias desde las que los adultos interpretan y responden a los lenguajes de niñas y niños. Esto permitió abrir la investigación al acto de escucha que los adultos ejercen y a la comprensión de los motivos que condicionan esta disponibilidad de acogida a las expresiones de los niños. Conocer el origen de las convicciones y creencias desde las que los adultos disponen su relación con los niños aporta a la reflexión en torno a, por ejemplo, la formación inicial y continua, y la selección y conformación de equipos de trabajo de quienes se desempeñan diariamente vinculados a la infancia.

Asumiendo un enfoque EMIC en esta etnografía, se replantean objetivos específicos, enfatizando la comprensión de los discursos y las acciones de los adultos educadores de un determinado contexto educativo por sobre lo que el investigador espera develar desde la teoría.

Reconociendo tensiones Emic - Etic

El enfoque EMIC y ETIC me han acompañado todo este tiempo. La investigación declara un enfoque EMIC (ver capítulo Enfoque metodológico y diseño de la investigación), porque develar los imaginarios sociales implica conocer la perspectiva de los sujetos, cómo se explican las cosas, los sentidos, significados que han construido, en relación con los lenguajes de niños y niñas. Sin embargo, al revisar los registros veo que muchas veces impera mi perspectiva, incluso buscando categorías —instaladas en mí— que escapan a la cultura educativa que estoy estudiando. Es decir, hay un enfoque ETIC que ronda. Mi perspectiva como educadora pasa por sobre la perspectiva de los sujetos a la hora de interpretar. Es como buscar mis imaginarios en sus imaginarios.

Aquí emerge el valor de la reflexión, para detenerme oportunamente a repensar dónde está el valor del estudio, en levantar desde los sujetos y sus acciones recurrentes o buscar en ellos elementos para la comparación con mi cultura. Esta tensión me llevó al trabajo personal de separarme de mi rol como educadora para respetar y no cuestionar la cultura de los demás.

Respetar las creencias y no juzgar. Siempre creí hacerlo, pero estar en un contexto educativo día a día, estar presente en distintas actividades y espacios, me mostró que no era una cualidad personal. Todo lo contrario, me mostró la mirada cegada a partir de la que valoraba el actuar del equipo, una mirada sustentada en propuestas educativas que me movilizan. Entonces, aprendí a valorar el contexto, escuchar la historia, conocer las convicciones de otros, los sentidos de sus acciones y desde ahí reconocer las posibilidades y realidades que construyen.

Emergen confusiones, principalmente a la hora de presenciar situaciones pedagógicas confusas, escolarizadas, autoritarias y homogéneas, pero no podía actuar, intervenir ni opinar. Fui respetuosa de las decisiones del equipo, aunque no las compartiera.

Me propuse intervenir solo cuando el bienestar de los niños estuviera en riesgo. Así que actué únicamente frente a situaciones que involucraban caídas, golpes o necesidad de contención. Hubo momentos en los que solicitaron mi opinión, sugerencias metodológicas, pero respondí que eran decisiones del equipo en las que no podía intervenir. Intuí que si aportaba ideas

traspasaría algo de mis imaginarios al equipo, entonces dejarían de ser sus creencias y convicciones, pues se verían teñidas u opacadas por las mías.

Una vez que alcancé la escucha y respeto por las prácticas culturales situadas en el contexto de esta sala cuna, el enfoque Emic aportó riqueza a la investigación en tanto fue posible recoger la perspectiva de quienes son parte del contexto sociocultural investigado, sus creencias, motivaciones, convicciones y proyecciones. Es decir, entré en sus formas de vida y representaciones que tejen la educación de los niños.

Reconociendo mi capacidad perceptual restringida

Otra tensión que aparece en el proceso está vinculada a mis imaginarios. Soy educadora de párvulos, trabajo en formación inicial docente y continua, he *(co)construido* mis imaginarios sociales a partir de mi historia personal, de mi educación y de las colectividades con las que dialogo. Lo que percibo de la realidad pasa por distintos filtros ideológicos, teóricos, experienciales entre otros, los que se transforman en mi marco para el análisis de las situaciones y moldean a mis prejuicios. Es así como el primer filtro que debí superar se relacionó con la problematización y los supuestos que orientan este estudio, salir de mi rol de educadora de párvulos para levantar una problemática que no buscara la respuesta que yo deseaba, la respuesta esperada o la que, previamente, supuse tener, porque si así hubiera sido, la investigación no habría tenido sentido. Entre otras situaciones, recuerdo algunas que me hicieron reparar en esto. Por ejemplo, conversaciones con personas ajenas a la educación parvularia que no comprendían el problema cada vez que lo explicaba, el planteamiento de supuestos vinculados a elementos teóricos y la conciencia de que si seguía investigando lo que ya conocía no me aportaría nada en el crecimiento profesional ni tampoco sería una investigación con impacto en el medio externo.

Avanzo en el estudio y, a partir del respeto y consideraciones éticas que exige un proceso investigativo, además de mi convicción de la necesidad de procesos educativos humanos y amorosos, me pregunto ¿puedo tener supuestos en torno a los imaginarios sociales de otras personas? ¿es esto justo? ¿es esto respetuoso de la persona que aceptó ser sujeto del estudio? Finalmente resuelvo que resulta oportuno explicitar alguna noción o descripción tentativa que oriente la investigación, apelando a mi experiencia profesional como educadora.

Comienzan el ingreso al campo y las observaciones. Veo mis primeros registros centrados en lo que yo quiero ver, en lo que se supone es —para mí— la buena educación parvularia. Por ejemplo, presencia o ausencia de principios pedagógicos, mis valoraciones en torno a la organización espaciotemporal y la búsqueda de propuestas educativas centradas en la libertad. Esto me hace recordar las ideas de Maturana “Observador y observación constitutivamente ocurren a través y en el curso de los cambios estructurales de los observadores, ya que éstos operan como un sistema determinado estructuralmente, conservando sus correspondencias estructurales con el medio en el cual interactúan” (1997, p. 75).

Hay un sesgo en mi rol de observadora participante. Soy educadora, tengo ideas preconcebidas, tengo supuestos que me llevan a interpretar *a priori* las acciones de los adultos. Al principio, no soy consciente de esto, sólo registro. Luego, al leer y releer, al entrar en un proceso reflexivo que se acompaña de los registros escritos y audiovisuales. Comprendo que mi ser educadora limita mi observación. Observo desde el “deber ser” que he aprendido, desde lo que el sistema ha naturalizado sin razón aparente, desde lo que en mí se ha instituido (Bases Curriculares, Estándares para la formación inicial, referentes curriculares institucionales, entre otros); observo desde los esquemas que necesito quebrar.

Debo suspender el juicio, poner entre paréntesis, afirmaría Husserl, centrarse en lo que en ese tiempo y espacio ocurre. Entonces, necesito describir con detalle, para que no queden dudas. Me veo obligada a enfocarme en la razón de ser de la investigación, determinar qué acción tiene mayor o menor valor para ser observada y registrada, y describir sin juicios que emanen desde mis saberes y experiencias. Poco a poco, el tiempo de observación, la naturalidad de mi inmersión en el campo, la confianza de adultos y niños me permite distinguir los patrones y acciones típicas de aquellas que son fortuitas, anecdóticas.

Bien

y ahora ¿quién

nos liberará

de nuestros liberadores? (Nicanor Parra)

Este verso de Parra traduce, de alguna manera, las ideas planteadas en el párrafo anterior. Hace algunos años encontré a mis “liberadores” en pedagogía (pedagogía Reggiana), pude leer, conocer educadores y visitar escuelas que seguían esta línea. Me conmoví e inspiré, pero me até. Ya no pensaba con autonomía, pensaba como “mis liberadores”. Es importante tomar conciencia de esto para no perder el foco respecto de la pertenencia cultural de las ideas. Entonces descubrí el valor de inspirarse en los principios fundantes de la pedagogía, que se pueden materializar en cualquier contexto respetuoso de los niños. Descubrí que aquello que me conmovía eran las ideas de Loris Malaguzzi, su pensamiento ético, estético y político (Hoyuelos, 2009). Y descubrí que no es necesaria la reproducción de las ideas, más bien basta con la actitud reflexiva y problémica respecto de las tensiones que hoy existen en el ámbito educativo.

Mis transformaciones actitudinales

La experiencia de investigación etnográfica y las historias de vida me transformaron permanentemente, tanto en mis modos de hacer como de pensar. El mayor cambio es que me volvió más respetuosa frente a ideas que no comparto, gracias a la escucha comprensiva que se desarrolló. Además, la aproximación en un contexto más íntimo implicó un ejercicio dialogante, amable y cercano, a diferencia de procesos investigativos anteriores, en los que me acercaba a otros desde la lógica de “informantes” que reportan datos. Integrarme a un contexto sociocultural me obligó a explorar mis lenguajes gestuales y corporales, a poner atención a lo que comunicaba en distintas situaciones, a ser consciente de mi cuerpo (tonicidad, movimientos, reacciones), de qué y cómo transmitía. Acoger a otros, vincularse con otros no sólo es desde la oralidad: la disponibilidad se materializa también en las acciones, en las miradas, distancias, proximidades, aperturas, emociones, es decir, somos seres dotados de distintos mecanismos expresivos que no podemos desconocer.

Cambio en mi práctica como docente

Sin duda, una transformación importante que deviene desde el proceso investigativo es en el plano profesional: en la docencia, formación inicial y continua de las educadoras. Frente a un proceso formativo es importante desaprender. No sé si el tiempo destinado a una asignatura permite esto, pero hay estrategias que lo facilitan.

En mi trabajo con estudiantes de un programa vespertino, reconozco que una característica distintiva de las educadoras en formación es la formación previa como Técnicos en Educación Parvularia y el desarrollo laboral en distintos contextos; sin embargo, de esas experiencias, emergen prácticas instaladas que es necesario repensar. Las estudiantes cargan, en promedio, con 14 años de escolaridad (jardín infantil, escuela, liceo, formación técnica), además de los años laborales. En estos espacios han aprendido formas de operar instituidas las que reproducen en tanto se constituyen en certezas para el acto educativo. Una de esas prácticas es la planificación de situaciones de aprendizaje, acciones guiadas por el adulto donde es él quien determina qué y cómo aprenden los niños. Estas situaciones se organizan a partir de propuestas homogéneas que aspiran al logro de objetivos de aprendizajes enmarcados en el currículo del nivel. Lamentablemente, esto deja de ser un marco referencial y se torna en una práctica rígida y repetitiva, donde cualquier expresión emergente de los niños no es escuchada. En oposición a esto, existen propuestas educativas que respetan los tiempos y lenguajes de los niños, miradas de la educación que pueden ser leídas y analizadas por las estudiantes, pero si no las vivencian es poco probable que las comprendan y las doten de sentido y significado.

Esta investigación me ha mostrado que la formación inicial es un camino para vivenciar y desaprender, es la oportunidad para que las estudiantes coconstruyan aprendizajes desde una experiencia que las asombre. En resumen, si queremos que las futuras educadoras transformen y hagan cosas diferentes, deben vivir algo diferente en su formación. Por esta razón, a medida que la investigación me mostraba algunos hallazgos, pensaba en cómo llevarlos a la formación.

A continuación, menciono algunas decisiones metodológicas incorporadas en la docencia que emergen desde los aprendizajes de esta investigación doctoral:

- En asignaturas vinculadas a práctica profesional se incorporan ejercicios vinculados a develar los imaginarios de niñez que imperan en nuestras acciones.
- Uso de técnicas biográficas a través de las cuales las estudiantes pueden identificar formas de hacer educación que se han naturalizado a lo largo del tiempo, y desarrollar un proceso reflexivo respecto de los sentidos de estas decisiones hoy. Por ejemplo, situaciones de castigo como “las sillitas”, rutinas diarias rígidas y sin sentido, una educación parvularia asignaturizada, un nivel y unas educadoras infantilizadas y una visión de niño que “está por ser”.
- Exploración de diferentes lenguajes dentro de las asignaturas, incorporando el arte, tecnología, música, teatro, silencio, objetos simbólicos.
- Exploración de diferentes espacios educativos: salir de la sala de clases y aprender en parques, galerías de arte, cafeterías, pasillos.
- Incorporación de juegos (creados por las estudiantes) y actividades lúdicas (intencionadas desde el rol docente)
- Establecer alianzas interdisciplinarias para explorar y cultivar nuevos lenguajes. Fue así como me vinculé, por una parte, con AOIR Laboratorio Sonoro-Talleres Sonoros, con quienes hemos desarrollado caminatas de escucha con el fin de resignificar lenguajes corporales, sensoriales, tecnológicos, artísticos y silenciosos. Por otra parte, se inició un trabajo con Danzas Piuke quienes nos acompañan en un aprendizaje que nos muestra lo simbólico del círculo y el movimiento, el valor de la comunidad, del silencio, de la paz interior y la sinergia colectiva en tanto me hago responsable de mi tiempo - espacio y del de los demás.
- Además, en la búsqueda de la aproximación a otros lenguajes, las clases recogen la emoción, el humor, la diversidad de manifestaciones artísticas y la interdisciplinariedad. Debo destacar aquí la formación vivencial recibida desde Laboratorio de aprendizaje y experimentación pedagógica (LAp), dependiente de la Escuela de Educación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, donde he fortalecido una mirada más integradora y holística del aprendizaje.

Como señalaba anteriormente, estas y otras decisiones emergen de los hallazgos de la investigación. Básicamente, el estudio da cuenta de la diversidad de expresiones de los niños y cómo muchas de ellas son silenciadas, negadas o no escuchadas por los adultos. Los adultos, por su parte, responden desde sus creencias y convicciones y, como se ve en el capítulo referido a las interpretaciones, estas ideas se cultivan en el seno de las instituciones sociales que nos modelan. Frente a esto, y como actor social de una institución formadora, recojo los hallazgos e inicio una transformación metodológica en mi práctica pedagógica habitual, incorporando nuevos lenguajes para aprender y enseñar, con la firme convicción de que el vivenciar distintos lenguajes, permitirá a las educadoras reconocer y acoger estas manifestaciones.

Tensiones finales: la complejidad al momento del análisis

¿Qué hacer con toda la información recogida? Llega un momento en el que no sé cómo ni por dónde comenzar. Reviso distintas propuestas para el análisis e interpretación, los libros son tan esquemáticos que parecen claros, muestran un camino ordenado; los profesores de metodología de la investigación me repiten lo mismo que el libro dice y me prestan más libros. Sin embargo, son las claridades las que sostienen en esta etapa: una clara definición del problema, los objetivos y el diseño que se siguió. Necesitaba de una técnica que me permitiera inferir a partir del contexto real, en este caso desde los discursos de las entrevistas en profundidad, de los documentos de planificación y notas recogidas en la etnografía. El análisis de contenido era el camino: me mostraba tendencias a partir de las cuales era importante hacer inferencias. A la vez, me mostraba lo oculto, los contenidos latentes, lo invisibilizado. Este análisis me permitió la aproximación al actor social desde su contexto global, atendiendo a su práctica y discurso.

La tensión inicial, finalmente no era cómo proceder, sino cómo organizar la densidad de información recogida (notas de campo, entrevistas y planificaciones) en función de los tiempos reales que se disponen. Otra certeza en este punto es que no existe una forma única de estudiar los imaginarios sociales, eso me dio tranquilidad, pues finalmente aposté por develar lo instituido en el equipo a la hora de interpretar los lenguajes de los niños y aquellas discontinuidades que develan lo radical - instituyente.

Es bastante la información, y a la vez que es analizada (codificada y categorizada) el proceso se vuelve más complejo. ¿Dónde detenerse? Esta es una decisión fundamental. Atender realmente al momento en el que la información se satura, tal como ocurre en el trabajo de campo, y comprender que la riqueza de la información emergente y primeros hallazgos podrá continuar un proceso interpretativo como proyección de la investigación, centrándome así en los objetivos que se persiguen en este trabajo.

Ya finalizando, quisiera reconocer que el proceso investigativo constituye una instancia de asombro y autoformación contante que transita entre lo profesional/laboral y personal. Es decir, es desarrollado por personas, por ende, deja de ser un proceso mecánico al verse afectado por otros fenómenos. Por esta razón, quisiera referirme a dos fenómenos importantes que en el devenir investigativo se torna facilitador, obstaculizador o inspirador.

El ámbito laboral como investigadora.

Desarrollar una investigación mientras se asume un compromiso profesional de jornada completa en una institución educacional, no es fácil; más aún cuando se trabaja en carreras unidocentes. Si bien existen apoyos institucionales, como la liberación de tiempos vinculados a la gestión administrativa de la docencia, esto resulta ser un compromiso superficial, las tareas no se reducen y, en la práctica, el tiempo laboral cronos sigue marcando y exigiendo. Entonces, la rutina diaria que contemplaba, antes de la investigación, tareas laborales, familiares, personales, suma una nueva demanda: estudios doctorales y todo el camino que sabemos que conlleva. Esto, en ocasiones, lleva al plano del cansancio y estrés, por lo que resulta fundamental investigar lo que nos asombra e interesa, así no decae la pasión, se mantienen viva la necesidad de resolver la problemática que desde el primer año movilizó hacia la búsqueda de respuestas, que probablemente no se encuentran, pero generan reflexiones y nuevas propuestas de actuación.

El ámbito familiar y personal

Por último, el ámbito más importante.

Una tarde de domingo, con evidente malestar, Josefa me dice: “¡mamá, ¿qué es una tesis?!” y luego, antes de responderle, se suman otras preguntas “¿cuánto te falta?, ¿cuando

terminas?, ¿por qué la estás haciendo?, ¿quién es tu profesor?, ¿te ponen notas?''. Creo que estas preguntas resumen el impacto mayor que tiene un proceso investigativo, cuando a la par se trabaja y no se dispone de los tiempos suficientes: restar tiempos a la familia. Principalmente en la fase final. He intentado no abusar del tiempo familiar, pero no lo he logrado conforme a lo esperado. Frente a esto, no queda más que reconocer que el proceso investigativo es intenso, necesita de rigurosidad, constancia y organización para cumplir con las tareas y no abandonar lo que como seres humanos nos sostiene, el amor familiar y la amistad.

La vida es compleja, caótica, “es su gracia, ¿no?”. Hay periodos de templanza, donde todo marcha casi automáticamente y, de repente, todo se desordena, no hay respuestas, no hay certezas. El tiempo sigue avanzando, los plazos, pero emergen nuevas situaciones que nos desarman la vida y su funcionalidad. Quisiera plasmar aquí el impacto de enfermedades y pérdidas, y como se entrama emocionalidad y racionalidad para reconocer el dolor y asumirse desde nuevas formas de ser. Cuesta no estancarse, aprender, soltar y avanzar. Se puede, aprendí que es posible.

Los lenguajes no escuchados, probablemente son algunos lenguajes de mi niñez que pasaron inadvertidos y algunos de la niñez de mi hija, que yo no escuché. Esta investigación abrió algunas heridas que no conocía, pero con ello la gran oportunidad de reconocerlas y comenzar a sanar. Me alegra confirmar que ha sido un proceso académico que no se ha separado de mi vida, llevándome a reflexiones y comprensiones insospechadas.

A raíz de lo anterior, necesité nuevas formas de expresar, descubrir otros lenguajes latentes en mí. Fueron las rondas, las danzas circulares las que me abrieron esta posibilidad de acoger el lenguaje del movimiento, del silencio, de la meditación, de la música. Reconocer que no sólo los niños son multidimensionales, todas las personas lo somos, lo que nos falta es detenernos un momento para hacernos conscientes de esto y emprender las nuevas expresiones.

Bien puedo afirmar que el proceso investigativo trascendió en mí. Es más que un logro académico, son casi 40 meses de aprendizajes que me fortalecen como mujer, hija, madre y educadora.

V. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

1. ANÁLISIS DOCUMENTOS: PLANIFICACIONES DEL NIVEL SALA CUNA HETEROGÉNEO

Como se ha señalado en el marco referencial, la noción de imaginarios sociales es construida por Castoriadis (1997) para explicar cómo la sociedad se configura a partir de las instituciones y de los significados que se crean en los grupos que las conforman, ya que los sujetos están continuamente predispuestos a la socialización e interacción en las que adquieren o construyen formas de relacionarse que le otorgan un sentido de orden. Sin embargo, el sujeto está abierto a transformaciones en su estructura en tanto percibe la realidad de una forma particular. La función de los imaginarios es “permitir percibir, explicar e intervenir sobre referencias semejantes de percepción (espaciales, temporales, geográficas, históricas, culturales, religiosas, etc.), de explicación (marcos lógicos, emocionales, sentimentales, biográficos, etc.) y de intervención (estrategias, programas, políticas, tácticas, aprendizajes, etc.)”. (p. 77)

Los imaginarios son creaciones colectivas que se construyen como acuerdos sociales para dar sentido al ser/hacer y al decir/representar. Sin embargo, cada persona goza de una percepción individual de la realidad y de un sentido singular de imaginar, a partir de los cuales puede generar movi­lidades de los imaginarios y ser fuerza creadora de otros. Cabe destacar que la idea de imaginar es en el sentido que Castoriadis (1997) aporta “Una función o potencia del alma que nos permite “transformar “masas y energías” en cualidades – o, más en general, en hacer surgir una oleada de representaciones en cuyo seno franquear barrancos, rupturas, discontinuidades, saltar de un tema a otro”. (p.7)

En el nivel sala cuna estudiado, el grupo de adultos educadores ha establecido acuerdos sociales para la educación de los niños. Estos acuerdos se manifiestan en significaciones aceptadas que otorgan sentido a sus prácticas educativas, siendo uno de los principales momentos la planificación de experiencias de aprendizaje, tarea para la que se destina un día y una tarde al mes. En esta instancia participan todos los adultos del nivel (5).

El análisis de las planificaciones permite identificar elementos referidos a significaciones imaginarias instituidas y radical-instituyentes respecto de los lenguajes de los niños presentes en la planificación.

A continuación, se presentan los principales hallazgos para cada categoría.

A. Categoría significaciones imaginarias instituidas respecto de los lenguajes de los niños presentes en la planificación

i. Subcategoría Componentes Estructurales BCEP.

Las planificaciones de experiencias de aprendizaje para este nivel se organizan en torno a ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados según lo disponen las BCEP y el referente curricular de la institución. Cabe mencionar que los aprendizajes esperados, en tanto “especifican qué se espera que aprendan los niños” (MINEDUC, 2001, p. 25) son lo que se enfatiza a la hora de planificar, ya que dotarían de intención la acción del adulto.

Institucionalmente, se establecen dos periodos a considerar en la jornada diaria, organizados quincenalmente:

Periodo con intencionalidad pedagógica permanente, cuya intencionalidad es estable en el tiempo y más integradora que la de los aprendizajes esperados sugeridos por las BCEP. En estos periodos destacan: acogida, alimentación, descanso, tugar-tugar (juego), muda, recordando lo vivido y despedida, los que son considerados por el equipo a partir de septiembre, salvo tugar-tugar que se incorpora desde octubre.

Respecto de estos periodos, no hay evidencia de la planificación para el mes de agosto, pero sí desde septiembre a diciembre, donde se mantienen estables al igual que su intencionalidad. Una característica de estos periodos está dada por la declaración de la intención y acción que los adultos desarrollan, es decir, explicitan su rol activo, lo que hará en cada periodo.

Además, institucionalmente se promueve que surjan otros periodos acordados por los equipos y que respondan a las características del grupo de niños. Respecto de este último, el equipo define para la 1° quincena de septiembre y octubre de 2017, y para la 2° quincena de noviembre y diciembre los siguientes periodos:

“Recreate: Sensibilizar a los niños(as) de sus propias capacidades artísticas como forma de expresión para fortalecer su comunicación y creatividad” (Planificación semanal permanente, septiembre).

“Magipalabras: Sensibilizar a los niños/as y familias, frente a diversas expresiones verbales y pre-verbales literarias y musicales para fortalecer su capacidad de comunicación, creatividad e imaginación” (Planificación semanal permanente, septiembre).

Durante estos 4 meses, el patrón es mantener la misma intencionalidad de los periodos para todo el grupo. Esta situación refleja que no se consideran características de los niños, ya que durante 4 meses se asume un desarrollo y aprendizaje estático de los 20 niños. Mantener una planificación determinada evidencia que no se reconoce que los niños transitan por cambios propios a su desarrollo, que surgen intereses, progresos e incluso retrocesos en ellos. Los registros no dejan ver argumento alguno que explique por qué el grupo de niños necesita mantener estos 2 periodos complementarios. Tampoco una razón por la que ambos periodos son pertinentes para todo el grupo de niños.

Tomando en cuenta lo anterior, se infiere que la repetición de la planificación de periodos permanentes es la opción que este equipo educativo ha tomado, para consensuar y proyectar lo que se ofrecerá como experiencia a los niños. Como se ha planteado en el marco referencial, la repetición resulta un acto reproductor, carente de sentido y en deuda con la escucha de los lenguajes de los niños.

Una excepción a lo anterior emerge en los meses septiembre y octubre, donde se hace una distinción del periodo tugar, estableciendo un tugar pasivo y un tugar deportivo. Para ambos, se levantan, en las matrices de planificación, habilidades vinculadas a aprendizajes esperados de los niños. Así lo evidencian elementos de la planificación como los que siguen:

“Tugar deportivo: (Realizar ejercicios físicos para promover la quema de energía fortalecer musculatura). N° 8. Manifestar preferencias por actividades y objetos” (Planificación semanal permanente, septiembre).

“Tugar pasivo: (Realizar a través del juego dirigido o espontáneo actividades que promuevan el juego simbólico). N° 4 Convivencia. Fortalecer la participación de los niños y niñas en actividades colectivas” (Planificación semanal permanente, octubre).

Aun cuando aparece una distinción del momento planificado, donde se infiere que hay una respuesta a los lenguajes de los niños del grupo (movimiento y juego, en este caso), se mantiene la estructura homogénea de la intención sin establecer prácticas diversificadas que respondan a la singularidad de los niños entre 3 meses y 2 años de edad.

Esta práctica de la planificación debiese propender a diseñar situaciones educativas que favorezcan el desarrollo y aprendizaje, en un clima de atención integral, para lo cual es esencial que el equipo educativo conozca las bases del desarrollo infantil, así como la particularidad de cada niño.

Periodo con intencionalidad pedagógica variable, en los que se centra la intencionalidad pedagógica en un aprendizaje esperado que debe ser seleccionado desde el contexto de los niños (evaluación, características). Para estos periodos se han definido subdivisiones, a saber: **periodo variable 1** en el que se deben trabajar núcleos priorizados a nivel nacional, Lenguaje verbal y Relaciones lógico-matemáticas, además de uno priorizado por el equipo; y **periodo variable 2** en el que se trabaja un aprendizaje esperado de los núcleos restantes no priorizados.

Las definiciones institucionales anteriores explican la razón de la recurrencia en la planificación de los ámbitos “Comunicación y relación con el medio natural y cultural”, por sobre “Formación personal y social”. Emergen aquí algunas reflexiones respecto de la homogeneidad con la que se observa el nivel sala cuna a nivel institucional y cómo esto es comunicado formalmente, a través de documentos orientadores. Pero más sorprende cómo los equipos acogen estas directrices sin cuestionarlas, objetivizando las prácticas y aceptando acuerdos instituidos a nivel central que distan de las realidades locales y priorizan el currículo pre-escrito.

Respecto a los núcleos no priorizados emergen los lenguajes artísticos, dando paso a formas de aprender vinculadas a la sensorialidad, expresión, apreciación, creación. Sin embargo, como se verá en la subcategoría Habilidades esperadas de los niños, estas distan de las pretensiones que incluso el currículo tiene.

En la sala cuna, el funcionamiento se refleja en acuerdos sociales determinados a nivel del currículo pre-escrito y referente curricular institucional, discursos oficiales dominantes, a partir de los cuales, la capacidad creadora de los adultos educadores se pierde, probablemente porque, como lo menciona Castoriadis (1996), sufren una crisis de sentido que los dota de tal pasividad y aceptación que inhibe el cuestionamiento y resalta el desinterés e indiferencia frente a lo que sucede y designa. La gravedad está en que esta pérdida de sentido es frente al aprendizaje de los niños. La propuesta pedagógica se torna mecánica, es un quehacer administrativo, lineal, donde el currículo y el rol del adulto aparecen como principales protagonistas. El adulto abandona su capacidad de asombro, de observación y escucha de los niños, le resulta funcional responder a lo que la institución ha definido como piso mínimo de actuación.

ii. Subcategoría Periodos establecidos.

De la mano a la subcategoría anterior se encuentra la organización que el equipo define del tiempo a corto plazo establecido en la planificación. Aquí se evidencia la estructura de las situaciones educativas de niños, que viven tiempos distintos al de los adultos. Educar atendiendo a la diversidad exige, entre otras cosas, respetar el ritmo de aprendizaje de cada persona, pero el tiempo escolar es rígido y el currículo asume sólo un recorrido lineal (Doménech, 2009).

Las planificaciones de las experiencias variables se organizan en torno a momentos de inicio, desarrollo y cierre, momentos propuestos para la planificación de las experiencias diarias. El inicio de cada situación de aprendizaje destaca dos acciones del adulto: motivar e invitar.

“Inicio: Se motivará mediante un adulto caracterizado de caperucita roja” (Planificación quincenal, 14 – 18 agosto).

“Inicio: Se motivará mediante una canción un lindo cuento” (Planificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

“Inicio: Se invitará a observar distintos tipos de deportes en un video” (Planificación quincenal, 28 agosto – 1 septiembre).

“Inicio: Se invitará a niños y niñas a observar diversas imágenes en él data, de la rutina diaria, que ocurre en sus hogares” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

La motivación que adopta el inicio de la experiencia busca captar la atención de los niños mediante un elemento que los sorprenda. En este sentido, los adultos consensuan emplear recursos como disfraces, canciones, videos, luz e imágenes. El carácter del asombro que el equipo asume es lo que por años se empleó en la educación parvularia para captar la atención de los niños, denominado “factor sorpresa”. Este recurso básico, persigue, como su nombre lo indica, captar la atención de los niños con el uso de algún elemento novedoso. Sin embargo, tal como lo indican los principios de singularidad, de pertenencia, de significado y de propuestas vinculados a la educación de niños, la motivación de debe responder a gatillar el asombro en tanto se ofrecen situaciones extraordinarias e inesperadas, que invitan al acercamiento, a la exploración, al deseo de curiosidad y a la creatividad para intervenir el espacio que habitan, de acuerdo a sus ritmos, tiempos e intereses. El asombro está a la mano en el mundo del niño. Los niños se asombran del mundo porque no lo conocen por completo y todo les resulta novedoso. Es algo espontáneo, natural, no necesita de disfraces ni recursos tecnológicos, basta con el espacio y el respeto por la exploración que los niños hacen, y esto demanda de la escucha del adulto.

Por otra parte, la acción de invitar que el adulto explicita en la planificación es con mayor recurrencia a observar y a respetar normas, acciones que sitúan a los niños en un rol pasivo a la hora de la experiencia. Observar y no tocar, observar y no moverse, observar en silencio. Limitaciones que el adulto impone frente a la aproximación del niño hacia su mundo, negando oportunidad de asombro y transformación.

El desarrollo de la experiencia en las planificaciones está dado por la descripción de lo que se espera que cada uno de los niños haga. Es una descripción única, lo recurrente es que no se expresan distinciones, por ende, refleja que se espera la misma habilidad de todos (esto se retomará en la subcategoría Habilidades esperadas de los niños).

“Desarrollo: Luego nos trasladaremos a la sala de expansión en donde observan en pantalla gigante, distintos tipos de transporte, y habrán a disposición varios tipos de ellos para jugar a imitar sonidos” (Planificación quincenal, 14 – 18 agosto).

“Desarrollo: Se realizarán dos obras teatrales, protagonizadas por el personal del jardín infantil, una “los tres cerditos”, y “negrito zambo”, ¿cuántos cerditos vieron? ¿Qué instrumento tocaban? (negrito zambo) ¿Qué les regalaron sus padres a negrito zambo?” (Planificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

“Desarrollo: Se invitarán a sentarse en colchonetas para recordar los sentidos mediante una canción, adulto caracterizado con orejas de conejo y se les contará que cada objeto que nos rodea tiene una funcionalidad y podremos sentirlo mediante nuestros sentidos” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

En las escasas situaciones en que se ofrecen distinciones, resultan ser poco claras respecto de la particularidad a la que atiende. A menudo se refiere a la separación de grupos sin indicar un criterio para esto o declarar que dan cuenta de la posibilidad de elección de los niños, aunque ciertamente limitada, pues se ofrecen opciones previamente decididas el adulto.

“Desarrollo: Se realizarán dos grupos uno con los contenedores con tarros, y otro con contenedores con cilindros de cartón. Ellos jugarán con los materiales, para luego guardar, organizar en el contenedor que corresponde, descubriendo, explorando, manipulando el material, mientras adulto verbaliza, observa, intenciona si es necesario” (Planificación septiembre, juego heurístico)

“Desarrollo: En el patio con música de fondo, podrán elegir el baile, cantar y/o pintar libremente” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre)

Respecto del cierre, es un momento similar a los anteriores en cuanto a las aspiraciones. Es decir, se declara una forma de finalizar la experiencia que es común a todo el grupo en cuanto a estrategia y temporalidad. Es un momento en el que se promueve el recuerdo, la verbalización de “lo aprendido”, el orden de los materiales, entre otras acciones irrelevantes para los niños. Al pedir verbalizar, el adulto centra el foco sólo en el lenguaje verbal, sin atender a la realidad del grupo que es diversa, por ende, existen distintos lenguajes presentes.

“Cierre: Nos juntaremos en los cojines y recordaremos lo vivido, nombraremos los deportes que más nos agradan y cuáles me gustaría practicar, conversaremos quien en casa tiene una bicicleta, va a jugar a la pelota, ve partidos en televisión” (Planificación quincenal, 28 agosto – 1 septiembre).

“Cierre: Se les invita a expresar verbalmente, como se sintieron” (Planificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

“Cierre: Se guarda el material y se les pregunta ¿Qué aprendieron en la experiencia? Y la importancia de jugar” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre)

Respecto del lenguaje propio y placentero a los niños, el juego, se evidencia en ciertos momentos con un carácter dirigido, donde el adulto determina no sólo el tiempo en la planificación, sino además el espacio y materiales.

“Desarrollo: Se realizarán dos grupos uno con los contenedores con tarros, y otro con contenedores con cilindros de cartón. Ellos jugarán con los materiales, para luego guardar”. (Planificación septiembre, juego heurístico).

“Inicio: Se invita a los niños (as) a jugar a la casa, incentivando a que verbalicen entre ellos, creando sectores como del lavado de ropa, cocinar, dormitorio, etc.” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

En las planificaciones, ocasionalmente, se declara el juego libre; sin embargo y al igual que en el juego dirigido, es el adulto es quien intenciona:

“Cada niño/a elegirá donde jugar y expresar lo que siente, verbalizando, cantando” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

“Desarrollo: Existirán varios títeres, disfraces, los cuales ellos podrán jugar libremente con el teatro de títeres” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

“Desarrollo: Se mostrarán las tres cestas, se sacarán los materiales que se encontraron en ella, ellos podrán manipularlos jugar como deseen, hasta que llegue el momento de guardar (...)” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

En el momento en que el juego es delimitado o se dota de intencionalidad, por alguien que no sea el mismo niño, deja de ser libre y pasa a ser una experiencia estructurada.

Los documentos de planificación dan cuenta de convenciones que el grupo de adultos define al momento de pensar, colectivamente, las situaciones de aprendizaje. La presencia de estas prácticas muestra que no existe reconocimiento de las expresiones de los niños, por ejemplo, se reflejan escasas oportunidades de juego y las que se declaran, son dirigidas; tiempos y recursos delimitados para asombrar de manera uniforme; desarrollo de la experiencia con énfasis en la uniformidad de la enseñanza y aprendizaje; cierres centrados en reproducir lo que se “supone que el niño aprendió”. Todo lo anterior muestra, como afirma González (2016), los lenguajes del poder, la superioridad de la tradición estructurante de una programación, la jerarquía de las expresiones donde el orden, el silencio y quietud obligadas, pesan más que las posibilidades de pensar espacios y tiempos oportunos para los niños.

Al igual que en la subcategoría anterior, existe una raíz en la programación y es la institucionalidad. El referente curricular expresa que es necesario que las experiencias gocen de estructura que oriente la mediación y protagonismo de los niños (Integra, 2015). Así se definen hitos de inicio, desarrollo y cierre, que quizás tengan sentido para otros niveles,

porque en sala cuna la diversidad, la singularidad y la multiplicidad de expresiones constituyen los rasgos que deben ser considerados al momento de educar. Ahora bien, el referente no establece particularidades para niveles educativos, frente a lo cual los adultos de equipo, desde su capacidad creadora podrían deconstruir estos hitos en respuesta a lo que realmente los niños de ese nivel demandan.

iii. Subcategoría habilidades esperadas de los niños.

El ciclo que sigue a la planificación es desprender las habilidades de los aprendizajes esperados. En procesos educativos respetuosos de los niños, tanto aprendizajes esperados como habilidades emergen desde el conocimiento particular de los niños. En este sentido, en el nivel sala cuna se sugiere la atención personalizada, situación que no se evidencia en las planificaciones en tanto son documentos técnicos que señalan las proyecciones para todo el grupo sin distinción. Respecto de esto, el referente curricular sugiere que se debe considerar “la instancia potenciando aprendizajes específicos, que se continúa realizando individualmente a los niños y niñas de sala cuna menor y mayor, que presentan rezago en la prueba EEDP” (Integra, 2015, p. 99). Una vez más surge la institucionalidad que decreta la actuación del adulto educador, pues a partir de las orientaciones dadas se infiere que los equipos sólo debiesen prestar atención a las diferencias individuales en casos de rezago, situación que no se encontró en las documentaciones del nivel.

Dentro de las habilidades que se enfatizan en la planificación, aparece el respetar normas, las declaradas para el inicio y cierre de las experiencias. Estas, principalmente, tienen relación con el trato entre pares y el orden de materiales, respectivamente.

“Inicio: Se iniciará en sala principal con un avión con sonido que los llamará a observar, se recordará la norma (...)” (Planificación quincenal, 14 – 18 agosto).

“Inicio: Se invitará mediante un personaje con vestimenta deportiva deportiva que realizará ejercicios corporales al ritmo musical, y los invitará a buscar su cojín ya que ella se presentará, y les consultará si ellos tienen normas para que ella no las haga” (Planificación quincenal, 28 agosto – 1 septiembre).

“Actitudes: Respeto por sus pares. Compartir material con sus pares, cuidar el material. Respeta normas como tratarse con cariño, luego organizar material” (Planificación septiembre, juego heurístico).

Esta situación también es recurrente, como se verá en los próximos apartados, en las notas de campo.

La constante aparición de las normas como aprendizaje esperado de los niños, visibiliza la imagen de niños que ha construido este equipo y da cuenta de qué esperan los adultos de los niños. Esperan orden, pasividad, observación, silencio cuando el adulto habla y que los niños no “peleen”. Pero, ¿qué es lo que los niños desean en realidad?, ¿acaso no es el movimiento?

Anteriormente se ha venido mencionando la relevancia, sobretodo en este periodo de vida, de la escucha, la presencia y el respeto por las acciones que resultan placenteras para los niños: moverse, jugar, explorar, asombrarse, actuar libremente. Frente a estas expresiones, los niños demandan de adultos acogedores, cálidos, que doten de seguridad los espacios, que respeten los ritmos, den contención frente a los excesos de los niños. A diferencia de esto, las planificaciones dejan ver patrones de negación a la expresión natural, incluso antes de que se manifiesten. Ya en el diseño, los adultos se anteceden a las manifestaciones de los niños y plantean opciones para detenerlas. En esta línea, Aucouturier (2014), explica qué sucede al niño cuando los adultos obstaculizan su acción espontánea

éste no encontrará la posibilidad de vivir la omnipotencia de su acción. Sufre por su ineficacia, sufre por sus repetidos fracasos. Se siente perseguido e invadido por la potencia agresiva que el adulto le ha transferido. En este caso, la agitación motriz es utilizada con agresividad para reaccionar en contra del progenitor y destruirlo. Esta carga agresiva inhibe en el niño la disponibilidad hacia otros investimentos y dificulta notablemente los aprendizajes y el acceso al conocimiento. (p. 39)

El equipo proyecta otras habilidades que, en teoría, responden a las expresiones del nivel, como manipulación, sensorialidad e imitación. Sin embargo, las experiencias que se proyectan no responden más que a la declaración de estas expresiones, pues se diseñan propuestas rígidas y sin sentido, de esta manera es el adulto quien determina qué se manipula, cómo y cuándo, restringiendo las capacidades de los niños.

“Habilidad: Manipula elementos de la cesta – agrupa por colores. Experiencia: Busca los colores en la caja” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

“Habilidad: Observar, manipular elementos de la naturaleza. Experiencia: Descubro mi entorno natural” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

Desarrollo: se dispondrá diversos materiales que se utilizan en el hogar en cada momento del día con el motivo que ellos puedan manipular, imitar acciones. Jugar al hogar” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

Lo mismo sucede con la sensorialidad

“Habilidad: Explora objetos que el día anterior no. Experiencia: Amplio mi campo de descubrimientos con los objetos dispuestos” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

“Desarrollo: Cada niño/a descubrirá con sus sentidos los elementos que se utilizan y reconocerán, se observarán como los ocupan ellos en forma de imitación, dispondrán de disfraces de médicos, enfermera, insumos, muñecas, música” (Planificación quincenal, 14 – 18 agosto).

“Inicio: Se invitará a los dos niveles a observar con todos sus sentidos dos obras musicales, se invitarán a sala principal del nivel sala cuna. ¿Alguna vez han ido con sus familias a observar una obra teatral?” (Planificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

Y con la imitación

“Desarrollo: Cada niño/a descubrirá con sus sentidos los elementos que se utilizan y reconocerán, se observará como los ocupan ellos en forma de imitación, dispondrán de disfraces de médicos, enfermera, (...)” (Planificación quincenal, 14 – 18 agosto).

“Desarrollo: Luego realizarán cada deporte que les llama la atención, imitando lo que ven (...)” (Planificación quincenal, 28 agosto – 1 septiembre).

“Habilidad: imitar algún sonido especial del cuento. Experiencia: cuenta cuentos en familia” (Planificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

Otras habilidades propias a esta etapa del desarrollo, como el desplazamiento y el descubrimiento, son escasamente promovidas desde las experiencias que los adultos ofrecen. Esto da cuenta de cómo visualizan a los niños y cuáles son las habilidades que los adultos consideran relevantes y oportunas desarrollar en situaciones educativas propuestas para un semestre. En este sentido, los adultos trazan márgenes a la expresión, el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Rinaldi (2011) invita al abandono de la programación, a abrirse al asombro frente a las teorías de los niños dando paso al respeto a la singularidad y diversidad. Opuesta es la situación de planificación propuesta por este equipo educativo, que se delinea desde una habilidad común para todo el grupo: una misma experiencia, los mismos tiempos y espacios, y la misma propuesta para todo un semestre, los mismos momentos que se repiten, reproducen y sostienen, por días, semanas y meses.

iv. Subcategoría Espacio educativo

El proceso educativo no es exclusivo de un aula. Necesita de condiciones físicas, espaciales y materiales que faciliten a los niños situaciones que les permitan la libre expresión para aprender. Así, el espacio de un centro educativo no sólo se define por la arquitectura sino también por las formas de organizar, seleccionar, distribuir objetos y mobiliarios desde donde emerjan acciones, relaciones, actitudes. Estas decisiones no son sólo funcionales, son además simbólicas.

Las decisiones que se toman al educar, tanto aquellas vinculadas a la planificación, periodos y habilidades, como la selección de espacios y recursos, sin duda obedecen a significaciones en torno a los niños. La imagen de infancia determina lo que se configurará para ellos y el espacio comunica un mensaje de los adultos a los niños y afecta sus acciones. El espacio ambiente es, desde las ideas de Malaguzzi (2005), el tercer educador un participante activo del proyecto educativo. Cabanellas, se refiere a las ideas de Malaguzzi en torno al espacio desde “la necesidad de recordar que los espacios, el mobiliario, las decoraciones, no deben ser solamente relevantes en sí, sino también elementos sugeridores de posibilidades que se ofertan al niño para expresarse y desarrollar toda la dotación genética que poseen” (2005, p. 156).

Esta subcategoría da cuenta de las significaciones construidas por el equipo respecto de dónde y con qué se proyecta que aprendan los niños. Dentro de las recurrencias, un primer hallazgo es que toda experiencia se vincula a materiales que el equipo previamente determina y que tienen un fin que el adulto ha otorgado. Todo tiene una intención que es limitada, no se proponen oportunidades de acción libre. Se infiere que cada objeto, cada recurso tiene un

propósito planificado que no considera los lenguajes, ni las formas de habitar el mundo que son propias a los niños del nivel sala cuna.

“Desarrollo: Con música de fondo se les entregará diversos materiales para decorar nuestra sala. Con motivos navideños. Utilizando pinturas, cartones, cartulinas de colores, palos de helado y fotografías de ellos” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

“Desarrollo: Se prepara el ambiente en el patio exterior, con escenario, colchonetas, música juegos, pasarela para el desfile de sombreros” (Panificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

“Además adultos significativos le muestran los alimentos de forma concreta explicando los beneficios de estas” (Planificación semanal permanente, octubre).

“Inicio: Se motivará con un video musical, llamado “grande y pequeño” la cual observaremos en sala de expansión, se les mostrará en concreto una pelota grande y pequeña (que se note la diferencia). Se les preguntará ¿cuál pelota es grande? ¿Cuál pelota es pequeña?” (Planificación septiembre, juego heurístico).

“Desarrollo: Se sentarán donde quieran dentro de la sala con su cojín, y antes de comenzar se les lanzará papel picado para llamar su atención” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

Los espacios educativos influyen en los aprendizajes y en las relaciones que los niños construyen. Sin embargo, las situaciones descritas, por una parte, reflejan que no son relevantes para la diversidad niños y, por otra, muestran el énfasis que se da a contenidos conceptuales, perdiendo toda comprensión del sentido que constituye para un niño el aprender desde su acción más natural, placentera y representativa de la realidad: el juego.

Los espacios de juego son el mejor escenario para la aparición y desarrollo del juego simbólico que se manifiesta a través del movimiento, las relaciones y el vaivén del pensamiento que posibilita y organiza la acción lúdica de los niños. Y, a su vez, el juego puede ser la mejor estrategia para obtener una intensa experiencia espacial, como contexto significativo, si se ofrecen las condiciones necesarias. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011. P. 145)

Otro elemento que se manifiesta con fuerza en las planificaciones es la incorporación de situaciones vinculadas a la cultura local, principalmente a la familia y comunidad. Se ha señalado, en apartados anteriores, que el aula no es el único lugar en el cual los niños

aprenden. Los equipos educativos deben propender a abrirse a otros espacios, abandonar el aula y situarse en espacios ciudadanos, patrimoniales y comunitarios que también educan, reconociendo que la sala cuna no es un escenario educativo exclusivo. La burocracia en la gestión de autorización resta la propuesta de iniciativas que permitan a los niños vivir experiencias en otros lugares, frente a esto los equipos educativos sugieren la incorporación de personas, objetos y el desarrollo de experiencias vinculadas a otros escenarios. Es importante establecer distintas conexiones, aportando valor a la convivencia y a la construcción del sentido de pertenencia a un colectivo. Esto supone transformar el rol que tradicionalmente han tenido los niños, por un lado, pues desde esta perspectiva se le reconoce como niño ciudadano; las familias, por otro, que deben asumir un rol protagónico en la educación; y finalmente los educadores, que deben considerar que el entorno es un agente educativo que aporta a la creación de vínculos entre distintos escenarios donde tengan lugar situaciones cotidianas relevantes para su cultura. Esto aporta a la construcción del sentido de pertenencia, identidad, interdependencia, participación, inclusión, bien común, entre otros.

A través de la planificación, se da cuenta de elementos que, si bien se aproximan a la idea de vincularse con otros, es aún incipiente y elemental. Principalmente se agrupan experiencias de esta índole en el mes de agosto, evidenciando que es la temática del mes. Posteriormente, la conexión con la cultura local está dada solamente por la incorporación de la familia en actividades de aula y celebraciones.

“Desarrollo: Se invitará a participar a un adulto que nos cuente brevemente en que consiste su trabajo y su ayuda a la comunidad (Planificación quincenal, 14 – 18 agosto).

“Cierre: Para finalizar se les podrá una canción con fotografías de trenes ya que ellos están en un contexto donde el vio tren es de real importancia para su comunidad” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

“Se realizará la visita de un bombero que os venga a relatar un poco sobre su función en la comunidad, demostrarnos su traje, de que material es” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

“Inicio: Se motivará con sala sin luz, se invitará a observar fotografías de personas que nos rodean y que queremos mucho (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

Habilidad: Conocer a carabineros de nuestra comunidad” (Planificación quincenal, 28 agosto – 1 septiembre).

“Desarrollo: Cada familia relatará, contará, leerá, dramatizarán o realizarán obras de títeres” (Panificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

Las expresiones de las situaciones educativas que se proponen, al igual que en las situaciones anteriores, delimitan la intención y la acción. Coartando el fenómeno educativo como hecho humano y social, es decir, se fijan márgenes para las conexiones que los niños pudiesen establecer con otros (personas objetos, espacios). Se delimita la interacción que los niños desde sus estructuras psicobiológicas y lenguajes pueden desarrollar con el medio. Finalmente, la planificación expresa lo deseable y formalizado de las relaciones.

La interpretación para las subcategorías componentes estructurales, periodos establecidos, habilidades esperadas y espacio educativo evidencian elementos como la rigidez y el estancamiento de la programación de periodos permanentes, que mantienen la estabilidad de la rutina, de las habilidades y de las acciones para un semestre. Por otra parte, las experiencias de aprendizaje variable denotan una marcada estructuración de momentos que el momento y la forma en que se inicia, desarrolla y cierra una experiencia para niños de sala cuna. Además, se delimita qué, cómo y con qué deben aprender, lo que entrega escasas oportunidades para la manifestación de las expresiones singulares. El foco está en habilidades propias al desarrollo del pensamiento y del lenguaje, pero se ofrecen pocas oportunidades, más bien se tiende a la búsqueda de la verbalización y distinción de conceptos. Las experiencias carecen de sentido para los niños, y es probable que los niños y la educación, carezcan de sentido para los adultos.

Se infiere que el adulto reproduce prácticas instaladas y naturalizadas en el tiempo, desde significaciones que visibilizan la condición de homogeneidad de los niños, la visión del niño como estudiante de contextos escolarizados y una visión de los adultos educadores como transmisores de información. La sala cuna, desde la programación, se piensa como un margen, como límites a las relaciones que los niños pueden construir.

B. Categoría significaciones imaginarias radical-instituyente de los lenguajes de los niños presentes en la planificación:

Esta categoría da cuenta de ideas que se proyectan como transgresión, discontinuidad y ruptura de las significaciones instituidas respecto de lo reconocido y compartido sobre la

planificación de experiencias de aprendizaje respetuosas de los lenguajes de los niños. Se recogen discursos que se constituyen en oportunidades de creación que reflejan la emergencia de nuevas realidades posibles en una educación respetuosa de las características de los niños del nivel sala cuna.

i. Subcategoría Interacciones adulto-niños

Los discursos de las planificaciones permanentes y variables muestran algunos elementos relevantes desde las relaciones entre niños y adultos para facilitar experiencias de aprendizaje. En esta línea, las B CEP (MINEDUC, 2001; 2018) señalan que se deben tener algunas consideraciones para asegurar interacciones adultos-niños en climas de bienestar. Por ejemplo, promover diálogos, atender a las preguntas de los niños, construir vínculos, disponerse a la observación y escucha de los niños, responder a las necesidades, características e intereses, acompañar los procesos de aprendizaje, respetarse mutuamente y actuar desde la resolución creativa de conflictos, entre otros.

La planificación debiese situarse desde lo que resulte relevante y oportuno para los niños, como se ha planteado anteriormente, resguardando el respeto por las diferencias individuales. En este sentido, el diseño de situaciones de aprendizaje debe recoger el conocimiento inicial de los niños, los aprendizajes y las experiencias previas que muestren las características y necesidades a las que se debiese responder.

La planificación de los periodos permanentes deja ver que existen algunas instancias proyectadas para la satisfacción de necesidades, por ejemplo:

Periodo alimentación. Satisfacer las necesidades de alimentación, bienestar y socialización de niños y niñas, respetando sus ritmos de ingesta, en un ambiente cálido, relajado y familiar (Planificación semanal permanente, septiembre).

Periodo muda. Reguardar que las necesidades básicas de higiene, bienestar y atención personal de los niños y de las niñas sean satisfechas cada vez que lo requieran, potenciando niveles crecientes de autonomía dentro de un contexto de cercanía y contacto afectivo (Planificación semanal permanente, septiembre).

Periodo Descanso. Satisfacer las necesidades de reposo y sueño de niños y niñas de acuerdo a las necesidades individuales en un contexto de bienestar y seguridad (Planificación semanal permanente, septiembre).

Sobre del respeto por el interés de los niños y su presencia en la planificación, se proyectan espacios donde los niños pueden compartir preferencias y afinidades a partir de situaciones en las que se les permite elegir.

“Habilidad: Nombra, indica, cuál imagen es su preferida” (Planificación quincenal, 28 agosto – 1 septiembre).

“Grupos: Separados por agentes educativas según afinidad. (dos agentes por grupo) donde el niño/a prefiera jugar” (Planificación septiembre, juego heurístico).

“Desarrollo: Se les deja el material y se espera a que ellos seleccionen sus materiales, se les formula preguntas respetando los tiempos de observación y manipulación de los elementos que encuentre o sorprendan a los niños. Se les va desafiando a observar y mencionar bichos y/o plantas” (Planificación quincenal, 18-22 diciembre).

“Desarrollo: Se lleva al arenero diversos juguetes para que ellos seleccionen cómo los utilizarán, se les deja a ellos crear y manipular libremente durante la observación el adulto le formula preguntas” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

Además, en una instancia se plantea la flexibilidad curricular a partir de los intereses del niño

“Sí el primer día se observa desinterés de los materiales se puede flexibilizar cambiándolos” (Planificación septiembre, juego heurístico)

Si bien aparecen ideas vinculadas al respeto de los intereses de los niños, lo propio no es su recursividad en la planificación, lo que permite inferir estas situaciones de acogida a las manifestaciones de los niños, no se proyectan de un modo potente y permanente desde los adultos.

En cuanto a la participación de los niños como protagonistas de su aprendizaje, su declaración es incipiente, reduciéndose a limitadas oportunidades.

“Periodo alimentación. Preparar un lugar acogedor, similar a su hogar, con manteles, floreros, servilletas, de este proceso pueden ser parte algunos de los niños y niñas de forma de colaborar, adulto apoya en su alimentación induciendo a su autonomía, (uso del servicio, servilletas)” (Planificación semanal permanente, septiembre).

“Cierre: Se les dará un aplauso a todos por su participación, se les preguntará por quienes aparecieron en las fotos y que estaban haciendo, y se les invitará a guardar los cojines al canasto” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

“Habilidad específica a trabajar. Participar en manifestaciones culturales en grupo a través de juegos, fiestas y celebraciones” (Planificación semanal permanente, octubre).

Como se deja ver, desde los discursos de la planificación, la participación aparece como un concepto reducido, una mera acción que está determinada desde los propósitos del adulto. Más bien figuran discursos relacionados con la participación conjunta de niños y adultos en la experiencia de aprender. Es así como se devela, en ocasiones, el involucramiento de los adultos del equipo educativo en la experiencia.

“Inicio: Se motivará con sala sin luz, se invitará a observar fotografías de personas que nos rodean y que queremos mucho por eso nos daremos un abrazo y un beso cada uno, recogeremos nuestros cojines y nos sentaremos para observar, y verbalizar que vemos” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

“Cierre: Nos juntaremos en los cojines y recordaremos lo vivido, nombraremos los deportes que más nos agradan y cuáles me gustaría practicar, conversaremos quien en casa tiene una bicicleta, va a jugar a la pelota, ve partidos en televisión” (Planificación quincenal, 28 agosto – 1 septiembre).

“Desarrollo: Se realizarán dos obras teatrales, protagonizadas por el personal del jardín infantil, una “los tres cerditos”, y “negrito zambo”, ¿cuántos cerditos vieron? ¿Qué instrumento tocaban? (negrito zambo) ¿Qué les regalaron sus padres a negrito zambo? ¿cómo eran los (...)” (Planificación variable 1, 20 – 24 noviembre).

“Cierre: Se organizan los materiales utilizados para guardar, y se enfatiza en la conversación con los niños de la importante que es cuidar y observar la naturaleza de nuestro patio” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

Los discursos dejan ver que, eventualmente, el equipo se reconoce como participante de la experiencia. Ello proyecta una idea de vivencia conjunta, donde adulto y niño se involucran en tanto son parte de una misma comunidad y comparten el mismo espacio-tiempo educativo. Sin embargo, a pesar de ser una proyección que emerge desde el lenguaje, a partir del cual toma forma la planificación, el resto de las acciones propuestas deja ver el rol protagónico del adulto.

En el plano de las interacciones en el proceso educativo, la acción del adulto es fundamental, no por ser el protagonista, sino por su rol mediador y facilitador. Así lo plantea Goldschmied, (2005)

Esta función se podría definir como “guiar desde atrás”, contrapuesta a la de “dirigir desde delante” (...) La elección de la actividad que hace un niño nunca crea grandes problemas: a los niños no debe enseñárseles cómo han de jugar. Ya lo hemos comentado antes; a los niños, la persona adulta debe crearles el ambiente adecuado, darles objetos y mostrarles -si es necesario- cómo se hace (por ejemplo, cómo se salta desde una caja volcada), pero no se les tiene que indicar qué han de hacer porque ellos ya saben decidir por sí mismos según los estímulos que hayan recibido. (p. 55)

Las planificaciones del equipo de sala cuna, develan un adulto que transita entre su rol como facilitador y guía². Lo que se evidencia en algunas ideas como

“Inicio: Se motivará con un adulto disfrazado de enfermera /médico; el cual los invitará a sentarse en sillas para preparar sus sentidos para un nuevo juego en el cual deberán descubrir en la cesta variados objetos que utiliza él en su trabajo, él dará el significado de cada objeto para qué lo ocupa en su diario vivir” (Planificación quincenal, 14 – 18 agosto).

“Desarrollo: Se mostrarán las tres cestas, se sacarán los materiales que se encontraron en ella, ellos podrán manipularlos, jugar como deseen, hasta que llegue el momento de guardar, en donde se les motivará a guardar uno por uno en las cajas correspondientes de los colores de los objetos” (Planificación quincenal, 21 -25 agosto).

“Preparar un lugar acogedor, similar a su hogar, con manteles, floreros, servilletas, de este proceso pueden ser parte algunos de los niños y niñas de forma de colaborar, adulto apoya en su alimentación induciendo a su autonomía, (uso del servicio, servilletas)” (Planificación semanal permanente, septiembre).

² Facilitar en tanto el adulto hace posible algo, se constituye en intermediario para el aprendizaje del niño; mientras que guiar refiere a la idea de ir delante o junto al niño indicando el camino a seguir o conduciéndolo hacia un fin determinado.

Por una parte, eventualmente, se declara que los adultos son facilitadores en tanto organizan el espacio y el tiempo, e invitan a los niños a ser parte de las experiencias. Por otra, se constituyen en guías al determinar qué deben hacer y aprender los niños a través de la verbalización o modelaje.

En algunas declaraciones se vislumbra, aunque débil, la presencia de situaciones educativas que presentarían desafíos cognitivos que estimulen a los niños a avanzar más allá de su zona de desarrollo real, a través de los principios de intencionalidad, significado y trascendencia.

“Rol del adulto: Adulto verbaliza, observa, intenciona si es necesario, juega y se integra al juego de este, se sienta quedando al nivel del niño/a” (Planificación septiembre, juego heurístico).

“Desarrollo: Se les deja el material y se espera a que ellos seleccionen sus materiales, se les formula preguntas respetando los tiempos de observación y manipulación de los elementos que encuentre o sorprendan a los niños.

Se les va desafiando a observar y mencionar bichos y/o plantas” (Planificación quincenal, 18- 22 diciembre).

“Periodo alimentación. Además adultos significativo le muestra los alimentos de forma concreta explicando los beneficios de estas, además un adulto pone la minuta en el fichero de la alimentación en forma de fotografías o imágenes” (Planificación periodo permanente, diciembre).

Esta categoría devela aquellas movi­lidades que aparecen en el discurso proyectivo de la planificación de experiencias de aprendizaje. Aun cuando su densidad es menor, deja ver que existen algunas reflexiones que emergen para romper con el estancamiento de ciertos patrones instituidos. Estas ideas, aunque débiles, podrían generar nuevas determinaciones, nuevas significaciones más respetuosas de las características de los niños, que lleven a los adultos al plano educativo por sobre la escolarización, a relevar el respeto por el desarrollo de las habilidades por sobre los contenidos conceptuales.

Las interacciones adulto–niños dan cuenta de la imagen de niño que el centro educativo, el nivel y los adultos comparten. Es a partir de esa imagen que el equipo propicia situaciones para que los niños desarrollen las habilidades que les son innatas. Cuando la planificación se torna estructurada, rígida y se aleja de los tiempos e intereses de los niños, se ha perdido la capacidad de escucha y asombro del adulto, se ha perdido el sentido de educar.

Finalmente, y a partir de las ideas de Castoriadis en las que distingue los niveles de los imaginarios:

Unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son instituyentes toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son instituidos, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado (2007, p. 327).

Es posible inferir que la planificación, por una parte, es un acto normativo que expresa los acuerdos sociales que el grupo de adultos ha validado a la hora de educar. En este punto es necesario reafirmar que la institucionalidad ha ido dando directrices que han sido aceptadas, naturalizadas e instituidas por los equipos. Por otra parte, la planificación declara lo que está por ser, lo que emerge como movilidad dentro del marco del estancamiento. Esta movilidad aparece sutilmente, a través de propuestas que incipientemente declaran el rol del educador como facilitador, otorgando espacios a los niños, respetando sus tiempos, características e intereses. Sin embargo, se percibe una tensión permanente entre lo que está siendo con fuerza y la posibilidad que aparece desde actos reflexivos que se sitúan desde imaginarios que otorgan a los niños un rol activo, como co-constructor de su aprendizaje y portador de cultura. Es este último punto lo que interesa recoger en este estudio de los equipos, aquellas nuevas convicciones que emergen superficialmente, y que podrían generar transformaciones a la vez que se unen a otras movi­lidades.

2. ANÁLISIS NOTAS DE CAMPO.

A continuación, se presenta la interpretación para las categorías de análisis de las notas de campo recogidas durante la permanencia en sala cuna. Estas notas reúnen la práctica de los adultos a la hora de escuchar y responder a los lenguajes de los niños.

A. Significaciones imaginarias instituidas de los lenguajes de los niños.

A continuación, se exponen hechos que dan cuenta de convicciones, reconocidas y

compartidas, que guían los comportamientos del equipo educativo en la interacción con los niños.

i. Subcategoría Negación de la cultura de la infancia

La permanencia en el contexto socioeducativo permitió atender a ciertas acciones de los adultos que limitan las expresiones de los niños y niñas en los espacios y tiempos educativos.

Como se ha mencionado anteriormente, para fines de la investigación, la cultura de la infancia es comprendida como la esencia del niño, las teorías, lenguajes e intereses que lo dotan de singularidad para conocer y habitar el mundo. Hoyuelos la define como la valoración de las capacidades y potencialidades de los niños, y siguiendo las ideas de Malaguzzi, afirma que la cultura de la infancia es

co-construccionista, interaccionista, ecológica (que se construye con relaciones múltiples socioculturales), genética (una criatura provista de enormes potencialidades, pero a la que hay que respetar su ritmo de maduración y desarrollo imprevisible sin violentarlos con programas de estimulación precoz), compleja, optimista, incierta; un niño o niña dotados de autonomía, iniciativa y responsabilidad para establecer el camino de su propia evolución; solidarios, activos partícipes, que se mueven —sin dualismos maniqueos disyuntivos— en la complementariedad dialógica de los lenguajes, capaces de dar sentido a su vida y una esperanza para la humanidad. (Hoyuelos, 2015, p. 114)

En oposición a esta imagen, en la práctica del equipo de adultos de sala cuna ocurren situaciones en las que diversas expresiones de los niños no son escuchadas, no reciben respuestas o son silenciadas. Así sucede, por ejemplo, cuando la propuesta de los adultos no les resulta interesante. Cuando las actividades propuestas no son atractivas para los niños, ellos lo manifiestan saliendo del lugar o buscando otras. Frente a estas acciones, los adultos los fuerzan a regresar a la actividad que ellos han iniciado.

1:14 Tres niños no quieren participar, caminan por la sala.

Elizabeth: “vengan a la colchoneta”. Los niños no responden al llamado, siguen corriendo por la sala. Amanda la toma del brazo y los lleva a sentarse.

Amanda: “vengan escuchar las instrucciones”.

Titi: “irán a la sala de expansión y vamos a bailar, hay que hacerse cariño y guardar” (KV JO 170824)

7:15 Entra la educadora con un notebook. Les dice “amigos llegué, era yo con una máscara. Nos vamos a sentar en la colchoneta”, les indica con el dedo en cual.

Les pide dejar las cosas en su lugar, ordenar. Tres niños se acercan a mí con los computadores y teléfonos, se sientan para jugar, pero les insiste en que deben sentarse en la colchoneta. Las 3 técnicos toman a los niños, les quitan los juguetes y los llevan a la colchoneta (KV JO 170920)

7:18 Un niño se va a gatear debajo de las cunas. Olga lo llama, él no sale, pero comienza a jugar con él, le dice que tiene algo guardado en sus manos, el niño se interesa, se acerca y ella lo toma y lo lleva a la mesa de actividades (KV JO 170920)

Para los adultos, la experiencia de aprendizaje planificada para todo el grupo pareciese ser lo importante del proceso educativo. Esta es una acción tan naturalizada que no les permite acoger y responder a las demandas e intereses que los niños expresan: el movimiento, la exploración y el asombro por determinados objetos. Esta situación hace recordar las ideas de Malaguzzi respecto del llamado al respeto por los niños y la distancia del currículum “Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones”. (Hoyuelos, 2009, p. 88)

En la medida que la planificación se torna rígida y no respeta las diferencias individuales, niega todo lo que los niños traen: sus experiencias, motivaciones, aprendizajes y relaciones previas, entre tantas otras, y desconoce la carga emocional, de conexiones y las habilidades insospechadas que los niños portan, con una capacidad de asombrarse frente a aquellos objetos y fenómenos que quizá, como adultos, no consideramos relevantes.

Otras formas de negación que aparecen en la cotidianeidad dicen relación con las expresiones espontáneas de los niños y las decisiones que los adultos toman. Por ejemplo, decisiones a la hora de implementar espacio-tiempos para responder a las habilidades que los niños comienzan a desplegar. Los niños, en diversas ocasiones, manifiestan desde su corporalidad y movimiento la necesidad de ser atendidos por adultos que potencien su desarrollo y aprendizaje, pero los adultos no los ven.

4:79 Otro niño que está dando sus primeros pasos se pone de pie apoyándose en los muebles. Ve una silla cercana, camina afirmándose del mueble, llega a la silla. La

toma del respaldo y comienza a empujarla, la arrastra, la usa para caminar. Entra una agente, Elizabeth, lo ve y le dice “a ver, que feo eso” (KV JO 170831)

El extracto anterior devela la expresión de querer caminar y buscar apoyo para hacerlo. El niño resuelve el problema de la falta de firmeza y seguridad con un objeto, no con un adulto. Cuando el adulto aparece, reprocha al niño, niega la necesidad de caminar, de establecer seguridad, de confiar en un adulto. Un adulto que pone una etiqueta a la maravillosa forma de resolver un problema a corta edad.

Frente a un nivel educativo que recibe una diversidad de niños, los adultos (en pocas ocasiones) deciden separar al grupo. La decisión es para permitir a aquellos niños que caminan y gozan de mayor autonomía, jugar con materiales de las zonas; aquellos más pequeños son ubicados en sillas de comer, se les entregan materiales para mantenerlos en el lugar. Los materiales no responden a los intereses de los niños y lo hacen notar

5:4 una niña se muestra inquieta, está sentada en una silla de comer. Se ve interesada en otros niños, se balancea en la silla, grita, trata de alcanzar con sus manos el suelo. Nadie la escucha, nadie la ve, nadie le responde. La niña desea bajarse, lo intenta, pero sola no puede. Finalmente se rinde y continúa observando desde el mismo lugar (KV JO 170912)

La niña se rinde. Aprende que no es escuchada, que su lugar es la frustración de querer moverse y no poder. Aprende la pasividad.

Otro lenguaje negado es el juego simbólico que aparece frecuentemente desde la relación que los niños establecen con los objetos de su sala, ya que los utilizan para representar situaciones de su vida cotidiana.

4:76 Un niño no quiere ordenar y juega con un teléfono, lo usa como si estuviese jugando a llamar. Lo lleva a Amanda y Titi.

Amanda: “guarde eso”.

El niño me ve, se acerca y me lo pone en la oreja (hablé un momento). Luego, me lo quita y se va al lugar donde se ubica otro niño, continúa su juego (KV JO 170831)

30:12 Tres niñas juegan a las muñecas, les ponen y sacan la ropa, las mudan y arropan para hacerlas dormir. Una niña se dirige a una mueble toma una caja de pañuelos desechables y camina con ellos al lugar de juego. En su camino, Amanda

le dice " a ver, ¿para dónde va con eso usted?, no se puede sacar los pañuelos". Amanda toma la caja que sostiene la niña, la niña la toma con fuerza, no la suelta. Amanda se los quita y los ubica en altura. La niña la observa y cambia de juego (KV JO 172012)

Los adultos no ven el valor que hay detrás de estas representaciones, priorizan el respeto por las normas, principalmente el orden de la sala, y olvidan el valor del juego simbólico

Sabemos que la disposición para hacer juego simbólico viene dada por la adquisición de la función simbólica, y que la capacidad de simbolizar está en la base de las combinaciones mentales, por eso, es lógico pensar que este tipo de juego sea importante para favorecer el desarrollo intelectual del niño. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 107)

Los adultos pierden el foco de su rol en estas situaciones. Como se ha venido mencionando, lo oportuno sería la escucha, la acogida de las manifestaciones por parte de los niños y la la propuesta de nuevos tiempos y espacios educativos. Como lo plantea Ruiz de Velasco “el papel del educador ante cualquier actividad del niño debe ser el de permitir, favorecer, observar, registrar, documentar y posteriormente reflexionar sobre ellas para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido.” (2006, p. 10)

Ahora bien, los adultos pudiesen negar la cultura de la infancia desde la planificación, desde una propuesta alejada de las características de los niños o desde el desconocimiento de los lenguajes del movimiento y juego; sin embargo, hay situaciones que se vinculan al sentido común, a la ética, al respeto por los demás y al buen trato, frente a las que se esperaría que los adultos reaccionen desde la empatía.

5:10 Una niña, la misma que ha estado sentada durante largo tiempo en la silla de comer y que está aprendiendo a dar sus primeros pasos, camina sólo con un zapato. Camina y cojea, se tropieza, cae, intenta ponerse de pie nuevamente. Sigue caminando por la sala. Amanda dice a la niña: ¿tu zapato? La niña sigue su rumbo, se cae. La técnico no busca el zapato, sigue bailando y ordenando los materiales que los niños sacan de los muebles. Ahora es la educadora quien ve a la niña sin su zapato y las dificultades para caminar. Y le pregunta ¿y el zapato? (KV JO 170912)

28:10 un niño se sienta en la colchoneta, se saca el zapato, luego el calcetín. Toca su pie, lo lleva a su cara. Elizabeth lo ve, se acerca a él, se sienta junto a él y le pone el calcetín y zapato (KV JO 171312)

28:12 (...) Elizabeth sentada sigue poniendo el zapato al niño que se lo sacó, luego le dice "sin sacarlo más". Se pone de pie y deja al niño en la colchoneta (KV JO 171312)

Otra forma de negación recurrente en la práctica son las normas. Lejos de ser acuerdos sociales para resguardar la convivencia entre niños y adultos, son reglas determinadas por los adultos para dirigir la atención de los niños hacia las actividades que el equipo ha planeado, entre otras cosas.

7:4 Titi y Amanda dicen a los niños que viene una sorpresa, que deben ordenar. Comienzan a cantar a guardar [no hay mucho que guardar, pues no se ofrecieron objetos ni materiales]. Los llevan a sentarse a un extremo de la sala en la colchoneta (KV JO 170920)

25:5 Titi sigue preguntando "¿quién recuerda las normas de la sala?, es hacernos cariño y guardar materiales". Los invita a cantar (...) (KV JO 171128)

18:31 Amanda comienza a señalar normas que deben ser respetadas, les recuerda "no deben meter la mano en el plato", "se come con la cuchara", "límpiase con la servilleta". El ambiente se siente tenso (KV JO 171017)

Además, las normas, les permiten orientar las conductas de los niños hacia el orden del espacio lo que genera tensiones ya que constantemente los niños demandan el caos, sacan los objetos, los lanzan, arrancan y se esconden de los adultos.

1:11 Los niños salen del semicírculo a jugar. Elizabeth va por los niños para sentarlos nuevamente. Educadora: "ya niños, vamos a recordar las normas, hay que guardar y no pelear". Continúa cantando (KV JO 170824)

4:98 La educadora, comienza a ordenar los materiales, toma todo y los deja dentro de una canasta. Invita a todos los niños a sentarse en la colchoneta.

Educadora: (Canta) "a guardar, a guardar. A ti te gusto jugar, ahora tienes que guardar". Las agentes y auxiliar de servicio la ayudan en el orden de los materiales y sentando a los niños en la colchoneta (KV JO 170831)

4:75 Algunos niños se mueven de un lado a otro, sacan materiales de los rincones, los lanzan. Las niñas toman muñecas, se sientan en el suelo a jugar.

Elizabeth: "llamaré a la señora Norma para ordenar" (KV JO 170831)

Los adultos, más que responder a las expresiones, tienden a responsabilizar a los niños y al clima frente a las situaciones que generan caos en el nivel:

16:23 los juguetes y materiales están en el suelo, los niños toman las muñecas y los animales de goma. Toman materiales, los observan, manipulan y los lanzan al suelo. Tres niños corren en círculo por la sala. Los agentes se miran, la educadora dice “están inquietos, ya quieren salir” (KV JO 171012).

17:13 Educadora: “parece que están estresados, es que ya cambia el clima, los días y ellos están todo el año aquí y se aburren. Los vamos a dejar hoy que hagan lo que quieran” (KV JO 171013)

Otro fenómeno que se regula desde las normas son las situaciones de conflicto que surgen entre los niños, que son resueltas a través de manifestaciones de cariño cada vez que emerge el conflicto.

4:86 Dos niños pelean por un tambor, uno se lo quita a otro, se defienden intentando rasguñar, Titi interviene y les recuerda la norma del cariño. Les pide que la acaricien a ella primero. Luego vuelve a bailar (KV JO 170831)

22:11 “Vamos a recordar las normas”, dice. “Hay que usar las manos para hacer cariño y la boca para hablar y dar besos. No hay que pelear con los amigos, hay que guardar las cosas, ¿ya?” (KV JO 171121)

17:11 una niña pelea con un niño, intentan quitarse un material, la niña lo golpea con su mano. Olga: “a ver, no te equivoques. La mano es para hacer cariño a los amigos, te equivocaste la usaste para pegar” (KV JO 171013)

A partir de las ideas anteriores, se infiere que las respuestas de los adultos a la pluralidad de los lenguajes de los niños están determinadas por patrones de actuación comunes, que develan significaciones imaginarias que niegan a los niños desde imaginarios reduccionistas de la cultura de infancia que les es propia. El adulto opera desde respuestas que invisibilizan y limitan las expresiones, que inhiben el desarrollo y aprendizaje con el fin de que los niños atiendan a la cultura del adulto, a sus metas centradas en la enseñanza.

ii. Relación adulto - niño

No es necesario que dos etnias se encuentren para que aparezcan fenómenos de interculturalidad. El encuentro –y/o el enfrentamiento- entre distintas mentalidades ya pueden hallarse dentro de nuestras instituciones educativas. Si observamos cómo transcurre el devenir diario en las escuelas 0-3 y 3-6 desde la perspectiva del antropólogo – curioso y distante al mismo tiempo -, podremos comprobar que en ellas conviven dos culturas diferentes: la de los adultos y la de los niños. (Ritscher, 2012, p. 17)

Como se ha venido señalando, pareciese que las interacciones entre adultos y niños dan

cuenta de una distancia considerable, siendo los niños quienes terminan adaptándose a la cultura de los adultos. Esto se evidencia en algunas situaciones recurrentes que develan significaciones imaginarias de la educación vinculadas a la escolaridad, homogeneidad y adultocentrismo.

La escolarización, es definida, como el acceso de los niños a la escuela con la finalidad de proporcionar la enseñanza obligatoria, es decir, un espacio formal donde se les instruye académicamente. Esto implica un proceso donde los adultos asumen el protagonismo de transmitir lo que los niños deben aprender. En la educación parvularia esto ha tenido un fuerte impacto, que ha generado que se pierda el sentido de educar: por una parte, se ofrecen experiencias sin sentido para los niños y, por otra, se adelantan a sus procesos y ritmos naturales sin considerar sus características individuales. Entonces lo que sucede es que los adultos reproducen prácticas instaladas por años en educación y, por ende, esperan de los niños que repitan relaciones preestablecidas (Calvo, 2013).

Algunas de las situaciones que evidencian prácticas escolarizantes son los momentos de la rutina diaria (o periodos permanentes) donde todos los días, niños y adultos se sientan para saludar cantando (siempre la misma canción), se pregunta por las condiciones climáticas, se pasa asistencia y se recuerdan las normas.

1:8 La educadora toma una silla y se sienta en frente de ellos.

Educadora: “vamos a cantar para saludarnos con los instrumentos que hicieron las mamás”. Cantan canción del saludo (¿hola, hola amigo cómo estás?)

Educadora: “Les cuento que hoy es el cuarto día de la semana, jue... (Espera que los niños completen la palabra) ... ves”

Educadora: “veamos cómo está el tiempo, ¿hay sol?, ¿está nublado?”

Agentes responden juntas: "noooo"

Titi: "porque llegaron con chaquetas, gorros y botas". (KV JO 170824)

09:21 se sientan junto a los niños para saludarse. Cantan y preguntan ¿qué día es hoy? Se les pregunta a los niños “¿en qué estación estamos?, ¿cómo está el tiempo?” y las mismas adultas responden: “soleado, porque no hay nubes”. Todo es guiado por la educadora. (KV JO 170927)

14:3 explican a los niños las normas, “la boca es para dar besos a la mamá y al papá (aludiendo a no morder), nos hacemos cariño y ordenamos”, dice la educadora. (KV JO 171002)

En las experiencias de aprendizaje variable sucede algo similar. Siempre los niños deben estar sentados y todos participando de la misma actividad. Se distingue claramente un inicio,

un desarrollo y un cierre. En el inicio se busca la atención y quietud del grupo, frecuentemente se emplean preguntas literales y el factor sorpresa para captar la atención.

3:60 Observan un panel del clima (tablero con 4 símbolos sol, nube, lluvia, sol cubierto).

Educadora: pregunta a los niños “¿cómo está el día hoy?”, “¿soleado, nublado, lluvioso, frío?”.

Los niños repiten las palabras que la educadora dice. (KVJO 170828)

4:80 Mariposa y Titi, invitan a los niños a sentarse.

Mariposa: “viene una sorpresa”

Amanda: “que se ven lindos sentados”. (KVJO 170831)

En el desarrollo, las actividades evidencian la relevancia que se da a la atención que los niños deben prestar al adulto. El adulto siempre verbaliza los conceptos de la actividad, es muy similar a lo que sucede en la escuela tradicional y reproductora. El educador es quien sabe y habla, los niños/alumnos, inmóviles, escuchan para repetir.

4:94 (los niños) salen de la sala en fila, las técnicas los acompañan y los sientan en una colchoneta, se sientan junto a ellos. La educadora, ha dispuesto el ambiente con un afiche pegado en la pared (no a la altura de los niños), con imágenes de distintos deportes. En el salón se organizan distintas estaciones que representan deportes.

Básquetbol: balón con un canasto plástico; Fútbol: arco y balón; Tenis: raquetas y pelota; Natación: lentes de agua, flotadores.

La educadora presenta cada estación y el deporte que en ese espacio se ubica. No termina de presentar las estaciones y los niños se ponen de pie para ir a las zonas.

Las agentes las toman del brazo para que se vuelvan a sentar. La educadora, continúa hablando de los deportes. Nombra uno a uno mostrando el afiche (que está en altura y con imágenes pequeñas). Los niños se ponen de pie y van a las estaciones implementadas. Lo primero que toman son los balones. Los lanzan, corren con ellos en las manos. Las agentes, ubicadas cada una en una estación, toman a los niños para que no se salgan del lugar, ni se lleven los elementos. (KVJO 170831)

30:3 una niña va a tomar los títeres que están colgando de la pared. Intenta sacarlos y llevarlo a otro lugar, no puede, están atados con elásticos. Los tira y tira. Elizabeth le grita "no, los vas a sacar, con eso se juega ahí". (KVJO 172012)

Algo similar ocurre en el cierre, en la finalización de la experiencia. Nuevamente deben estar quietos, en silencio para repetir los conceptos que el adulto desea que expresen. Se infiere que, en orden jerárquico, es el lenguaje verbal es el más importante, aun cuando el niño lo que hace es repetir conceptos en torno a los cuales no ha construido sentido ni significado.

4:100 Una vez que todos están sentados en la colchoneta

Educadora: “ahora vamos a finalizar el juego de los deportes. ¿Qué aprendimos?”.

Los niños, en silencio, se miran.

Educadora: (responde) “aprendimos palabras nuevas”.

Toma la canasta en la que guardó todos los implementos y los comienza a sacar uno a uno.

Educadora: “En la canasta tengo los accesorios para los deportes, el flotador se usa en el agua; ¿qué usan los futbolistas para jugar? [Los niños no responden, se responde sola] poleras y pe.... [Espera a que los niños terminen la palabra] looootas. Vamos a finalizar recordando que hay otros deportes como el karate, sky, carrera de autos [se dirige al afiche para señalar]”. (KV JO 170831)

5:13 la educadora pide a los niños ubicarse sentados junto a la pared para recordar qué aprendieron. Pregunta a los niños qué trajes vimos, ¿qué trajes usaron?, ¿de qué zonas son?, ¿por qué nos disfrazamos? (se da cuenta de su error y dice, por qué nos vestimos). Mientras ella pregunta y pregunta, los niños sentados la observan, nadie responde, dos pelean. (KV JO 170912)

16:13 La educadora señala “esta actividad es buena, les sirve, como hoy estuvo calentito, les gusta jugar con arena, pero me interesa que aprendan conceptos”, comienza a nombrar, esperando que los niños repitan después de ella “balde, pala, toalla, flotador, arena, playa” (KV JO 171012)

Esta muestra de situaciones cotidianas de la práctica que ocurre en el nivel sala cuna, coincide con las características que Acosta (2012) señala respecto de la escolarización, como el enseñar todo a todos y al mismo tiempo, contar con un currículo común, graduada desde el desarrollo evolutivo, reguladora de tiempos y espacios educativos, con énfasis en métodos y evaluaciones, y que

Establece una particular relación pedagógica: la moderna (el adulto que sabe y el niño –alumno- que no sabe). El discurso pedagógico moderno va a definir al niño en su educabilidad: su carácter de ser dependiente de un adulto, heterónomo, que otorga obediencia por protección. La escuela en particular va a clasificar a estos niños en tanto alumnos: de acuerdo con su aptitud, de acuerdo con su edad, de acuerdo con su “mérito”. (p. 100)

Pero la práctica escolarizada es sólo una de las manifestaciones de las interacciones que se generan con los niños, otra muy recurrente es aquella centrada en la homogeneidad.

La homogeneidad es definida como aquello que posee características iguales y goza de uniformidad. La experiencia etnográfica mostró recurrencias de los adultos del equipo en las decisiones pedagógicas, ya que se ofrecen la misma experiencia, actividad, materiales y tiempos a todo el grupo. Esto revela una visión de los niños como sujetos que piensan, actúan y aprenden de la misma manera. La homogeneidad viene dada porque todos los niños conforman el mismo nivel sala cuna heterogénea, pero como se ha explicado anteriormente

en este grupo participan niños de 6 meses a 2 años. En ocasiones, se intenta responder a la heterogeneidad, ofreciendo opciones de diversificación del grupo por edad o nivel. Se agrupan por sala cuna menor (hasta el año) o sala cuna mayor (hasta 2 años); o bien, agrupan a los que caminan sin apoyo en un grupo y a los que aún no alcanzan esta destreza, en otro.

Las siguientes situaciones que se presentan evidencian prácticas homogéneas en la forma en que se configuran interacciones con los estudiantes. La tendencia es que todos deben sentarse para la experiencia de aprendizaje, de esta forma todos escuchan y observan lo que el adulto desea transmitir. Si algún niño tiene un interés diferente y sale del grupo, los adultos se dirigen a buscarlo y lo regresan al lugar.

3:64 Titi, los invita a sentarse para la relajación.

Mariposa sienta a los más pequeños. Titi y Elizabeth se sientan en las colchonetas, 4 niños se sientan junto a ellas. Elizabeth se pone de pie y va por los 6 que no se sientan, la toma del brazo y los sienta. (KVJO 170828)

7:7 una niña, que se está afirmando en el dar sus primeros pasos, sale de la mesa y se va al rincón sensorial. Olga va por ella, la toma y la lleva a la mesa de la actividad. Las técnicas Amanda, Titi y Olga se sientan junto a los niños incentivando a que digan alguna palabra. Otra niña sale del grupo, la técnica Olga va por ella y la lleva a la mesa. (KVJO 170920)

17:05 les piden que se sienten en las sillas y mesas, Olga y Elizabeth guardan los materiales. Titi les pide reposar, los niños llevan materiales a la mesa. Titi les pregunta “¿para qué son las mesas y las sillas? (KVJO 171013)

Esta forma de visibilizar a todos los niños bajo un mismo lente se percibe incluso en las situaciones de rutina como la muda, que es una acción mecánica; el reposar después de las comidas, donde a todos se les baja la cabeza para apoyar en la mesa; y la siesta, momento en el que, aun cuando los niños no quieren dormir, deben hacerlo. Todos son tratados de la misma manera, sin respetar sus ritmos.

1:5 Al terminar de tomar leche, Titi pide a los niños reposar. Con su mano les baja cabeza para apoyarla sobre la mesa. Les cuenta hasta 10. Para despertarlos, les canta “un gallito me despertó”. (KVJO 170824)

27:6 Un niño se mueve en su cuna, se sienta, se ríe. Elizabeth lo toma a en brazos para hacerlo dormir; Amanda hace lo mismo con una niña no quiere dormir. (KVJO 171112)

24:4 una niña se despierta, se pone de pie, camina, habla, nombra a sus compañeros. Los niños comienzan a despertar, buscan a los agentes; al verlos, les sonríen. Los agentes les hacen dormir nuevamente. (KVJO 171127)

Las situaciones expuestas dan cuenta de que el equipo no reconoce las singularidades individuales. El proceso educativo es mecánico, lo que evidencia imaginarios en torno a una idea única de niño, que se traduce en verlos a todos por igual, con las mismas características. En el momento que se proponen actividades o experiencias, estas son colectivas, simples, lineales y semejantes para todo el grupo de niños; además implican mecanismos de dominación como se verá a continuación.

Otra práctica que caracteriza las relaciones entre adultos y niños es el adultocentrismo, definido como una relación de poder o jerárquica, que en el caso de los niños los sitúa en una posición de inferioridad.

Ella remite a unas relaciones de dominio entre estas clases de edad —y lo que a cada una se le asigna como expectativa social—, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica (Duarte, 2012, p. 103)

Estas relaciones son asimétricas: sitúan al adulto como poseedor del conocimiento, control y autoridad, lo que respondería a las subcategorías anteriores que evidencian opresión y dominio.

Las prácticas adultocéntricas muestran una visión de los niños como sujetos inacabados, que se encuentran en formación, siendo los adultos el modelo a seguir. En este sentido, las relaciones con los niños están determinadas desde los adultos que deciden lo que ellos deben hacer. Es una forma vertical de concebir la educación y las relaciones que en este proceso emergen.

Como se verá a continuación, los niños deben hacer lo que los adultos indican, son oprimidos en sus intereses. Un patrón reconocible es la forma en que se toma a los niños cada vez que no hacen lo que las adultas señalan: los toman del antebrazo con tal fuerza, que al momento que los niños desean que los suelten, no pueden liberarse.

1:7 La educadora comienza a dirigir la actividad. Pide a los niños sentarse en las sillas en semicírculo, las agentes toman a los niños de los brazos y los sientan. Ellas también se sientan. (KVJO 170824)

22:36 Elizabeth les dice “a ver, se equivocaron los amigos, las cosas no se lanzan”, los niños se ríen y continúan el juego, Elizabeth se acerca y la toma del brazo para llevarlos al baño. (KVJO171121)

25:34 mientras los niños juegan, uno no deja que otros entren al túnel. El niño tira de la ropa a sus compañeros para que salgan. Amanda lo ve y lo saca del lugar, lo toma con presión por debajo de sus brazos diciendo "noooo, no, no no, eso sí que no". El niño llora y Amanda, quita el túnel y lo guarda (nadie dice o hace nada), luego sienta al niño entre sus piernas. Ahí se queda durante dos minutos, durante ese tiempo Amanda lo sostiene entre sus piernas, pero no hay contacto, sus manos están sobre sus piernas. (KVJO 171128)

27:19 La auxiliar ordena la sala de comida, al terminar entra a la sala de actividades. Observa y dice "chuuuu, y yo que recién limpié. (KVJO 171112)

28:19 llevan a los niños a la sala de expansión. Elizabeth pone música, cumbias. Dice que es para celebrar el cumpleaños de un niño. Los Niños se pelean por los materiales, porque no hay suficiente para todos (3 pompones, 4 cintas). Olga se molesta, los toma bruscamente, los separa y les grita. (KVJO1312)

30: 2 Una niña saca la decoración que está pegada en la pared y la guarda entre su ropa. Titi le grita "¡qué estás robando!". KVJO 172012

Las prácticas anteriores resultan contradictorias con lo postulado por el currículo del nivel, el referente curricular de la institución y diversos autores, que ubican al niño como protagonista de su aprendizaje y desarrollo, siendo los adultos mediadores de este proceso. Por el contrario, las relaciones que los adultos establecen se sitúan desde su protagonismo coartando toda expresión de los niños y negando toda posibilidad de asombro frente a sus lenguajes.

Los adultos de este equipo evidencian desde sus prácticas la construcción de relaciones que ubican al niño en situación de dependencia del adulto, como sujeto que demanda cuidado y enseñanza, lo que posterga la cultura de los niños y niega sus lenguajes. Es una relación instrumental, donde no priman interacciones cognitivas, mediación, ni situaciones desafiantes que dispongan a los niños para el aprendizaje. Por el contrario, impera el control, el autoritarismo y la decisión del adulto. En cuanto a las interacciones afectivas, las situaciones planteadas como respuestas de los adultos a las expresiones de los niños no manifiestan la configuración permanente de climas de bienestar, seguridad, potenciadores de identidad, autonomía y juego.

B. Significaciones imaginarias radical-instituyente de los lenguajes de los niños

La categoría previa indica los mecanismos de orden en la sala cuna instalados incuestionablemente. Es lo visible, lo evidente, la representación de los acuerdos sociales a los que se ciñen los actores sociales.

En esta categoría se presentan aquellas acciones que emergen como ruptura, alteración a la conservación de los modos de relacionarse. La práctica y discursos de los actores sociales de la sala cuna muestran ciertas discontinuidades frente a los imaginarios instituidos sobre las relaciones con los niños. Estas son acciones e ideas que emergen con menor frecuencia, pero aun así dejan ver que existen movi­lidades que se están gestando y que podrían tomar fuerza e instituirse como nuevas formas de interacción en la pedagogía de niños de sala cuna. Es el potencial creativo e imaginativo que puede dar lugar a la creación de nuevas realidades.

i. Subcategoría Respeto por la cultura de la infancia

Algunas situaciones muestran que, desde los adultos, emerge disponibilidad para acoger y responder a los lenguajes de los niños. Ocasionalmente, reconocen las diversidades, se vinculan desde el afecto y desde la presencia que otorga seguridad a los niños, propiciando encuentros, comunicación y relaciones. Así lo dejan ver algunos momentos cotidianos de la sala cuna en que los adultos acompañan a los niños sin dirigir lo que ellos deben hacer. Es una presencia respetuosa que acoge las expresiones de los niños, principalmente desde el juego.

16:5 en la sala de actividades, está Titi junto a 3 niños que juegan. Ella busca un material didáctico que se monta en el suelo para trabajar equilibrio. Los niños intentan caminar, ella les extiende su mano para ayudarlos. De la mano les permite caminar uno a uno por la línea trazada. (KVJO 171012)

18:3 los niños continúan jugando. Comienzan a sacar los materiales, los dejan en el suelo. Titi, Olga y Amanda están jugando con los niños, juegan en las colchonetas, pero siempre atentas a los niños que llegan, para acoger a los que son de referencia (esto son los niños que se dividen a inicios del año). (KVJO 171017)

25:23 Amanda lleva a la niña pequeña para que gatee en la escalera de soft. Olga termina de mudar y sale a jugar a la sala. Se acerca a los niños que juegan en el túnel, lo acompaña, sonrío. (KVJO 171128)

25:30 2 niñas juegan con las muñecas. Titi se acuesta en una colchoneta a jugar con un niño, Amanda deja que la niña que ha estado con ella gatee hacia otro lugar de la sala y se va a jugar con otros niños, la educadora juega con 4 niños a construir una torre de cilindros. (KVJO 171128)

27:13 hay 3 niños despiertos. Amanda los toma y los lleva a la sala de expansión. Los acompaña. Los niños sacan materiales y juegan en las colchonetas. Amanda los acompaña y observa. (KVJO 171112)

En estos momentos, en los que se permite la libertad, la autonomía y el juego, se infiere que los adultos entran en un estado de templanza y establecen vínculos más humanos, dejan ir el

mecanicismo, la prisa y la frialdad con la que recurrentemente se proponen las situaciones educativas y de cuidado.

Cuando el adulto se abandona al placer de observar, de jugar o de mediar no es que simplemente esté dando libertad a los niños. Existe ahí una actitud profesional y ética: la comprensión del potencial y de las necesidades de los niños y la respuesta oportuna a éstas; el respeto por la actividad propia y autónoma de los niños, que sin duda debe ir acompañada de cuidado, afecto y protección. Los niños deben sentir que hay personas que están interesadas en ellos.

El rol del adulto no se traduce necesariamente como activo. Los adultos han de intervenir directamente en aquellos momentos donde los niños realmente lo necesitan (por ejemplo, momentos de cuidado) e indirectamente en aquellos donde el niño actúa desde su autonomía como el juego, el movimiento, la exploración. Indirectamente, refiere a una actuación previa. A partir de la observación de los niños, dispone el tiempo, espacio y materiales, pero no señala qué y cómo tiene que hacer el niño.

La presencia del adulto, a su vez, se caracteriza por el cuidado y la protección de los niños. Esto es importante, pues es necesario dotar de espacios que promuevan la seguridad y el bienestar de los niños.

Durante años se ha cuestionado la idea de oponer cuidado versus educación, estableciendo entre ellas una brecha, asociando el cuidado a una función asistencial; sin embargo, no son prácticas separadas. “Cuidar no es solamente cambiar pañales. Es además escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro, brindarle herramientas”. (Redondo, Antelo, 2017. p. 88) En este mismo sentido, las B CEP se refieren al principio de bienestar

Busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana. En virtud de ello, toda situación educativa debe propiciar que niñas y niños se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien. (MINEDUC, 2018, p. 31)

Respecto de lo anterior, las acciones de la sala cuna develan ciertas movi lidades en torno al cuidado de los niños al momento de desarrollar algunas actividades.

4:70 Mariposa deja a la niña, con la que caminaba, en el suelo. Le pasa cotillón y se dirige a ver a otros niños. Se detiene con una niña que está botada en el suelo y no se puede parar, la toma y la sienta apoyada en la pared. Luego recoge material que obstaculiza el movimiento de los niños. Mariposa, se mueve al ritmo de la música, aplaude, observa a los niños. (KVJO 170831)

16:20 La niña observa el juego, aún no está firme en sus primeros pasos, pero se suma al juego y comienza a caminar rápidamente. La educadora le dice “Sofí, despacio, te vas a caer (sonríe)”. (KVJO 171012)

17:17 A medida que Olga muda, saca a los niños a la sala. Deja a los más pequeños (3) en las sillas nido. (KVJO 171013)

18:1 los niños continúan llegando, Las agentes los reciben, mientras las mamás/abuelas o papás dejan mochilas y chaquetas en el baño. Rápidamente traspasan información respecto de cómo durmieron los niños, enfermedades, etc. Salvo los niños que llegan en furgón, que se comunican por medio de una libreta. (KVJO 171017)

20.:2 14:55 los niños comienzan a despertar. Se les da su mamadera para que tomen su leche. A medida que terminan descansan dos a tres minutos y los toman para llevarlos al baño. (KVJO 171107)

21:21 (en el patio) 10:35 la directora comenta “el sol está muy fuerte y no todos los niños tienen gorrito, mejor que la sala cuna suba” (...) (KVJO 171120)

21:24 (luego de la actividad en el patio) comienzan a subir a los niños. Los llevan a la sala de la comida, ahí les dan un vaso con agua, los niños la beben. (KVJO 171120)

23:15 10:13 la educadora pone bloqueador a los niños y las agentes buscan jockey para preparar a los niños para salir. (KVJO171123)

Principalmente, las acciones se limitan al cuidado físico de los niños en términos de higiene, alimentación y protección frente al peligro. Estas acciones pueden ser percibidas como simples situaciones de cuidado, pero al reconocerlas en un niño, se reconoce su subjetividad, y al responder a ellas se facilitan las condiciones necesarias para el aprendizaje y desarrollo, a la vez que se respetan los derechos fundamentales de los niños. Estas prácticas dan cuenta del afecto y empatía del adulto, de la escucha, del compromiso con los niños y del establecimiento de vínculos.

La cultura de los niños se manifiesta desde sus múltiples, a través de las cuales confirman su singularidad y dotan de diversidad a los grupos a los que pertenecen. De esta forma se comunican y establecen relaciones con el mundo. Es probable que haya lenguajes comunes en los niños, como el juego, el movimiento y las emociones. Pero cuándo emergen y qué desean expresar es propio a la singularidad de cada uno. Es por esta razón que los adultos deben estar atentos a estas manifestaciones: para escuchar y responder a las diferencias

individuales y abandonar las prácticas homogéneas que invisibilizan a los niños cada vez que se les ve a todos como un grupo o nivel.

En esta línea, los adultos de la sala cuna muestran acciones en las que dan cuenta de sus convicciones en torno a la necesidad de respeto por la singularidad.

Por ejemplo, sucede en situaciones de juego espontáneas, donde el adulto acoge la expresión del niño y responde asertivamente.

4:77 Un niño se arranca, gatea y se mete bajo las cunas [que forman una especie de túnel]. Amanda lo busca para mudarlo, él juega a esconderse. La agente sigue su juego, se esconde como él. Juegan unos minutos, hasta que el niño sale. (KVJO170831)

16:27 los niños se inquietan y salen de la colchoneta, se paran y vuelven a correr por la sala. Van por otros materiales.

Educadora: “uy, ya quieren salir, es que hay solcito, hace calor y ya se aburren aquí. ¿Tía y si abrimos la puerta?”. (Se refiere a la puerta de la salida de emergencia). (KVJO 171012)

19:9 una niña comienza a llorar, está junto a sus padres, no quiere comer. Los papás le llaman la atención “ya pues, come”. Se acerca la directora y les explica que “cuando la niña llora, quiere decir algo, ustedes deben escucharla, contenerla”. (KVJO171019)

También ocurre en instancias de rutina, donde ocasionalmente se respetan las necesidades de cada uno, dejando de lado las programaciones cronológicas.

4:45 (una niña se separa del grupo que se encuentra participando de la experiencia de aprendizaje de los deportes y se dirige a los rincones). Amanda, se acerca a una niña que está en el rincón sensorial. La acompaña a explorar material, cojines de distintos pesos. La niña los toma, los lanza, los lleva a su boca. (KVJO170831)

8:1 Hay dos niños despiertos, no quisieron dormir, la educadora me comenta que cuando no duermen se trabaja de manera más personalizada con ellos [no da más detalle]. (KVJO170926)

23:21 (finalizando la jornada diaria) sólo queda una niña, la acompaña Olga. La niña muestra unas fotografías que hay en la pared de la sala, se identifica e identifica a sus compañeros. Olga, responde cuando indica y le pregunta ¿quién es ella?, ¿quiénes son?, la niña nombra a sus compañeros. (KVJO 171123)

Otra instancia se deja ver cuando se tiende a dividir el grupo para trabajar en función de particularidades, distinguiendo los niños de sala cuna menor de aquellos de sala cuna mayor. Esta situación se acerca a lo que se ha denominado como diversificación de las estrategias, es decir, una oferta variada de experiencias educativas, espacios y recursos a partir de los

cuales es posible responder a la diversidad, tal como lo afirma el currículo del nivel al destacar el principio de singularidad.

Cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Esta diversidad implica, entre otros, que cada niña y niño aprende a través de diversas formas y ritmos que le son propios, y también que posee formas de interpretar el mundo a partir de su cultura, situando el aprendizaje en contexto. (MINEDUC, 2018, p. 31)

Algunas propuestas de diversificación se dan al momento de agrupar en pequeños grupos y al ofrecer diversidad de materiales; sin embargo, se debe reconocer que es el adulto quien determina qué ofrecer.

3:74 La educadora, en la sala de actividades instala un circuito de motricidad, con escaleras, aros y un túnel de tela. En este espacio hay 8 niños, Mariposa y Titi. En la sala de la comida quedan 7 niños junto a Amanda y Elizabeth que siguen con la mezcla (preparación de galletas). (KVJO170828)

14:8 La educadora comienza a preparar el ambiente, sale de la sala por unos materiales. Deja uno en la colchoneta y otros los lleva a la sala de expansión.

A medida que salen los niños, les dice a las agentes que ella se irá con los más grandes a la sala de expansión y ellas quedarán en la sala de actividades con los pequeños. (KVJO 171002)

14:14 me quedo con el grupo de los pequeños (5 niños). Las agentes Amanda y Olga les permiten una exploración libre, los invitan a jugar con la carpa, pero los niños quieren estar en los rincones, sacando muñecas, animales de goma. Las agentes los respetan y se miran. Amanda le dice a Olga “no están interesados en nosotras, dejémoslos jugar no más”. (KVJO 171002)

22:24 10:29 Los niños juegan con los lápices rayando el piso, las cartulinas y revistas; arrugan las hojas; juegan con la ténpera, la echan en sus manos, se las frotran; otros caminan. La educadora, mientras pintan el planeta dice “nos estamos relajando, disfruten de las sensaciones, miren los colores que hay” (alude a las ténperas)

Finalmente, otra acción que emerge del quehacer de los adultos de la sala cuna y que da cuenta del respeto por la cultura de los niños es la práctica afectiva: relaciones recíprocas, saludables y positivas que se construyen entre niños y adultos, y que promueven la convivencia bien tratante, la participación, la acogida, la inclusión y el respeto; de modo que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, valorados y confiados.

Las prácticas afectivas, se destacan principalmente desde agentes externos a la cotidianidad de la sala cuna, como manipuladoras de alimentos, choferes “tíos” del furgón escolar, la

directora del centro educativo, madres y abuelos. Estos adultos expresan afecto a través del cariño, proximidad y atendiendo a las manifestaciones de los niños.

1:3 La manipuladora llega con la leche, saluda a los niños con un beso, uno a uno. (KVJO 170824)

2:16 Los niños se acercan a la batería, el abuelo los toma en brazos uno a uno, les muestra como tocar, le da las baquetas a los niños. Tiene otras baquetas, las entrega a los niños, ellos tocan libremente. 6 niños están muy cercanos a la batería, otros deciden ir a otros rincones de la sala. (KVJO 170825)

9: 6 continúan llegando los niños, la directora se acerca a saludar a los niños y a las familias, consulta cómo pasaron la noche, los toma en sus brazos, acoge a la familia, conversan. (KVJO 170927)

14:29 la directora va a mudar a un niño, observo por la ventana que hay interacción, sonrisas, caricias, juegos. Es recíproco. (KVJO 171002)

15:15 llegan los “tíos del furgón”. Conocen a todos los niños del grupo y reciben a los niños que trasladan como verdaderos padres, los abrazan, acarician. Los niños se ponen contentos, los abrazan. Juntos van por bolso y chaquetas. Se despiden de todos y se retiran. (KVJO 171005)

18:2 A medida que llegan niños, quienes ya están en sala corren a la puerta a recibirlos. Los adultos familiares reconocen a los niños del nivel, los saludan por sus nombres, afectuosamente. (KVJO 171017)

Otra situación que devela la proximidad que establecen otros actores, como la auxiliar de aseo, es el conocimiento de los niños desde el reconocimiento de sus diferencias culturales. Por ejemplo, la comprensión frente a uno de los niños que es catalogado como conflictivo en la sala cuna y que, por sus características individuales, no es acogido por todo el equipo de adultos. Tal reconocimiento que implica empatía y vínculo con el niño.

26:18 Auxiliar: Me da pena, su familia no apoya nada, imagínese que su mamá más de un mes que no lo ve, está en la droga parece. Y la abuelita tiene la tutela legal y todos los nietos más un hijo en silla de ruedas, entonces la señora no puede con todo. Y ella es cristiana, ella en vez que uno le de consuelo a ella, es al revés. Y a Ud., Olga y a mí nos quiere (indica al niño), a las otras tías no (educadora, Amanda, titi y Elizabeth), no se da con las otras, a nosotras nos dice mami, mamá. (KVJO 170412)
Por su parte, el equipo técnico profesional —que es estable dentro de la sala cuna— también manifiesta relaciones afectivas con los niños. Estas emergen, principalmente, en los momentos de tristeza de los niños por la separación de sus padres cuando los dejan en las mañanas y en momentos de la rutina, como alimentación y siesta.

1:4 Titi y Mariposa se acercan a los niños, se ubican junto a ellos, los abrazan, acarician, les conversan, mientras desayunan. (KVJO 170824)

3:53 entro a la sala de actividades, el niño que la madre observaba está solo con Amanda en la sala de expansión, se ve que ha llorado. Amanda lo tiene en sus brazos, lo pasea por la sala y mira hacia la sala de comida. (KVJO 170828)

8:3 (a medida que despiertan de la siesta) Los niños beben su leche en silencio, observan el ambiente, a sus compañeros. Es un momento en que se percibe tranquilidad, relajación. Los adultos acarician, percibo que disfrutan este momento de silencio. (KVJO 170926)

15:3 Comienzan a despertar. Elizabeth es cariñosa, los acaricia en silencio, les pregunta cómo durmieron, consulta si desea levantarse. El niño responde que sí, entonces lo viste pausadamente, lo toma de la mano y lo lleva con el grupo a la sala de expansión. (KVJO 171005)

18:06 Un niño llora porque se fue su papá, Olga lo toma en brazos para contenerlo, lo lleva a la sala de expansión. (KVJO 171017)

Las situaciones dan cuenta de prácticas de contención emocional, desde respuestas cariñosas y oportunas que respetan y acogen los lenguajes emocionales como la tristeza. A pesar de que lo esperable es que estas relaciones afectivas se establezcan transversalmente en toda la jornada y con todos los miembros de la comunidad educativa, ellas se muestran discontinuidades frente a las prácticas relacionales instituidas como las escolarizantes, normativas y homogéneas.

Evidentemente, lo instituido es la distancia entre los lenguajes de los niños y su escucha (lo que se deja ver desde la práctica de los adultos). Eso es lo que ha caracterizado el quehacer de la sala cuna, el orden dado a través de las normas, la negación a la diversidad y el protagonismo del adulto desde su poder.

Sin embargo, esta segunda categoría muestra que existen pequeñas alteraciones o desacuerdos con lo instituido que podrían dar paso a nuevas formas de relaciones y educación en la sala cuna, en tanto surgirían desde el poder creativo de los actores sociales que ahí se desempeñan. Esto se evidencia en aquellos actos en los que se escucha a los niños, se responde a sus lenguajes, se atiende a sus diferencias, se configuran espacios y tiempos respetuosos. Si bien no son prácticas consolidadas, aparecen como una potencia instituyente que podría “destruir” los imaginarios preconcebidos y dar origen a nuevas realidades respetuosas de la cultura de la infancia.

3. ANÁLISIS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD: HISTORIAS DE VIDA DE LOS MIEMBROS DE UN EQUIPO DE SALA CUNA

La teoría de los imaginarios sociales afirma que la sociedad se define a partir de significaciones imaginarias e instituciones sociales que se materializan en la construcción de

imaginarios instituidos que tienen un continuo en el tiempo y regulan el pensar y actuar de las personas a la vez que van reproduciéndose. De este modo, los imaginarios sociales se presentan en un momento sociohistórico como actos reales, individuales o colectivos (Castoriadis, 1987, 1993). En este sentido, ellos posibilitan la comprensión de la realidad desde el pasado y el presente, desde lo que ha resultado relevante y a partir de la cotidianeidad, es decir, aportan una visión integral ya que permiten la comprensión de las personas desde el ser/hacer y el decir /representar, develando el imaginario que han construido y portan.

Es por lo anterior que resulta interesante conocer los esquemas de inteligibilidad que los actores sociales han construido desde su niñez a la fecha, ya que es a partir de estas experiencias y saberes que se han construido los imaginarios, llegando a establecer convicciones personales y acuerdos sociales que configuran el espacio-tiempo educativo, que a la vez determina las oportunidades que se ofrecen a los niños.

A partir de las entrevistas en profundidad aplicadas a tres actores sociales del nivel sala cuna en el contexto investigado, se reconstruyen sus trayectorias vitales con énfasis en las vivencias vinculadas a instituciones sociales como la familia, los espacios educativos y los espacios laborales, dando cuenta de ciertos esquemas de comportamiento compartidos que se han instituido en distintos contextos culturales y épocas, y que han modelado las formas de escuchar, interpretar y vincularse a los niños.

A. Historia de A.S

A.S es auxiliar de aseo en el jardín. Llega a la institución en 2015 a través de los contactos laborales de su marido. *“llegué por casualidad, porque mi marido trabaja repartiendo artículos de aseo en los jardines y ahí dejó mi currículum. Pidieron una infinidad de papeles para postular, que certificados, licencia, etc. hasta que quedé.”*

Durante el curso de la entrevista se observa que A.S construye su historia personal y laboral en función de su familia y sus hijos

“Como mi jefa había visto que era buena para trabajar, me manda a buscar para ir a otro local a trabajar, pero me negué porque me daba pena volver a trabajar sábado y domingo y dejar a mi esposo y los niños solos.”

A pesar de ello, se mantiene pragmática. Así lo deja ver cuando comenta sobre la solicitud que eleva para cambiar de jardín *“en el otro estuve 2 años y pedí traslado, solamente porque el jardín de ahora me queda más cerca y con una locomoción, gasto menos plata y tiempo.”*, pero siempre pensando en el bienestar de su familia, ya que afirma que en su lugar de trabajo anterior se sentía cómoda y construyó lazos que hasta hoy perduran *“Ahora cuando nos vemos con mis excompañeras me dicen que me extrañan, que no es lo mismo sin mí. Que no hay nadie como yo, sabe yo creo que puede ser así. Ahí me gustaba (...)”*

Recuerdos de la Niñez, experiencias educativas y experiencias familiares.

A.S dice no tener muchos recuerdos de los primeros cinco años de su vida *“No (recuerdo de la casa en la que viví los primeros años de vida). De la que vivía no, en la que llegué a los seis años sí, pero de lo otro no.”* Sus recuerdos parten a la edad de seis años, época en la que comienza a asistir al colegio. A.S viene de una conformación familiar tradicional, es la séptima hija entre once hermanos, y sus recuerdos están marcados por una figura materna severa:

“siempre vivimos con mi papá y mi mamá (...) Póngale el caso que me dijeran llega a las nueve y a mí se me pasaba la hora tía, me pasaba una hora, hora y media, me sacaba la mugrienta mi mamá por esas cosas, por llegar tarde.”

Desde niña se nota una relación cercana con su padre, figura que recuerda en su relato, por ejemplo, a la hora de estudiar *“Yo me acuerdo que mi papá me enseñaba (...) me enseñaba de una manera distinta mi papá, ehh... bueno a su manera, pero el resultado me daba igual.”* El padre aparece como un apoyo significativo en las dificultades académicas de la etapa escolar

“mi papá tampoco ocupaba... bueno, en ese tiempo tampoco se usaban calculadoras, pero mi papá era todo mental, las tablas todo en mí... y no conozco persona más buena para las tablas que él, yo nunca me aprendí las tablas de memoria y él se las sabía. Yo creo que con él aprendí más que en el colegio de lo poco que aprendí”, “mi papá fue un hombre muy bueno tía, yo cómo le dijera, es que era tan bueno que yo pienso que llegaba a ser tonto de bueno (...).”

Por otro lado, la madre aparece muy presente en la narración de su trayectoria vital, como una figura severa a la hora de establecer horarios y responsabilidades *“mi mamá era muy estricta tía”*. La rigurosidad materna no solo es determinante en la infancia, sino también

hasta la adultez “(...) *mi mamá me pegó un día antes de que yo me casara.*”, demuestra un carácter enérgico que atribuye a la difícil experiencia de vida de su madre

“(...) porque mi mamá anduvo todo el tiempo como por aquí y por allá y conoció a mi papá y mi papá como que le llevaba veinte años de diferencia. Yo creo que mi mamá se casó con él no estando enamorada, sino que lo hizo como para salir de todo su dolor, porque ella contaba que cuando estuvo viviendo con una tía, la tía la castigaba (...)”

Los recuerdos ligados a su niñez como hija dejan ver una dualidad de ternura y firmeza. Por una parte, la figura bondadosa y presente del padre, es vista como la mayor influencia en su educación. Destaca que es de él de quien aprende mejor, y no del contexto educativo formal de la escuela. Por otra, la severidad con la que su madre actúa cuando ella no cumple con las normas familiares como los horarios y estudios. En estos casos, la madre se sirve del castigo físico con el fin de corregir los comportamientos no deseados. En el discurso de A.S se observa que justifica el comportamiento violento de la madre, quien, a su vez, también sufre castigo físico y severidad en su infancia. Para A.S, esa es la forma en que su madre aprendió y lo que replicó con sus hijos.

Además, se evidencia una concepción de aprendizaje ligada a contenidos, con las dificultades que este proceso implica para la niñez. Se destaca como significativo el saber memorístico de las tablas de multiplicar (por el cual admira a su padre), contenido conceptual matemático que todavía impera como fundamental en los aprendizajes de los niños hasta el día de hoy.

La experiencia educativa de A.S transita desde la escolaridad, a los estudios en educación primaria y la secundaria, hasta la posterior capacitación educacional. Sin duda, la experiencia educativa influyó en su personalidad y en la forma de comprender la educación.

Dentro de sus primeros años de escolaridad, A.S cuenta que es víctima de bullying por parte de un compañero de la escuela “*fue compañero mío y ese niño a mí me pegaba mucho, todo el tiempo y más encima cada que yo salía a jugar él siempre estaba en la calle (...)*”, sin embargo, y de acuerdo a su personalidad, se sobrepone rápidamente al problema con la ayuda de un cambio de escuela

“(...) hasta que mi mamá terminó el año y me recuerdo de que me cambió, hasta el año siguiente que la mamá tituló al chico en el colegio y quedamos en tercero, o sea,

el segundo lo pasé flor porque no estaba él.” “(...) y en tercero llegó él, quedamos en el mismo curso, pero ya estaba más envalentonada, yo tenía mi grupo, mis seguidoras y ahí hacíamos colleras a éste.”

A.S acostumbra a enfocarse en lo positivo y a no mantener rencores contra las personas que le han producido dificultades *“El otro día me encontré con ese, ‘hola, A.S ¿cómo estoy?’ (sic) y no lo conocí po (sic) porque sigue viviendo la mamá ahí po (sic) y mis hermanos siguen viviendo allá y estuvimos conversando un ratito.”*. Al mismo tiempo mantiene un fuerte vínculo con sus orígenes y las personas y lugares de su infancia y juventud *“Yo hice bonitos amigos y la semana esta que pasó me junté con mi compañera que yo la conocí en segundo básico con Cristian y Bernardita de tercero así que este sábado vamos a ir a ver a un compañero que también era amigo de nosotros”*. De esta época recuerda los lazos de amistad y los juegos que organizaba con sus compañeros y compañeras y las instituciones escolares que constituyen los espacios para mantener y profundizar esos lazos *“en el colegio éramos del básquetbol, pertenecía a la brigada, se acuerda cuando salíamos a desfilas con esas poleras blancas y de jumper”*. Estas situaciones de vida fortalecen en A.S el sentido de pertenencia y la valoración de la colectividad como espacio de vínculo y acogida, lo que se verá reflejado al momento de establecer valoraciones sobre los equipos de trabajo a los que ha pertenecido.

Todas estas actividades están enmarcadas en un contexto que contrasta con el tono desenfadado de A.S, marcando una diferencia clara entre los niños y adolescentes y las figuras adultas ajenas al núcleo familiar en el relato de su historia de vida

“siempre teníamos que andar como impecables porque en la fila la profesora nos levantaba el pelo, como que nos miraba las uñas, esas cosas, nos miraban las orejas igual”, “el jumper era debajo de la rodilla, el pelo tomado, nadie podía andar con el pelo suelto, nadie ehh y así andábamos peinadas parecíamos chino con el pelo súper tirante y nadie se iba sin el moño.”

Además de la disciplina que se aplica durante ese tiempo, A.S recuerda las agresiones físicas por parte de los profesores, comunes en aquellos años y una actitud normalizadora de parte de padres y apoderados

“en la básica yo recuerdo que mucho golpe y sobre todo con los niños hombres (...)”, “mi profesora jefe me tiró las patillas una vez, y otro me quiso pegar un coscorrón

de Educación Física porque no di toda la vuelta al colegio” (...) “yo no recuerdo a ningún papá que se fue a quejar de mis compañeros...”.

Los hitos en su vida dan cuenta de normas escolares, episodios de severidad de los docentes y pasividad de los padres, lo que devela los roles de estos importantes agentes en el proceso educativo. Por una parte, profesores autoritarios y castigadores; por otra, familias que validan el actuar de los educadores. Frente a esto, en A.S. emerge una idea que da cuenta de una reflexión sobre estas prácticas violentas, y no una validación de las mismas *“porque igual era fuerte, a mí igual me chocaba, me impactaba porque había un profesor de ciencias que le pegaba cachetadas (...)”*.

Una imagen de niños que se construye desde la experiencia laboral y que delimita el rol de los adultos.

La imagen que A.S construye de los niños en general está determinada en parte por sus experiencias personales previas, como hija, estudiante y como madre. Recuerda que sólo quería quedarse con un hijo, pero casi 10 años después nació el segundo, que no era esperado. De la maternidad, recuerda cómo dejar a sus hijos la perturbaba, a tal punto que rechaza un trabajo porque demanda trabajar fines de semana *“No estar en mi casa, ni almorzar con mis niños, con mi marido, sabiendo que ellos iban a estar en casa y yo trabajando, yo creo eso a mí no, no.”* En cuanto a la crianza, se define como estricta y sobrecogida relata episodios de castigo de los cuales se arrepiente

La crianza de los chiquillos, bueno la más mañosa era yo, yo los castigaba, pero a Nicolás, a ver como hasta los doce años, yo recuerdo que a los doce años yo le di una punja muy grande a Nicolás le pegué con una correa tía y después me dio una pena, pero asquerosa porque le quedaron en sus piernas marcadas y el caso es que me acuerdo que me puse a llorar y me puse a llorar, o sea, él no me vio, pero después yo bajé Bastián estaba chico yo creo que fue, yo creo que debí haber estado estresada porque Bastián era muy llorón porque no me dejaba hacer mis cosas, me absorbía mucho tiempo, entonces una equivocación de mi cabro como que me desahogué con él (...) y me di cuenta, me di cuenta porque me acuerdo que después que yo le vi sus piernas ehh bajo y me pongo a llorar y le digo a mi Señor que nunca más, me acuerdo y me da pena.”

Es probable que estas situaciones de violencia en la crianza de sus hijos estén vinculadas con la forma en que ella fue criada.

Si bien su rol no es el de una profesional, ella toma ocasionalmente algunos roles afines con los niños y expresa su deseo de poder hacerlo más a menudo *“me gustaría hacer más y no puedo, me gustaría estar más en sala con los niños.”*. La visión que ella tiene de la labor que se hace en el Jardín es la de cuidar a los niños; y no va más allá de entregarles cariño y contención

“(...) a mí los pequeños me provocan mucha, mucha ternura eh como que los veo que están falto de cariño, como que los veo que las mamás que trabajan los dejan ahí por obligación otras porque a lo mejor no les interesa estar con ellos prefieren hacer otras cosas (...)”.

En esta imagen, se destaca la labor de cuidado por sobre la de educación. Este comportamiento podría estar mediado por el valor asignado en su niñez a la escolaridad, y los contenidos conceptuales y memorísticos que le generaban dificultad al momento de aprender.

Esto la lleva a tener una impresión puramente maternal y emocional de los niños a su alrededor *“(...) a él lo dejaban como medio solito, entonces yo iba y con los cojines me ponía a jugar, me tapaba y me destapaba diciéndole cualquier cosita, una tontera, y así me lo empecé a ganar (...)”*. En su discurso se devela su compasión frente a la vulnerabilidad de los niños en situaciones ajenas a la educación formal

“yo no sé qué me pasa tía porque igual en los semáforos se ponen niños trabajando y (...) hay un niño que anda súper sucio y yo sé que lo que él tiene que es drogadicto y esas cosas, (...) yo busco, como no vaí (sic) a tener una moneda hasta se me pierde el chauchero en la micro y yo le digo Oscar no importa, aunque sea para un pito o un vaso de vino, pero ese ratito va hacer feliz (...)”

A.S incluso resiente, en cierta medida, su limitado acceso a los niños en algunas experiencias laborales *“creo que la sufrí en el sentido de que no podía estar tanto en sala porque acá uno puede estar en sala, uno si falta una tía uno puede cubrir (...)”*, y especula que el origen de este fuerte anhelo emocional de estar cerca de los niños, de ayudar, proviene del ser lo que tradicionalmente se considera una buena persona *“Yo pienso que sí (es necesario ser buena*

persona para trabajar con niños) y no solamente con los niños uno tiene que ser buena con todos (...)”.

Sin contar su rol de madre de dos hijos, el trabajo formal con niños que A.S ha ejercido se limita a sus funciones de auxiliar de aseo en sala cuna y jardín infantil. Menciona no haber planeado nunca el trabajar en un ambiente con niños presente *“no, jamás (me proyecté en el trabajo con niños)”*, pero es evidente que disfruta estar cerca de ellos y brindarles cariño y cuidado *“hay dos niños que me provocan eso de apapacharlos, de contenerlos (...)”* *“ver a los niños que me encanta, me distrae los ratitos libres que tengo (...)”*. Se observa en ella un fuerte instinto protector por los niños de la sala cuna que considera que no reciben la suficiente atención

“yo no podía hacer mis cosas porque él (Max) quería estar todo el rato en brazos conmigo y yo no podía po (tía) si yo tenía que hacer mis cosas, entonces empecé a dejarlo, con el dolor en mi corazón (...)”

Si bien lamenta no poder dedicar más tiempo a los niños del que le permiten sus labores formales dentro de la institución, reconoce el valor de la presencia como condición de reciprocidad que da seguridad a los niños *“tampoco puedo pasármelos así (con los niños) porque como te digo igual el Maxito ya, como que tiende a llorar un poquito, pero se calma, yo creo que él entiende que yo estoy ahí pero no estoy.”* El relato de A.S, da cuenta de la escucha de las emociones de los niños y del reconocimiento de la presencia y contención como principal respuesta para construir seguridad y confianza en los niños

“... estoy tratando como de dejarlo porque él (Max) también tiene que compartir con los otros amigos, pero al final anda así y yo le dije a la tía Lunita, tía gáneselo, apapáchelo, tómelo en bracitos que él sienta que él sienta confianza, es lo único que ellos necesitan confianza (...), a él lo sacaron de su casa y lo trajeron acá, entonces yo creo que eso es lo que le falta.”

Los roles instituidos en la sala cuna confirman su convicción respecto de las funciones que le corresponden, siendo estas sólo de aseo y orden de los espacios educativos. Sin embargo, reconoce que puede aportar en sala, en el contacto directo con los niños, ya que ellos demandan de buenas personas que propendan a contener, acoger y entregar amor.

A.S, en su discurso, se aproxima al reconocimiento del lenguaje de las emociones en los niños y al respeto por su cultura, tomando en cuenta en ellos lo que demandan.

Respecto de los adultos que trabajan en la educación de los niños, ella tiene la convicción que se deben tener rasgos de personalidad determinados y compatibles con un rol cuasi maternal, enfocado eminentemente en el cuidado y contención. A.S no actúa desde un saber vinculado al aprendizaje y el desarrollo infantil, sino que la interacción que establece con los niños surge de su idea de brindarles protección y satisfacer sus necesidades físicas y afectivas de la mejor manera posible.

“Es que qué consejo puedo darle yo (a las personas que trabajan con niños), tía, si al final yo creo que lo que sale de aquí eso no se enseña, yo creo que uno nace con eso creo yo (...), yo sí creo que uno nace con eso, si uno es buena, yo no sé de quién pude a ver aprendiendo, yo tuve que haber nacido así porque no creo que alguien me haya enseñado a ser buena, quién me pudo haber enseñado a ser buena aparte de mi mamá de que era de buenas costumbres”, “(contener a los niños) Me nace. Yo creo que para eso uno no tiene que estudiar, o sea, uno tiene que ser buenita siempre, qué saco con estudiar si voy a ser una mala persona, de qué me sirve capacitar sino voy hacer bien mi pega.”

A.S valora el compromiso que el equipo de adultos educadores debe poseer, sus actitudes, virtudes y valores. No se trata de una formación ética específica del educador, sino de una base común que deben tener todas las personas, por ejemplo, desde el enfoque de los derechos, la formación ciudadana y la búsqueda del bien común. Sus reflexiones llevan a resignificar el acto educativo como acto humanizador.

A.S es crítica con el desempeño de las educadoras de párvulos y técnicos, y de cómo sus acciones determinan los aprendizajes de los niños, desde la configuración adultocéntrica de los ambientes y experiencias que se ofrecen “(...) aquí hay problemas, las chiquillas son flojas, no limpian, no ordenan, son desordenadas”, “Yo les digo, les explico (...), que los niños tienen que comer con servicio, llegamos a fin de año y todavía comían con la mano.”. Su crítica se detiene especialmente de este centro en oposición al jardín anterior de la institución en el que trabajó “Ese jardín era diferente, más grande y el equipo, aunque era más grande, era más unido, lo pasábamos bien, había un lazo, nos juntábamos semanalmente, casi todos los viernes a conversar, a las copuchas del jardín, a celebrar o por juntarnos.”, “Ahí me gustaba, las chiquillas dejaban ordenado, aquí todo lo dejan

botado.” Destaca los encuentros de equipo que, entre otras cosas, permiten en el pasado la evaluación, toma de decisiones y resolución de conflicto en su trabajo anterior con el fin de mejorar todos los aspectos del quehacer dentro del centro *“se hacían reuniones semanales de equipo, de las salas de arriba y abajo y se decía lo positivo, lo negativo y lo que se debía mejorar. Se decía todo ahí, todo se resolvía.”* Su experiencia valora el trabajo en equipo, la cohesión grupal, el sentido de pertenencia de los adultos, la preocupación por los ambientes y por el trabajo del otro. Acciones que impactaban directamente en las propuestas educativas para los niños.

En su posición actual, A.S se muestra reacia a expresar sus inquietudes al equipo profesional, ya que dice no querer invadir los espacios y roles del equipo técnico profesional. Se observa que nuevamente aparece la jerarquía de roles y funciones en el equipo

“nunca conversamos con el equipo y yo tampoco tía quiero hablar tanto de ellos porque es su pega”, “(...) trato de no involucrarme mucho con su trabajo, eso que yo hago es porque me nace, pero no para que me vean las chiquillas porque a lo que voy yo de que es su pega y pueden verse a lo mejor invadías (sic) o pueden pesar qué está haciendo la tía si no le corresponde (...)”,

Aun así, A.S. participa cuando el contexto profesional se lo permite *“yo voy a las reuniones, a veces opino, pero igual siento que me miran y como que dirán que sabe la tía si ella hace el aseo, igual yo siento que algunas me escuchan.”* Desde su discurso se desprende que, si bien ella se siente capacitada para interactuar con los niños, también percibe un grado de hostilidad de parte del equipo educativo, sobre todo frente al rol que como auxiliar le correspondería; además, señala que esta hostilidad se arrastra desde interacciones tensas que ha tenido en el pasado, aunque ya estén resueltas

“cuando partimos no había buena onda ahí y más aún que yo me juntara con la Mariposa porque como que la Mariposa dentro del grupo era la que estaba sola (...) y ahí como que también ellas se fueron poniendo en mala onda conmigo, pero no directamente, o sea, no tan directo como con ella.”

A.S es determinante al momento de afirmar que, para ella, las prioridades de muchos técnicos y agentes no se enfocan completamente en el bienestar de los niños, ni en sus expresiones y necesidades

“de repente las tías no son tan... o hacen su pega nomás, yo creo que eso hacen su pega, pero no miran un poquito más allá (...) yo creo que eso es lo que me hace acercarme a los niños de suplir un poquito sus necesidades de cariño ahí, porque llegan a un lugar donde no conocen a nadie”

Y aunque anteriormente esto gatilla frustración y enojo, su personalidad apacible se impone a estas emociones negativas *“Antes me enojaba, me daba rabia, me quería ir, pero después las entiendo que son jóvenes, que quieren tener el celular, sacar la vuelta, no quieren cansarse, no quieren trabajar, quieren hacer lo justo.”*

Para A.S., el bienestar de los niños se puede ver perjudicado, por la juventud y falta de experiencia de algunos miembros del equipo *“más encima las tías del jardín no son buenas o no es que no sean buenas, es que son cabras jóvenes que no saben todavía o no saben lo que necesitan los niños.”*, y por preferencias personales que provocan un trato poco igualitario hacia los niños de parte de las tías que sí son madres *“Las otras que son mamás tampoco atienden a todos los niños, es como que les gustan algunos niños y otros no, siempre los más limpiecitos, las mamás mejores, así.”*

Al referirse al equipo, A.S. invita a reflexionar en torno a la responsabilidad que asumen los adultos educadores a la hora de ejercer, sobre todo si se considera que las personas a quienes se refiere han cursado formación técnica y/o profesional. Estas personas caen en actos negligentes, discriminadores y desconocen las expresiones de los niños, sus roles no tienen sentido en el espacio educativo si no son capaces de reconocer al otro que está a su lado.

A.S evalúa las relaciones interpersonales que se dan entre las funcionarias del equipo educativo. Nuevamente apela a la organización jerárquica del equipo y de las funciones que les corresponde asumir. Se refiere a la falta de liderazgo de parte de las figuras de la educadora de párvulos y de la directora del jardín. Para ella, esta falla en la personalidad de las líderes del equipo da espacio para que sucedan situaciones poco profesionales entre las agentes y para que construya una jerarquía informal que no corresponde a la debida organización. *“Mire, la educadora y la directora saben, pero les falta, no sé, decir las cosas, imponerse. Cómo va a ser que las agentes digan cómo hacer las cosas.”* También menciona situaciones de acoso velado que observa entre colegas y han terminado con la renuncia de otras técnicas

“había otra agente que se fue, pero le hacían la vida imposible, ella no tenía personalidad para responder, así que se fue”, “ellas son las que organizan los niños de referencia y se los dieron a la tía que se fue y después a Olga, que también la molestaban. Le daban a la más gordita porque cuesta tomarla para hacerla dormir, al Stefano porque tenía más problema, a las guaguas que hay que mudar...”

Producto de estas situaciones, incluso observa que los niños han sido víctimas de discriminación han sido utilizados como instrumento para el acoso laboral

“Imagine que con el Stefano para mudarlo hacían tanto problema, se ponían mascarilla, guantes, que el niño tenía mal olor, bu, qué no decían.”, “tampoco atienden a todos los niños, es como que les gustan algunos niños y otros no, siempre los más limpiecitos, las mamás mejores (...)”

Se podría afirmar que estas son las situaciones que más afectan a A.S en su cotidianidad en la sala cuna: la discriminación y la manera en que se clasifica a los niños de acuerdo a la conveniencia de las agentes, en tanto se les reconoce como sujetos vulnerables que necesitan del cuidado y afecto de los adultos que les rodean. Según ella, el equipo técnico-profesional, responsable de la sala cuna, actúa en contra de estos principios, sin compromiso ni conocimiento respecto de lo que necesitan los niños.

Finalmente, la historia de vida de A.S muestra ciertos imaginarios instituidos a lo largo de su trayectoria, como son el castigo frente a situaciones de la niñez en que se transgreden las normas del hogar, el rol de la escuela como transmisora de normas y contenidos conceptuales, la imagen de niño vulnerado como sujeto de protección y la jerarquía de roles técnico-profesionales al interior de los equipos educativos.

B. Historia de Jazmín

En su autobiografía, Jazmín se define como una persona que desde pequeña siempre tiene la vocación de enseñar y trabajar con niños *“cuando salía a jugar en el pasaje de la casa los juntaba y los sentaba en el suelo y yo les enseñaba las vocales, los números en inglés, canciones, bailes (...)”*. Es la menor de 4 hermanos de una familia tradicionalmente constituida, y madre de un niño de 8 años *“... soy mamá soltera, con su papá pololeamos 5 años y él luego decidió seguir su camino aparte (...)”*, con quien comienza un complejo proceso de independización de la casa materna *“... en el año 2017 en julio comenzamos*

nuestro camino independiente con Diego nos fuimos de la casa de mi mamá a un departamento pequeño el cual lo llamamos nuestra guarida (...)”.

La decisión de estudiar técnico en educación parvularia surge de diferentes lugares. La primera anécdota que ella relata es la del director del colegio donde estudiaba *“el director un día me dijo mira por la ventana ‘tú vas a ser como ella’ era una tía de jardín con sus niños paseando (...)*”. Sin embargo, no sigue inmediatamente esa primera señal. Jazmín esperó un año antes de comenzar sus estudios superiores y luego de eso, entró a una carrera técnica *“... posteriormente estudié en un preuniversitario y al año siguiente diseño gráfico en Duoc, luego de eso me retiré.”* La influencia de su hermana la que la ayuda a decidirse por comenzar una nueva carrera de estudios en Educación Parvularia *“la idea de estudiar primero técnico fue de mi hermana Paula, ya que me veía desorientada, pero ella sabía cuáles eran mis habilidades, ya que desde pequeña jugué a la profesora, siempre le enseñaba a los más pequeños. Me dijo, prueba y ves si sigues, y eso hice.”* Después de un tiempo, entra a estudiar la carrera profesional Educación Parvularia, donde se le reconocen sus estudios previos en el área *“me reconocieron ramos en universidad de Las Américas donde estudié tres años más (...)*”. Posteriormente ingresa a la institución a una modalidad curricular no formal *“postulé a la fundación donde me llamaron a reemplazos. El primero fue una aventura, ya que llegué a la fundación y me dijeron ‘súbete a esa camioneta, ¿trajiste delantal?’ y fui a una escuela rural y así comencé en la fundación”*.

Recuerdos de la Niñez, experiencias educativas y experiencias familiares.

Los recuerdos más importantes de los primeros años de vida de Jazmín se centran en sus hermanas y en su madre. Las primeras, mucho mayor que ella *“(Tenemos) harta (diferencia de edad) porque mi hermana cuánto tendrá como cincuenta o cuarenta y siete no sé, la Paula ya es grande, la Xime igual, si ya están viejas”*, y la segunda, con serios problemas de salud

“No, pero sí, harta edad, si ellas me cuidaban a mí, ellas me llevaban al colegio, ellas me daban, porque de repente yo no acuerdo mucho, pero como que me acuerdo que mi mamá como que se desmayaba, que la venía a buscar la ambulancia y yo era chica; y era porque tomaba hartos remedios y pastillas (...)”.

A causa de problemas con su padre, su mamá viaja mucho fuera de la ciudad y Jazmín queda a cargo de sus hermanas

“(...) (mi mamá) tenía problemas con mi papá y me acuerdo de que siempre mi mamá salía o ella me llevaba Santiago cuando se enojaba o ella se iba y me dejaba con mi hermana, ellas me cuidaban entonces son más grandes.”

De estos testimonios se desprende que gran parte del rol maternal lo jugaron sus hermanas por las continuas crisis de salud de la madre.

Si bien Jazmín afirma recordar muy pocas cosas durante su primera infancia, sí tiene algunos recuerdos del jardín al que asistió *“Era particular, sí, era lindo, súper lindo, porque los baños uno los ve todos chiquititos, como todos delgaditos. Sí, era súper lindo, pero no me acuerdo como se llamaba, no. Eso sí que no”*, de los compañeros que tiene y las actividades en las que participa en ese periodo *“Me acuerdo de una presentación de hadas, que me vistieron de hadas así con el gorro y todo. Pero de ahí ya me acuerdo más de kínder, ahí tenía hartito compañero.”* Tampoco tiene muchos recuerdos de sus primeros años de escolaridad, pero sí sobre las actividades de corte interpretativo que se desarrollan en el colegio. Desde pequeña le llaman la atención los actos y baile, y demuestra una predilección por las actividades de este tipo

“(...) cuando veo la foto me acuerdo de las presentaciones, ahí sí que hacían presentaciones, bailes de todos los bailes (risas) disfraces y todo. Los disfraces me los hacía una señora que vivía abajo, ella siempre nos hacía todas las cosas, pero ahí lo pasaba bien porque era siempre bien activo como presentaciones, bailes en el patio (...) pero no me acuerdo con quién me juntaba ni nada.”

Aparecen en el relato algunos elementos que han distinguido tradicionalmente, y de forma errónea, la educación parvularia durante años, como las actividades con disfraces y los actos artísticos, que la muestra como un nivel infantilizado, y a los niños como objetos.

La relación con el resto de sus hermanos durante este periodo es cercana como compañeros de salidas

“(Tenía) como cuatro años, sí. Con él (mi hermano) salía... no sé po (sic), iba andar en bici y él me llevaba; si me acuerdo de que me caí, estaba jugando, él me dijo ya vamos andar en bici yo te llevo, pero no ponga los pies en los rayos y me acuerdo que iba con la muñeca y fue lo primero que hice y salimos volando (risas)”.

Al ser la menor, y por las constantes ausencias de su madre, algunas de las tareas de crianza quedaban delegadas a sus hermanos y hermanas mayores.

Durante sus años de escolaridad, Jazmín tiene algunas dificultades con los contenidos del currículo escolar *“a ellas (mis compañeras) les iba mejor que a mí. (risas) Me costaba un poco.”* Parte de estas dificultades se las atribuye a una falta de guía y apoyo en el hogar, lo que devela la importancia que le atribuye a la familia como primer educador. Nuevamente surge la noción de una ausencia relativa de la madre

“(…) es que nadie me ensañaba a mí porque mis hermanas después iban a la U, y mi hermano también iba en el colegio. Y mi mamá dormía en la tarde y me decía ‘Tú tienes que estudiar y, cuando yo me levante, tienes que saberte toda la materia’, pero me lo decía enojada, entonces como que yo estudiaba con miedo, como que leía y no entendía nada, no aprendía nada”.

Aparece en su discurso, además, la similitud que se establece entre memorizar y aprender. Jazmín reflexiona también sobre la diferencia que significa tener el respaldo de su madre, pero no ahonda en las razones de lo que ella interpreta como desinterés

“(Cuando mi mamá se levantaba) me preguntaba y no, (yo) no sabía nada, y me retaba y ‘¿cómo no?, ¿pero por qué no me enseña?’, después pensaba de grande, ‘¿por qué no ahí a lo mejor se da el tiempo de leer o de explicarme mientras que ella dormía nomás?’”.

La experiencia es determinante, se reproducen modelos. Ella observa cómo se repiten algunos patrones con su propio hijo, a pesar de que se esfuerza en romperlos

“(mi hijo) Diego, por ejemplo, ahora me alega que yo tengo la culpa. ‘Diego, ¡pero si estudiamos!’ (le digo). No, es que él se distrae porque nunca le va bien, ‘no es que tú no me enseñaste bien’ (...); él me dice ‘nadie me enseñó, por eso saqué esa nota’, ‘no’, le digo yo, ‘pero si estudiamos los dos’ y ahí después alega cuando no quiere estudiar (...) y yo le digo ‘te va a ir mal de nuevo’ y ahí ya como que estudia, pero enojado (...) como que se repiten las cosas.”

Jazmín tiene una adolescencia muy activa

“(…) de ahí me puse media desordenada (risas) media loca, como que salía, (...) y no me dejaban y yo igual iba, así como mi mamá durmiendo y yo iba nomás (...) pero después ya como que pasó, una etapa nomás. Es como lo más importante que recuerdo.”

Estudia en un preuniversitario y posteriormente cursa un año de Diseño gráfico. Fue una de sus hermanas mayores quien observó su afinidad con los niños

“(...) mi hermana me dijo, pero oye si tú siempre como que, porque ella siempre veía que yo jugaba a la profe, como que andaba con los niños, les enseñaba, jugaba y siempre aparecían los niños chicos, como que siempre hasta ahora (...)”

Esta afinidad se expresa especialmente con sus sobrinos y su hijo

“cuando voy a la casa de ella, cuando vivía acá y estaba con el Diego, sus hijos y todos los amigos de ellos, como que, en vez de estar con los adultos, como que siempre estoy con los niños, me siento más cómoda, no sé po (sic). Y mi hermano fue en el verano y tiene su hija chica y la niña igual me perseguía para todas partes, como tía Jazmín, Jazmín (...)”

En este fragmento se puede observar que, si bien que su decisión profesional es compleja, esta se resuelve al tomar conciencia de que se siente más cómoda en entornos asociados a niños que en aquellos asociados a adultos, lo que puede interpretarse como vocación.

La figura de su hermana mayor se muestra repetidamente como compensatoria de una figura materna semi presente: es quien ve sus aptitudes cuando ella misma no las ha descubierto del todo, y quien le ayuda a definir el rumbo que tomará su carrera profesional

“(...) a veces uno no se da cuenta y otros lo ven a uno.”, “mi hermana me dijo, ‘¿pero por qué no estudiái (sic) eso, Educación?, o sea, técnico, y prueba y después, si no sigue. Si no, termina ahí y por último trabaja y después ve qué estudiar’ y yo le dije ‘ya, voy a ver’ y todo, (ella dijo) ‘espera hacer la práctica para ver si te gusta’ y ahí uno después se da cuenta como que siempre lo había tenido, pero no lo... no lo había reconocido”.

Jazmín no habla de sí misma en términos valóricos o formativos, sino de acuerdo a las actividades que disfruta y cosas que le gustan. Se define como alguien que no tiene mucha afinidad con el quehacer académico *“(...) yo me doy cuenta que, por ejemplo, no soy tanto de leer y estudiar la materia (...)”*, sino que disfruta otros aspectos de su trabajo *“soy más de estar con los niños, de pasarlo bien, como disfrutarlos (...)”*. En esa misma línea, Jazmín no se interesa por las tareas administrativas que implican su rol dentro del jardín; lo que le reporta más satisfacción es el reconocimiento de los niños *“(Las otras tías) prefieren dejar las cosas e irse a trabajar nomás, no po (sic) yo prefiero estar con ellos (los niños) y disfrutar y como que te vean y te reconozcan, que quieran jugar”*. Lo interesante de esta situación es

que su rol como educadora la sitúa (desde la institucionalidad) como líder pedagógica, referido a la gestión y mejora de los aprendizajes. Parte de sus tareas es promover la cooperación y cohesión en el quipo para desarrollar comprensiones de lo que se han propuesto como finalidad. En este sentido, resulta fundamental en el educador la lectura, el autoestudio y los procesos vinculados a la configuración de las experiencias, tiempos y espacios para el aprendizaje; de lo contrario, cabría preguntarse ¿a partir de qué ejerce las interpretaciones de los lenguajes de los niños?, ¿cómo toma las decisiones pedagógicas?, ¿de qué manera qué reflexiona y retroalimenta su práctica y la del equipo que lidera?,

En sus tiempos de universidad, Jazmín confirma con sus profesoras sus aptitudes como Educadora, a pesar, dice ella, de no tener las mejores notas

“una profesora, una que me hacía clases (...) yo le cuidaba su guagua. Yo dije ‘entre tantas en la U y me dice a mí, me tendrá confianza, me verá quizás con más seguridad’. Yo no me doy cuenta, sino que cuando las otras personas te dicen cosas así, ya como que sí había hartas y no me sacaba puros sietes tampoco para que dijera ya”.

Esta validación de parte de sus docentes, figuras de autoridad como antes lo fueron sus hermanas mayores, parecen tener un gran impacto en ella y en la forma en que toma sus decisiones profesionales. Este mismo comportamiento se observa desde las apoderadas de un colegio donde ejerció como asistente de sala antes de unirse a la institución en la que se desempeña

“Una mamá igual que trabaja en el San Agustín e iba y se quedaba harto rato ahí, igual me decía que estaba bien, que cuando saliera le fuera dejar el currículum y todo y yo decía ah lo estoy haciendo bien igual porque como ella igual tenía experiencia, como que le gustaba las actividades que se le hacían a su hijo (...)”

Las experiencias que comparte dejan ver la distancia que establece con la formación académica, justificando que el ser buen educador se evidencia y construye en la práctica.

Una imagen de niños que se construye desde la experiencia laboral

Para Jazmín un enfoque severo o agresivo nunca es el correcto para tratar a los niños. Lo vivió como asistente de sala cuando trabajó en un colegio, donde requería ayuda para hacerse escuchar por niños ya en etapa escolar *“Llamaba la asistente del lado para que me ayudara*

a gritarle a los niños, que se callaran, que se sentaran, porque como que yo grito, pero no me escuchan. No me sale más (risas)". En cambio, asegura tener la habilidad para manejar espontánea y fácilmente a niños más pequeños *"me decían siempre que calmaba a los niños cuando llegaba ahí, como que los podía sentar, se sentaban ellos y contaban un cuento ahí y yo como que los decía que los calma la tía (...)"*. En este episodio surge nuevamente la figura materna, una que no siempre otorga el apoyo y contención que Jazmín espera de su madre

"un día, no sé por qué, fue mi mamá y le dijeron como que yo las ayudaba, que siempre era un aporte y todo. Mi mamá como que se sorprendió porque siempre piensa como que yo hago todo mal (risas) y ella como 'Oh, Jazmín, lo que me dijeron de ti'".

Una vez más afirma que una fortaleza en su trabajo es su desenfadada espontaneidad *"lo hacía innato nomás, no tanto pensando"* y dinamismo. Insiste en el sentido común del educador y en su capacidad de improvisación, abandonando todo acto formativo previo, disciplinar y pedagógico.

Ella no es partidaria de que los niños aprendan a través de la observación, sino de la experiencia del hacer *"(...) todos los niños sentados nadie podía interactuar, nada. Y ya, guardaban las cosas y listo. Eso era su actividad, no hacían nada, como estar sentados y en tres años mirando lo que hace otra persona"*. Para Jazmín los niños aprenden haciendo lo que el educador les solicita y modela, en esos momentos visibilizan sus aprendizajes.

Su relato da cuenta que gran parte del trabajo en educación parvularia es la forma en que las profesionales se relacionan con los niños a nivel emocional, más que los conocimientos académicos sobre su desarrollo o educación

"Entonces yo me daba cuenta que más que las notas o el conocimiento, es como tú te relaciones, es cómo cuando estás con los niños, cómo te relacionas, el cariño que les das, si recibes el cariño que ellos te dan o las miradas que te dan (...) no puedes ser como despegada, así como una separación ellos, así como, no sé cómo. Si no tienes como una conexión con ellos no te va a resultar nada ni una experiencia, nada si no tiene la conexión."

En este fragmento, Jazmín deja ver que para ella los conocimientos formales son secundarios a la personalidad, voluntad y criterio del profesional para conectarse con los niños. Sin

embargo, y como se ha planteado anteriormente, la experiencia pedagógica en este nivel busca un equilibrio entre educación y cuidado.

Jazmín ve una diferencia en el comportamiento de las técnicas y el de las Educadoras de Párvulos, develando la tensión jerárquica entre ambas. En su experiencia de práctica como técnico en educación parvularia, sus colegas la recibieron fríamente

“Ella (la educadora) igual era amable era como que dejaba que hiciera las cosas, pero las otras técnicas encuentro que eran mañosas. Yo creo te veían, así como una competencia, como que le ibas a quitar el lugar una cosa así, siempre más enojás”.

Cuando le corresponde hacer la práctica como técnico profesional, el escenario fue diferente *“(…) después como que las vi cuando hice la profesional y no, era otra la relación ya, ellas no eran enojonas ni nada”*. Sin embargo, para ella, las relaciones en el equipo son importantes para desempeñarse adecuadamente en el trabajo con los niños: si las personas dentro de la sala tienen problemas entre ellas, se dificulta en trabajo con los niños

“Nos costó afiarnos el año pasado como que costó y había otra tía, la tía Mariposa y ella se devolvió a su jardín porque no se logró, no hubo comunicación, como que no, no se comunicaba bien con las tías y al final ella decidió volver a su jardín, pero nosotras como equipo encuentro que estamos bien, como que lo pasamos bien y este año más todavía, como que más nos conocemos y mejor, con los niños, con los niños se nota porque ellos igual están bien”.

Jazmín además trabaja en superar las dificultades que se le presentan con sus colegas. Al igual que con los niños, la clave para un desempeño ideal radica en construir relaciones interpersonales cordiales *“con la tía (educadora de nivel medio) como que me costó afiarme, pero como que este año ya como que estamos, como que me acerco más a ella”*

Como parte del equipo se considera también a A.S, la auxiliar de aseo, que es reconocida como un apoyo complementario y asistencial, en caso situaciones específicas que ocurren esporádicamente

“A.S siempre está con nosotras (...) Por ejemplo, alguien duerme y ella se queda cuidando al que duerme mientras nosotras hacemos otras cosas en la otra sala (...) Siempre está ahí apoyándonos con todo”.

Una forma, afirma Jazmín, de mantener las relaciones cordiales entre colegas y de buscar la mejora continua son las reuniones que se hacen todos los viernes para distribuir y pensar el ambiente de los niños, sus rutinas y sus contextos

“Los días viernes nos juntamos de cuatro y media a cinco y media ahí hacemos la reflexión por componente de familia o ambiente, con los niños o la comunidad y ahí vamos viendo qué nos falta aquí o qué nos falta allá, no sé, (por ejemplo) ‘el saludo no está funcionando en esta parte porque llegan los papás y los niños ven por la ventana’ y ya, vámonos para allá y hacemos los cambios, si resultan sí y si no resultan no, así vamos viendo. O no sé, ahora, por ejemplo, pensaba que las tías cuando hacen su actividad, la que más ha resaltado estos días, (...) el viernes hacerle como un reconocimiento sí, como felicitarla para que siga potenciándose.”

Si bien se expresan ideas vinculadas a las decisiones colectivas que como equipo se deben acordar en pro de los aprendizajes de los niños, las ideas que Jazmín relata dan cuenta del foco situado en el rol del adulto (lo que falta, lo que se hace bien), en la división del proceso educativo (análisis por componentes) y de la negación de las expresiones de los niños. No se pone en primer lugar de sus discursos a los niños, sino que ellos aparecen como beneficiarios de un proceso.

Finalmente, las creencias y convicciones de Jazmín están dadas por el valor de la acción práctica, del sentido común y de las emociones, factores que le permiten desarrollar procesos educativos con los niños. Además, apela a la cordialidad y las relaciones por sobre el conocimiento que un educador de párvulos debe dominar para fundamentar sus acciones.

C. Historia de Titi

Titi es la menor de cuatro hermanos y la única mujer *“Tengo 3 hermanos varones de 36, 34, 30 años. Soy la menor”*. La infancia y formación de Titi están marcadas por dos eventos principales: en primer lugar, el trabajo de su madre como cuidadora de niños

“...recuerdo que mi mamá apadrinaba 2 niñas de 6 años y las llevaba a la casa, les celebrábamos los cumpleaños”, “Mi mamá comienza a trabajar cuidando niños en su casa, no iba a casas de los niños, las señoras llevaban a sus hijos a mi casa”

Y, en segundo lugar, el padecimiento de prognatismo, lo que le significa algunas dificultades para comenzar su formación profesional y episodios depresivos a causa de *bullying* *“Sufrió bullying en el colegio, casi 2 años, lo que originó una depresión. Tenía prognatismo, papiche*

como se dice. No recuerdo como fue la recuperación. Fui a médico y estuve 10 años con tratamiento de ortodoncia ...”. A pesar de esto, Titi se define a sí misma como una persona muy alegre y extrovertida.

Una niñez marcada por una madre cuidadora de niños

La infancia de Titi está marcada por la presencia permanente de niños en el hogar familiar “*Que mi mamá siempre apadrinaba niños y eran como de la casa prácticamente. Los criaba como hijos*”. Fuera de ello, su familia tiene una conformación bastante tradicional, con una figura maternal asociada fuertemente a las labores de la casa y de crianza, que no están consideradas por Titi como trabajo, quizás meramente por su naturaleza doméstica por un lado “*No, yo que me acuerde (mi mamá) nunca ha trabajado eh*” y, por el otro, una figura paterna severa y dominante “*... siempre cuando llegaba mi papá, él llegaba, miraba y yo tenía que entrar, tenía que entrarme a la casa eso era ley*”, pero con una marcada preferencia por su única hija entre tres varones más “*... como yo era la única mujer me hace los gustos hasta el día de hoy*”.

Titi asiste al mismo jardín infantil donde hace su práctica, a pesar de no poder entregar mucha información sobre los primeros años de su infancia “*Como que tengo borrado los recuerdos de tan chica. Es que tan chica es difícil que uno se acuerde*”. Aun así, es capaz de reconstruir algunas situaciones generales con ayuda de las fotos de la época “*Mira, no tengo muchos recuerdos de la niñez, pero sé que es diferente por las fotos que veía porque hacían como convivencias eh con chatarra y todo con lo que no se ve ahora...*”.

Los primeros recuerdos claros de los que habla es de la partida sus hermanos mayores, cuando ella tenía entre 5 y 10 años “*Me acuerdo de que mis hermanos se fueron a la armada, ellos tenían 15 años. Llorábamos. Desde ahí que somos 2 con el Erick*”. Es después de este hecho que su madre comienza a recibir niños para cuidar en su casa. En este periodo también comienzan sus problemas a causa del prognatismo que sufría, una condición que la aqueja durante toda su infancia “*No recuerdo como fue la recuperación. Fui a médico y estuve 10 años con tratamiento de ortodoncia. Nunca le conté a mi familia lo que sufría, hasta que exploté.*”

Por otro lado, la fe en la vida de Titi siempre ostenta una fuerte presencia. Por influencias de su madre, desde pequeña asistió a la iglesia, primero sin mayor interés

“... a mí (mi mamá) me obligaba a ir a la iglesia porque no me gustaba (...) yo le decía no, no quiero ir. El día de mi cumpleaños, ese mismo día terminaba y yo no quería ir y ella me obligó a ir”, pero ahora es un miembro activo de su comunidad religiosa “el día de hoy sí ya voy, pero por mi cuenta”

Tránsitos escolares, de la depresión al amor propio

Su paso por la escuela está marcado por la depresión y el acoso escolar a causa de su malformación *“Me acuerdo (de) que había un profesor que me acosaba y no le dije a nadie. A los años le conté a mi mamá y me retó”*. Esto, sumado a la falta de apoyo en dentro de su entorno familiar parece ser la causa de los sucesivos episodios depresivos que Titi sufre durante su adolescencia *“También me acuerdo (de) que en octavo postulé al liceo técnico por la especialidad (atención de párvulos) y no quedé. Ahí me dio pena, porque yo sabía que era por mi malformación”, “En primero medio me vuelve la depresión. Me daba miedo, ataques de llanto...”*. Aunque, a menudo, su personalidad alegre y extrovertida se impone *“Mi papá iba por mí, y me iba a dejar, hasta que me fui soltando y ahí me relajé. Fueron los mejores años, era así, como soy yo, divertida”*, este sigue siendo un tema recurrente en el recuento de su vida, que apunta siempre a la misma causa *“Yo creo que (el origen de mi depresión) siempre fue eso de que me miraban tanto porque era papiche. Y que no quedara en la especialidad por lo mismo. Yo creo que eso fue. Y fui al médico, pero me daba pastillas y listo”*. Entre las dificultades que Titi debe que enfrentar a causa de su condición, está el repetido rechazo de sus solicitudes para entrar a la especialidad en atención de párvulos a pesar de sus excelentes calificaciones

“Hasta que mi mamá habló con la jefa de carrera y le contó que estaba en tratamiento y que tendría frenillos y ahí me dejaron tomar la especialidad. Me iba muy bien, siempre mi práctica tenía de 6,8 pa’ arriba.”

Con la intervención de su madre, finalmente logra ingresar con el compromiso de corregir su prognatismo.

Además del acoso escolar de parte de compañeros y docentes, que se da hacia el final de su educación básica, durante sus primeros años de escuela los padres de Titi utilizan el castigo

físico como disuasivo de comportamientos reprobables, como era común en la época “... yo no me portaba mal, pero, si me sacaba un rojo yo llegaba llorando a la casa porque sabía que (mi mamá) me iba a pegar con la correa o lo que encontrara”. Según su relato, estos comportamientos se limitan al área académico-escolar, pues ella da cuenta de un carácter apacible durante esta etapa

“sí (mi mamá) me la daba y desde ahí bueno con los golpes parece que aprendí a no sacarme rojos, a estudiar porque mi mamá nunca estuvo ahí ya tenemos que estudiar, nada, yo solita hacía mis cosas, hacía mis trabajos, o sea, si pedía ayuda, pero no tenían que estar ahí insistiéndome que hiciera las cosas, siempre fue así como que nunca mañoseó conmigo, nunca no sé por peleas no, imposible, yo era lo más tranquila posible”.

De estas lecciones, Titi aprende que debe mantener su rendimiento académico por sobre un mínimo tolerado, y debe hacerlo por y para sí misma. Las calificaciones (no el aprendizaje) se transforman en la posibilidad para avanzar en la vida. Ella valora estas lecciones y no guarda rencores contra sus padres por ellas, que, se reitera, eran lo común en esos años donde era corregida “Con una cuchara de palo o la correa, pero no por eso voy a tener rencor a mi mamá ni nada por el estilo.”

Al final del segundo ciclo básico, su condición empieza a hacerse notoria y comienzan los problemas de depresión, acoso y abuso “(...) yo no lo sentía como malo, sino que ya de grande como que pienso si, que (el profesor) se estaba aprovechando, se estaba pasando de listo, pero uno en ese momento no lo veía”, matizado con un gusto por el aprendizaje y diferentes proyectos en la escuela. A pesar de que afirma haber tenido muy buenas notas, ella se define de una manera humilde, nunca integrándose a sí misma dentro del grupo de alumnos destacados de su curso “Me gustaba mucho la matemática, pero no me iba muy bien en la básica”, “Sí, a mí me gustaba computación, seleccionaban los mejores de la sala que tenían promedios buenos y ahí estaba yo (risas), no era tan la mejor, pero sí estaba yo”

Titi cuenta que antes de la operación, durante su enseñanza media, su autoestima sube y vuelve a sentirse ella misma “¡Uf! ahí fue mi mejor etapa, la mejor etapa que pude haber tenido, fue. No, ahí como que me destapé, fui yo, era yo: era yo la que tenía que salir, me subió la autoestima antes de la operación”. La aceptación e inclusión de sus amigas la ayudan a mejorar paulatinamente

“Es que también tenía miedo (de) que mis compañeras me trataran así, y como vi que no fue así, ¡claro! me dejé llevar por el momento. Me empecé a sentir más linda, me empecé a querer y ya después tercer y cuarto año más todavía...”

Fue en este mismo periodo en que su solicitud para la especialidad de Atención de párvulos es rechazada varias veces para finalmente ser aceptada gracias a la gestión de su madre

“... decían que no que a mí no se me iba a entender ni nada y fui la mejor, la profe me dijo, ‘así tenís (sic) que hacerlo, así’, fue la mejor, me destacó. Yo le decía a mi mamá, ‘¿viste mamá?’ le dije yo, ‘así no me querían dejar, para qué, para hacerme mal a mí si al final yo sé, yo sé hacer las cosas’”

Esta validación por parte de sus profesores, y gracias a su propio mérito es la que inicia su carrera profesional en el área y un hito que define parte de la apreciación que tiene de sí misma en adelante

“(...) cuando (una) le va a contar un cuento a los niños en el jardín no es llegar y leer, es dramatizar. Eso es lo que tengo yo, eso me gusta y eso lo aprendí en el liceo y aparte aprendí hartas cosas, pero que me haya gustado más es eso.”

La imagen de un niño feliz

La relación que Titi tiene con la enseñanza y cuidado de niños viene de su infancia. Desde el trabajo de la madre cuidadora, hasta su desempeño como técnico en educación parvularia. Desde los primeros años de su vida se describe una relación muy cercana con una de las niñas que su madre apadrinaba

“Cuando veo las fotos recuerdo que mi mamá apadrinaba 2 niñas de 6 años y las llevaba a la casa, les celebrábamos los cumpleaños. Luego las adoptaron en EEUU, las buscamos muchos años, hasta el 2017 que nos encontramos. Cuando se fueron, mi mamá apadrinó a otra niña. Con ella hay contacto hasta hoy, es como mi hermana y su hija es mi sobrina”.

Luego, cuando entra al liceo, cuenta que su vocación siempre estuvo definida

“... otra (cosa) que preguntaban era qué iban a estudiar después del liceo y yo siempre dije que quería con los niños, en lo laboral con los niños. Pero no me acuerdo por qué, como que desde chica veía el hilito, como me gustaba mucho, me gustaba

ese feeling que había con él (...) cuando mi mamá, cuidaba a los niños ahí, ahí tenía más contacto”.

Terminando su educación media, Titi toma parte en la labor cuidadora de su madre

“... a los cuatro meses llegó, era la vecina como la de la esquina, esa la cuidé yo (...). Estaba recién trabajando, tenía como diecinueve ahí era grande ya, pero siempre ayudaba cuando cuidaba, yo siempre participaba en ese cuidado (...) cambiaba pañales y cosas así, darle comida, jugar con ellos”.

Se puede observar que ella siempre percibe a los niños como parte de algo positivo, que trae alegría y trabajo, aunque desde una visión reducida de la niñez

“... Igual (esa niña) era alguien en la casa que te llega alegrar el momento. Igual yo era ni tan chica ni tan grande, pero igual eran momentos bonitos, siempre me gustó, hace falta alguien que ocupe de la casa...”, “Un niño, es un niño inocente, es una persona inocente, feliz, tantas cosas, que es una persona inocente, una persona siempre feliz, que no le importa la vida que vive su momento y eso”.

En este contexto, Titi cuenta que su mamá quiere que tenga un hijo ella misma, de acuerdo esta misma visión romantizada de la niñez y la crianza *“... mi mamá siempre me dice y cuándo el bebé y cuándo el bebé. (...) Sí porque la casa se siente vacía falta una alegría aquí que nos llene, dice (ella)”.*

Trabajo en equipo, determinante en las experiencias educativas de sala cuna

La práctica profesional y el primer trabajo de Titi toman lugar en el mismo al que asistió de niña *“Estuve en el Jardín Infantil Los Pinos, ahí también hice mi práctica y después trabajé. Siempre con la misma directora”*, donde trabajó por varios años *“Me llaman para reemplazos y el 2012 se abre un cupo para trabajar en extensión horaria, ahí estuve 6 años en los pinos. Lo pasaba bien”*. En 2015, Titi volvió a estudiar para perfeccionarse a causa de nuevos requisitos para trabajar con niños en su área

“... el 2015 me asusté porque sale la ley que exige técnicos de nivel superior para trabajar con niños. Estudié en el Valle Central, sólo los días sábados, durante un año. Estudié eso porque no me llamaba la atención ser educadora (...)”.

En 2017, comienza una nueva etapa en el jardín O'higgins, donde se encuentra con nuevos desafíos al comenzar a trabajar en un nuevo nivel

“Para mí era un desafío, era trabajar en un nuevo nivel, yo sólo en práctica estuve un mes en sala cuna y después toda mi experiencia es en niveles medios. Yo no quería sala cuna, pero me fascinaron. Aunque igual extraño que todos estén sentados y hagan lo que digo (...)”

Quizás porque en su formación profesional destaca que la mayoría de los contenidos a estudiar estaban enfocados a los niveles posteriores a sala cuna

“(lo que aprendimos estaba orientado al) nivel mediano mayor a transición, pero esa etapa era transición (...) porque ahora no quedan transición (...), siempre las bases curriculares eran primer y segundo ciclo (...). El más énfasis era en los más grandes, sí en los más grandes, pero hacíamos trabajos de los dos”.

Además de su experiencia en diferentes jardines pertenecientes a instituciones nacionales, Titi pasó un tiempo trabajando en uno de enfoque Montessori, aunque comenta que ese enfoque de enseñanza no era muy afín a su personalidad

“pase tantos años ahí (...). 3 parece, no me acuerdo, se me hizo largo, me aburría Montessori. (...) la metodología no me gustó es que ya estaba acostumbrada, ya estaba acostumbrada al ritmo de la fundación, (...) más movido, más actividad siempre, no se quedan tanto rato sentados. Acá en Montessori sí estaban sentados como que no dejan, es así, como bien formaditos y todo, en cambio en no, los niños son los protagonistas, así que es muy diferente”.

Estos primeros años de trabajo fueron intensos, una mezcla de irregularidades en los protocolos y un liderazgo severo de parte de las educadoras que propició una nueva crisis emocional

“(en los reemplazos de Integra) pase por todos los niveles, pero menos sala cuna, (...) me quería puro ir, fue como, no sé por qué yo creo que no lo hice por quedarme en el trabajo porque estuve, tuve como una crisis, exploté ahí frente a los niños exploté ahí llorando, estaba tan mal”.

Como siempre, su optimismo termina imponiéndose, y lo que saca ella en limpio es el profundo aprendizaje adquirido con estas experiencias. Reflexiona que parte de la razón de su labilidad emocional era la posibilidad de su poca afinidad por ese trabajo en particular pudiera afectar su percepción de su vocación, esto es, que dejara de disfrutar el trabajar con

niños *“Me levantaba y no quería trabajar, era terrible y tenía miedo de que me dejara de gustar. Así que no, menos mal que no, pasó el lapso se terminó el reemplazo y nada, no me dejó de gustar (...)”*. Luego de ese episodio, Titi entra a trabajar en extensión horaria en el mismo jardín Los Pinos y durante el tiempo que duró esta modalidad, dedicó tiempo a sí misma, a pesar de que a veces el trabajo le exigía hacer más de lo que le correspondía en términos de horario *“(Estaba) en mi casa nomás relajada, despertaba hasta tarde, hacia lo que quería, podía salir en la mañana, no busqué trabajo (...)”*. En esta etapa, Titi dice haber trabajado sin una educadora presente en el aula, lo que expresa con orgullo como una muestra de sus habilidades, a pesar de que formalmente, las agentes no deben quedar solas al cuidado de los niños en caso de que ocurra alguna emergencia.

“A las cinco y media se van las chiquillas y quedamos solas, solas, sin auxiliar, sin educadora, sin cocinero, nada, solas, solas, solas, solas y eso nos decían que debería haber alguien más porque si nos pasa algo una, a una de las dos qué hace la otra con todos los niños y el cupo era de veintiocho, treinta a veintiocho imagínese, pero como buena trabajadora salí adelante sin educadora, sin directora, sin nadie”.

Aparte de los altibajos de su experiencia laboral propiamente tal, ella valora mucho las capacitaciones que la institución ofrece a sus trabajadoras. En ella se ve una voluntad de aprender y aplicar lo aprendido directamente en el aula, y toma como ejemplos las capacitaciones sobre inclusión

“en la fundación aprendí que era inclusión eh porque esa igual estuvo hartos años (...)”, “(...) hay que buscar estrategias para que todos puedan aprender de alguna forma (...). Así que ese es el trabajo de nosotros buscar distintas estrategias para que todos puedan aprender de no de la misma fuera, sino que diferente, que todos aprendan porque al final eso”.

En su puesto actual, Titi se siente contenta y segura de sí misma *“Dudas, temores no. Siempre segura de lo que estaba haciendo”*, considera que tiene un equipo completo y que puede desempeñar sus labores de forma efectiva con los niños

“(trabajar con un equipo completo es) maravilloso, maravilloso. (...) igual fue un poco aliviado, por lo del papeleo porque lo hace la educadora, ‘ah’ yo dije, ‘¡qué bien!’”. Además, sobre el papeleo, como lo llama ella, añade que *“planifica la educadora, yo dije ‘¡qué bien!’*. Obviamente no planifica sola porque estamos todas juntas, igual más papeleo para ella”.

Y a pesar de que anteriormente había considerado las labores de sala cuna como un desafío, afirma que ahora es su etapa favorita para trabajar con los niños, por los cambios y el aporte a al aprendizaje que puede otorgarles, a pesar del desgaste físico que esto le pueda provocar *“Sala cuna (es) una experiencia hermosa estar acá arriba, no quiero bajar, me quiero quedar acá. Me encantan los niños, son un amor; obviamente es más trabajo, los primeros meses quedaba con dolor de espalda, de brazos, cansada”*. También añade que ese nivel le da la posibilidad de acercarse a ellos de manera más física y emocional y eso le reporta gran satisfacción profesional

“(Los niños) son un amor, algunos están aprendiendo hablar, algunos a caminar, no sé, como más cariño, más apego (...). En sala cuna son más pequeñitos, el apego, el apapacho, el abrazo, un besito, eso me encanta ese ‘piel a piel’, eso me encanta (de) sala cuna”.

Titi piensa que el rol de la agente es mucho más activo y está en mayor contacto con los niños, en contraste con el trabajo de la educadora. Ella piensa que el “papeleo” del que debe encargarse la educadora les priva de tener un rol más activo con los niños

“Estudiar educadora era como más papeleo, cosas así y no, no quería nomás, o sea, me decían tiene capacidades para educadora y todo, y no yo le digo no, aunque tenga capacidades no, no me gusta, quiero ser técnico, quiero, quiero estar ahí donde las papas queman”

Y por esta razón no quiso seguir sus estudios universitarios cuando se le dio la oportunidad. En su experiencia, y también a través de otras conversaciones, Titi no cree que haya diferencias significativas en los contenidos que se entregan en una carrera y otra:

—¿Sientes que hay una diferencia en la formación de un técnico y de una educadora?

—No sé nunca me he puesto a pensar eso, nunca he conversado con ninguna, ¡ah! con una prima, con una prima que estaba estudiando Educación, ya terminó ya y yo estaba haciendo mi Técnico, eh era lo mismo, le pasaban lo mismo.

—¿crees tú que puede existir una diferencia?

—No sé, el mayor dominio de hablar con la familia yo creo, con la comunidad, aunque igual el trabajo es igual (risas)”

En su puesto actual, Titi nota las diferencias entre el estilo de liderazgo de las diferentes educadoras con las que le ha tocado trabajar, y es más bien crítica del trabajo que desempeña quien debiese asumir el liderazgo pedagógico del nivel

“no es por menospreciar el trabajo de nadie, pero la tía es una más de la sala. He conocido educadoras que se ve que es la educadora, pero ella no. A ella le falta ser un poquito ser ‘yo, educadora’. No es que mande en la sala, sino que hacerse valer, que ella es educadora, decirnos esto es así, así, así y hay que hacerlo porque uno siempre desde el líder, el de arriba es el que maneja y eh los demás hacemos las cosas, y el líder es bueno. Pero siento que le falta. (...), Porque he conocido otras educadoras que sí se nota que hay educadora en sala y todo”.

El equipo del que forma parte hoy en día parece estar bien cohesionado a sus ojos, con dinámicas fluidas que se aprecian en la crítica constructiva y evaluación constante y natural entre sus miembros desde su conformación *“todas (me explicaban), ‘no, Titi, esto es así’ o ‘sí, está bien’ eh o ‘lo puedes hacer así’”, “(mis compañeras fueron) súper amables, me ayudaron en todo momento, siempre preguntaba, yo le dije voy a preguntarle todo el rato porque yo no sé”.* Al momento de comentar sobre su aporte particular al grupo de trabajo, Titi afirma que ella aporta felicidad. Con esto parecer querer decir que, además de su buen semblante, es capaz de improvisar de manera oportuna y asertiva cuando surge algún percance, e incluso suplir el rol de la educadora si la situación lo amerita

“se me ocurre cualquier cosa, lo primero es el bienestar de los niños, uno puede pasar por alta las planificaciones y todo, pero hay que mantener a los niños (...) para salir adelante. Tampoco quedarse ahí, si la educadora no hace, ¡ah chuta! (risas) para eso estamos nosotras”.

En el discurso de Titi se develan convicciones vinculadas la relevancia de la escolaridad académicamente exitosa (expresada en las buenas notas) para surgir en la vida; la regulación a través del castigo frente a comportamientos fuera de norma; la distinción de roles en los equipos, siendo el más débil el rol del educador con quien no se establece diferencias formativas ni prácticas. Aquí se da cuenta de una situación instalada en otros espacios educativos, que es la pérdida de liderazgo del educador responsable del nivel y de los directores.

Además, devela un imaginario en torno a la felicidad que ha de proyectar un adulto que trabaja con niños, relevándose como característica de un profesional de la educación

parvularia. Si bien este factor de felicidad no se sobrepone a sus habilidades académicas, estas impresiones de Titi son consistentes con los imaginarios de A.S. y de Jazmín.

Finalmente, las historias de vida develan los imaginarios construidos al alero de las instituciones que rigen la vida de las personas, la familia, el promedio de 12 años de escolaridad, la educación superior y espacios laborales. En estos espacios se aprenden, validan y naturalizan formas de ser y hacer, que modelan los distintos roles que se asumen a lo largo de la trayectoria vital. Al considerar el eje de este estudio, que es la interpretación de las expresiones de los niños, se podría inferir que las agentes sociales han aprendido los modos de escucha, acogida y respuesta a la cultura de los niños desde lo que se ha instituido a lo largo de la vida.

Para A.S., un aspecto crucial en el trabajo que se desempeña en cualquier institución vinculada a la educación parvularia, es la calidad personal del adulto. Para ella, es indispensable ser buena persona en cualquier contexto de cuidado y educación. Esta cualidad vendría antes de y supliría cualquier falencia académica o de formación. La falta de ella es un impedimento para lograr un buen trabajo con niños pequeños, es decir, releva el lenguaje emocional de los niños y la disponibilidad que exigiría del adulto. Otro de sus pilares imaginarios es la presencia, como actividad observadora y de cuidado en el espacio en que el niño explora. Sin embargo, esta exploración es una senda manifestación de su naturaleza y no está ligada, para A.S., a ninguna actividad formativa, educativa o académica. Sería algo propio al sentido común.

Por otro lado, para Jazmín lo más importante es su habilidad innata de acercarse a los niños de esta edad. Ella resta importancia de su desempeño académico en la etapa formativa profesional, y de la labor administrativa propia de su cargo dentro de la institución en favor de su dinamismo, alegría y su gusto por compartir con los niños. Esto es lo importante, lo crucial para desempeñar su labor.

Por su parte, Titi deja ver la importancia de la felicidad como elemento fundamental para el trabajo en centros educativos y, además, una visión empobrecida del liderazgo y rol profesional del educador de párvulos, de quien se esperan orientaciones que aporten al

fortalecimiento de las relaciones que establece el equipo con los niños, vinculadas a la escucha y mediación.

En las tres se observa una visión compartida de lo que implica la labor de los adultos en el nivel educación parvularia. Para todas, las características emotivas, las habilidades de cuidado y protección física y emocional (la segunda expresada en evitar y disuadir las emociones negativas de los niños como enojo, rabia y pena) se concretan en imaginarios que dominan desde la visión que estas habilidades son más importantes que la formación disciplinar y pedagógica, llegando a constituir un requisito fundamental en el trabajo del nivel. Lo anterior, ubica en segundo plano el valor de la formación especializada en el nivel, lo que permite inferir que todo ejercicio de escucha a los niños se hace desde la historia personal.

VI. CONCLUSIONES

Si bien concluir es sinónimo de finalizar y completar, la investigación no cierra en este punto. Más bien se tienden puentes hacia nuevas relaciones, comprensiones y proyecciones que surgen al momento de responder a la pregunta y objetivos de la investigación.

Las relaciones entre adultos y niños son variadas como lo son las personas. En este sentido, no existe un lenguaje ni un modo único para comunicarse. Ya se ha insistido en la metáfora de los Cien Lenguajes, a través de la que Malaguzzi (2005) invita a la profunda reflexión en torno a la subjetividad de los niños y sus modos de relacionarse, desde de los que co-construyen su mundo y su cultura. Estas expresiones están presentes, afloran y se manifiestan día a día, comunicando sus ideas, teorías, inferencias, necesidades e intereses.

Reconociendo las características del desarrollo, en el nivel sala cuna, es probable que la expresión sea menos verbal que en los niveles mayores, lo que no significa que “las guaguas no hagan nada”, como lo suelen interpretar los adultos. Tomando en cuenta a la diversidad de los niños, en este nivel se requiere de una presencia y una sensibilidad de parte de los adultos. Estas características les permitirán acoger las voces de la cultura de los niños desde una pedagogía de la escucha: la voz del silencio, de las emociones, del juego, del movimiento, de los sentidos, de las artes, del asombro, de la ciencia, de la mirada, del caos, del orden, de la quietud, entre tantos otros.

Ahora bien, el adulto acompaña a los niños en la cotidianeidad educativa (o escolar): observa, registra, planifica y valora los lenguajes de los niños en torno a los acuerdos sociales que construyen la realidad de la sala cuna. A continuación, se intentará dar respuesta a esta tensión respondiendo a los objetivos específicos de la investigación.

Prácticas de los adultos a la hora de acoger las expresiones de los niños.

El ejercicio de escucha no puede quedar en el mero acto de oír e interpretar. Imitarse a ello no tiene sentido. La escucha es una actitud de disponibilidad, de preparación para el otro, de gentileza.

En el nivel sala cuna del contexto sociocultural investigado, los acuerdos sociales de los adultos develan prácticas que atentan contra la cultura de los niños y sus interacciones. Las acciones de los adultos en los espacios y tiempos de la sala cuna, muestran cómo se limitan las expresiones. De esta manera, se acogen aquellas evidentes expresadas en lenguajes verbales y emocionales, mientras que las expresiones vinculadas al miedo, la rabia y tristeza son negadas y silenciadas. Los adultos buscan y atienden a lenguajes homogéneos a la hora de enseñar (transmitir información), por lo que toman decisiones como el desarrollo de planificaciones colectivas y rutinas rígidas bajo el mecanismo regulador las normas de la sala: sentarse, no hacer desorden, no correr, no pelear, hacer cariño. Es probable que, sin intención, los adultos niegan lenguajes e imponen actividades. Por ejemplo:

- Sentarse: negación de la autonomía y exploración. Es situar a los niños en una perspectiva homogénea, y así mostrar una sola forma de actuar en el mundo.
- No hacer desorden: negación del caos, de la complejidad, de las relaciones.
- No correr: negación del movimiento, de la energía.
- No pelear: negación de las diferencias y discontinuidades.
- Hacer cariño: negación de la libertad de los niños a decidir a quién dar afecto. Negación de los límites del cuerpo que cada sujeto define.

Los hallazgos dan cuenta de prácticas normalizadas, instituidas y validadas.

- Práctica adultocéntrica: donde el adulto es el protagonista, es quien decide por el niño y lo sitúa en un rol inferior. Incluso no lo ve como una persona, sino como un ser en desarrollo que siempre estará por ser, considerados solo desde la proyección del adulto que será. Desde estas relaciones de poder, se olvida al niño, se niega su cultura.
- Práctica escolarizada: en la que los adultos propenden a ofrecer tiempos y espacios donde se establecen relaciones mecánicas, reproductoras y repetitivas. Estas relaciones enfatizan contenidos conceptuales, y emplean espacios y materiales cuyos objetivos y usos están predeterminados.
- Práctica homogénea: en la que todos los niños son vistos de la misma manera, a todos se ofrece la misma contención y experiencia. Esta práctica niega la diversidad, ignora las diferencias individuales y los distintos modos de habitar el mundo. Se planean situaciones

educativas pensando que todos parten del mismo nivel y que deben llegar a los mismos resultados.

Estas prácticas determinan las relaciones que se configuran entre adultos y niños, tornándolas instrumentales ya que en la medida en que los adultos tienen una visión homogénea, adultocéntrica y escolarizada niegan la aceptación de las subjetividades de los niños, la confianza en sus posibilidades y la comunicación. En síntesis, la práctica se edifica sobre imaginarios instituidos: las convicciones y creencias acordadas socialmente.

Sin embargo, emergen ideas que dan cuenta de imaginarios radicales instituyentes que piensan las situaciones educativas de manera diferente. En ellas se humaniza el acto de educar, reconociendo al niño como legítimo otro, como sujeto portador de cultura. Aquí se devela la potencia creadora de los adultos con imaginarios transgresores a los instituidos, una suerte de imaginarios positivos frente a lo que tradicionalmente se viene desarrollando. Son estos imaginarios los que se deben posicionar y destacar para que se lleguen a constituirse como características del hacer común en sala cuna. Dentro de estas movilidades se encuentran las prácticas en que los adultos denotan respeto por la cultura de los niños en tanto acogen sus lenguajes y responden a ellos de manera respetuosa. Estas acciones y actitudes de los adultos no se constituyen en un patrón de actuación recurrente, sino que surgen en algunos momentos de la cotidianidad. Entre estas formas de relación de adultos–niños, se encuentran:

- Práctica afectiva: el lenguaje de las caricias, las palabras amorosas y los encuentros acogedores y apreciativos. Se observa, además, la presencia del adulto como figura que acompaña, que observa y que está dispuesto para jugar cuando se le invita. Se trata de un adulto presente para contener, que no interfiere en las acciones de los niños y actúa solo en casos de prevención.
- Práctica de cuidado y protección: es el respeto por las características y necesidades de los niños, el sentido de los espacios y tiempos de bienestar. Todo esto se vincula a la práctica ocasionales en las que emerge una respuesta a las subjetividades de los niños y el respeto por sus lenguajes heterogéneos. Aquí se reconocen las singularidades y se brindan experiencias que podrían ser llamadas diversificadas en tanto se ofrecen distintas

oportunidades (como objetos, espacios, tiempos, personas) para el aprendizaje. Esta práctica del adulto aparece también en las situaciones donde muestra disponibilidad de escucha y respuesta a las expresiones no programadas ni esperadas de los niños. Se trata de lenguajes que no son parte de las certezas de las planificaciones y surgen en los juegos y en los momentos de caos–orden que los niños configuran desde sus asombros.

Una práctica habitual de los equipos es la planificación de experiencias de aprendizaje. La acción de ordenar, orientar y estructurar las situaciones de aprendizaje, teniendo como foco lo que se espera que el niño aprenda y desarrolle. El proceso de planificación refleja los acuerdos sociales del equipo. Este discurso escrito se desarrolla en dos líneas:

- Planificación como acto normativo: la más latente en la investigación. Es la acción que responde a la institucionalidad del nivel (Bases curriculares, referentes curriculares internos), en la que se diseñan situaciones entorno a una estructura validada que organiza una secuencia de aprendizaje para el logro de habilidades. Para esto se determinan ámbitos, núcleos, tiempos (cronos), periodos y espacios.
- Planificación como movilidad que genera discontinuidad con lo instituido: es decir, aquellas acciones que aparecen —aunque débiles— como actos reflexivos y cuestionadores de lo normalizado. Dentro de estas se destacan ideas que proyectan el proceso de aprendizaje como un acto participativo para niños y adultos: discursos que dejan ver el respeto por el interés y necesidades de los niños, e imaginan propuestas educativas respetuosas de las subjetividades. Estos actos reflexivos dan cuenta de un adulto que se aproxima a un rol de facilitador.

Trayectorias vitales en las que se configuran los imaginarios.

Ahora bien, las decisiones pedagógicas que los adultos emprenden tienen su origen en las experiencias de vida vinculadas al ámbito de la niñez y la educación parvularia, a partir de las que se construyen creencias y convicciones que, al ser compartidas, establecen acuerdos sociales que se plasman en significaciones imaginarias. Estas les ayudan a ordenar el mundo de la sala cuna. Todos los adultos, en sus trayectorias vitales, transitaron por distintas instituciones donde compartieron acuerdos y creencias. Entre ellas destacan:

- La familia: la primera institución social que los acoge. Aquí emerge con fuerza el respeto por las normas, las relaciones jerárquicas y el modelaje de figuras de adultos significativos.
- Las instituciones educativas (jardines, escuelas, liceos, institutos, universidad): que es donde más años pasa una persona con dedicación exclusiva. Aquí se da forma a las amistades, la construcción de la identidad, vocación, tensiones, saberes y modelos de educadores (buenos y malos). Ellos van dando forma a las convicciones y consolidan acuerdos aceptados socialmente, como la importancia de tener buenas notas para salir adelante, el respeto por las normas y el rol protagónico del educador.
- Las instituciones laborales: En la línea vital, la experiencia que sigue y que cobra relevancia en los relatos es la experiencia laboral. Desde ella se construyen acuerdos sociales en torno a los roles jerárquicos en el equipo y a las relaciones entre los adultos. De esta forma se establecen creencias que designan a la educadora como protagonista del proceso en tanto profesional que toma las decisiones, a la vez que se cuestiona su liderazgo. También, desde aquí emerge la convicción de que el personal de servicio está relegado de las situaciones educativas. Por otra parte, la vida laboral da cuenta de situaciones de acoso, donde se utiliza a los niños como instrumento para hostigar a otros adultos.

Desde las diversas experiencias de la trayectoria vital emergen convicciones en torno a los niños, que los vinculan como sujetos de protección, pasivos, vulnerables y homogéneos.

Significaciones imaginarias que movilizan a los adultos en la acción educativa.

Los adultos operan desde dos significaciones imaginarias: instituidas y radicales instituyentes.

- Las significaciones instituidas son lo evidente, la representación de lo normalizado y lo acordado incuestionablemente. En la acción diaria de los adultos se perciben creencias comunes que demuestran la negación de las expresiones de los niños. La prioridad es que aprendan lo establecido curricularmente, a la vez que se reproducen patrones históricos como rutinas y planificaciones. Se ha normalizado que los niños que asisten a la sala cuna son iguales, aprenden lo mismo, de la misma forma, con los mismos objetos y en los

mismos tiempos y espacios. Se normaliza la homogeneidad. Se acepta el adultocentrismo, la escolarización de los espacios educativos y la planificación instruccional.

- Las significaciones radicales instituyentes se expresan en la acción minoritaria, la proyección de una nueva forma de relación en la sala cuna, el reconocimiento de los niños, de sus expresiones, la disponibilidad de escucha, la presencia amorosa y respetuosa de los adultos.

Inicialmente se propuso un supuesto investigativo, *los discursos y acciones de los adultos develan distancia con los lenguajes de los niños, en tanto jerarquizan los lenguajes*. Esto se confirma desde la revisión documental de las planificaciones, desde las notas de campo que emanan del trabajo etnográfico y desde la experiencia vital.

Los actores sociales declaran que desde la etapa infantil vivencian la severidad de las madres y el castigo, la visión del aprendizaje como sinónimo de estudios y buenas notas y no recuerdan episodios de juegos. Tampoco recuerdan sus vidas entre el nacimiento y los cinco años. Aunque esto último puede ser “normal”, lo asombroso es la falta de interés por recordar y dotar de significado esa etapa. Es suficiente decir: “no recuerdo porque era chica” y, automáticamente, se pasa a la educación básica. Probablemente sus lenguajes fueron negados, no escuchados y silenciados.

La práctica pedagógica de estos adultos educadores muestra la distancia entre la cultura del adulto —que se desea instalar— y la cultura de los niños, que brota constantemente, pero que no se escucha.

La planificación es la manifestación declarativa de la jerarquización de los lenguajes: es más importante la acción del adulto que el juego, el ámbito de comunicación o la relación con el medio natural y cultural que la autonomía y el movimiento; el contenido conceptual que las habilidades. Es más importante el referente curricular que el conocimiento de los niños.

¿Qué hacer?

Pensar la educación es pensar en principios inherentes como la libertad, la autonomía, la dialogicidad, las relaciones, el respeto, la pertenencia cultural y la integridad. Muchas veces, en la formación inicial docente o formación continua, surgen tensiones entre la acción de

educar y la escolarizante. Educar es convivir, desarrollar prácticas conversacionales, emociones, transformaciones, creación de relaciones (Maturana, 1999; Echeverría, 2011; Casassus, 2007; Calvo, 2014).

Estas ideas sostienen a la educación como un proceso de humanización, en el que se visibiliza a los niños, se les legitima y se respeta la cultura de las infancias. Sin embargo, la práctica pedagógica hoy parece responder a ciertos acuerdos sociales y funcionales que operacionalizan motivaciones, convicciones y creencias. Estos son propuestas que se constituyen en una visión técnica y que normalizan la rigidez de la experiencia educativa (como políticas, normativas, decretos, orientaciones curriculares). Tal como lo manifiesta Pintos, se generan “representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (1995, p. 45).

La invitación de esta investigación es a situarse en la autonomía, la creatividad y las rupturas que emergen desde la práctica y discursos de los actores sociales, es decir, en aquellas movi­lidades donde se indica una posibilidad de cambio, los imaginarios radicales–instituyentes. Es aquí donde se encuentra el potencial del imaginario que podría transformar la práctica. En las discontinuidades con lo instituido se dejan ver las reflexiones y crisis de sentido que viven los adultos educadores. Develan que están en desacuerdo con lo instituido y que imaginan nuevas formas, en este caso, de escuchar y educar a los niños.

Limitaciones y proyecciones del estudio

Ya se han abordado algunas limitaciones de este estudio en el capítulo referido al proceso del investigador, sin embargo, se considera oportuno mencionar otras que tensionaron el estudio.

Hay una escasez de estudios locales y nacionales respecto de los lenguajes de los niños de sala cuna. La mayoría de los estudios están relacionados con el lenguaje verbal y los vínculos afectivos, por lo tanto, las reflexiones que emergen del estudio no pueden ser contrastadas con otras investigaciones.

Algo similar ocurre con los imaginarios sociales en educación, específicamente en educación parvularia y vinculados a las expresiones de los niños. La manera y el origen en que los

adultos interpretan las expresiones de los niños se limitan al currículo o a las teorías del desarrollo. Muy escasa es la investigación que recoge la forma en que los adultos configuran las respuestas a la escucha de los niños.

El proceso de análisis de la información fue lento y complejo, por el volumen que se alcanzó dada la diversidad de técnicas empleadas. Frente a esto, el proceso se centró en aquellas categorías y subcategorías más representativas de las construcciones imaginarias de los actores sociales.

Respecto de las proyecciones desde los hallazgos de la investigación, no son temas conclusivos. Más bien son aperturas a nuevas líneas investigativas con énfasis en la significación imaginaria rupturista, es decir, en los imaginarios radicales instituyentes, a fin de reconocer la fuerza creadora de los equipos y acompañar en los procesos reflexivos y de transformación, pudiendo llevarse al plano de la investigación acción.

Resulta una invitación desafiante develar los imaginarios presentes en los instrumentos y referentes curriculares de las instituciones. Esto se constituye en un nuevo escenario investigativo que podría facilitar la comprensión de las significaciones declaradas para ordenar el mundo educativo.

Otra apertura que emerge dice relación con el aporte de esta investigación a la formación inicial docente. Estos hallazgos invitan a cuestionar los planes de estudios del primer año de formación, centrados en unidades y contenidos que no hacen más que ofrecer a los estudiantes el aprendizaje de habilidades para la vida universitaria, los saberes disciplinares y los pedagógicos. Al parecer es necesario aportar instancias académicas que inviten a la deconstrucción de aquellas convicciones que se arrastran desde un promedio de 12 años de escolaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Grao.
2. Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, (20), 93-105.
3. Agrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
4. Agudelo, P. (2012). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. *Unipluriversidad*, 11(3), 93-110. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11840>
5. Allende, S. (1 agosto 2013). Discurso pronunciado por Salvador Allende el 25 de julio de 1971 – La Educación. Le Mondé Diplomatique. Recuerado de <https://www.lemondediplomatique.cl/discurso-pronunciado-por-salvador-allende-el-25-de-julio-de-1971-la-educacion>
6. Alvarado, M. (2008). Hacia una pedagogía del silencio y del goce. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 8, 91-97.
7. Albornoz, E. (2010). A la escucha de la infancia. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (49), 297-303. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3656555>
8. Altimir, D. (2010). ¿Cómo escuchar a la infancia? Barcelona: Octaedro
9. Álvarez, A. (2012). Imaginarios sociales. Las significaciones del mundo imaginico en la metrópolis contemporánea. Barcelona: Parnass.
10. Álvarez, M. y Huber, M. (2009). Asistencia temprana a Salas Cuna y patrones de apego infantil: Una revisión. *Summa Psicológica UST*, 6(1), 101-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3020383>
11. Alvarado, J. y Castaño, Y. (2014). Infancia y derechos: imaginarios desde los actores locales. *Conhecimento & Diversidade*, 6(11), 15-25. Recuperado de http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1390

12. Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 8(28), 2-11. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
13. Amar, J., Arboleda, C., & Doku, K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. *Psicología desde el Caribe*, (12). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1726>
14. Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(5), 7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2752296>
15. Arrabal, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(5), 7. Recuperado de <http://rieoei.org/2661.htm>
16. Aucouturier, B. (2014). *L'enfant terrible ¿qué hacer con el niño difícil en la escuela?* Barcelona: Graó
17. Baeza, M.A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales.* Santiago de Chile: Ediciones Sociedad Hoy.
18. Baeza, M.A. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica.* Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
19. Baeza, M.A. (2011). Memoria e imaginarios sociales. *Imagonautas*, 2 (1),76-96.
20. Báez, J. (2012). *Investigación cualitativa.* Madrid: Alfaomega.
21. Bardin, L. (1996) *Análisis de contenido.* Madrid: Akal Ediciones.
22. Barudy, J. y Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia.* Barcelona: Gedisa.
23. Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.
24. Berger, P.; Luckmann, T. y Estruch, J. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido.* Barcelona: Paidós.
25. Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
26. Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

27. Bonilla, H.; Ospina, F. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía. *Hologramática*, (5), 71-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294471>
28. Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
29. Bursset, S. (2012). La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística. En P. Alsina y A. Giráldez (coords.), *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona, España: Graó.
30. Calvo, C.; López de Maturana, S. y Moreno, A. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 203-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773392>
31. Calvo, C. (2015). La propensión a aprender entrampada por la escolarización. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 22-42.
32. Calvo, C. (2016). ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender? *Revista enfoques educacionales*, 13(1), 43-67.
33. Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando a escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de la Serena.
34. Calvo, C. (2017) *Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada)*. La Serena: Universidad de La Serena
35. Cabanellas, I. y otros (2005). *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graó.
36. Campos, J. (2014). *Educación emocional*. Bs. Aires: Granica.
37. Cañellas, A. J. C. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación*, (338), 9-22.
38. Carson, (2012). *El sentido del asombro*. España: Encuentro.
39. Casas, F. (2006). *Infancia: Perspectiva Psicosociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
40. Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>
41. Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa/Social representations that influence social

- childhood policy and adolescence in Europe. *Pedagogía Social*, (17), 15. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/b48ac0a952f1f84733c79144ea61b063/1?pq-origsite=gscholar>
42. Casassus, J. (2000). Cambios paradigmáticos en educación. Red Revista Brasileira de Educação.
 43. Casassus, J. (2014). La educación del ser emocional. Santiago, Chile: Índigo.
 44. Castoriadis, C. (1983). La Institución Imaginaria de la sociedad I y II. Barcelona: Tusquets.
 45. Castoriadis, C. (1996). El avance de la insignificancia. Buenos Aires: Eudeba.
 46. Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente, en *Zona Erógena*, n.º 35. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
 47. Castoriadis, C. (2005), *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
 48. Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, (43), 01-13. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2012000100001&script=sci_arttext&tlng=e
 49. Cepeda (2009). Afecto y aprendizaje en la sala cuna. Experiencias didácticas para niños de 6 meses a 3 años. Santiago: JUNJI.
 50. Céspedes, A. (2007). Cerebro, inteligencia y emoción. Santiago: Fundación Mírame.
 51. Civarolo, M. y Fuentes, M. (2014). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/129>
 52. Cristiano, J. (2009). Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica. Argentina: Eduvim
 53. Corsaro, W. (1997). The sociology of childhood. California Pine: Forge Press.
 54. Dahlberg, G; Moss, P; Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.

55. Del Pilar, L. (2008). Imaginarios sociales de las maestras de preescolar acerca de la lectura y la escritura. *Revista horizontes pedagógicos*, 10(1). Recuperado de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/368>
56. Decreto 315. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 09 de agosto de 2010.
57. Díaz, S. P. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1149-1157. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2010000200026
58. Di Iorio, J. y Seidmann, S. (2007). Representaciones sociales de la infancia e instituciones asistenciales. Un enfoque de la experiencia vivida. In *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-073/420>
59. Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
60. Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci_arttext&tlng=e
61. Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago: LOM.
62. Echeverría, R. (2007). *Por la senda del pensar ontológico*. Santiago: LOM.
63. Escuelas infantiles de Reggio Emilia. (2005). *La inteligencia se construye usándola*. España: Morata.
64. Falabella, A., & Rojas, M. T. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos. *Calidad en la educación*, (29). Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=60
65. Foucault, (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
66. Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
67. Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XXI

68. Ferrer, I. (2012). La artesanía de la comunicación. Barcelona: Graó.
69. Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Morata.
70. Fornasari, L; Peralta, M. Neurociencia, vincularidad y escucha. Buenos Aires, Argentina: Infanto juvenil.
71. Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.
72. Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
73. García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. En *Foco*, 80, 1-26. Recuperado de http://www.expansiva.cl/publicaciones/en_foco/detalle.tpl?iddocumento=19062006105036
74. Gascón, F., y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2015000200007
75. Glockner, V. (2007). Infancia y representación: Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Revista Tramas*, (28), 67-83. Recuperado de http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=276
76. Goetz, J., Le Compte, M. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata
77. Goldschied, E. (2005). Educar en la escuela infantil. Barcelona: Octaedro.
78. González, M. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Bs. Aires: Noveduc.
79. Goleman, D. Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós
80. Gómez, M. y Alzate, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1). Recuperado de http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo3.pdf

81. Gopnik, A. (2011). El filósofo entre pañales. Madrid: Grupo Planeta
82. Grau, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia discursos y prácticas. *Políticas públicas para la Infancia*, 45. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politica_spublicas.pdf#page=45
83. Guber, R. (2016). La etnografía. Método, campo y Reflexividad. Argentina: Siglo XXI.
84. Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2014). El devenir de la representación política de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/1114>
85. Han, B. (2018). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.
86. Heidegger, M. (2003). Aportes a la filosofía. Buenos Aires: Biblos.
87. Herrera, C. y Aravena, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 71-84. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/1636>
88. Hoyulos(2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Octaedro.
89. Hoyuelos, A. (2006). La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Octaedro.
90. Hoyuelos, A; Riera, M. (2015). Complejidad y relaciones en educación infantil. Barcelona: Octaedro
91. Huizinga, J. (2000). Homo Ludens. Madrid: Alianza/Emecé
92. Hurtado Herrera, D. R. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 81-110
93. Ibarrola, B. (2014). Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula. UE: SM

94. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2011). *Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano Guía para agentes educativos*. Bogotá, Colombia: ICBF.
95. Integra (2016). PEI. Proyecto educativo institucional. *Construyendo nuestra identidad por una educación de calidad*. Santiago: Autor.
96. Integra (2017). *Política de calidad Educativa*. Santiago: autor.
97. Integra (2018). Referente curricular 2018. Santiago: Autor. Recuperado de http://web.integra.cl/web_integra/uploads/202%20-%20ANEXO%206%20Referente%20Curricular%202019%20Borrador.pdf
98. *Instituzione del Ayuntamiento de Reggio Emilia* (2011). *Reglamento nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia*. Italia: Reggio Children.
99. Jaramillo, D. A., Mazanett, G. E., & Murcia, P. N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales*.
100. JUNJI (2010). Referente curricular. Santiago: Autor
101. JUNJI (2010). Material de apoyo curricular para las salas cunas.
102. JUNJI (2017). Propuesta pedagógica para el primer ciclo de educación parvularia. Santiago: Autor.
103. Juretić, J.; Dussaillant, F.; Saieg, J.; Martin, M.; Estrada, F.; Fuenzalida, J. y Castro, C. (2015). *Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia*. Santiago: UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/4-Definiciones-conceptuales.pdf>
104. Lahire, B (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
105. Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En Cousiño, F. y Foxley, A., *Políticas Públicas para la Infancia* (91 – 98). Santiago: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politica_spublicas.pdf
106. Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas*. Barcelona: Laertes.

107. Ley General de Educación, N° 20370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009.
108. Liedloff, J. (2016). El concepto del continuum. En busca del bienestar perdido. España: OB STARE.
109. Lisboa, S. y Serrano, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 4(3), 304-316. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752013000300006
110. López-Cassà, È. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
111. López de Maturana, S., Calvo, C. (2014). Los Jardines Infantiles y los Ambientes Activos Modificantes. *Polis*, 13 (37): 95-110
112. Llobet, V., Piatelli, A., & Gerardi, F. (2002). Representaciones y prácticas en las instituciones para la infancia vulnerabilizada. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 7 (3), 47-68. Recuperado de <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/37.pdf>
113. Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. España, Barcelona: Rosa Sensat.
114. Mcentee, H. (1996) *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*. México: McGRAW- HILL.
115. Martínez, M. Y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/1656>
116. Martinic, S. (1992). Análisis estructural. Presentación de un método para estudio de lógicas culturales. En proyecto “Investigación para la acción: estrategias de capacitación. Recuperado de

117. Maturana, H. y Bloch, S. (1996). *Biología del emocionar y alba emoting*. Santiago: Dolmen.
118. Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
119. Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Chile, Santiago: Dolmen.
120. Maturana, H.; Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer Chile: LOM*
121. MINEDUC. (2001). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Chile, Santiago: Autor.
122. MINEDUC. (2001). *La educación parvularia en Chile*. Santiago: Unidad Educación Parvularia. División General de educación.
123. MINEDUC (2006). *Planificación en el Nivel de Transición de Educación Parvularia*. Santiago: Autor.
124. MINEDUC. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Chile, Santiago: Autor.
125. Moreno, C. y Rovira, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.wzb.eu/www2000/zkd/dsl/pdf/Rovira/imaginarios.pdf>
126. Morin, E. y Girard, F. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
127. Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). *La práctica social como expresión de humanidad. Cinta de moebio, (57), 257-274.*
128. Nhat Hanh, T. (2016). *Silencio. El poder de la quietud en un mundo ruidoso*. Barcelona: Urao.
129. OEI (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y Experiencias*. España, Madrid: OEI.
130. Ospina, L. y Murcia, N. (2008). *Imaginarios ambientales: voces emergentes desde la vida cotidiana. Revista Luna Azul, (26).*

131. Pacheco, P., Elacqua, G., Brunner, J. J., Montt, P., Peralta, M. V., Poblete, P., y Muñoz, A. (2005). Educación preescolar estrategia bicentenario. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles, 18-22. Recuperado de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/Preescolar/Pressc-def.pdf>
132. Palou, S. (2008). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: Graó.
133. Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102. Recuperado de <http://www.anales-ii.ing.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewArticle/27479>
134. Peralta, V. (2002). Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los alumnos párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Chile, Santiago: Andrés Bello.
135. Peralta, V. (2005). Nacidos para ser y aprender. Argentina: Infanto-juvenil
136. Peralta, V. (2008). Innovaciones curriculares en educación infantil, México: Trillas.
137. Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, (29), 37-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27910293.pdf>
138. Pintos, J. (2012). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata*, 16, 17-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154801>
139. Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4, 1-11. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/14482>
140. Pérez, C. (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la Sociología. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, (7), 149-168. Recuperado de [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/7%20-%202004/09%20\(Carmen%20Nieves%20P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/7%20-%202004/09%20(Carmen%20Nieves%20P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez).pdf)
141. Pizzo, M., Chardon, M., Krauth, K., Grippo, L., Cattaneo, M., Kalejman, C. & Biotti, F. (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de

- la relación adulto-niño como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de investigaciones Facultad de Psicología*, 19 (2), 255-262. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000200033
142. Pujadas, J. (1992). El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales, Cuadernos Metodológicos, nº 5, Madrid, CIS.
 143. Redondo, P. y Antelo, E. (2017). Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias. Rosario: Homosapiens.
 144. Rinaldi, C. (2011). En Diálogo con Reggio Emilia. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma.
 145. Ritscher, P. (2012). ¿Qué haremos cuando seamos pequeños? Barcelona: Octaedro.
 146. Rivas Flores, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. I. Sverdlick, comp., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 111-145.
 147. Rivière, A. (1988). La psicología de Vigotzky. Madrid: Aprendizaje Visor.
 148. Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Bs. Aires: Paidós.
 149. Rojas, M., Gorichon, S., Falabella, A., & Lee, M. (2008). Propuestas de mejoramiento para la formación de profesionales de educación parvularia. Santiago: MINEDUC.
 150. Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Revista Electrónica Pensamiento Crítico N° 1*. Recuperado de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf
 151. Romero, F. (2015). La infancia: como proyecto ético. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 17 (1), 335-349. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17\(1\)_15.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17(1)_15.pdf)
 152. Ruiz, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, España: Deusto.

153. Ruiz de Velasco, A. (2006). Del placer motórico al placer visual. *Aula de Infantil*, núm. 32 (julio – agosto).
154. Saccone, C. y Seidmann, S. El niño como sujeto de cuidado: categorías de análisis para un abordaje en representaciones sociales. In *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (p. 96). Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-015/597.pdf>
155. Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*
156. Sánchez, C. (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la Sociología. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, (7), 149-168. Recuperado de [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/7%20-%202004/09%20\(Carmen%20Nieves%20P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/7%20-%202004/09%20(Carmen%20Nieves%20P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez).pdf)
157. Sánchez, G. & Gómez, R. (2010). Diagnóstico de la educación Parvularia. Santiago de Chile: OEI, Idea. Recuperado de http://www.idea-educ.cl/descargas/diagnostico_educacion_parvularia.pdf
158. Sánchez, J. & Cuervo, Y. (2014). Infancia y derechos: imaginarios desde los actores locales. *Conhecimento & Diversidade*, 6(11), 15-25. Recuperado de http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1390
159. Santacruz, S. (2013). Imaginarios sociales de infancia en situación de discapacidad. *Infancias Imágenes*, 12(1), 51-59. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4679>
160. Sarramona, J., Colom, A. y Vázquez, G. (1998). *Educación no formal*. España: Ariel.
161. Shapiro, L. (2003). *El lenguaje secreto de los niños*. Barcelona: Urano.
162. Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27). Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>
163. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Planificación y evaluación. Orientaciones técnicas pedagógicas para el nivel de educación parvularia.

164. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). Informe de caracterización de la educación parvularia. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile.
165. Taylor, Ch. (2004). Imaginarios sociales modernos. Paidós.
166. Tokman, A. (2010). Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas. *Serie de Políticas Públicas UDP, Documentos de Trabajo*, (5). Recuperado de <http://www.udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id=67>
167. Tonucci, F. (2012). Peligro, niños. Barcelona: Graó
168. Tonucci, F. (2013). Enseñar o aprender. Bs. Aires: Losada.
169. Torralba, F. (2005). El silencio: Un reto educativo. Madrid: PPC.
170. Torralba, F. (2012). El arte de saber escuchar. Lleida: Milenio.
171. Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa.
172. Vecchi, V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. España, Madrid: Morata.
173. Vega, M. y Moro, L. (2013). La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: Factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 7-14. Recuperado de <http://psychosocial-intervention.elsevier.es/es/la-representacion-social-los-malos/articulo/S1132055913700024/>
174. Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/544/408>
175. Wallon, H. (1987). Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil. Madrid: Visor - Mec
176. Wild, R. (2016). Etapas del desarrollo. Barcelona: Herder.

177. Woodhead, M; Brooker, R. (2013). El derecho al juego. La primera infancia en perspectiva 9. Recuperado de <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: CONSENTIMIENTO E INFORMACIÓN A PARTICIPANTES

Concepción, 3 de agosto de 2017

Documento Informativo para Participantes

“Lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años: imaginarios sociales de un grupo de adultos educadores que ejercen en el primer ciclo de educación parvularia, en la provincia de Concepción”.

Estimado/a

Usted ha sido invitado/a a participar del estudio de investigación conducente al grado de Doctorado en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. La investigación es dirigida por el profesor Carlos Calvo Muñoz y realizada por la estudiante Karina Villarroel Ambiado

Tema del estudio:

El estudio propuesto se centra en los imaginarios sociales de los adultos educadores de niñas y niños de primer ciclo de la Educación Parvularia. Posee los siguientes objetivos:

Objetivo General

1. Develar los imaginarios sociales sobre los lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años, construidos por un grupo de técnicos y educadores de párvulos en ejercicio, de la provincia de Concepción.

Objetivos específicos

1. Identificar los discursos de técnicos y educadores de párvulos sobre los lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años.
2. Identificar acciones de técnicos y educadoras, en respuesta a los lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años.
3. Analizar las acciones y discursos que develan técnicos y educadores de párvulos sobre los lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años.
4. Interpretar los análisis apuntando a la construcción imaginaria que técnicos y educadores poseen de los lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años

Se espera que el estudio propuesto contribuya al conocimiento en el área de la educación Parvularia, tanto en la formación inicial de educadoras y técnicos como en la reflexión en torno a la práctica educativa.

Su participación es voluntaria: Formar parte del estudio es completamente voluntario. Si Usted decide no formar parte, omitir alguna de las preguntas, o retirar cualquier tipo de información que haya suministrado, es libre de hacerlo sin ningún perjuicio. Usted también es libre de retirarse del estudio en cualquier momento.

Lo que le pediremos hacer: La investigación requerirá de la aceptación de un investigador en sala que desarrolle observación no participante y entrevistas, las que serán previamente coordinadas para no interferir en su quehacer diario.

Riesgos y beneficios: La recolección de datos se realizará en un ambiente seguro, por lo que Usted estará expuesto a ningún riesgo predecible. Los resultados del estudio, sin embargo, proveerán información que puede ser usada para planificar y desarrollar estrategias que contribuyan a mejorar la formación de educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia.

Sus respuestas serán confidenciales: La información recolectada mediante observación y entrevista será mantenida en estricto secreto. En cualquier documento a publicar *no incluiremos* ningún tipo de información que haga posible su identificación como participante o la de la institución donde trabaja o estudia, por lo que durante todo el estudio se recurrirá al uso de seudónimos. Los registros de la investigación serán archivados bajo llave y solo los investigadores tendrán acceso al material. Si desea destruir los registros de la entrevista, lo haremos una vez transcritos. Si usted así lo desea, luego de concluida la investigación, le enviaremos una copia de los resultados y conclusiones. También es posible que los resultados sean publicados con fines académicos.

Para más información. Si tiene cualquier preocupación o duda sobre el estudio, puede comunicarse con Carlos Calvo Muñoz, profesor guía de esta investigación, al correo electrónico carlosmcalvom@gmail.com o en la Facultad de Pedagogía, Condell 506, Providencia, Santiago. Asimismo, puede comunicarse directamente con la Presidenta del Comité de Ética Sra. Francisca Pérez Pallares, fperez@academia.cl.

Carta de solicitud de Consentimiento Informado para

Padres, Madres, Apoderado (a)

Me permito manifestar que el suscrito, _____, RUT N° _____, libre y voluntariamente he aceptado colaborar en el Proyecto de Investigación: **“Lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años: imaginarios sociales de un grupo de adultos educadores que ejercen en el primer ciclo de educación parvularia, en la provincia de Concepción”**, del que es Investigador Responsable Karina Villarroel Ambiado, quien cursa el Doctorado en Educación de la Universidad Academia Humanismo Cristiano.

El objetivo general del proyecto es Develar los imaginarios sociales sobre los lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años, construidos por un grupo de técnicos y educadores de párvulos en ejercicio, de la provincia de Concepción, utilizando la información proveniente de fuentes escritas, tales como libros, revistas, diarios y archivos, junto a la información proporcionada por personas vinculadas directamente en la educación de niñas y niños de 0 a 3 años.

Este proyecto tiene una duración de tres años, el que incluye un trabajo de campo de un año aproximadamente, a partir del mes de agosto del 2017.

He sido invitado a colaborar en este trabajo dando consentimiento para que la investigadora participe a lo largo de la jornada educativa en la sala cuna heterogénea, a la que asiste su hijo, hija o pupilo durante el año 2017 – 2018, esto en el marco de la metodología etnográfica que conlleva la participación en terreno del trabajador de campo por un tiempo que, por lo menos, abarque un período cultural (año de vida, año escolar, etc.).

Se me ha señalado que:

(a) la información recogida será utilizada por el investigador en publicaciones de carácter científico y de difusión,

(b) si considero que alguna información no puede ser difundida, lo expresaré y se respetará absolutamente mi decisión,

(c) los niños y niñas serán fotografiados y/o grabados

(d) la participación y autorización para documentar procesos de mi hijo, hija o pupilo es voluntaria y podré retirarme en el momento que lo considere sin que este tenga consecuencias,

(e) no recibiré compensación monetaria por mi participación en este proyecto.

Toda la información que recabada será trabajada de acuerdo a criterios metodológicos rigurosos y éticos de respeto a la persona y a su entorno. Sin embargo, dado que la investigación etnográfica conlleva la observación intensiva por parte de quien realiza el trabajo de campo en el Jardín, puede parecer invasora de la privacidad, generando molestia

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me permito manifestar que el suscrito, _____, RUT N° _____, libre y voluntariamente he aceptado colaborar en el Proyecto de Investigación: **“Lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años: imaginarios sociales de un grupo de adultos educadores que ejercen en el primer ciclo de educación parvularia, en la provincia de Concepción”**, del que es Investigador Responsable Karina Villarroel Ambiado, quien cursa el Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objetivo general del proyecto es Develar los imaginarios sociales sobre los lenguajes de niñas y niños de 0 a 3 años, construidos por un grupo de técnicos y educadores de párvulos en ejercicio, de la provincia de Concepción, utilizando la información proveniente de fuentes escritas, tales como libros, revistas, diarios y archivos, junto a la información proporcionada por personas vinculadas directamente en la educación de niñas y niños de 0 a 3 años.

Este proyecto tiene una duración de tres años, el que incluye un trabajo de campo de un año aproximadamente, a partir del mes de agosto del 2017.

He sido invitado a colaborar en este trabajo debido a la experiencia actual como educador o agente educativa en una sala cuna y jardín infantil, específicamente en el primer ciclo de Educación Parvularia. Mi colaboración se concretará en aceptar la observación no participante del investigador responsable y acceder a ser entrevistado durante el transcurso del proyecto, concordándose anticipadamente lugar, fecha y hora de la (o las) entrevista (s).

Se me ha señalado que:

- (a) si no quiero responder alguna de las preguntas formuladas puedo hacerlo sin ningún tipo de inconvenientes,
- (b) la información por mí entregada será utilizada por el investigador en publicaciones de carácter científico y de difusión,
- (c) si considero que alguna información no puede ser difundida, lo expresaré y se respetará absolutamente mi decisión,
- (d) si no deseo que la información entregada esté asociada a mi nombre, se utilizará un seudónimo para su publicación y/o difusión,
- (e) no recibiré compensación monetaria por mi participación en este proyecto.

Además se me ha asegurado que la información obtenida en las entrevistas, tanto escrita como audiovisual, será custodiada por el Investigador Responsable, en formato digital, y nadie tendrá acceso a ella sin una autorización escrita, la que sólo podrá darse con mi consentimiento. Una copia del material quedará a resguardo en la oficina de la Dirección de Investigación y Postgrados de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Se me ha dado la oportunidad de consultar respecto de todas las dudas surgidas respecto del proyecto y han sido todas respondidas a mi entera satisfacción. Si en el curso del proyecto me surgieran nuevas preguntas, tengo la libertad de comunicarme con la Sra. Teresa Ríos Saavedra, Jefa Doctorado en Educación, al teléfono [227878020](tel:227878020) o al e-mail trios@academia.cl.

Si considero que mis derechos son vulnerados podré dirigirme a la presidenta del Comité de Ética de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Sra. Francisca Pérez Pallares, fperez@academia.cl al teléfono 227878146, cuya oficina se encuentra en calle Condell 506 de la comuna de Providencia, Santiago.

He leído y comprendido la información anterior y doy mi consentimiento para colaborar en este proyecto firmando en la esquina inferior derecha de este documento. Si acepto que la entrevista sea grabada, sea por medios magnéticos y/o digitales, lo indicaré debajo de mi firma, rodeando con un círculo la alternativa escogida.

Este consentimiento Informado se firma en dos ejemplares, uno para el usted, y, el otro, para el archivo de la investigación.

Agradeciendo su colaboración, le saluda atentamente.

Karina Villarroel Ambiado

Investigadora responsable

Fecha

Firma

Acepto ser fotografiado y/o grabado: SI NO

Esta carta de consentimiento informado ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

ANEXO 2: NOTAS DE CAMPO

AGOSTO

FECHA: 24/08/2017

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 09:30 A 12:48

LUGAR DE OBSERVACIÓN: ESPACIOS SALA CUNA HETEROGÉNEA: SALÓN, SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDA

6 NIÑOS/1 EDUCADORA/4 AGENTES /1 AUXILIAR DE SERVICIOS

<p>09:30 Auxiliar servicios: “tía la estábamos esperando ayer”.</p> <p>Los niños están jugando con materiales de los rincones, están en el suelo, reunidos.</p> <p>09:32 mientras los niños juegan, los adultos los observan. Titi se sienta junto a ellos.</p> <p>09:33 Entra Elizabeth: “todo está desordenado, hay que ordenar”. Cierra las cortinas para oscurecer el ambiente. Comienza a cantar a guardar, al terminar aplaude invitando a los niños a aplaudir.</p> <p>Educadora: "hay que ordenar porque viene la leche".</p> <p>Titi y Mariposa sacan a los niños de la sala, los llevan a la sala de la comida y sientan a los niños en las sillas ubicadas junto a las mesas.</p>	
<p>09:35 Amanda: “aún no está lista, podemos cantar mientras”.</p> <p>Amanda inicia, se mueve, canta canción con movimientos. Los niños están sentados en las sillas muy apegados a las mesas</p>	<p>Música como “relleno”</p> <p>Apegan las sillas a las mesas, muy unidas. Los niños no tienen opción de moverse o salir. Para hacerlo necesitaría de más fuerza.</p>
<p>09:37 La manipuladora llega con la leche, saluda a los niños con un beso, uno a uno.</p> <p>Titi prende la radio y pone música ambiental.</p> <p>09:38</p>	<p>Hacer del momento de la alimentación y momento grato.</p>

<p>Titi y Mariposa se acercan a los niños, se ubican junto a ellos, los abrazan, acarician, les conversan, mientras desayunan.</p> <p>Amanda, está sentada en una esquina.</p>	<p>es distante con niños y conmigo.</p>
<p>09:40 La educadora sale de esta sala para entrar a la sala de actividades a ordenar el espacio. Ubica sillas y colchonetas. Busca una canasta y la ubica en el medio de esta organización.</p>	
<p>09:52 Al terminar de tomar leche, Titi pide a los niños reposar. Con su mano les baja cabeza para apoyarla sobre la mesa. Les cuenta hasta 10. Para despertarlos, les canta “un gallito me despertó”.</p>	<p>Señales (estímulo – respuesta)</p>
<p>09:54 Un abuelo entra a dejar a su nieto, sale escondido y el niño comienza a llorar. Frente a esto la educadora le pide al abuelo que regrese y que pase a la sala, que lo acompañe a tomar la leche, luego lo invitan a la sala y, nuevamente, sale escondido. El niño llora, Amanda lo toma en sus brazos y lo lleva a la sala de expansión.</p> <p>09:55 Mariposa y Titi llevan a los niños, de la mano, a la sala de actividades.</p> <p>Amanda toma a un niño, lo lleva al baño a mudar. Los otros niños juegan en la sala, corren, se esconden bajo las cunas.</p>	
<p>10:01 La educadora comienza a dirigir la actividad. Pide a los niños sentarse en las sillas en semicírculo, las agentes toman a los niños de los brazos y los sientan. Ellas también se sientan.</p> <p>La educadora toma una silla y se sienta en frente de ellos.</p> <p>Educadora: “vamos a cantar para saludarnos con los instrumentos que hicieron las mamás”.</p> <p>Cantan canción del saludo (¿” hola, hola amigo cómo estás?)</p> <p>Educadora: “Les cuento que hoy es el cuarto día de la semana, jue... (espera que los niños completen la palabra) ... ves”</p> <p>Educadora: “veamos cómo está el tiempo?”, “¿hay sol?, está nublado?”.</p> <p>Agentes responden juntas: "noooo"</p> <p>Titi: "porque llegaron con chaquetas, gorros y botas".</p>	<p>Rutina de educación parvularia tradicional, escolarizada.</p> <p>Rutina inicial carece de sentido para los niños.</p> <p>Sólo se conectan cuando cantan y los nombran</p> <p>Comprensión de la realidad</p>

<p>Elizabeth abre la ventana para que un niño sienta la lluvia. “mira, saca tu manito, ¿cómo está afuera el día?</p>	
<p>10:04La educadora acerca un canasto, lo deja en el medio del lugar donde están sentados los niños. Pide a los niños sacar láminas que tienen imágenes que reflejan símbolos (objetos, animales, acciones) de las canciones. Invita a los niños a sacar alguna lámina. Les pide a los niños que la muestren a sus compañeros. Uno a uno va observando la lámina y comienza a cantar la canción que corresponde. Los niños y agentes la siguen.</p>	
<p>10:05 Las agentes cantan, aplauden, bailan, se mueven. La educadora canta y sonríe. 10:06Poco a poco los niños no siguen cantando. Se paran, sacan otros materiales, corren por la sala. Sacan materiales y los tiran al suelo. Gritan, se ríen.</p>	
<p>10:08Los niños salen del semicírculo a jugar. Elizabeth va por los niños para sentarlos nuevamente. Educatadora: " ya niños, vamos a recordar las normas, hay que guardar y no pelear". Continúa cantando. Los niños se vuelven a parar y salen del semicírculo. Corren por la sala y se van a los rincones a tomar material, lo sacan y llevan al suelo. Se sientan a jugar, explorar. 10:10La educadora conversa con las agentes respecto de lo que harán este día, acuerdan el momento de la sala de expansión y baile libre, y juego de rincones. 10:13Los niños corren por la sala. Se persiguen. Tres niños se golpean, se tiran el pelo y se muerden. Titi y Elizabeth los toman y les recuerdan que deben acariciar, les pasan sus manos por la cara del otro niño. Titi: “no se les pega a los amigos, se les hace cariño, así...” (le indica con su mano pasándola por la cara del otro niño). Los niños continúan jugando.</p>	<p>Instrucciones, normas, ordenar</p> <p>Esto sucede cuando los niños se sienten aburridos.</p> <p>Tiempos “muertos”</p> <p>El ambiente no ofrece posibilidades</p>

<p>10:15 Titi sale de la sala</p> <p>10:17 Titi toca la puerta de la sala, intenta llamar la atención de los niños, les grita con un saludo eufórico.</p> <p>Titi: “hooola niños!!!” Invita a los niños a la sala de expansión, pero primero les pide sentarse en la sala en las colchonetas.</p> <p>10:183 niños no quieren participar, caminan por la sala.</p> <p>Elizabeth: “vengan a la colchoneta”, los niños no responden al llamado, siguen corriendo por la sala.</p> <p>Amanda la toma del brazo y los lleva a sentarse.</p> <p>Amanda: “vengan escuchar las instrucciones”.</p> <p>Titi: “irán a la sala de expansión y vamos a bailar, hay que hacerse cariño y guardar”.</p>	<p>factor sorpresa</p> <p>Experiencia de aprendizaje v/s programación.</p> <p>Necesidad de movimiento</p> <p>Diversidad de niños</p> <p>Necesidad de orden</p> <p>Señales para estructurar la experiencia.</p>
<p>10:20 Van a la sala. Titi y Elizabeth sacan materiales (pompón, cintas, cotillón). Comienzan a bailar. La música es cumbia y pop. 2 niños bailan, una está en brazos de Elizabeth, otro juega con materiales de la sala.</p> <p>Titi cambia la música, siempre es música pop.</p> <p>Los niños no bailan, juegan con objetos de la sala.</p> <p>Titi y Elizabeth bailan, el baile es sensual. Se disfrazan con el cotillón.</p> <p>Los niños juegan en el suelo con los objetos que disponen en la sala.</p> <p>10:28 Titi canta a guardar. Elizabeth la sigue.</p>	<p>Música de adultos</p>
<p>10:30 Los niños salen de la sala de expansión y van a la sala de actividades.</p> <p>Educadora: "algunos niños reaccionan peleando porque faltan mucho en este tiempo por enfermedad, entonces al dejar de venir, cuando regresan olvidaron las normas y la rutina. Otros niños están bajo la custodia de sus abuelos, ahí no hay normas, son criados con niños más</p>	<p>Problema está en los niños</p>

<p>grandes y adultos, y hacen lo que quieren. Otros tienen hermanos pequeños o grandes, entonces resuelven las cosas peleando”.</p> <p>10:32 los niños sacan materiales, objetos de los rincones. Juegan con ellos. Dos están en colchonetas con juegos de encaje, los manipulan, lanzan, encajan, arman torres.</p> <p>Cuatro niños juegan con muñecas, cremas y ropas. Echan crema a las muñecas, las toman en brazos y hacen dormir.</p> <p>Les consulto por la crema, me causa curiosidad que sea parte del material de juego.</p> <p>Educadora: “les pasamos cremas porque así se relajan al echarle a las muñecas, no pelean y se concentran mucho así”.</p>	
<p>10:37 tres niños se van a la zona sensorial. Sacan los sacos de peso y olor, los lanzan y arrancan.</p> <p>10:42 una niña se dirige a la pared. Saca las imágenes que están pegadas, las lanza al suelo. Las agentes la ven. Nadie dice nada.</p> <p>Titi se sienta en el suelo a jugar con los niños que tienen los sacos de peso.</p> <p>Titi: “¿cómo están los sacos?, ¿livianos, pesados?, ¿cómo son?”. Toma el pesado, se lo da a un niño</p> <p>Titi: “está pe – sa (espera que el niño adivine) doooo (completa ella la palabra)”.</p> <p>Los niños observan los sacos, los toman y lanzan.</p>	
<p>11:00 Mariposa prepara a la niña más pequeña del grupo para almorzar, le pone su pechera, la sienta en la silla de comida y comienza a darle de comer.</p> <p>Los otros niños siguen jugando con los materiales, se sientan en el suelo o colchoneta.</p> <p>La auxiliar de servicios prepara la sala de la comida con sillas y mesas.</p> <p>11:17 Mariposa y Amanda, llaman a los niños al baño para lavarlos antes de almorzar.</p> <p>Los toman, les suben las mangas, los ponen frente al lavamanos y los lavan. Los secan y sacan del baño.</p> <p>11:20 Los niños salen corriendo, se buscan con otros, se sientan en el suelo, se ubica bajo las cunas.</p>	

Elizabeth: “a ver, salgan de ahí. Recién los lavaron”. Los saca y lleva a la colchoneta. “esperen aquí porque vamos a ir a almorzar”. Los sienta, los niños se miran quietos. La educadora se acerca a los niños.

Educadora: “podríamos cantar mientras llega el almuerzo”, comienza a cantar. Los niños la miran, la siguen con movimientos.

11:24 Amanda: “los sacamos ya” (pregunta a la educadora)

Educadora: “sí, para sentarlos”

Los levantan de la colchoneta para salir a la sala de la comida.

11:25 Los sientan en las sillas, les ponen sus pecheras, unen sillas y mesas, esperan que llegue el almuerzo.

Los niños, mientras esperan, se toman las manos, se sonríen, golpean la mesa con sus manos, aplauden.

Los adultos están sentados en el mismo lugar, observan a los niños.

11:28 llega la manipuladora con las bandejas. Saluda a los niños y las deja sobre una mesa para que se repartan.

Titi y Amanda, toman los platos, los revuelven y los ubican niño a niño.

Amanda: "soplado, que está caliente, se van a quemar".

Los niños comienzan a comer. Amanda, Titi, Elizabeth se sientan junto a ellos, los observan.

Elizabeth: "no hay que comer con las manos".

11:39 Amanda ayuda a comer a una niña que se distrae y juega con otros niños.

La auxiliar de servicios pasa a la sala de actividades para organizar las cunas, Mariposa la ayuda.

11:53 Los niños terminan de almorzar.

Titi: "vamos a reposar, descansando en la mesa, cierran los ojos" (muestra cómo se apoya la cabeza sobre los brazos en la mesa), cuenta hasta 10. Para despertarlos comienza a cantar: "quiriquiqui, corococo, un gallito me despertó".

11:55 Mariposa va a la sala de la comida toma a los niños para llevarlos al baño, los lavan, mudan y sacan ropa preparándolos para acostarse. Amanda sigue la misma rutina.

12:04 A medida que los preparan, salen del baño. En la sala los recibe la educadora, Titi y Elizabeth para acostarlos. A medida que los acuestan, las adultas se ubican en el suelo junto a las cunas. Mueven las cunas para hacerlos dormir.

La educadora apaga la luz y cierra las cortinas. 12:11 Mariposa y Amanda bajan a almorzar	se organizan por turnos
12:48 Titi prepara una juguera con plátanos y leche, dice “voy a dejar listo para el taller de cocina cuando despierten”.	

FECHA: 25/08/2018

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 09:35 A 12:00

LUGAR DE OBSERVACIÓN: ESPACIOS SALA CUNA HETEROGÉNEA: SALÓN, SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDA

10 NIÑOS/1 EDUCADORA/4 AGENTES /1 AUXILIAR DE SERVICIOS

09:35 Niños y adultas están en la sala de la comida. Los niños han terminado de tomar la leche y esperan sentados. Amanda y Mariposa preparan algo en la sala de actividades, están junto a un varón. Arman una batería (instrumento). Titi: ¡Niños, nos tienen una sorpresa!	Factor sorpresa para iniciar las actividades
09:38. Los niños comienzan a inquietarse, se mueven, se paran a tomar algunos materiales como muñecas, frascos, sacos de peso que están a su alcance. Elizabeth: “sin sacar las cosas, estamos reposando”.	Tiempo de espera, responde al tiempo del adulto adulto.
09:39 Una niña se acerca a mostrarme una foto que está pegada en la pared. Titi: “esos póster los elaboró la familia” Los posters (fotografías de los niños) están ubicados en las paredes de la sala de la comida, algunos a la altura de los niños y otros a una altura que ellos no pueden alcanzar.	Significado de la ambientación para la niña
09:40 Titi: “hagamos algo mientras esperamos”, prende la radio e invita a los niños a bailar Samba.	Rellenar

<p>Ella baila, los niños están de pie, la miran, dos mueven su cabeza.</p> <p>09:41 los niños comienzan a moverse al ritmo de la música.</p> <p>09:42 Tres niños siguen el ritmo de la música y el baile.</p> <p>Seis niños caminan en el espacio que disponen. Se miran, se acercan a las adultas que bailan. Se quedan de pie a su lado.</p> <p>No hay nada que el espacio y los adultos ofrezcan a los niños.</p> <p>La sala de la comida tiene 3 mesas, 12 sillas y 3 sillas de comida; dos muebles reposeros en los que hay algunos objetos, principalmente, material didáctico de encaje incompleto.</p>	<p>Diversidad de intereses y pocas oportunidades que responden a ellos.</p>
<p>09:45 Entra la educadora y se acerca a mirar a la puerta de la sala.</p> <p>Educadora: “¿estará lista la sorpresa?”</p> <p>En ese momento comienza a escucharse una melodía, se escucha una batería (instrumento musical).</p> <p>La educadora invita a los niños a pasar a la sala.</p> <p>Educadora: “vamos a entrar en silencio”.</p> <p>Las agentes entran a los niños de la mano, los ubican sentados en una colchoneta, apoyados en la pared. Están a una distancia de 3 metros, aproximado, de la batería.</p> <p>Educadora: (me dice) “Es un abuelo de un niño del nivel que toca la batería y que nos ofreció una demostración”</p>	
<p>09:47 El baterista, toca distintos ritmos, los niños observan atentos. En ocasiones algunos intentan ponerse de pie, pero las agentes y educadoras están atentas y los toman para sentarlos.</p> <p>Las agentes están sentadas junto a los niños, toman en brazos a algunos, cuidan que los niños estén tranquilos y no se pongan de pie.</p> <p>09:49 Algunos niños se mueven, mueven la cabeza, aplauden. Dos niños se paran y se mueven al ritmo de la música, caminando por la sala.</p>	<p>Lenguaje de la música y el movimiento</p> <p>Necesidad de mantener un orden.</p>

<p>09:55 El baterista, deja de tocar, sonríe. Baterista: “pens� que como eran tan chiquititos no iban a pescar, estoy sorprendido” (ningún agente o educadora responde) 09:57 El abuelo vuelve a tocar otra melodía. Los niños se ponen de pie, Amanda y Titi van por ellos. Baterista: “d�jenlos no más, no hay problema”. Las agentes van por los niños y los invitan a bailar. Los niños se acercan a la batería, la observan, la tocan.</p>	<p>Subestimar a los niños</p>
<p>10:02 Baterista: “tocar instrumentos para los niños es el mejor ejercicio”. Educatadora: “tocamos todos los días unos de percusión hechos por las familias”, va por unos sonajeros de botella y se los muestra. Baterista: “qué bien”</p>	
<p>10:05 Los niños se acercan a la batería, el abuelo los toma en brazos uno a uno, les muestra como tocar, les da las baquetas a los niños. Tiene otras baquetas, las entrega a los niños, ellos tocan libremente. 6 niños est�n muy cercanos a la batería, otros deciden ir a otros rincones de la sala. La educadora, Titi y Amanda acompañan a los niños en la exploración, les cuidan cuando trepan en los bombos y soportes. Baterista: “este momento será inolvidable para mí”. Baterista: (Se dirige a la educadora) “hay niños muy talentosos”, señala con su dedo dos niños y una niña. Baterista: “ellos tienen ritmo, fuerza, coordinación, hay que promover en ellos la música”. La educadora no responde nada. Los niños continúan explorando, tocando. Dos niños se alejan y van en búsqueda de otros materiales.</p>	<p>Adulto da oportunidad de exploración Adulto que ve los intereses, fortalezas de los niño</p>

10:15 invitan al abuelo a tocar por última vez. La educadora y agentes educativas toman a los niños, los niños lloran cuando son sacados del espacio de la batería. Los llevan a sentarse a la colchoneta, junto a la pared.

El Baterista comienza a tocar, los niños llevan el ritmo con sus piernas, cabeza y baquetas. Frente a esto, las adultas se miran y, sin decir nada, permiten que los niños continúen de pie.

Baterista: “no importa que sigan, que se queden, no estoy apurado”.

10:28 La educadora continua con los niños, cercana a la batería, acompañándolos, al igual que Titi.

Elizabeth y Amanda, miran al baterista, se miran entre ellas y se sonríen. Ambas fotografían la experiencia y se fotografian ellas (selfis). Se acercan a conversar con él, se sonríen, se muestran más cercanas con los niños que se acercan a la batería. Miran al abuelo en todo momento, se miran entre ellas y sonríen.

10:35 El baterista comienza a despedirse.

Baterista: “gracias de corazón” (se toca el pecho simbolizando esta acción).

Ofrece dejar las baquetas de regalo. Educadora y agentes se miran (levantan las cejas) frente a este ofrecimiento, ninguna responde.

Baterista: “¿es muy peligroso?”.

Agentes: Ellas se miran y responden “ehhh no”.

Educadora: “en algunos”.

Luego les ofrece dejar un tambor que le sobra, para que los niños puedan tocar, les insiste en que a los niños les hace muy bien la música.

Educadora: “Nooo, gracias, no se moleste”.

Un niño comienza a llorar cuando lo sacan del lugar. Él, que ya descubrió el uso de las baquetas y tiene ritmo, quiere seguir jugando.

Elizabeth: “voy a buscar algo, tía”. Sale de la sala.

10:42 Elizabeth lleva a la sala de actividades naranjas. Se sienta en el suelo y comienza a pelarlas, comparte con los niños. Los niños se le acercan

<p>Elizabeth: “ya tía, así los distraemos para que puedan desarmar”.</p> <p>El baterista comienza a desarmar.</p>	
<p>10:45 Mientras desarma, el baterista llama a uno de los niños que más interés demostró, le muestra los pedales, le indica cómo se toca y el niño lo imita. Él insiste en que es un niño con habilidades y energía que no se debe desaprovechar. Las adultas se ríen.</p> <p>Amanda: “mira cómo tiene su talento también” (en alusión al niño).</p>	<p>Los adultos lo ven como gracioso, tierno. El músico, ve un potencial.</p>
<p>10:49 Las agentes comienzan a cantar “a guardar”. Ellas ordenan, los niños siguen interesados en la batería que se desarma.</p> <p>10:52 Las agentes llaman a los niños, ellos siguen mirando la batería. Los toman de la mano y llevan a al baño, los lavan y mudan. A medida que terminan con un niño, los llevan a la puerta del baño para que salgan. Educadora y Mariposa los reciben y llevan a la sala de la comida, los sientan en las sillas junto a las mesas y ponen las pecheras. Ahí sentados, la Educadora los acompaña y esperan a que llegue la comida. Mariposa espera de pie que salgan otros niños del baño para recibirlos.</p> <p>Educadora: “les gustó la actividad de hoy?, ¿la visita que tuvimos?”</p> <p>Mariposa: “siii” y los niños se también responden “siiii”</p> <p>Educadora: “mientras llega la comida vamos a cantar, ¿qué cantamos?, ¿el pececito?”. Comienza a cantar y los niños la siguen.</p>	
<p>11:00 La manipuladora llega con la comida, saluda a los niños.</p> <p>Las agentes Titi, Mariposa, Elizabeth y Amanda reparten las bandejas.</p> <p>Se sientan junto a los niños.</p> <p>11:03 mientras los niños comen, las agentes conversan del abuelo baterista.</p> <p>Amanda: “se pasó el abuelito, ah...”</p> <p>Elizabeth: “siii, se pasó”.</p> <p>Amanda: “y todo lo que les ha pasado, porque ellos viven solos pu, abuelo, papá y el niño, porque la mamá del papá se fue de la casa y después con el papá del niño pasó lo mismo, dos veces pasó lo mismo en esa familia”.</p> <p>Mientras conversan, Mariposa ayuda a los niños que comen con más lentitud, tomando la cuchara y dándole en la boca.</p>	

Lentitud para los adultos	
<p>11:05 Los niños comen solos, toman la comida con las manos. Amanda: “nooo, con las manos no. Para eso están las cucharas”. Toma una cuchara y comienza a darle a una niña.</p> <p>11:11 Elizabeth comienza a ayudar a un niño.</p> <p>11:13 Titi va a buscar las cosas de los niños (chaquetas, mochilas, las deja en la sala de la comida). La auxiliar de servicios ordena y limpia la sala de expansión y sala de actividades. A medida que los niños terminan la comida, se les da el postre. Las adultas continúan acompañándolos.</p> <p>11:21 algunos niños terminan, Mariposa y Amanda los llevan al baño para mudar, lavarlos, peinarlos y prepararlos para que los retiren. A medida que los niños salen del baño, se van a la sala de actividades. Juegan en el piso, toman materiales de los rincones (muñecas, libros, encajes, animales de plástico).</p>	
<p>11:30: comienzan a llegar abuelas y tíos del furgón.</p> <p>11:38 llega una mamá, el niño corre a sus brazos, toma su mochila. La mamá le dice “vaya a despedirse de las tías”.</p> <p>Titi: “estuvo todo bien hoy” (dice a la mamá).</p> <p>Los niños continúan jugando. Las mamás llegan a buscarlos.</p> <p>Reciben a los adultos que van por los niños con las cosas personales (de los niños) en la puerta.</p> <p>Los adultos entran, las agentes van por las cosas y se las entregan.</p> <p>11:57 Se retira el último niño.</p>	<p>Se percibe la necesidad de que se retiren pronto.</p>

FECHA: 28/08/2017

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 10:20 A 12:16

LUGAR DE OBSERVACIÓN: ESPACIOS SALA CUNA HETEROGÉNEA: SALÓN, SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDA

15 NIÑOS/1 EDUCADORA/4 AGENTES /1 AUXILIAR DE SERVICIOS

<p>10:20 Al llegar, veo que fuera de la sala hay una mamá de un niño, mira escondida por la ventana hacia la sala, se ve preocupada, angustiada. Le pregunto si necesita algo, me dice que no, “sólo me quedo aquí para esperar a ver si mi hijo llora, pero no lo veo ni escucho, debe estar bien ya”. Le pregunto si es nuevo en el grupo o si ha faltado antes. Me responde “no, pero llora hartito algunas veces y no me gusta que quede llorando”, le pregunto por qué no entra a la sala, me dice “es peor cuando estoy adentro, por eso las tías mejor se lo llevan”. Finalmente se va.</p>	
<p>10:23 entro a la sala de actividades, el niño que la madre observaba está solo con Amanda en la sala de expansión, se ve que ha llorado. Amanda lo tiene en sus brazos, lo pasea por la sala y mira hacia la sala de comida.</p> <p>En la sala de actividades todos están sentados en sillas, ubicadas en semicírculo. Están en el momento del saludo. Las agentes educativas y educadoras cantan con un eufóricamente, más bien se grita, noono de voz muy elevado, aplauden, levantan las manos, motivando a los niños, quienes las siguen, imitándolas. La educadora dirige la actividad, las agentes son las más eufóricas al cantar.</p>	<p>Es la misma rutina</p>
<p>10: 26 Observan un panel del clima (tablero con 4 símbolos sol, nube, lluvia, sol cubierto).</p> <p>Educadora: pregunta a los niños “¿cómo está el día hoy?”, “¿soleado, nublado, lluvioso, frío?”.</p> <p>Los niños repiten las palabras que la educadora dice.</p> <p>10:28 Titi recuerda las normas</p> <p>Titi: “hay que darse cariño y ordenar y guardar el material. “Hoy es lunes, es el día de los abrazos”. Las agentes y educadora abrazan a los niños.</p>	

<p>10:30 comienzan a cantar (canciones infantiles), los niños toman los instrumentos musicales. Titi: (Mirándome) “estos fueron confeccionados por las familias”.</p> <p>Los cantos llevan movimiento, acciones, repetición. Los niños más grandes, cercanos a 2 años, cantan, repiten, disfrutan. Los más pequeños se mueven de un lado a otro, todos sentados, junto a los adultos.</p> <p>10:35 llega una niña a la sala. La mamá le da un beso, la deja. La niña llora en cuanto se separa de la mamá. Educadora y Mariposa la toman. Mariposa la toma en sus brazos. La madre sale de la sala escondida.</p> <p>Mariposa camina por la sala con la niña, la lleva a la sala de expansión, le pasa objetos.</p>	<p>(Los adultos no cantan, gritan las canciones, son eufóricas).</p>
<p>10:36 Las agentes cantan a guardar. Algunos niños guardan, otros siguen jugando y caminan por la sala.</p> <p>Titi va a la sala de expansión.</p>	<p>Rutina establecida.</p> <p>Los periodos de la rutina están divididos, teniendo cada uno responsables, sea la educadora o agente educativa</p> <p>Factor sorpresa.</p>
<p>10:40 los niños son invitados a la sala de expansión.</p> <p>Amanda, les recuerda las normas del cariño y el orden. Una vez dentro de la sala, Titi y Elizabeth entregan cotillón a los niños.</p> <p>Hay música infantil [fuerte]. Los adultos comienzan a cantar [gritando].</p> <p>5 niños más grandes, cercanos a los 2 años, bailan; 3 niños menores de un año gatean, 2 caminan apoyándose en la pared [se están iniciando en sus primeros pasos]; otros 5 niños manipulan materiales que hay en los muebles de la sala (balones de plástico, encajes, cubos), pero los adultos se los piden y los vuelven a su lugar</p> <p>Elizabeth: “me los dan, porque estamos en la hora del baile”.</p>	<p>Misma experiencia de todos los días.</p> <p>Normas: orden.</p> <p>No hay diversificación</p> <p>No hay escucha de sus distintos lenguajes...corporales</p> <p>A pesar de que los niños muestran en sus acciones que hay intereses diferentes, las</p>

	<p>agentes insisten en que todos deben hacer lo mismo.</p> <p>Planificación</p> <p>Experiencia homogénea</p>
<p>10:57 Titi, los invitan a sentarse para la relajación.</p> <p>Mariposa sienta a los más pequeños.</p> <p>Titi y Elizabeth se sientan en las colchonetas, 4 niños se sientan junto a ellas. Elizabeth se pone de pie y va por los 6 que no se sientan, los toma del brazo y los sienta.</p> <p>Titi: “van a respirar suave y tranquilizarse” (cierra los ojos, inhala, exhala), las agentes la siguen. 2 niños la imitan, los demás observan e intentan levantarse del lugar. · se levantan y salen del lugar. Titi, termina la relajación.</p> <p>Titi: “uyyy, estos niñitos, que no dejan hacer bien las actividades”.</p> <p>Elizabeth y Mariposa se ponen de pie y ordenan a los niños en una fila para salir de la sala.</p> <p>11:00 Agentes y niños salen de la sala de expansión.</p> <p>En la sala de actividades, espera la educadora vestida de cocinera.</p> <p>Educadora: “hola niños, hoy vamos a cocinar. Haremos cocadas, vamos a moler las galletas y después las juntamos con manjar y hacemos pelotitas” (todo esto lo indica mostrando los ingredientes y acciones)</p>	
<p>11:03 Las agentes visten a los niños de cocineros, con gorros de chef y delantal. Algunos gorros son grandes para los niños, les dificulta la visión, a otros les molesta e intentan sacárselos, pero las agentes los vuelven a poner.</p> <p>Salen a la sala en la que comen, que tiene mesas y sillas dispuestas para la actividad.</p> <p>Se entrega a cada uno de los niños una bolsa con galletas de agua.</p> <p>Educadora: “ahora deben molerlas con sus manos, pero sin sacarla de la bolsa”.</p>	<p>Actividad v/s experiencia de aprendizaje</p> <p>Todos participan de la misma actividad</p>

<p>Las agentes muestran a los niños como moler las galletas dentro de la bolsa, sin sacarlas, apretando las bolsas.</p> <p>Los niños más grandes siguen las indicaciones (2), otros niños quieren sacar las galletas de la bolsa, pero no pueden y nos los dejan, ya que las agentes les muestran cómo se debe hacer.</p>	<p>Intentan corregir</p>
<p>Los más pequeños observan, Mariposa los ayuda. Ejecuta las acciones por ellos.</p> <p>Educadora: “una vez que esto está listo, juntamos las galletas molidas con manjar”</p> <p>Las agentes ayudan a los niños a sacar las galletas de la bolsa, las vierten en un plato.</p> <p>Las agentes echan manjar y los niños tienen la posibilidad de mezclar.</p> <p>2 niños (cercano a los 2 años), siguen las indicaciones.</p> <p>Los más pequeños (3) tocan la mezcla, se miran las manos, tratan de sacar la mezcla se sus manos. Uno se lleva una mano a la boca, descubre el sabor, lleva la otra mano. Chupa sus manos, las gira para sacar toda la mezcla con su lengua.</p> <p>Los otros niños no siguen las indicaciones dadas por el adulto. Exploran la mezcla, la observan, se la comen, chupan sus dedos, pasan las manos por la mesa.</p> <p>Una niña frunce el ceño, mira sus manos con desagrado, intenta sacar la mezcla pegada en sus manos, no puede, mira a Titi, le muestra sus manos.</p> <p>Titi: (riendo) “no te gusta la masa en tus manos...mira tía (se dirige a Elizabeth) le da cosita tener las manos sucias, qué es delicada”. Ambas se ríen y no responden.</p> <p>La niña se para y va con sus manos en alto a la puerta de sala, mira a la Educadora, le indica sus manos.</p> <p>Educadora: “uyy, no te gustó la experiencia. Ya vamos a ir a limpiar las manos. Tía, por favor, la lleva usted” (le pide a Mariposa).</p> <p>Mariposa toma a la niña y la lleva al baño.</p>	<p>al igual que todas las experiencias de aprendizaje que se ofrecen, esta es la misma para todos</p>

<p>11:10 Los niños se mueven; los que caminan se ponen de pie, salen de las mesas y se van a la puerta con sus manos abiertas, la educadora los deja pasar y les dice que vayan a lavar sus manos al baño, ahí está Mariposa. Los más pequeños, siguen sentados deben esperar a que los adultos los vean y levanten del lugar.</p>	<p>pierden el interés indican que están sucias</p>
<p>11:12 La educadora, en la sala de actividades instala un circuito de motricidad, con escaleras, aros y un túnel de tela. En este espacio hay 8 niños, Mariposa y Titi.</p> <p>En la sala de la comida quedan 7 niños junto a Amanda y Elizabeth que siguen con la mezcla.</p> <p>11:14</p> <p>En la sala de actividades, ubican a los niños en una fila para comenzar el circuito. Los niños comienzan a pasar por la escalera, aros y túnel.</p> <p>Al inicio todos quieren partir de la mano de algún adulto, al finalizar el circuito vuelven para repetir, pero lo hacen solos, con agilidad, seguros. Los niños se ríen, pasan una y otra vez.</p>	<p>Los niños, al sentir confianza en sus posibilidades siguen solos el circuito. Les gusta la actividad, se refleja en su entusiasmo, participación.</p>
<p>11:20 Elizabeth, se dirige desde la sala de comida a la sala de actividades.</p> <p>Elizabeth: “¿entro a los otros niños?” (molesta, con tono elevado)</p> <p>Titi: “nooo, estamos bien así”</p> <p>Elizabeth: “sí, pero es que aquí afuera no están haciendo nada pu”.</p> <p>Educadora: “entren y mientras llega el almuerzo pueden jugar en los rincones con los materiales que deseen”.</p> <p>Entran los niños junto a Elizabeth y Amanda, les lavan las manos y los dejan en la sala de actividades. No los llevan a los rincones, los dejan en las colchonetas del circuito. Los niños, que no caminan, intentan gatear, arrastrarse o ponerse de pie. Ellas se sientan junto a los niños.</p>	
<p>11: 28 Titi: “ohhh, ya va a llegar el almuerzo. Hay que guardar”. Canta a guardar.</p> <p>Las agentes comienzan a ordenar.</p> <p>11:30 Elizabeth: “todavía no llega el almuerzo”</p>	<p>Los rincones son una suerte de comodín. Como las canciones</p>

<p>Las agentes se miran molestas. Educatora: “entonces esperamos aquí”. La educadora, se sienta con una niña en la colchoneta. Los niños siguen jugando con materiales de los rincones Mariposa, se acerca a una niña pequeña que manipula sacos de peso en el suelo, la acompaña, pero no intenciona nada. Amanda toma a un niño y lo va a mudar. Entre los adultos se siente tensión, el almuerzo se tarda en llegar, los niños juegan</p>	<p>Percibo que no saben qué hacer con los niños en este tiempo.</p>
<p>11:39 Llega la manipuladora con el almuerzo manipuladora: “cuidado tías porque está caliente, recién la sacamos” La educadora y agentes toman a los niños y los sacan a la sala de la comida. Los sientan en sus sillas y mesas, les ponen las pecheras. Titi y Elizabeth toman los platos y revuelven la comida. Con las manos tratan de enfriar la comida, echando aire. Todas tienen platos y los tratan de enfriar. Los van pasando a cada niño. Se ubican junto a los niños para ayudarlos a comer. Esta vez ellas dan de comer La auxiliar de aseo va a la sala de actividades. Limpia, ordena y arma las cunas. Titi la va a acompañar. Todo lo organizan muy rápido. En la sala de la comida sólo se escuchan los niños, las adultas no hablan. Se ocupan de dar de comer y limpiar a los niños.</p>	<p>Percibo que están apuradas en este espacio A diferencia de otros días en los que permiten que los niños coman solos.</p>
<p>11:58 los niños que terminan de comer se llevan al baño. Los acompañan Titi y Mariposa. Comienza el proceso, los mudan, lavan y salen del baño. 12:04 Amanda y Elizabeth los esperan en la sala de actividades para acostarlos.</p>	<p>mecánica</p>

Se ubican junto a los niños que tardan en dormirse, les mueven la cuna y dan golpes suaves en la espalda. La educadora cierra las cortinas de la sala para oscurecer	
---	--

FECHA: 31/08/2017

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 10:18 A 12:

LUGAR DE OBSERVACIÓN: ESPACIOS SALA CUNA HETEROGÉNEA: SALÓN, SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDA

15 NIÑOS/1 EDUCADORA/4 AGENTES /1 AUXILIAR DE SERVICIOS

<p>10: 18 Fuera de la sala una mamá observa si su hijo llora o no, lo mira escondida detrás de unos afiches pegados en la pared. Al ver que está en brazos de Amanda, dice Mamá: “ya está bien, no llora”. (se retira). Ingreso a la sala, están en el momento del saludo, sentados en sillas en semicírculo, cantan con instrumentos, al centro la canasta con láminas que representan las canciones. Titi: “bravooo” (al finalizar la canción) Amanda, Elizabeth y Mariposa aplauden. Educadora: (se dirige a los niños) “lo más importante para el día, recordar las normas ordenar y ser cariñosos”. Las agentes y educadora se ponen de pie, los niños la siguen. Dos niños ayudan a tomar las sillas para sacarlas de la sala Amanda: “uy que están grandes y colaboradores, los desconozco”. Los otros niños se van a recorrer la sala. Tres quedan sentados en la colchoneta (no caminan).</p>	<p>La misma rutina Énfasis en las normas</p>
<p>10:23 Algunos niños se mueven de un lado a otro, sacan materiales de los rincones, los lanzan. Las niñas toman muñecas, se sientan en el suelo a jugar.</p>	<p>Los materiales son del rincón de la casa:</p>

<p>Elizabeth: “llamaré a la señora Norma para ordenar”</p> <p>Titi: “hay que ordenar”. Las otras agentes la siguen en este llamado y van cerca de los niños a pedirles que guarden los juguetes.</p> <p>Un niño no quiere ordenar y juega con un teléfono, lo usa como si estuviese jugando a llamar. Lo lleva a Amanda y Titi.</p> <p>Amanda: “guarde eso”.</p> <p>El niño me ve, se acerca y me lo pone en la oreja (hablé un momento). Luego, me lo quita y se va al lugar donde se ubica otro niño, continúa su juego.</p>	<p>Muñecas, embases de cremas y perfumes, juegos de tazas y ollas.</p> <p>Rincón sensorial: sacos de olor, bolsas de peso, juegos de encaje, puzzles</p> <p>Rincón del lenguaje: cuentos y títeres que están pegados a la pared.</p> <p>Se refiere a las normas, reglas, no a una persona.</p>
<p>10:27 Un niño se arranca, gatea y se mete bajo las cunas [que forman una especie de túnel]. Amanda lo busca para mudarlo, él juega a esconderse. La agente sigue su juego, se esconde como él. Juegan unos minutos, hasta que el niño sale. Lo toma y lo lleva al mudador.</p> <p>Otro niño que está dando sus primeros pasos se pone de pie apoyándose en los muebles. Ve una silla cercana, camina afirmándose del mueble, llega a la silla. La toma del respaldo y comienza a empujarla, la arrastra, la usa para caminar. Entra una agente, lo ve y le dice</p> <p>Elizabeth: “a ver, que feo eso”.</p>	<p>Disposición del adulto a jugar, sintonizan, se conectan.</p> <p>le da seguridad y equilibrio para caminar</p>
<p>10:30 Mariposa y Titi, invitan a los niños a sentarse.</p> <p>Mariposa: “viene una sorpresa”</p> <p>AMANDA: “que se ven lindos sentados”.</p>	<p>Factor sorpresa</p> <p>Todo comienza con sorpresa</p>
<p>Titi: “Es hora de jugar, pero bailando, mover nuestro cuerpo para hacer ejercicios”.</p> <p>Educadora: “nos tienen una sorpresa!”. Lleva a los niños a la sala de expansión y antes de entrar les recuerda las normas</p> <p>Educadora: “hay que hacerse cariño y ordenar”.</p> <p>Desde la sala de expansión se escucha música de batucada.</p>	

<p>10:32 los niños entran a la sala, el volumen de la música es alto, las agentes ofrecen a los niños cotillón (sombreros de colores metálicos, cintas, lentes, cintillos luminosos) y tarros de leche para que sean utilizados como tambores.</p> <p>Titi, Educadora y Elizabeth gritan “fiesta, fiesta”.</p> <p>Las adultas bailan, usan cotillón.</p> <p>Elizabeth toma en sus brazos a una niña que no camina, baila con ella. Las canciones que escuchan y bailan son con letra y movimientos sexuales.</p>	<p>Tugar del baile, no es pertinente al grupo de niños</p>
<p>Titi y Educadora, bailan y ponen cotillón a los niños. Titi es quien lidera el baile.</p> <p>Algunos niños se mueven al ritmo de la música, otros juegan con el cotillón, lo exploran, manipulan, observan.</p> <p>Mariposa toma a una de las niñas que aún no camina para caminar con ella por la sala. Educadora, acompaña a los niños, los observa y se preocupa de que todos tengan cotillón, junto a Titi son las más eufóricas en el baile.</p>	<p>Al parecer los niños se interesan por los colores y texturas, además de los materiales que hay en la sala como un prisma de espejos en el que pueden ingresar.</p>
<p>10: 35 Mariposa deja a la niña, con la que caminaba, en el suelo. Le pasa cotillón y se dirige a ver a otros niños. Se detiene con una niña que está botada en el suelo y no se puede parar, la toma y la sienta apoyada en la pared. Luego recoge material que obstaculiza el movimiento de los niños. Mariposa, se mueve al ritmo de la música, aplaude, pero observa a los niños y responde ante situaciones de peligro, no interviene en nada más.</p>	<p>Mariposa mira diferente a sus pares (agentes educativas), no grita ni baila, es más mesurada</p>
<p>10: 36 los niños ya no se mueven al ritmo de la música, caminan por el espacio. Otros juegan con los objetos que les dieron (piezas de encajes, cotillón, pelotas, palitroques que encuentran). Titi y Jazmín, les piden los materiales (que no son cotillón) para guardarlos en el mueble.</p> <p>Dos niños pelean por un tambor, uno se lo quita a otro, se defienden intentando rasguñar, Titi interviene y les recuerda la norma del cariño. Les pide que la acaricien a ella primero. Luego vuelve a bailar.</p> <p>Elizabeth ha cargado a una niña en sus brazos durante todo el momento.</p>	

La niña sentada por Mariposa en el suelo, en el medio de la sala, es tomada por Titi, quien la lleva a la colchoneta y le pasa cotillón para que juegue.

10:40 Educadora le dice a las agentes que saldrá a ordenar la sala.

Titi: “amigos, ahora será la última canción!”.

Los niños juegan con los tarros. Niños, que están en la etapa de los primeros pasos, tratan de pararse y caminan solos apoyados por la pared. Mariposa carga a otra niña en sus brazos.

Los niños han dejado el cotillón en el suelo.

En la sala hay objetos y material en mal estado, todo en el suelo. Los niños, buscan qué tomar, caminan o gatean, mientras las agentes siguen bailando y cantando.

10:43 Elizabeth, apaga la música. Las agentes piden a los niños ordenar, guardar el cotillón en una caja.

A medida que ordenan, las agentes llevan a los niños a sentarse en la colchoneta.

Titi: “¿cómo lo pasamos?!!!!”. Se responde a sí misma, gritando “¡¡¡Biennnnn!!!”.

Entra Amanda, que no participó de esta actividad. Trae una bandeja con plátano.

Titi: (dice a los niños) “vamos a respirar por la nariz y a botar por la boca”.

Amanda, reparte el plátano.

Mariposa: “es bueno comer plátano, tiene potasio”.

Los niños se sientan en las colchonetas a comer, las agentes se sientan junto a ellos.

Los niños toman la fruta con la mano, la llevan a la boca, la saborean. Están sentados, tranquilos.

10.54 entra la Educadora disfrazada, su atuendo es una camiseta, calcetas deportivas largas, jeans, raqueta, balón y lentes de agua.

Los niños la observan. Un niño más grande grita: “la pelota”.

Educadora: “vamos a ir a la sala, recuerden la norma del cariño”

Las agentes forman una fila de niños.

10:55 salen de la sala en fila, las técnicas los acompañan y los sientan en una colchoneta, se sientan junto a ellos.

La educadora, ha dispuesto el ambiente con un afiche pegado en la pared (no a la altura de los niños), con imágenes de distintos deportes. En el salón se organizan distintas estaciones que representan deportes.

Básquetbol: balón con un canasto plástico

Fútbol: arco y balón

Tenis: raquetas y pelota

Natación: lentes de agua, flotadores

La educadora presenta cada estación y el deporte que en ese espacio se ubica. No termina de presentar las estaciones y los niños se ponen de pie para ir a las zonas. Las agentes las toman del brazo para que se vuelvan a sentar.

La educadora, continúa hablando de los deportes. Nombra uno a uno mostrando el afiche (que está en altura y con imágenes pequeñas). Los niños se ponen de pie y van a las estaciones implementadas. Lo primero que toman son los balones. Los lanzan, corren con ellos en las manos. Las agentes, ubicadas cada una en una estación, toman a los niños para que no se salgan del lugar, ni se lleven los elementos.

Un niño se va al rincón sensorial, saca materiales, toma sacos de olores, los toca, observa, deja caer, los vuelve a tomar, los levanta, lanza.

11:02 dos niñas se van al área de la casa, juegan con las muñecas, las pasean, hacen dormir, las visten, les hablan.

Los otros niños van a las estaciones, exploran el material, los utilizan de distintas formas, ninguno imitando las acciones que la educadora señaló para cada deporte.

La educadora y las agentes se acercan a los niños para mostrar cómo nadar, cómo jugar tenis, cómo encestar balones, cómo jugar fútbol, etc. Los niños las observan y arrastran la canasta, lanzan los balones, chupan los salvavidas.

11:04 Amanda, se acerca a una niña que está en el rincón sensorial. La acompaña a explorar material, cojines de distintos pesos. La niña los toma, los lanza, los lleva a su boca.

<p>Los niños siguen jugando con los objetos deportivos, algunos siguen las instrucciones del uso del material dado por la educadora. Dos se visten con la ropa que se facilita; dos juegan con implementos.</p>	
<p>11:06 Elizabeth se acerca a una niña que estaba sentada e intentaba gatear. La toma de sus manos para ayudarla a dar pasos.</p> <p>Educadora, continúa señalando los nombres de los implementos deportivos para que los niños los repitan. Los niños no se repiten.</p> <p>Otros niños siguen en el rincón de la casa, son acompañados por Lucía, la auxiliar de servicios. Lucía los acompaña en sus juegos, les dice</p> <p>“deben recoger lo que tiran al suelo, ordenar y no pelear”.</p> <p>Los niños que utilizan los implementos deportivos corren por la sala, gritan, se buscan, organizan juegos con los implementos que disponen.</p>	<p>Ella vela por la seguridad de los niños, está preocupada de que no se caigan ni dañen.</p>
<p>11:09 La educadora, comienza a ordenar los materiales, toma todo y los deja dentro de una canasta. Invita a todos los niños a sentarse en la colchoneta.</p> <p>Educadora: (Canta) “a guardar, a guardar. A ti te gusto jugar, ahora tienes que guardar”. Las agentes y auxiliar de servicio la ayudan en el orden de los materiales y sentando a los niños en la colchoneta.</p> <p>Una vez que todos están sentados en la colchoneta</p> <p>Educadora: “ahora vamos a finalizar el juego de los deportes. ¿Qué aprendimos?”.</p> <p>Los niños, en silencio, se miran.</p> <p>Educadora: (responde) “aprendimos palabras nuevas”.</p> <p>Toma la canasta en la que guardó todos los implementos y los comienza a sacar uno a uno.</p> <p>Educadora: “En la canasta tengo los accesorios para los deportes, el flotador se usa en el agua; ¿qué usan los futbolistas para jugar? [los niños no responden, se responde sola] poleras y pe.... [espera a que los niños terminen la palabra] loootas. Vamos a finalizar recordando que hay otros deportes como el karate, sky, carrera de autos [se dirige al afiche para señalar]”.</p>	
<p>11:12 la educadora, invita a los niños a dar un aplauso, canta hemos terminado y grita “<i>chao deportes!!</i>”</p>	

Educadora: (canta) “a guardar a guardar, ahora hay que lavarse las manos y prepararse para almorzar”. Continúa cantando a guardar a guardar.

Las Agentes, Amanda y Mariposa, se llevan a los niños al baño para lavarlos y mudar.

Los niños que están en la sala caminan, gatean por la sala, se dirigen a los rincones y sacan materiales de trabajo, muñecas, animales, libros, juegos didácticos. La educadora y auxiliar de servicios, ordenan, van detrás de lo que cada niño saca para devolverlo al mueble de cada rincón. Titi va a ordenar la sala de expansión.

Los niños, comienzan a jugar en los rincones, algunos solos, otros con pares. Están en silencio, observan lo que hacen, exploran, manipulan materiales.

A medida que salen del baño, los otros niños, se suman a algunos juegos o buscan qué hacer. Los adultos continúan ocupados de las tareas de orden de las salas.

11:18 los niños siguen jugando y entra Titi.

Titi: *“tanto silencio, ¡qué rico! Es que ya están cansados, bailaron, corrieron”.*

Educadora: “Siiii, por fin se tranquilizaron. Están tan inquietos”.

Los adultos siguen en sus tareas de orden. A medida que se desocupan, se integran a los juegos de los niños, los abrazan, besan, se ríen.

Amanda, da de comer en la sala exterior a los dos niños más pequeños.

Se siente un ambiente tranquilo, relajado. Siento que es porque no tienen la intención de que los niños “aprendan” algo en particular, hay respeto por la emoción y exploración libre.

11:28 Salen a la sala de la comida para almorzar, Educadora pone música clásica. Las agentes, ubican a los niños en las mesas, les ponen las pecheras.

11:30 las Agentes entregan los platos de comida. Algunos niños comen solos, otros necesitan ayuda de un adulto, porque se les cae la comida o porque no quieren comer. Los niños conversan, ríen, comen con sus manos. Las agentes corrigen cada vez que los ven con las manos en el plato, los niños insisten, vuelven a tomar la comida con sus manos.

Una niña, a quien la educadora ha dicho que coma con la cuchara, toma la comida con sus manos, la deja en la cuchara y la lleva a la boca.

<p>11:48 A medida que terminan de comer, las agentes retiran los platos, les piden a los niños reposar. Les bajan la cabeza para que la apoyen en la mesa.</p> <p>Titi, cuenta hasta 10. Canta un gallito me despertó.</p> <p>11:50 Los niños se levantan de las sillas, Amanda y Elizabeth los llevan al baño. La rutina es de lavado, muda y preparación para dormir la siesta.</p> <p>La sala de actividades ha sido preparada por la auxiliar de servicios.</p> <p>12: 01 A medida que salen del baño, la educadora y Mariposa reciben a los niños. Los llevan a las cunas, los acuestan, cubren y mecen.</p> <p>La educadora cierra las cortinas y prende la radio, sintoniza música de naturaleza.</p> <p>12:08, todos los niños están acostados.</p> <p>Dos niñas no duermen, miran a las agentes, se ríen, se miran entre ellas.</p> <p>Amanda y Elizabeth se acercan a las cunas, las cubren y dan golpes en la espalda.</p>	<p>Cuando hablo de las agentes, es porque al mismo tiempo ejecutan las mismas acciones.</p>
---	---

FECHA: 12/09/2017

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 09:50 A 12:18

LUGAR DE OBSERVACIÓN: ESPACIOS SALA CUNA HETEROGÉNEA: SALÓN, SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDA

4 ADULTOS (1 EDUCADORA, 2 AGENTES, 1 AUXILIAR SERVICIOS) 17 NIÑOS

<p>10: 23 Al entrar a la sala la educadora me saluda y me comenta que hoy es un caos. <i>¡hay dos adultos menos hoy!</i></p> <p>Una agente, Olga (es nueva, Mariposa fue trasladada a otro J.I) se encuentra apoyando la inauguración de un nuevo jardín y Titi está enferma.</p> <p><i>¡Siempre cuando faltan adultos, los niños están más inquietos!</i>, dice la educadora.</p>	<p>Se percibe la ansiedad, nerviosismo frente a la alta asistencia del día.</p>
--	---

10:24 Amanda me observa a lo lejos, mirada seria, distante, no sonrío	Amanda, pareciese dejar ver que hoy mi presencia no es bienvenida.
10:24 Hay dos grupos organizados y encerrados en la sala. Hay un adulto junto a cada grupo de niños, ubicados en un rincón de la sala, pero cada rincón está cerrado con los mismos muebles En cada grupo hay niños sentados en sillas para comer.	Improvisan algo así como un corral para que los niños no se escapen. Coincide, desde lo que he observado en ocasiones anteriores, con niños que son más inquietos o que están comenzando a caminar (Estefan, Isidora, Sofía; Hernán).
10:25 Los niños, ubicados en las colchonetas, juegan con todo lo que hay en los rincones (encajes, cuentos, revistas, balones de tela, muñecos, peluches, botellas de colores, sacos de peso, botellas de olor, títeres, envases de alimentos, envases de cremas, animales de goma). Los niños que están en las sillas, en ocasiones, reciben algún objeto de otro niño, básicamente observan lo que sucede a su alrededor.	Todo está en el suelo, toman una y otra cosa, la lanzan. Se percibe un ambiente tenso en los adultos, mi llegada incomoda, siento como que se ven en la obligación de hacer algo con ellos, una experiencia de aprendizaje.
10:30 Los niños, sacan los objetos de los rincones, los exploran y crean juegos simbólicos, con muñecas y animales. La educadora abre el espacio del cual ella era la responsable y los niños salen a caminar, uno toma lápices y dibuja en la pizarra, además de la pared y el piso. Frente a esta acción la educadora le recuerda que debe rayar sólo la pizarra, su tono es suave, pero firme, haciendo notar que no está bien lo que ha hecho el niño.	
10:33 todo sigue igual, una niña se muestra inquieta, está sentada en una silla de comer. Se ve interesada en otros niños, se balancea en la silla, grita, trata de alcanzar con sus manos el suelo. Nadie la escucha, nadie la ve, nadie le responde. La niña desea bajarse, lo intenta, pero sola no puede. Finalmente se rinde y continúa observando desde el mismo lugar.	
10:35 La educadora va a la sala de expansión a preparar el lugar para una actividad.	
10:40 mientras la niña sigue sentada en la silla, los adultos comienzan a cantar “a guardar”, invitan a los niños a ordenar porque habrá una sorpresa.	La niña pasó más de 20 minutos sentada en la silla, no hubo respuesta a sus señales.

<p>La educadora, vestida con una falda nortina, sale a invitar a los niños a la sala de expansión, les explica que encontrarán todos los trajes típicos, podrán vestirse y bailar.</p>	
<p>10:42 Los tienen a todos fuera de la puerta de la sala y van a buscar a los niños que aún estaban sentados en las sillas. Los que esperan se inquietan, se mueven, pelean, gritan.</p>	
<p>10:43 entran a la sala de expansión. En el piso hay distintos trajes/vestimentas de las zonas norte, centro y sur del país. Se escucha música folklórica, los niños entran a la sala y los adultos comienzan a vestirlos. Los adultos son quienes deciden como vestir a los niños, dependiendo de las vestimentas que tienen y de las tallas. Los niños dejan que les vistan.</p>	<p>Experiencia de aprendizaje</p>
<p>10:45 Una vez vestidos comienzan a escucharse canciones de cada zona. Algunos niños bailan siguiendo el ritmo y la melodía. Otros simplemente caminan y sacan materiales (conos naranjos, cotillón, balones). Amanda y Elizabeth quitan los materiales a los niños y los vuelven a su lugar. Amanda, toma uno y lo deja en altura para que el niño no vuelva por él.</p>	
<p>10:47 sigue todo igual, los adultos son quienes bailan y refuerzan verbalmente de qué zona es cada baile, cómo se baila, cómo se visten, etc.</p>	<p>Refuerzo de contenidos conceptuales.</p>
<p>10:48 Una niña, la misma que ha estado sentada durante largo tiempo en la silla de comer y que está aprendiendo a dar sus primeros pasos, camina sólo con un zapato. Camina y cojea, se tropieza, cae, intenta ponerse de pie nuevamente. Sigue caminando por la sala.</p>	<p>Nadie responde a la necesidad de la niña</p>
<p>10:49 Amanda dice a la niña: <i>¿tu zapato?</i> La niña sigue su rumbo, se cae. La técnica no busca el zapato, sigue bailando y ordenando los materiales que los niños sacan de los muebles.</p>	

<p>10:51 ahora es la educadora quien ve a la niña sin su zapato y las dificultades para caminar. ¿Y le pregunta y el zapato?</p>	<p>Tampoco hay intento por buscar el zapato o sacarle el que tiene puesto para permitir que camine mejor.</p>
<p>10:52 los niños ya no bailan. Deambulan. Las educadoras continúan bailando.</p> <p>Los niños más pequeños se sientan a sacar otros objetos como las bolsas de cotillón, materiales didácticos. Otros caminan afirmados por las pareces, otros corren y juegan.</p> <p>Un niño, que está comenzando a dar sus primeros pasos se sienta en el suelo. Toma algunos objetos y los echa a su boca, de repente vomita.</p> <p>Se acerca Amanda a verlo y dice, con un tono de voz que evidencia molestia, <i>comió papel</i>.</p> <p>Amanda lo limpia, llaman a Lucía para que ayude con la limpieza.</p>	<p>El niño que vomita no es asistido, lo limpian en el lugar y lo dejan sentado.</p>
<p>10:55 la educadora pide a los niños ubicarse sentados junto a la pared para recordar qué aprendieron. Pregunta a los niños <i>qué trajes vimos, ¿qué trajes usaron?, de qué zonas son?, ¿por qué nos disfrazamos?</i> (se da cuenta de su error y dice, <i>por qué nos vestimos</i>). Mientras ella pregunta y pregunta, los niños sentados la observan, nadie responde, dos pelean.</p> <p>Amanda y Elizabeth, comienzan a sacar a los niños de la sala de expansión para mudarlos, ambas los toman de los brazos, no de las manos.</p>	<p>Contenidos conceptuales como eje de la experiencia, por sobre habilidades.</p>
<p>11:01 los niños salen de la sala de expansión y corren hacia la sala, están contentos.</p> <p>La educadora les dice que busquen dónde jugar, pone música infantil.</p>	<p>Es como si los soltaran, los dejaran libres.</p> <p>Existe tiempo de ocio, siempre que esto sucede se les dice a los niños que jueguen libremente en el espacio.</p> <p>El espacio siempre, desde mi inmersión en el campo, ha ofrecido lo mismo.</p>

<p>11:03 Lucía ordena, está atenta a los niños: recoge los objetos que están en el suelo, al ver a un niño trepar un mueble le dice “bájate de ahí, te puedes caer y te duele después”. Continúa ordenando los materiales, toma a los niños de la mano para llevarlos al lugar donde se ubica la educadora.</p> <p>Los niños comienzan a recorrer el espacio, juegan.</p>	<p>Lucía parece velar por el cuidado físico de los niños.</p>
<p>11:07 un niño comienza a gatear y utiliza las cunas como túnel. Luego se suma otra niña, juegan los dos. Los adultos no intervienen.</p>	<p>Los niños crean sus juegos, afortunadamente los adultos no se entrometen, es un buen momento de creatividad.</p>
<p>11:13 se siente un ambiente de tranquilidad, armonía. Los niños juegan con objetos de los rincones, con sus pares y/o adultos en sala.</p> <p>Los adultos se relajan, acompañan a los niños de manera relajada, sin preguntas, ni conceptos, los observan, abrazan, juegan con ellos.</p>	<p>Es un momento no intencionado, no persiguen un contenido, sólo se dio que los adultos se sentaron junto a los niños.</p>
<p>11:14 Lucía juega con algunos niños a la casa, con muñecas, cocinando. Se sienta junto a ellos a jugar. Mece a las muñecas, las arropa, los niños la observan, la imitan y continúan el juego. Todos, niños y adulto, están en lo mismo.</p>	
<p>11:15 En una colchoneta que ubica la educadora en el medio de la sala, se sienta junto a un niño a jugar con los materiales. Luego llegan otros niños y se acerca Amanda. Se sientan juntas, conversan. Los niños continúan jugando.</p>	
<p>11:16 Isidora, una niña que comienza a caminar me lleva, una a una, las piezas de un juego de encaje. La ven otros niños, se me acercan, me llevan objetos, me abrazan. Los otros continúan en pequeños grupos, organizados espontáneamente por los niños. Uno cuenta con la presencia de Lucía, otro con la Educadora y Amanda. Elizabeth se encuentra mudando en el baño.</p>	
<p>11:20 la educadora sale a ver el almuerzo. Le avisan que está retrasado, regresa a la sala y avisa a los adultos. Esto altera la dinámica, las caras son de malestar [se siente la presión en el equipo de qué hacer ahora]. Se miran, percibo que se comunican con sus miradas, como queriendo decir ¿qué hacemos?</p>	<p>Necesidad de rutinas</p>

<p>11:23 Se me acerca un niño, Amanda le pregunta (con un tono serio) <i>¿qué estás haciendo Max?</i>, él le responde <i>nada</i> y se retira de mi lado.</p> <p>Los otros niños siguen jugando, la educadora y técnicos se ponen de pie, comienzan a ordenar cantando a <i>guardar a guardar, si a ti te gustó jugar, ahora tienes que ordenar</i>.</p>	<p>La educadora, Amanda y Elizabeth conversan en un espacio, al parecer toman un acuerdo para hacer algo en ese momento de espera. Canto de señales.</p>
<p>11:28 llega la técnico que estaba enferma, Titi.</p> <p>Los niños se alegran, la van a saludar. Más alegres se ven la educadora, Amanda y Elizabeth, ponen cara de aliviadas, dicen <i>¡por fin llegooooo!</i></p>	
<p>11:30 la educadora y Elizabeth traen bolsas con vestimentas típicas de Chile. Comienzan a llamar a los niños y a vestirlos. No alcanza para todos, así que visten sólo a quienes les quedan las tallas de los trajes. A medida que los visten los ubican junto a la pared, los sientan a todos, incluso a aquellos que no quieren y lloran.</p> <p>Amanda dice, <i>vamos a cantar a ver si se calman</i>.</p>	
<p>11:34 Comienzan a gritar: <i>chi chi chi le le le viva Chile</i>. Algunos niños gritan junto a los adultos.</p> <p>Titi les pide recitar <i>blanco, azul y rojo, tres colores son, yo los llevo dentro de mi corazón</i>. Los niños más grandes (3) siguen la poesía.</p> <p>La Educadora pide a Elizabeth poner música, los niños bailan un trote nortino, junto a los adultos. Participan los niños que desean.</p> <p>En la pared toman fotos al grupo y graban un video con la poesía y arenga de Chile.</p> <p>Luego desvisten a los niños y dejan los trajes en una canasta.</p>	
<p>11:43 una niña desocupa el canasto, saca la ropa y se mete dentro. Amanda, molesta, les dice a todos los niños <i>“miren, ohhh (aquí en el grito se suman otros adultos y algunos niños), lo que hizo Noelia, qué feo”</i>.</p> <p>La educadora interviene y le dice a Amanda y a los niños, <i>no tía, se equivocó</i>. Titi se suma diciendo <i>se confundió, tía</i>.</p>	
<p>11:46 la educadora pregunta a los niños <i>¿quién quiere almorzar?</i></p> <p>Salen con los niños, les ponen la pechera, los sientan en las mesas, reparten los platos de comida y cucharas.</p>	

11:48 Los niños comienzan a comer, algunos solos, otros necesitan ayuda. Las técnicas los acompañan. Un niño juega con la cuchara, no come, golpea la mesa y hace reír a los otros niños, algunos comienzan a imitarlo.

Amanda, molesta, le quita la cuchara. Se produce un silencio incómodo. Le dice, de manera muy seria, *la cuchara es para comer, no para jugar*.

Continúan comiendo, a medida que terminan cierran las cortinas para oscurecer el ambiente y piden a los niños reposar, bajando sus cabezas para ponerlas sobre las mesas.

12: 06 Los llevan al baño, los lavan, los mudan, desvisten y acuestan en sus camas. Comienza la rutina de hacerlos dormir. Se oscurece la sala, se pone música ambiental (sonidos de la naturaleza) y los adultos van acercándose a cada cuna para hacerlos dormir, dando golpes suaves en la espalda, acariciando el pelo o meciéndolos.

FECHA: 13/09/2017

JORNADA: MAÑANA

HORARIO:

LUGAR DE OBSERVACIÓN: ANTEJARDÍN SITUACIÓN: KERMESSE. 6 NIÑOS/1 EDUCADORA/4 AGENTES /1 AUXILIAR DE SERVICIOS

10:30 se han montado stand por niveles, organizados por las directivas de padres y apoderados de cada grupo. Venden comida típica y juegos típicos de entretenimiento para los niños, pesca milagrosa, ruleta y tirar a los tarros.

La educadora y las técnicas, vestidas de huasa, se encuentran en el stand de sala cuna, apoyando las ventas. Aprovecho de conocer a la nueva técnico que llegó al equipo el 11 de septiembre.

Los niños del nivel sala cuna y nivel medio, con sus trajes típicos, desfilan acompañados por sus padres o familiar que los acompaña. Las familias disfrutan este momento, aplauden, sonríen, sacan sus celulares, toman fotografías y graban. Los niños se ven relajados, contentos.

La música de fondo es folclórica. Se escucha una cueca y un abuelo baila con Titi.

Las familias se unen en torno a las ventas de los stand y conversaciones. Los niños juegan, corren, regalonean con sus familias, aunque también hay adultos que están preocupados de comprar y comer, que de sus hijos.

<p>11:05 algunos niños se acercan a los juegos que ofrece el nivel sala cuna [son los únicos juegos pensados para los niños, las comidas también son pensadas en adultos]. Sus padres pagan para que jueguen en la pesca, ruleta y en los tarros.</p> <p>Los niños se buscan y juegan juntos, algunos padres se acercan para acompañar y jugar junto a sus hijos, la educadora y técnicos están preocupadas de las ventas. Titi, sin embargo, toma a una de las niñas del grupo y juega con ella, es una de las niñas que está comenzando a dar sus primeros pasos.</p>	<p>Actividad para adultos....</p>
<p>11:16</p> <p>Tres niños juegan en la pesca milagrosa, se ven afanados en lograr rescatar un objeto. Se acerca la mamá de uno y lo saca del juego para comer, lo mismo hacer los otros dos padres, interrumpen los juegos para comprar. Los llevan a los stands [comen los adultos, les dan a los niños. Los adultos conversan, se ríen, disfrutan la comida y el momento. Los niños están junto a sus padres, pero con la inquietud de salir de ahí, los padres los retienen [como una forma de poder seguir en sus actividades de adultos sin tener que estar siguiendo a los niños a sus juegos].</p>	
<p>11:17 un niño juega una y otra vez a lanzar pelotas a los tarros, luego, al ver que caen disfruta armando torres. Titi y Elizabeth le piden que salga de ahí y que deje los tarros porque son de un juego. El niño insiste en jugar, luego se acerca un adulto, quizá el padre y lo saca.</p> <p>Pasa el tren, los niños escuchan el sonido, grita ¡el tren, el tren!, algunos corren a mirarlo desde la reja, otros les avisan a sus padres, se ponen contento al verlo pasar, hacen señas, pero a ningún adulto le importó. Ningún adulto conectó con un niño en esta situación que despertó el interés de los niños.</p> <p>Los padres siguen afanados en sus ventas o comiendo. Se observan 5 niños que están aferrados a sus padres, disfrutando estar junto a ellos.</p>	
<p>11:20 me invitan a visitar una exposición del nivel medio heterogéneo, es referente a las técnicas artísticas trabajadas durante el mes. El equipo ha preparado el ambiente, dispone las obras de los niños de una manera muy respetuosa, ordenada, como una muestra artística. Señalan el nombre de cada niño que ha sido el creador de cada obra.</p>	

<p>Pregunto por la directora del jardín y educadora del nivel medio heterogéneo, no se encuentra, debía asistir a una capacitación en la institución</p>	
<p>11:34 se invita a las familias a participar de juegos típicos, no todos quieren. Se pide un representante por grupo. Juegan al emboque, carrera en saco. Algunos adultos se acercan a mirar, niños no, sólo los más grandes que, al parecer, son hermanos de los niños que asisten al jardín.</p>	
<p>11:48 los padres comienzan a ordenar sus cosas para retirarse, toman las ultimas fotografías, no son espontaneas, fuerzan a los niños a bailar, ubicarse bajo la decoración, tomar a otros niños. Se informa que los niños que deseen almorzar deben pasar a la sala del primer piso junto a sus padres para recibir alimentación.</p>	
<p>11:51 una técnico del nivel medio heterogéneo comienza a bailar huaracha, algunos niños se acercan solos, ella los invita.</p> <p>Una mamá lleva a su hijo obligado, lo arrastra, él se arranca, la técnico va por él, lo incorpora al baile, su madre baila junto a él. Pasan 4 segundos y se arranca nuevamente.</p> <p>Pasan dos minutos y la madre insiste a su hijo nuevamente, la acompaña a la educadora. el fin de la madre es grabarlo. El niño no quiere, se mantiene en una esquina.</p> <p>Invitan a bailar a los padres una cueca, nadie participa. Hay 4 niños que bailan siguiendo son su cuerpo la melodía.</p> <p>Los adultos toman las últimas fotografías antes de retirarse.</p>	<p>No obligan a los niños con actos</p> <p>Pero es activa para adultos</p>
<p>12:00 En la sala padres, madres, abuelos dan el almuerzo a los niños, no hay ningún educador o técnico, de ningún nivel, que los acompañe.</p> <p>Son muchas personas en la sala. Algunos niños no quieren comer [con todo lo que les dieron durante la mañana]. Los adultos usan estrategias para que coman, dos madres comentan <i>que coman para no llegar a cocinar a la casa.</i></p>	

FECHA: 20-09-2017

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 10:30 - 12:40

5 ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES), 1 NIÑA DE 6 AÑOS, HIJA DE ELIZABETH. 10 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

10:30 al subir las escaleras que llevan a la sala me encuentro con la educadora, lleva en sus manos elementos decorativos del 18, guirnaldas, banderas, etc. dice “hay que cambiar la decoración, terminó el 18 y hay que decorar de primavera”. Al comentar esto, su rostro refleja cansancio, continúa “salimos de una y entramos a otra”.

10:32 en la sala de expansión se encuentran los niños y dos técnicos (Olga y Amanda). Escuchan música infantil, cantando aprendo a Hablar. Los niños se encuentran jugando con balones y uno encontró un juguete sonoro. Los otros caminan o están sentados, no hacen nada más que observar.

Olga toma un aro y se dirige a la colchoneta para improvisar un juego con un aro y balones. Les pide a los niños que lancen el balón por el aro, los estimula a jugar, refuerza cuando logran hacerlo.

10:34 una niña se acerca a la puerta [justo al lado que me ubico para tomar notas], la parte inferior de la puerta tiene un plástico protector, que está despegado. La niña lo toma de un extremo y comienza a tirarlo, le produce placer, gusto. El plástico se despega poco a poco, además genera un ruido y va descubriendo otra textura bajo el. Amanda, la arrastra hacia un lado, molesta dice “todos lo viene a tirar, lo sacamos mejor”. Toma el plástico y lo saca por completo, la niña la observa, se ve triste. Amanda dice “no hay más”, la niña se pone de pie a mirar, Amanda se levanta y lleva el plástico que retiró a un lugar en altura. La niña cambia de interés y va donde otros niños.

10:36 los niños se me acercan, el interés es que hoy ya no sólo me ven tomar notas, observan que en mi mano tengo una cámara muy pequeña, una go pro, tratan de mirar a sus pares a través de ella, la toman, luego pierden el interés y continúan sus búsquedas en el espacio que poco ofrece.

10:42 titi y Amanda dicen a los niños que viene una sorpresa, que deben ordenar. Comienzan a cantar a guardar [no hay mucho que guardar, pues no se ofrecieron objetos ni materiales]. Los llevan a sentarse a un extremo de la sala en la colchoneta.

10:43 entra la educadora a la sala, viene con su cabeza envuelta en un papel celofán de color naranja, como simulando una máscara. Habla como robot, con palabras entrecortadas.

Saluda a los niños y les dice que ella sabe que hay normas en la sala, como el cariño y guardar. Luego les explica que viene desde el mundo de la tecnología y pregunta a los niños si conocen los celulares. Ya no habla como robot, les pregunta si sus mamás o hermanos tienen celulares, si en sus casas hay televisor, computador, Tablet. Los niños la observan, no responden. Uno intenta ponerse de pie para salir de ahí, pero Amanda lo toma y lo sienta sobre ella. La educadora invita a los niños a observar aparatos tecnológicos, les invita a hacer un tren para salir de la sala.

10:45 salen de la sala de expansión, formados en tren y cantando. En el centro de la sala de actividades han dispuesto mesas con celulares y teléfonos en desuso. Además, hay computadores, teléfonos y cajas registradoras de juguete.

La educadora retoma su voz de robot y les dice a los niños “ahora necesito que me digan una palabra aló, hola, 1,2,3, foto, mamá, algo”

10:46 una niña, que se está afirmando en el dar sus primeros pasos, sale de la mesa y se va al rincón sensorial. Olga va por ella, la toma y la lleva a la mesa de la actividad.

Las técnicas Amanda, Titi y Olga se sientan junto a los niños incentivando a que digan alguna palabra.

Otra niña sale del grupo, la técnica Olga va por ella y la lleva a la mesa.

10:47 dos niños salen de las mesas, ya no van por ellos, los dejan.

La educadora dice a los niños que saldrá a su planeta por un momento y sale de la sala.

10:48 las tres técnicas continúan con los niños en la mesa. Olga es primera vez que está conmigo en una situación de registro, los días anteriores ha estado en comisión en otro jardín y en la kermesse.

Cada vez que hace algo me mira de reojo, está muy atenta a que los niños hagan lo que la educadora pidió, en el espacio que se determinó. Cuida el orden de la sala, les pide a los niños no botar las cosas, cuando los niños se distraen o salen de las mesas va por ellos.

10:49 en el grupo hay un niño que se ve más grande, con otras habilidades, es más inquieto, constantemente se escapa del grupo, va a los rincones en busca de otros objetos. En ocasiones lo llaman para que regrese a la actividad, luego ya no le insisten y él va y viene por la sala.

10:50 las técnicas participan con los niños, les piden que llamen a sus mamás, que se tomen selfis. Sacan sus celulares (que son reales, que funcionan) y se fotografian. Juegan a llamar por teléfono y nombran a todos los niños. Tratan de estimular que los niños hablen o repitan palabras, preguntan por sus mamás, hermanos. Los niños no responden verbalmente, juegan con los objetos o se mueven por la sala, se ríen, llevan los objetos a sus pares, incluso a mí.

10:55 entra la educadora con un notebook. Les dice “amigos llegué, era yo con una máscara. Nos vamos a sentar en la colchoneta”, les indica con el dedo en cual.

Les pide dejar las cosas en su lugar, ordenar, tres niños se acercan a mí con los computadores y teléfonos, se sientan para jugar, pero les insiste en que deben sentarse en la colchoneta. Las 3 técnicas toman a los niños, les quitan los juguetes y los llevan a la colchoneta. “necesitamos que nos digan palabras nuevas”, dice la educadora.

10:57 están los niños sentados, la educadora sostiene el notebook, las 3 técnicas se ocupan de sostener a los niños que desean salir del grupo. La educadora pregunta por el celular, saca su teléfono y les pregunta ¿cómo se llamaba esto?, ¿qué podemos hacer con esto?, nos podemos comunicar, llamar a la mamá.

10:58 los niños comienzan a salir de la colchoneta y, espontáneamente van a distintos espacios, formando 3 grupos. Titi, se va a uno de los espacios y dice yo también tengo celular, Amanda hace lo mismo.

10:59 un niño se va a gatear debajo de las cunas. Olga lo llama, él no sale, pero comienza a jugar con él, le dice que tiene algo guardado en sus manos, el niño se interesa, se acerca y ella lo toma y lo lleva a la mesa de actividades.

11:00 la educadora llama a los niños a la colchoneta nuevamente, quiere mostrar fotos de los niños en el notebook, dice “parece que cuando mostramos sus cosas ahí hablan más”.

Los niños se sientan, algunos obligados, pero se vuelven a poner de pie.

11:02 Amanda dice a la educadora “quieren jugar”. Se produce un silencio, la educadora no le responde, se interrumpe la actividad. Los niños vuelven a jugar y la educadora queda con un niño que estaba interesado en ver las fotos.

<p>11:06 los niños me llevan muñecas para jugar, las recibo. Los adultos ordenan, recogen los objetos y los ubican en los muebles, a medida que guardan, los niños sacan otros objetos o materiales, principalmente muñecos.</p> <p>La educadora sale y los adultos comienzan a sentar a los niños en una colchoneta. Titi, Amanda, Elizabeth los toman del brazo. La tía nueva los toma en brazos</p>	<p>829 1, 38 min</p>
<p>11:07 la educadora llega y va al baño, toma una “pelela” y la lleva a la sala, se sienta en una silla con el notebook sobre sus piernas y da inicio al video “adiós pañales”.</p> <p>A medida que se proyecta el video, la educadora les habla, les dice que ya son grandes (hay niños de 8 meses a dos años) y les muestra la pelela para que conozcan donde deben orinar.</p> <p>Comienza una canción y los adultos mueven sus manos, como despidiéndose, cantando adiós pañales. La educadora se pone de pie y se saca un pañal desechable que tenía sobre su pantalón y se sienta en la pelela. Las adultas gritan, aplauden a la educadora que es grande porque ha dejado los pañales.</p> <p>Se despiden de los pañales haciendo señas y la educadora lo tira hacia afuera de la sala.</p> <p>Luego ingresa al baño, los niños siguen sentados.</p>	
<p>11:13 la educadora va por 5 pelelas más al baño, las lleva a la sala de actividades y las ubica junto a la colchoneta. Los niños las manipulan, las arrastran; un niño comienza a jugar con ellas, ubicándolas una sobre otra. La educadora sale de la sala y regresa, ahora con un basurero. Entonces los adultos comienzan a bajar los pantalones de los niños y comienzan a sentarlos en las pelelas. Cada vez que les sacan los pañales les dicen <i>Chao pañales</i>.</p> <p>En esta actividad están todos los niños y todos los adultos. Aplauden a los niños que se sientan. El video sigue proyectándose, una niña que está comenzando a caminar se acerca al notebook, lo quiere manipular, Amanda se lo prohíbe, poniendo su mano sobre el teclado.</p>	<p>Dignidad Infantilizar</p> <p>Min 10: 58</p>

<p>11:17 toman de la mano o brazo a los niños que estaban sentados en las pelelas, se levantan y los llevan con sus pantalones abajo al baño.</p> <p>Otros son sentados en las pelelas, pero con ropa. Todo esto en la sala de actividades.</p> <p>En el baño les ponen pañales nuevamente.</p> <p>11:22 la educadora les pide ordenar para almorzar. Comienza el canto del guardado. Los niños más grandes (cerca de los 2 años) ordenan junto a los adultos.</p>	
<p>11:24 “hoy no vamos a poner música para escucharlos hablar”, dice la educadora.</p> <p>Un niño toma una pelela, Amanda le pregunta “¿dónde lo llevas?”, el niño indica con su dedo el baño, Amanda le dice, con voz seria, “al baño tienes que decir!”.</p> <p>Sigue el orden de los adultos, mientras los niños recorren la sala y van sacando los objetos que los adultos guardan. Mientras los niños toman o sacan objetos, cada vez que los manipulan la educadora, Titi, Amanda y Elizabeth les piden nombrar los objetos. No todos los niños se expresan verbalmente, se expresan con sus rostros, manos, miradas, acciones, pero los adultos no responden a ellos mientras los niños no verbalicen.</p>	<p>Los fuerzan a hablar, les preguntan.... Después de meses dirigen, del adulto centro...</p>
<p>11:28 La educadora le pide a Elizabeth y Amanda ubicar cojines (que tienen impreso el rostro de cada niño) cerca de la puerta e invitan a que se busquen en ellos.</p> <p>Titi dice, “<i>parece que cuando se ven ellos, entre ellos se conocen y hablan, miren de quién es este, ¿quién está aquí?</i>” Los niños observan y responden verbalizando los nombres de sus pares.</p> <p>11:31 la educadora dice, “niños, tenemos una sorpresa”. Toma una bolsa, pregunta “¿qué hay?” “Vamos a esperar porque faltan dos amigos que están en el mudador”.</p>	
<p>11:32 los niños no salen aún de la muda, así que decide presentar la sorpresa. Es un mantel para el almuerzo. Enseguida les muestra una a una las pecheras y pide que las reconozcan y nombren.</p> <p>11:34 salen a la sala del almuerzo, comienzan a sentarse y a esperar que les den sus platos. La hija de Elizabeth se sienta con niños de una mesa y comienza a ayudar a dar de comer.</p>	

11:35 cada adulto se ubica en una mesa, educadora, Técnico Nueva, Titi, Elizabeth y Amanda, además de la hija de Elizabeth. No hay música de fondo esta vez. Comienza a ayudar a comer a quienes no lo pueden hacer solos.

Un niño, que estaba con Olga no quiere que le dé de comer, le quita la cuchara y se la lleva solo a la boca. Ella vuelve a tomar la cuchara y le da, el niño se rehúsa, gira su cara, cierra su boca. No quiere que le den de comer, sin embargo, le quita la cuchara, la lleva al plato y luego a la boca “vas a quedar todo sucio”, le dice.

Entonces le deja que use la cuchara, después se la quita y ella le da, siendo esta la rutina que siguen para almorzar, pero el niño cada vez que a él le dan, manifiesta su molestia.

A las 12: 03 comienzan a terminar de almorzar, la educadora les pide reposar, apoyar su cabeza en la mesa y luego cantar para despertar. Enseguida comienzan a llevarlos a la sala de actividades, donde previamente la auxiliar de servicios ha ordenado las camas. Los llevan al baño, lavan, mudan, sacan la ropa y acuestan.

12:16 Cada adulto se ubica cerca de 2 o 3 niños para hacerlos dormir. Algunos no quieren, se ríen, conversan, se distraen. Se oscurece el ambiente y se escucha música ambiental, sonidos de la naturaleza.

Todas coinciden en dar golpes en la espalda para hacerlos dormir.

12:17 Elizabeth, al ver que uno de los niños no se duerme intenta meciendo la cama, como no funciona, lo toma en sus brazos y lo mece. El niño no se duerme, le llama la atención diciendo “ya, es hora de descansar”, lo vuelve a la cama y comienza a dar los golpes en la espalda.

FECHA: 26 – 09- 2017

JORNADA: TARDE

HORARIO: 14:30

5 ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES,) 18 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

14:43 los niños comienzan a despertar de la siesta, el ambiente está oscurecido (cortinas cerradas) y se escucha música ambiental, sonidos de la naturaleza.

Respeto por tiempos

<p>Hay dos niños despiertos, no quisieron dormir, la educadora me comenta que cuando no duermen se trabaja de manera más personalizada con ellos [no da más detalle].</p>	
<p>14:45 Despiertan cada uno a su ritmo, en sus tiempos, silenciosamente las agentes les preguntan si desean tomar una leche (mamadera), se la dan, ubican un cojín bajo la cabeza de los niños. Los niños beben su leche en silencio, observan el ambiente, a sus compañeros. Es un momento en que se percibe tranquilidad, relajación. Los adultos acarician, percibo que disfrutan este momento de silencio.</p> <p>14:48 un niño pide su leche, nadie responde Elizabeth y Olga están acompañando a quienes se despiertan, mientras Amanda está en el Baño, entonces un niño, José Tomás, va en busca de la leche de su compañero, la busca entre todas las mamaderas que están en el contenedor, la encuentra y se la lleva. Ambos se sonríen.</p>	
<p>14:49 A medida que terminan, los toman, los visten y los llevan a la sala de expansión para que se resguarde el silencio para quienes aún duermen. En la sala de expansión, acompañados por Olga juegan libremente en la colchoneta, pero no se les facilitan objetos. Gatean, caminan y cantan.</p>	<p>No se ofrecen oportunidades</p>
<p>14:52 continua la rutina del despertar, poco a poco se suman otros a tomar la leche. Amanda, poco a poco, comienza a abrir las cortinas. Todo sigue el mismo curso, despiertan, se les ofrece una leche, la entregan, los niños la beben acostados. Una vez que terminan, los adultos los levantan, visten, llevan al baño si es necesario o les dejan para jugar en la sala (como todos ya despertaron no los llevan a la sala de expansión).</p> <p>14:55 Olga toma a una niña que está dando sus primeros pasos, para apoyarla al caminar. Juega con ella, la suelta y la motiva a dar pasos.</p>	
<p>14: 57 Espontáneamente los niños comienzan a jugar y a moverse por la sala, entonces la educadora forma dos grupos, un grupo juega con disfraces de animales y otro con objetos como teclados, celulares, teléfonos en desuso y otros de juguetes.</p> <p>La dinámica de este momento se organiza:</p> <p>La educadora con los disfraces y Olga con los objetos. Los niños se mueven a un lado u otro dependiendo de sus intereses y en el caso de los más pequeños, dependiendo de su movilidad.</p> <p>Amanda y Elizabeth están en el baño comenzado a mudar, lavar y peinar a los niños que se retiran a las 16:30 aprox.</p>	<p>Los objetos son de mentira, están malos, no sirven</p>

<p>15:03 la educadora juega con los niños disfrazados, les pregunta por los animales que visten, cebra, tigre, león.</p> <p>Una niña de las más pequeñas, aprox. 6 a 7 meses, está sentada en la silla nido. Se inquieta, se mueve, pero no la saca de ese lugar, le pasa un objeto, un animal de peluche, es grande y tiene algunos elementos sonoros y visuales, la niña lo toma, manipula, pero se gira a observar a sus compañeros. El animal de peluche no le resulta atractivo.</p>	<p>No saber cómo responder a la niña y darle un objeto.</p>
<p>15:05 Elizabeth sale de la sala para preparar la decoración de la primavera, porque “se ha cambiado de orientación” (dice la educadora)</p>	
<p>15:07 los niños van de un lado a otro, se comienzan a desarmar los grupos que se formaron.</p> <p>Comienza el deambular por la sala, frente a lo que la educadora dice “ahora hay juego libre”, “pueden tomar el material que quieran del rincón que quieran”.</p> <p>Elizabeth fuera de la sala preparando decoración, Amanda en el baño, auxiliar de servicios limpia y ordena la sala de expansión, educadora y Olga con los niños en la sala de actividades, a las más pequeñas que intentan caminar las toman de la mano para ayudarlas.</p> <p>Los niños se van a jugar con las muñecas, encajes, otros corren por la sala, juegan debajo de las cunas.</p>	<p>En la sala hay cunas que no se utilizan.</p> <p>¿Juego libre?, tomar cualquier material?, es lo de siempre.</p>
<p>15:11 los niños sacan materiales, los dejan en el suelo, [desordenan el orden que los adultos han dispuesto durante la siesta]. Algunos comienzan a pegarse, se muerden. La educadora interviene llamando a los niños a echar crema a las muñecas “así se relajan”, dice.</p> <p>Algunos se sientan, ella aplica un poco de crema emulsionada en las manos de cada uno y comienzan a dar masajes a las “guaguas” (muñecas).</p> <p>Así están algunos minutos, repartidos en los rincones, sacando el material, lo dejan en el suelo, siguen este patrón, de sacar todo y botarlo. Luego los recogen y los vuelven a su lugar, para volver a sacarlos.</p>	
<p>15:16 los gemelos salen de los rincones, toman un teclado y van corriendo para jugar juntos debajo de las cunas. Ahí pasan 2 minutos, hasta que uno de ellos se dirige a la educadora, observa a los niños y los objetos. Se queda ahí observando, va y vuelve al mismo lugar.</p>	<p>Ropa en las cunas</p>

15:28 el niño sigue ahí, observando, esperando. La educadora juega a hablar por teléfono y el niño la observa. No hay interacción. De repente él la mira y ella responde, simulando hablar con su mamá.... “hola, ya vienen a buscar a los gemelos, ya, están esperando”. No le pasa el teléfono, hasta ahí queda la situación.

Él se va a otro lugar. Igual que otros niños que toman los objetos/juguetes y se van a otros espacios

15:36 un niño va a sacar unas láminas con imán puestas en la puerta de la sala. Las toma y las lleva una a una a otra pared. Como no funciona el imán, las ubica en el suelo apoyándolas contra la pared. La educadora lo observa y dice a Olga “mire como sacan las láminas de la puerta y las ponen en la pared”, ella pregunta “¿hay más?”, frente a lo que la educadora responde “sí, están guardadas”.

15:37 llega la primera mamá, pasa a la sala, saluda, su hija la ve y corre hacia ella. La educadora le comenta cómo estuvo el día (no se acerca, le habla a una distancia de 2 metros aprox.), luego la mamá pasa al baño a retirar el bolso de su hija. La niña juega con otros niños, camina por la sala, feliz. La mamá la llama para retirarse, la niña no atiende, entonces le dice que se ira sola y ella se queda. Rápidamente la niña corre a abrigarse para salir de la sala.

15:40 la educadora dice “mientras mudan y arreglan a los niños vamos a pintar”.

Saca hojas y lápices que pasa a los niños. La niña que está en la silla nido comienza a inquietarse, se mueve, como reclaman que quiere salir de ahí. La educadora le pasa un títere y la acerca (en la silla) a los niños que pintan.

15:43 Los niños rayan en las hojas, en el piso. Otros siguen jugando en los rincones y otros se alejan con algún objeto a otro lugar de la sala.

La auxiliar de servicio los invita a pintar, ella mientras continúa ordenando los rincones, recogiendo los objetos.

Educadora y Olga acompañan a los niños que dibujan

15:54 la niña sentada en la silla nido vuelve a inquietarse, se mueve como buscando como poder salir de ahí. Nadie la observa ni responde.

15:55 cada vez son menos quienes pintan.

Llegan dos personas, son “tíos del furgón” que van por los niños. En este caso las agentes educativas se les acercan para entregar el bolso y despedir a los niños. Se les comenta de manera general cómo estuvieron los niños.

Los niños continúan con su ir y venir por la sala.	
16:04 suben a los niños en una cuna con ruedas para bajarlos a la sala del nivel medio heterogéneo (2 a 4 años). Bajan los bolsos, chaquetas, etc. y esperan con todos los niños la llegada de padres o furgones que faltan. Mientras en la sala cuna se sigue con el oren, limpieza y aseo.	Aún n termina la jornada
16:06 se sientan niños, educadora y agentes a cantar. Ahí comentan respecto de los niños que ya están con control de esfínter, cuando “bajarán” a la sala de los más grandes. Se lo dicen a ellos, como bromeando “lueguito te tienes que venir para acá” ... Catan, juegan a la ronda, los niños escogen canciones y juegos (grandes). Mientras continúan llegando padres y tíos de furgones.	

FECHA: 27 DE SEPTIEMBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 08:40

4 ADULTOS (1 EDUCADORA, 2 AGENTES, DIRECTORA, AUXILIAR DE SERVICIOS)

14 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

SITUACIÓN: MOMENTOS DE LA RUTINA DIARIA.

08:40 la educadora comenta que ha solicitado a las agentes bajar a desayunar temprano, pues hay dos agentes enfermas (Titi y Amanda), lo que “complicará el trabajo de hoy”, dice. Mientras las agentes desayunan, la educadora prepara el ambiente organizando 3 grupos: Una mesa con animales Una mesa con cuentos Una colchoneta con encajes	Necesidad de adultos para el cuidado de niños
---	---

<p>La auxiliar de servicios dice “entraré sólo las mesas porque me las desordenan, me las arrastran”, la educadora le responde “sí, a mí me da miedo”.</p>	
<p>08:51 baja a desayunar la educadora</p>	
<p>08:55 llegan los primeros niños en furgón. Los auxiliares de transporte son quienes acompañan a los niños hasta la sala, entregan a los niños, sus bolsos, dicen “no hay ninguna novedad” (en alusión a que las familias han enviado algún mensaje).</p>	<p>Relación con otros adultos educadores</p>
<p>08:56 llega otro niño acompañado por su mamá, quien pasa a la sala, conversa con las agentes educativas, desabriga a su hijo. Elizabeth invita al niño a ver cuentos, lo toma en brazos y la mamá se retira.</p>	<p>Respuesta a ansiedad de madres</p>
<p>09:00 continúan llegando los niños, llegan con móviles hechos por la familia, en alusión a la primavera. La directora sube para apoyar el nivel ante la ausencia de las agentes educativas con licencia.</p>	
<p>09:05 llega una niña junto a su mamá “estuvo mañosa anoche” dice la mamá, “tiene su genio, pero hoy despertó bien”, continúa. Se caen las letras de la ambientación, nadie las recoge.</p>	<p>No hay interpretación de los adultos respecto del por qué “estuvo mañosa”</p>
<p>09:07 una niña va a la canasta de los cojines, se esconde. Olga la va a ver [me mira], “¿te quieres quedar ahí?”, le pregunta. “Bueno”, responde. La niña comienza a sacar los cojines uno a uno y los deja en el suelo. Los recoge y los lleva a la canasta, luego vuelve a dejarlos en el suelo y continúa su juego una vez más.</p>	<p>No hay respuesta al juego, es mejor, la niña aprende más al crear relaciones sin que estas estén predeterminadas por conceptos como qué color es, de qué tamaño, etc. que es lo que se suele hacer.</p>

<p>09:09 continúan llegando los niños, la directora se acerca a saludar a los niños y a las familias, consulta cómo pasaron la noche, los toma en sus brazos, acoge a la familia, conversan.</p>	<p>Directora genera tiempos y espacios de conversación</p>
<p>09:14 un niño toma los animales plásticos y comienza a lanzarlos a la cuna, lo observa otro niño, se ríe con este juego.</p>	<p>Inicio de un juego como respuesta a un ambiente que no ofrece desafíos.</p>
<p>09:16 el niño que observa a su compañero comienza a imitarlo decide acompañarlo y lo imita. Juntos lanzan los animales dentro de la cuna, se ríen y arrancan. Se van a la mesa que tiene cuentos, observan a los otros niños.</p> <p>Uno de los niños intenta separar las mesas, mover una, quizá para otro juego. Olga no lo deja, sostiene la mesa con fuerza. Le dice que no.</p>	
<p>09:18 No les resulta atractivo seguir en las mesas, menos intentar moverlas porque les dijeron ¡no! Van por otros animales para lanzar. Comienzan a lanzarlos nuevamente, se ríen. Continúan lanzando, uno tras otro, se alternan para lanzar. Disfrutan, ríen a carcajadas, se miran, corren a ver dónde quedan los juguetes, me los indican con el dedo</p>	<p>Frente a un obstáculo o negación de posibilidad, surge la solución desde el juego.</p>
<p>09:20 los niños que juegan a lanzar los animales se preocupan de los objetos que quedan dentro de la cuna, los observan, tratan de sacarlos y no pueden. Ambos conversan como intentando resolver la situación. Logran sacar un animal y un niño corre con él hasta la mesa donde está la Olga con otros niños, Elizabeth y Olga los aplauden, lo felicitan (pensando que devolvería el objeto a su lugar), le dicen “bravo, muy bien”. Pero el niño corre con el material y se dirige a lanzarlo nuevamente.</p>	<p>Obsesión por el orden.</p>
<p>09:21 Elizabeth les grita “a verrr”, los llaman “José Tomás, Máximo, ven”. Ellos continúan lanzando los objetos, se escucha un “ohhh” de Elizabeth y les pregunta “¿ahora qué hacemos?, tráemelo aquí, José Tomás.</p>	<p>Se ve lo negativo en el juego</p>

<p>“ya, sácalo dice Olga”, José Tomás lo intenta, como no puede se sonríe y mira a su amigo.</p>	
<p>09:22 Se acerca una niña para ayudar a sacar los objetos de la cuna, intentan los 3, se escucha que Elizabeth llama a la niña “Martina, Martina”, ella mira, pero no responde al llamado.</p>	<p>¿Para Martina es más desafiante este problema?</p>
<p>09:23 los tres se van a jugar bajo las cunas, gateando. Llega la educadora y les dice “ya, a guardar para esperar la leche”. Comienzan a cantar la canción del orden. Los adultos son quienes ordenan, los niños se lanzan el material, los sacan de los rincones.</p>	<p>El lenguaje corporal, antes el juego del lanzar, ahora el juego de esconderse. Existe una necesidad de orden que no constituye sentido para los niños.</p>
<p>09:25 la educadora entra al baño a mudar. Mientras Elizabeth, Olga, directora y auxiliar preparan la mesa para tomar la leche. Ubican las mesas y silla dentro de la sala (siempre lo hacen en la sala exterior). Mientras ordenan las mesas, una niña toma una muñeca para que se siente junto a ella, la ubica a su lado, en otra silla, le dicen que debe guardar la muñeca porque se sentarán a tomar la leche. La niña busca una forma de resolverlo, lleva la muñeca y la silla de un lado a otro. Olga dice “a ver la guagua, la vamos a sacar de aquí para tomar leche contigo”, entonces toma la muñeca y lleva a la niña a la mesa, le dice que se siente en la silla y la toma del brazo para sentarla, el adulto intenta sentar a la muñeca en la misma silla de la niña, pero una vez que el adulto se retira, la niña toma su muñeca y la ubica en la silla que está a su lado.</p>	<p>Se percibe un ambiente de ansiedad porque faltan dos adultos. ¿Será porque son las adultas que organizan todo?</p>
<p>09:31 llega la manipuladora de alimentos con la leche, entra a la sala y saluda niño a niño con un beso, los niños responden con cariño y alegría</p>	<p>Valor de otros adultos educadores para los niños</p>

<p>09:32 un niño va a tomar la leche en la colchoneta, Olga lo va a sacar porque “la leche se toma en la mesa”. Lleva al niño, del brazo, a la mesa, lo sienta. Él se toma la leche en ese lugar.</p>	<p>Respeto por tiempos y espacios que los niños necesitan</p>
<p>09:35 llega un niño y comienza a llorar ante la separación de su mamá. Lo toma Elizabeth y lo lleva a la sala de expansión, pasa un minuto y sale con el niño tranquilo.</p>	<p>Las emociones son un lenguaje más, que molesta a los adultos, que lo silencian. Por esto sacan a los niños del ambiente natural, los distraen, los fuerzan a olvidar y no permiten que sienta, que se explique su mundo</p>
<p>09:38 la directora deja que los niños se sienten en la colchoneta a tomar la leche. Llega un niño que llora por su papá, lo toma en sus brazos la educadora y lo pasea, poco a poco se calma.</p>	<p>Contrario a lo anterior, una posibilidad de vivir la pena.</p>
<p>09:42 les piden reposar, que ubiquen su cabeza sobre la mesa y apoyada en los brazos. Cantan una canción del reposo y otra para despertar.</p>	<p>Señales, conductismo. ¿es necesario?</p>
<p>09:45 se sientan junto a los niños para saludarse. Cantan y preguntan ¿qué día es hoy? Se les pregunta a los niños “¿en qué estación estamos?, ¿cómo está el tiempo?” y las mismas adultas responden soleado, porque no hay nubes. Todo es guiado por la educadora.</p>	<p>Rutina. Rigidez. Lo obvio. Contenidos conceptuales V/S habilidades, ¿qué hacemos en educación parvularia?</p>
<p>09:53 Continúan cantando las mismas canciones de todos los días, Elizabeth dice “la tía Amanda dejó una canción preparada, del Arca de Noé”.</p>	<p>Rutina. Aburrimiento. Mecánico</p>
<p>09:55 cantan hemos finalizado, a guardar y les dicen a los niños que se preparen para el tugar, que hoy se divide en dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - niños mayores que van a la sala de expansión - niños menores que se quedan en la sala de actividades 	<p>nos dijeron que había que letrar el ambiente, que había que verbalizar... pero no escuchamos que con sentido. Todo se dirige.</p>
<p>10:02 la directora sale en busca de un material diferente a lo que hay en sala, es un teclado para que jueguen caminando o gateando.</p>	

<p>10:05 los niños juegan, caminan, se sorprenden con los sonidos, con la acción de sus movimientos en el objeto. La directora los invita a caminar, tomando de las manos o a gatear. Luego la acción continúa bajo el interés de los niños.</p> <p>En la sala de expansión están los niños más grandes (que caminan), se escucha música infantil, es el Tugar de expresión.</p> <p>La auxiliar de aseo se encuentra en sus tareas de orden y limpieza, Elizabeth y Olga mudan, la educadora se encuentra en sala de expansión y directora con los niños menores de 1 año en la sala de actividades.</p> <p>Los niños menores de un año poco a poco pierden el interés en el teclado, entonces comienzan a gatear y otros a ponerse de pie para caminar. Como la directora se ve sola, se preocupa al estar con las 5 niñas y me pide ayudarla a observar y a caminar con una de ellas, mientras las agentes salen de la muda.</p>	<p>Posibilidad de explorar.</p> <p>Importancia de organizar pequeños grupos, pero que vivencien experiencias que les movilicen.</p>
<p>10:30 sale la educadora y comienza a disponer el ambiente. De extremo a extremo de la sala, extiende lana (a una altura de 1, 30 mt. del suelo aprox.), intentando hacer algo así como una red. Luego comienza a dar balones a los niños, pequeños, grandes y medianos, y los invita a lanzarlos por sobre la “red”.</p>	<p>La red sobrepasa la altura de los niños. Se frustran al lanzar, pues el balón no pasa por sobre la red.</p>
<p>10:34 Los niños comienzan a jugar con los balones, pero dada la altura no logran que pasen por sobre la red.</p>	
<p>10:37 Llega un niño más tarde, llora frente a la separación de su papá. La educadora intenta consolar, contener, pero el niño no quiere, se aferra a su padre. Se le permite acompañar a su hijo mientras pueda.</p> <p>La auxiliar de servicio, al ver que para los niños era complejo lanzar por sobre la red, decide ayudarlos bajando la lana a la altura de ellos.</p>	<p>Escucha de emoción y de necesidad para cubrir intereses.</p>
<p>10:38 los niños que no desean participar de la actividad o que por sus habilidades motrices no les resulta pertinente, se quedan en la colchoneta o en</p>	<p>Los niños se dirigen solos, salvo los que gatean que son trasladados por los adultos a las colchonetas.</p>

rincones con Olga que les pasa materiales para que los ocupen (libros, muñecos, encajes)	
<p>10:40 la educadora comienza a decir que se debe ordenar porque llegará el almuerzo, a las 11:00 para los más pequeños y 11:30 para los más grandes. La directora le dice que falta tiempo, que mientras se puede seguir jugando con los balones (pero de otra forma) que les interese, por ejemplo, lanzan, patean.</p> <p>Los niños siguen jugando con balones o en las áreas. Se trata de rellenar, pero los niños no se conectan. Así que se “hace hora” hasta las 11:00 para comenzar con la rutina del almuerzo.</p>	<p>Hacer hora, tiempos muertos.</p> <p>El tiempo - espacio configurado no ofrece alternativas.</p>

FECHA: 2 DE OCTUBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 10:00

4 ADULTOS (1 EDUCADORA, 3 AGENTES, DIRECTORA, AUXILIAR DE SERVICIOS) 16 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

SITUACIÓN: JORNADA MAÑANA.

<p>10:00 me recibe la directora, atareada en la oficina comenta que le han solicitado un informe administrativo, “como todo a última hora”, señala.</p> <p>Me dirijo a la sala cuna, los niños están terminando la rutina del saludo (cantando las canciones de siempre).</p>	<p>Rutina. Saludo. Igual desde el primer día.</p>
<p>10:01 José Tomás me ve, se pone de pie y corre a saludarme, va al lugar donde se guardan los cojines, toma uno y me lo lleva. Luego va por un juego de encajes y me lo pasa, vuelve a su “puesto” (como dicen los agentes)</p>	<p>José Tomás es osado, sale del lugar donde “deben estar”, no le dicen nada, pero las agentes lo observan en silencio. Cuando ya me pasa todo lo llaman a su lugar.</p>

<p>10:03 explican a los niños las normas, “la boca es para dar besos a la mamá y al papá (aludiendo a no morder), nos hacemos cariño y ordenamos”, dice la educadora.</p>	<p>Si día a día se tratan de esta forma las normas y no hay respuestas de los niños, ¿no vale la pena preguntarse si hay otra forma?</p>
<p>10:04 invitan a los niños a ordenar los cojines. Dos arrastran las sillas, la auxiliar de servicios les dice “no, me van a rayar el piso” y les quita las sillas.</p>	<p>El ambiente es para que los niños configuren sus posibilidades. El adulto los coarta.</p>
<p>10:04 las agentes comienzan a mudar, quienes no son mudados corren por la sala, se esconden bajo las cunas o van a los rincones a buscar materiales, como siempre es el rincón de la casa el que más los atrae.</p> <p>Gustan de sacar los objetos y lanzarlos al suelo, sacar las aplicaciones de la puerta (láminas con imán) y dejarlas en otra pared o en la zona de los libros.</p> <p>Los niños salen del mudador y las agentes toman a otros, es como una fábrica, se sigue una mecánica.</p> <p>Cada agente se hace cargo de “sus niños”, Titi no está hoy, por tanto, se “redistribuyen los que a ella corresponden”.</p>	<p>Lanzar, trasladar, moverse, lenguaje corporal que es oprimido.</p> <p>¿Buen trato, apego?, ¿situación de estimulación?, el valor de la muda?</p>
<p>10:08 La educadora comienza a preparar el ambiente, sale de la sala por unos materiales.</p> <p>Deja uno en la colchoneta y otros los lleva a la sala de expansión.</p> <p>A medida que salen los niños, les dice a las agentes que ella se irá con los más grandes a la sala de expansión y ellas quedarán en la sala de actividades con los pequeños.</p>	<p>Estrategia de pequeño grupo debería permitir responder a características, intereses de los niños. Siempre que el adulto observe + (registre) + interprete + responda</p>
<p>10:12 comienzan con esta distribución y Olga va a la puerta para poner en altura aplicaciones (láminas de imán) que los niños van a sacar para llevarlas de un lugar a otro.</p>	<p>Las láminas son atractivas, distraen a los niños respecto de lo que la agente desea ofrecer.</p> <p>Dominio de grupo...</p> <p>Todos atienden a mí.</p>

	<p>Inicio – desarrollo – cierre</p> <p>Didáctica que daña</p>
<p>10:13 en el grupo de los pequeños juegan con los distintos materiales de los rincones, muñecas, teléfonos y sensoriales, además de una carpa con la que se cubren niños y agentes.</p> <p>Los niños más grandes están con la educadora en la sala de expansión, se escuchan llantos. Las agentes se miran, levantan sus cejas.</p>	<p>A veces siento que las agentes sienten que conocen más a los niños y que la educadora no responde bien a su rol</p>
<p>10:15 me quedo con el grupo de los pequeños (5). Las agentes Amanda y Olga les permiten una exploración libre, los invitan a jugar con la carpa, pero los niños quieren estar en los rincones, sacando muñecas, animales de goma. Las agentes los respetan y se miran. Amanda le dice a Olga “no están interesados en nosotras, dejémoslos jugar no más”.</p>	<p>Respeto a los intereses</p>
<p>10:16 Los niños siguen sus con sus propuestas, algunos de manera individual, otros buscan parejas para jugar a correr, atraparse, esconderse e iniciarse en los primeros pasos.</p>	<p>Sus intereses se conectan con rincón de la casa: juego simbólico y movimiento.</p>
<p>10:18 las agentes acompañan, observan que estén seguros, que no se peleen ni muerdan.</p>	<p><i>Educare</i></p>
<p>10:23 una niña que está comenzando a dar sus primeros pasos juega con un objeto, este se cae de sus manos. Mira a Olga y ella se acerca para ayudarla. Le pasa el objeto, responde a la necesidad inmediata.</p>	<p>Siempre, Olga, está preocupada por la seguridad, además de promover que “adquieran” algunas ideas, conceptos, por ejemplo, preguntando a los niños qué hacen, de qué color es, para qué sirve, etc.</p>
<p>10: 24 otros niños juegan a llamar por teléfono “aló”, dicen, “ta mamá” y se ríen, se pasan el teléfono unos con otros.</p>	<p>Juegan solos, coconstruyen</p>

10:30 Amanda lleva un niño al mudador, la observo desde la sala, por la ventana. No interactúa con el niño, el rostro del adulto es serio, inexpresivo.	No hay interacción, es un proceso mecánico, no hay intercambio, sonrisas, nada de lo que en este momento se pudiera esperar
10:31 se escucha que en la sala de expansión cantan a guardar a guardar, Elizabeth abre la puerta y trae a un niño tomado del antebrazo. Los niños que están dentro de la sala gritan y patean la puerta, probablemente para que les abran.	Tomar del antebrazo: fuerza, dominio, poder.
10:32 Los niños pequeños siguen jugando. Juegan a esconderse, están inquietos, corren por toda la sala. Amanda los llama para que coman un poco de fruta, así se sientan y se relajan un momento (técnica que utilizan como la crema a los muñecos). Comen, descansan.	La fruta y la crema son estrategias que emplean para bajar los “niveles de ansiedad”, “para que se relajen”, dicen.
10:36 los niños vuelven a ponerse de pie para ir por materiales.	Necesitan jugar, moverse.
10:38 vuelven a estar todos (grandes y pequeños) juntos en la sala. José Tomás corre a abrir la puerta de la sala y Amanda le dice “ah,ah,ah, ¿quién abrió la puerta?”	Prohibición, incluso cuando no hay riesgos.
10:45 salen 4 niños con la educadora a la sala de colación, los niños lloran, no quieren salir de la sala. De repente surge el silencio, algo sucede que, probablemente les gusta.	Pintan con témpera.
10:48 en la sala de actividades, los niños juegan, ríen, gritan, hacen sonidos con los materiales. Amanda les pide silencio y les indica que “el material no es para eso” (golpearlo).	Hablar en lenguaje adulto....

<p>10:53 La educadora comienza a entrar a los niños que estaban con ella, una está muy pintada con témpera, Elizabeth y Amanda se miran con una cara de desagrado (quizá por tener que limpiarla)</p>	<p>Ojalá los niños no desordenaran, no se ensuciaran, no se mudaran....</p>
<p>10:55 Amanda comienza a cantar a los niños a guardar, a aguardar, ayudándolos a ordenar los materiales, luego va por la radio a la sala de expansión para poner música suave.</p>	<p>Señales</p>
<p>11:00 educadora viene a buscar a los más pequeños para almorzar, los saca de la sala con ayuda de Olga. Los niños nuevamente están divididos, pequeños comen, grandes juegan con materiales, esta vez las agentes se sientan con ellos en el suelo, de una manera más relajada.</p>	<p>Al haber menos niños se relajan, los acompañan, juegan por un momento. En otros instantes siento que todo es escolarizado y de cuidado.</p>
<p>11:05 sube la directora a apoyar. Entra acompañar en el juego de los niños.</p>	<p>Juega, se involucra cuando los niños se acercan y la invitan.</p>
<p>11:06 Amanda está jugando con 3 niños, con canasto de sacos y pesos que un niño le ha llevado. Juega con ello pasando los sacos y preguntando cómo están ¿pesados o livianos?, los niños repiten lo que les dice. Juegan unos minutos y les pide ordenar.</p>	<p>Contenido conceptual. Currículo tradicional.</p>
<p>11:08 la directora va a mudar a un niño, observo por la ventana que hay interacción, sonrisas, caricias, juegos. Es recíproco.</p>	<p>Los niños responden al lenguaje de un adulto que se conecta emocionalmente.</p>
<p>11.10 los niños nuevamente han sacado todo y lo han tirado al suelo, sacan materiales, cojines, libros, etc. y todo lo lanzan o dejan en el suelo. La auxiliar de servicios ha ordenado recién la sala de expansión. Entra a la sala de actividades y pone cara de desagrado.</p>	<p>repensar los objetos y espacios para los niños, si lanzan los materiales ¿por qué?</p>

<p>11:12 comienzan a cantar a guardar. Algunos ayudan, otros corren y están concentrados en otras acciones como jugar con muñecas, esconderse o correr con algún par.</p>	<p>Interrumpir un momento de juego</p>
<p>11:13 esperan que llegue la hora para almorzar, (11:30) siento que se hace eterno, los niños sin posibilidad de tomar nada se inquietan más. Deambulan. Vuelven a sacar los materiales, no quieren estar sentados en la colchoneta si hacer nada.</p> <p>Casi como para rellenar comienza la rutina de buscar las pecheras, identificarlas y prepararse para salir a almorzar.</p>	<p>Rellenar Tiempo muerto</p>

FECHA: 5 DE OCTUBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 10:00

ADULTOS (1 EDUCADORA, 3 AGENTES, DIRECTORA, AUXILIAR DE SERVICIOS) 9 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

SITUACIÓN: JORNADA TARDE

<p>14:30 Llego al jardín, directora y Educadora están encerradas trabajando en oficinas diferentes, percibo ansiedad. Pregunto a la directora en qué están y me comenta que el martes 10 de octubre tienen visita de ISG (evaluación de la gestión del jardín) y que serán visitados por “asesores que fiscalizan todo, la práctica y lo administrativo, están durante toda la jornada”. Están complicadas porque les informaron recientemente y se suponía, señalan, que este año no les correspondía por ser jardín nuevo. Entonces se encuentran ordenando archivadores, planificaciones, fotografías, verificadores (que no tienen).</p> <p>La directora me pide que no asista el día de la visita.</p>	<p>Administrativo sin sentido</p>
<p>14:35 visito a la educadora que está en otra oficina, con la misma tensión, está rodeada de papeles, revisa en el computador planificaciones variables, permanentes, rutinas, evaluaciones,</p>	<p>Propuestas didácticas descontextualizadas</p>

<p>fotografías. Está rodeada por archivadores y documentos. Sus ojos están rojos, me dice que es una conjuntivitis.</p> <p>Me dice que está con algunos documentos pendientes, ya que se dividen las planificaciones y registros con el equipo, por ejemplo, dice, las agentes educativas (4) planifican los periodos complementarios que son más simples que las planificaciones de actividades variables*, las que son planificadas por la educadora.</p> <p>La educadora comenta que en la Variable 1 planifica para los 3 núcleos priorizados: lenguaje – matemáticas y el más bajo, que es lenguaje artístico.</p> <p>Además, planifican el Tugar Tugar (activo y pasivo), magia y palabra y recrearte (siguiendo los Aprendizajes esperados de cualquier núcleo).</p> <p>Me dice “le cuento que en la sala hay 3 agentes no más, Titi está en capacitación de Prevención de riesgos y yo aquí en esto”.</p>	
<p>14: 40 duermen 3 niños, 1 está en el mudador y 5 en la sala de expansión. Hay música ambiental, suave. A los niños no se les despierta.</p>	<p>Respeto por el ritmo</p>
<p>14:42 observo la sala, noto diferencias. Se cambió la ambientación, las letras que habían caído ahora están, desaparecieron los elementos que no se utilizaban, los rincones están ordenados, hay fotografías y trabajos de las familias.</p>	<p>Orden por la fiscalización</p>
<p>14:55 comienzan a despertar. Elizabeth es cariñosa, los acaricia en silencio, les pregunta cómo durmieron, consulta si desea levantarse. El niño responde que sí, entonces lo viste pausadamente, lo toma de la mano y lo lleva con el grupo a la sala de expansión.</p>	<p>Respeto por tiempos, distinto a las mañanas.</p>
<p>14:58 despierta otro niño, sigue el mismo modo de actuar, es cariñosa, ofrece leche, acoge, se conecta con la mirada.</p>	
<p>15:02 se escucha que Olga está junto a los niños en la sala de expansión, ella dice “Max no se sacan los aros... ¿por qué eres tan porfiado? ¡No los vuelvas a sacar!, te dije Max”.</p>	<p>Creo que no se percata que estoy ahí.</p>

<p>Luego dice “No, Max, por qué le pegas a la amiga” (nunca la había escuchado hablar así).</p>	
<p>15:05 Elizabeth continua con los niños, comienza a despertar otro y José Tomás rápidamente va por una leche y la ropa de su compañero, lo acompaña, lo acaricia (imitando al adulto).</p> <p>Una vez que todos despiertan comienzan a ordenar las camas de campaña, se doblan y guardan sábanas y frazadas. Esta tarea la hace la auxiliar de servicios, pero José Tomás está ahí acompañando y ayudando, entonces la auxiliar dice “voy a tener que darle la mitad de mi sueldo a éste porque me ayuda”</p>	<p>A éste... identidad...</p>
<p>15:09 Regresa Amanda que estaba con su hija en otro espacio del jardín, comienzan a mudar, lavar y peinar a los niños porque entre 16:00 y 16:30 vienen por ellos</p>	<p>Tiempo muerto, rellenar.</p>
<p>15:11 mientras los niños van al baño, la auxiliar rápidamente va a hacer el aseo a la sala de expansión. Al terminar cierra la puerta y dice “nadie más pasa para allá, porque está listo” (y aún no termina la jornada).</p> <p>Los niños van saliendo del baño y se van a los rincones a sacar materiales para jugar.</p>	<p>Priorizan el orden por sobre el interés de los niños y la jornada que le corresponde.</p>
<p>15:20 llega la primera mamá por su hija, Isidora (1). La mamá entra a la sala, observa a la niña y ella corre a sus brazos, es un momento de felicidad. Se despide de los agentes y también se despide de mí, la mamá me dice “se nota que la conoce porque si no, no se le acercaría a darle un beso”</p>	<p>Un adulto que conoce</p>
<p>15:28 llega la mamá de Maximiliano, la ve otro niño y corre a buscar a Maximiliano. Él la ve y se pone feliz, comienza a contarle a qué jugó en el día, le habla de los animales de goma que hay en uno de los rincones, le conversa de pingüinos y jirafas. Luego comienza a lanzar los animales, se torna inquieto, corre, pelea con su compañero. La mamá no le dice nada, tampoco las agentes educativas. Continúa tirando los materiales, la mamá le llama la atención “no Maxi, deje eso ahí”, lo toma del brazo y lo lleva al baño.</p>	<p>Tomar del brazo. Fuerza.</p>

15:35 llegan los “tíos del furgón”. Conocen a todos los niños del grupo y reciben a los niños que trasladan como verdaderos padres, los abrazan, acarician. Los niños se ponen contentos, los abrazan. Juntos van por bolso y chaquetas. Se despiden de todos y se retiran.	Otros agentes educadores
15:38 los niños juegan en la sala a medida que salen del baño peinados, lavados de cara, perfumados, vestidos. El juego es ir a los rincones a sacar material.	Rincón, siempre lo mismo.
15:42 comienza “el desorden nuevamente”, a opinión de Amanda. Deciden sacar a los niños a la sala de la comida. Quedan sólo 3, Olga dice, “por qué no les damos masa”. Se sientan a trabajar junto a Olga, Amanda, Elizabeth, las hijas de Amanda y Elizabeth (que llegan al jardín todos los días). Mientras están en la sala de comida, la Auxiliar de servicios comienza el orden y aseo de la sala de actividades y baño, por lo tanto, cierra la puerta con llave. Las agentes sentadas con los 3 niños conversan respecto del color, la textura, las formas, verbalizan todo. Los orientan para que no se lo lleven a la boca (Olga), mientras Amanda les dice “vamos a mover los dedos”.	¿Qué es el desorden? ¿Pueden crear sin la necesidad de aprender contenido conceptual?
15:48 llega otra mamá y comenta, “pedí permiso para mañana por la suspensión que hay mañana, porque no tengo quién me la cuide, o sea hay, pero no que la cuiden bien”.	Cuidar.
15:52, mientras siguen con un niño con masa, las agentes comienzan a conversar respecto de la visita que viene. Cuentan que están nerviosas, afirman que los asesores de la fundación se contradicen porque aseguran que “lo importante es el bienestar de los niños, pero no hay flexibilidad, hay que responder a la planificación”, “ellos van a ver lo que dice la planificación y se fijan en qué estamos haciendo” (dice Elizabeth)	Debilidad en el registro, sistematización
16:03 llegan por el último niño. Amanda lo toma de la mano y lo lleva donde su papá.	Mano, ¿porque está el papá?

FECHA: 12 DE OCTUBRE

JORNADA: TARDE

HORARIO: 14:18

ADULTOS (1 EDUCADORA, 2 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

SITUACIÓN: JORNADA TARDE

<p>14:18 Los niños se encuentran divididos, algunos en siesta y otros que han despertado en la sala de expansión, hay música de fondo y juegan en el espacio, no los dejan sacar materiales “ahora no estamos en el tugar”, dice Olga.</p> <p>Los niños continúan caminando, gateando, tratan de sacar los elementos decorativos de la pared.</p>	
<p>14:23 en la sala de actividades, los niños comienzan a despertar. Elizabeth y Titi, los acogen con ternura, los toman, les hablan suavemente, ofrecen una leche, los acarician.</p> <p>Los niños toman sus leches acostados. Cuando terminan son vestidos y les dicen que vayan a la sala de expansión o al baño.</p>	
<p>14:30 ya todos despiertos, la auxiliar de servicios desarma las camas, dobla las frazadas, sábanas, etc. todo muy rápido.</p> <p>14:35 Elizabeth pregunta en voz alta, “¿qué hora es?”, le responden las 2:35 y dice “chuuuu, ya me voy a mudar”.</p> <p>Se va al baño y llama a un niño para mudarlo, lavarlo, peinarlo, etc. la rutina de salida.</p> <p>Las agentes comienzan a encargarse de sus niños de referencia.</p>	
<p>14:39 en la sala de actividades, está Titi junto a 3 niños que juegan. Ella busca un material didáctico que se monta en el suelo para trabajar equilibrio. Los niños intentan caminar, ella les extiende su mano para ayudarlos. Así de la mano les permite caminar uno a uno por la línea trazada.</p>	
<p>14:41 en la sala de expansión está Olga junto a dos niños más pequeños, sentados en la silla nido. Les pasa algunos objetos, algunas partes de un material para que se entretengan.</p>	<p>Los más pequeños son quienes gatean o comienzan a dar sus primeros pasos, pero por lo general están amarrados en las sillas, para que no se accidenten. O para comodidad del adulto.</p>
<p>14:45 De pronto saca a una niña de la silla y dice “mmmm, hay un olor aquí”, como aludiendo a la necesidad de mudar a la niña.</p>	

14:50 la educadora solicita que a medida que los niños terminen con la muda, salgan a la sala de la comida.	
14:54 algunos niños se tardan en terminar su leche, se les permite tomarla acostados en una colchoneta.	Respeto ritmo y necesidades
14:57 ingresa a la sala de la comida la educadora disfrazada (flotador “alitas”, toalla, lentes de sol, sombrero). Antes ha dispuesto en la sala arena de playa, baldes, flotadores, toallas. Les dice a los niños “niños iremos a jugar a la playa y vamos a aprender algunos conceptos, como playa, mojado, secarse, arena”.	
14:58, los niños ven arena y se sientan en el suelo a jugar, algunos usan implementos a otros sólo le bastan sus manos. Pareciese que se interesan tanto en la manipulación de este nuevo elemento, que no escuchan a la educadora cuando persigue instalar conceptos.	
15:00 la educadora comenta “una vez les sacamos la ropa y los dejamos en pañales, caminaron por la arena, por hojas, bolsas”. Se ubica en el suelo junto a los niños para jugar con ellos. Ahí le pasa los objetos y se los nombra, uno a uno, “toalla, balde, flotador”. Luego insiste en los conceptos, un niño toma una pala y ella le dice “siii, la pala, eso”, otro niño juega con arena, dibuja en el suelo, ella le dice “te gusta la arena, ¿cómo es?, ¿está seca?”. Los niños no responden a sus intervenciones.	
15:02 tres niñas más pequeñas, dos de ellas que están comenzando a dar sus primeros pasos, no quisieron participar, se dirigieron a un mueble, en el que se deja material didáctico, sacaron un objeto e iniciaron juegos individualmente. Dos tomaron un, un lego y un libro y lo llevaron cada una a una mesa, descubrieron la acción de la luz del sol en los objetos y las sombras. Ahí exploraron detenidamente, solas, cada una en una acción.	
15:05 la educadora señala “esta actividad es buena, les sirve, como hoy estuvo calentito, les gusta jugar con arena, pero me interesa que aprendan conceptos”, comienza a nombrar, esperando que los niños repitan después de ella “balde, pala, toalla, flotador, arena, playa”	
15:09 dos niños comienzan a jugar con arena, se la echan en la cabeza, no controlan su fuerza y coordinación con la pala y la lanzan cada vez que trasvasijan. La educadora dice “la tía se va a enojar, como le dejamos la sala, toda la arena desparramada” y se ríe.	

15:16 Francisca, sale del lugar con arena, toma un libro, lo lleva a la mesa y comienza a leer, hasta que se percata del efecto de la luz y sombra. Ahí se detiene por un tiempo.

15:17 los niños comienzan a perder el interés, se ponen de pie, algunos quieren entrar a la sala, dentro están dos agentes, les abren la puerta, ellos se van a los rincones a jugar.

En la sala de la comida, quedan 4 niños que continúan jugando con arena. La educadora los acompaña en el juego, verbalizando lo que hacen.

15:26 la educadora dice “ya vamos a entrar a la sala” y se va junto a los 5 niños. Les pide a las agentes que los reciban.

15: 28 la educadora, entra a la sala y pregunta “¿qué hora es?”, las agentes le dicen “tres y media, todavía”, la educadora responde “uy que pasa lento, dejémoslos jugar un ratito, andan inquietos con el calor, ya en esta fecha se aburren más rápido”.

Los niños ya están distribuidos por la sala jugando, cada uno busca lo que le interesa.

15:29 una niña juega sola con un espejo, durante un minuto, hasta que observa a otra que va por unas muñecas.

15:30 una niña desea sacar unos títeres de animales que cuelgan de la pared, pero no los puede sacar, están amarrados con un elástico. Lo tira con ambas manos, pero no puede sacarlo, lo tironea nuevamente y no hay resultado positivo, se aburre y lo deja ahí.

15:34 los niños comienzan a sacar todos los materiales de los muebles, los dejan en el suelo, los trasladan de un lugar a otro o los ubican en otros espacios. Juegan a ordenar lo que desordenan.

15:39 una niña toma una muñeca, la lleva al suelo y comienza a jugar con ella, es un juego simbólico, toma a la muñeca y representa toda la situación de muda.

15:42 la EPA juega con los niños, se sienta junto a ellos, una niña se acerca a darle una pelota, ella le pregunta qué es, verbaliza las características del objeto “es una pelota, ¿qué es?, una pelota verde”. Luego la niña va por un animal de goma, lo entrega a la EPA, ella vuelve a verbalizar, “¿qué es?, un mono, no, un gorila parece, (sonríe)”. Los otros niños juegan dispersos por la sala.

15:49 3 niños forman un grupo de juego, corren por la sala, se esconden, lanzan los materiales, ríen mucho. Se reúnen y construyen juegos, sólo mirándose y ejecutando acciones libres, se lanzan los objetos, corren, esperan que el otro se acerque y arrancan. Sofía observa el juego, aún no está firme en sus primeros pasos, pero se suma al juego y comienza a caminar rápidamente. La EPA le dice “Sofí, despacio, te vas a caer (sonríe)”.

<p>15:58 los agentes tienen una actitud vigilante. Están presentes, observan y procuran que no ocurran accidentes. Los niños recorren la sala, corren en círculos. Los mellizos se buscan e inventan un juego de esconderse bajo las cunas. Uno toma el teclado y se va bajo una cuna, el otro lo sigue. Sonríen y repiten la misma acción.</p>	
<p>15:59 los juguetes y materiales están en el suelo, los niños toman las muñecas y los animales de goma.</p> <p>Toman materiales, los observan, manipulan y los lanzan al suelo. Tres niños corren en círculo por la sala. Los agentes se miran, la EPA dice “están inquietos, ya quieren salir”.</p>	<p>Lanzan como diciendo esto ya lo conozco, no lo quiero más.</p>
<p>16:00 Olga camina de un lado a otro, observando que los niños no se caigan, no se peguen, su actitud es de estar alerta a cualquier situación que ella considere de riesgo.</p> <p>16:04 la educadora llama a los niños a ubicarse en una colchoneta y les pregunta “qué aprendieron hoy?, ¿qué hicimos?”. Los niños no responden, entonces ella les ayuda a recordar. “Jugamos a la playa, con palas, baldes, arena”, un niño intenta repetir, “eesooo”, dice la EPA.</p>	
<p>16:05 los niños se inquietan y salen de la colchoneta, se paran y vuelven a correr por la sala. Van por otros materiales.</p> <p>EPA: “uy, ya quieren salir, es que hay solcito, hace calor y ya se aburren aquí. ¿Tía y si abrimos la puerta?”. (Se refiere a la puerta de la salida de emergencia).</p> <p>Olga abre la puerta, se asegura de que la reja que bloquea la escalera esté cerrada, “ya tía, pongo cojines?”.</p> <p>EPA: bueno.</p> <p>Olga, va por cojines y los ubica en la puerta. La EPA va con los niños y los sienta en la puerta, abierta, a mirar el patio (desde el segundo piso). Olga se sienta junto a ellos. Desde ahí comienzan a observar el cerro, las casas y las personas que transitan por la calle. La EPA saluda a las personas (a lo lejos, están en un segundo piso) Ver foto)</p> <p>Los niños saludan con sus manos, gritan “¡mamáaaaa!”.</p>	<p>No los sacan... al patio...</p>

16:20 continúan mirando hacia el patio, hasta que comienzan a llegar las familias por los niños.
Entra una Mamá: “hola tía, ¿cómo estuvo hoy (en referencia a su hija), comió?, ¿se hizo pipí?
La EPA pregunta a Titi, ella le responde “sí, se hizo, yo le digo, avisa a la tía y se le olvida, parece”.
Mamá: “si, en la casa igual tratamos, pero se le olvida avisar”. Luego entra al baño por las cosas de la niña.
Mientras esta dinámica continua, la auxiliar ordena los materiales, la sala, comienza a limpiar.

FECHA: 13 DE OCTUBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 09:30

ADULTOS (1 EDUCADORA, 3 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 16 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

SITUACIÓN:

09:30 las agentes ubican a los niños en mesas y sillas, esperan que llegue la leche. Se sientan junto a los niños, juegan a hacerse cosquillas (Elizabeth y Titi). La manipuladora ingresa con la leche, saluda a los niños con un beso, uno a uno. Las agentes reparten las leches y acompañan a los niños, les dicen que deben tomar la leche. Los niños toman sus mamaderas, los que terminan rápido comienzan a tomar materiales didácticos, se paran para tomar material.

09:45 las agentes les piden sentarse, reposar, les piden que ubiquen su cabeza sobre las mesas, que cierren los ojos, les cantan “reposo, reposo”. Luego comienzan a cantar la canción del gallito para despertarlos.

09:46 Entra la educadora a la sala y le dice al grupo que hoy irán al arenero (juego de arena que está ubicado en el patio). Las agentes manifiestan felicidad, se ríen, se alegran.

09:47 los niños vuelven a pararse para sacar material y jugar

09:48 les piden que se sienten en las sillas y mesas, Olga y Elizabeth guardan los materiales. Titi les pide reposar, los niños llevan materiales a la mesa. Titi les pregunta “¿para qué son las mesas y las sillas?”

09:50 llega una niña, la mamá dice que la niña está de cumpleaños, Amanda le pregunta por los globos, le dice que es importante decorar. La mamá le explica que no tiene, Amanda responde “ya, así no más entonces”

09:51 sientan a los niños en semicírculo frente a paneles. Cantan el saludo.

09:53 cantan los días de la semana, Educadora pregunta “¿qué día es hoy?”. Nadie responde.

Titi: “uy estos niños no saben nada ¡es viernes! y mi cuerpo lo sabe” (risas de las agentes educativas).

Educadora: “a ver, veamos cómo está el día. ¿cómo se ve?, ¿está el señor sol?, parece que un poquito quiere venir a visitarnos. Qué dicen ustedes, niños. Hace frío o calor.... Cantémosle al sol para que salga”

09:55 La educadora dice a los niños que esta vez será cortito el saludo “porque hoy iremos a jugar antes de que los niños de abajo nos ganen”.

Les entrega sus distintivos con fotografías para que los peguen. Los niños van a la pared, al panel a pegarlos. Disfrutan al ver sus fotos y al pegarlas.

Una vez que están todas pegadas, Amanda las retira y las guarda.

Dos niños la observan, con su mirada siguen todo su movimiento desde que saca las fotografías (tirándolas) y las deja en la repisa en altura.

10:00 los niños corren por la sala. Las agentes los llaman, los niños se arrancan.

Olga los observa, se acerca, los toma para que no se arranquen. Deja que los más grandes corran y toma a los más pequeños.

10:02 una niña pelea con un niño, intentan quitarse un material, la niña lo golpea con su mano

Olga: “a ver, no te equivoques. La mano es para hacer cariño a los amigos, te equivocaste la usaste para pegar”

10:04 Titi y Elizabeth, llaman a los niños. Intentan tomarlos de la mano, los niños se rehúsan, arrancan. Se van debajo de las cunas. Comienzan a cantar, aplauden. Los niños corren por la sala, sacan materiales, los lanzan.

10:06 Titi: “los niños están confundidos”, dice mientras los niños arrastran las sillas jugando al auto. Se acerca, les quita las sillas y les dice que saquen un material de la sala. Los niños comienzan a correr, se van debajo de las cunas. No sacan material.

<p>Educadora: “parece que están estresados, es que ya cambia el clima, los días y ellos están todo el año aquí y se aburren. Los vamos a dejar hoy que hagan lo que quieran”.</p>	
<p>10:08 Se dirige a los niños: “amigos, vamos a ordenar y vamos a bajar al patio”. Los niños aplauden, gritan y saltan.</p> <p>Comienzan a ordenar la sala. Amanda y Elizabeth llevan a los niños a la sala de expansión, Olga muda a los más pequeños.</p> <p>La auxiliar entra a ordenar la sala.</p> <p>En la sala de expansión Titi y Elizabeth bailan. Ponen música infantil y luego reguetón.</p> <p>Amanda dice “no vamos a sacar materiales para bailar para no desordenar porque vamos a salir al patio”.</p> <p>A medida que Olga muda, saca a los niños a la sala.</p> <p>Deja a los más pequeños (3) en las sillas nido.</p>	<p>La sensación es que improvisan mientras pasa el tiempo y pueden bajar al patio.</p>
<p>10:19</p> <p>Amanda sale de la sala de expansión y pregunta “a qué hora bajamos, tía?”.</p> <p>Educadora dice a las agentes “esperemos un poquito que haga menos frío”</p> <p>Durante la espera los niños siguen en la sala de expansión y los 3 más pequeños en la silla nido y en las colchonetas con unas muñecas.</p> <p>10: 27 ordenan a los niños en una fila para bajar.</p> <p>Bajan por el ascensor. Los niños sonríen. Al salir al patio corren.</p> <p>3 niños se van a jugar con arena. Los más pequeños están en brazos de las agentes.</p> <p>Un niño se dirige a observar unas flores, habla solo.</p>	

Otros niños recogen piedras, palos.	
10:33 Titi, Amanda y educadora conversan entre ellas. Observan y actúan en situaciones de peligro. Olga está con los más pequeños sentados a la sombra.	Las agentes y educadora están presentes, pero no hay interacción con los niños, no hay propuesta de juegos, de experiencias. El patio no ofrece nada más que arena, algunas plantas.
10:50 todo sigue igual, hasta que la educadora dice que deben subir porque saldrán los niños más grandes (nivel medio). Los llaman para entrar a la sala. 10:56 en la sala los llevan al baño para lavar las manos. A medida que los niños salen del baño se van a los rincones (estantes), sacan algún objeto o material y juegan. Van de un lado a otro. Esto sigue así, hasta que los llaman a la sala de la comida a las 11:20. 11:23 todos sentados esperan que llegue el almuerzo. Titi comienza a cantar. Educadora: ¿cómo lo pasaron en el patio? 11:30 llega la comida y la rutina sigue como cada día.	Ha sido una mañana en la que se percibe que las agentes esperan que pase el tiempo. No hay experiencia que se ofrezca a los niños. Declaran que respetaran sus intereses porque están cansados, pero no hay propuestas de material, no hay interacción.

FECHA: 17 DE OCTUBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 08: 30

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 16 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: SALA DE ACTIVIDADES – SALA DE EXPANSIÓN, SALA DE COMIDAS

SITUACIÓN: ANIVERSARIO

08:30 comienzan a llegar los adultos del jardín.

Me encuentro con la directora: “¡nos fue bien!” (en alusión a la visita de supervisores).

Van a sus salas, se visten con delantal, conversan de situaciones personales y del cansancio y sueño de estos días.

Titi y Elizabeth se amarran el pelo, mientras continua la conversación ordenan algunos materiales del salón.

08:41 comienzan a llegar los niños, algunos en furgón, otros junto a sus mamás, papás y abuelas. Los niños vienen vestidos con trajes típicos.

La directora avisa que falta una agente en el nivel medio, pide a Elizabeth bajar a apoyar. Olga, Titi y Amanda sólo se miran (fruncen el ceño, un poco molestas)

La educadora me comenta que hoy vienen asesoras para observar y acompañarlos en el aniversario, me dice “se van a juntar las dos”.

08:50 los niños continúan llegando, Las agentes los reciben, mientras las mamás/abuelas o papás dejan mochilas y chaquetas en el baño. Rápidamente traspasan información respecto de cómo durmieron los niños, enfermedades, etc. Salvo los niños que llegan en furgón, que se comunican por medio de una libreta.

08:55 los niños a medida que llegan comienzan a jugar con materiales del salón. Los toman, llevan a las mesas o al suelo.

A medida que llegan niños, quienes ya están en sala corren a la puerta a recibirlos.

Los adultos familiares reconocen a los niños del nivel, los saludan por sus nombres, afectuosamente.

Las adultas del nivel se organizan para bajar a desayunar en los 15 minutos que les corresponden. Basta con un “tía bajo yo” y todo sigue su curso.

09:00 los niños continúan jugando. Comienzan a sacar los materiales, los dejan en el suelo. Titi, Olga y Amanda están jugando con los niños, juegan en las colchonetas, pero siempre atentas a los niños que llegan, para acoger a los que son de referencia.

09:15 entra la educadora y dice: “niños, a guardar, va a llegar la leche”. Comienza a cantar a guardar a guardar. Los niños la observan y siguen con sus juegos. Las agentes comienzan a ordenar y a pedir a los niños que dejen las cosas en su lugar.

09:23 Titi sale a ordenar las mesas para el desayuno, comienzan a salir los niños y a sentarse.
09:27 llega la leche, la manipuladora saluda a los niños, uno a uno con un beso.
09:30 Se reparten las leches y los niños comienzan a beber de sus mamaderas.
09:32 Un niño llora porque se fue su papá, Olga lo toma en brazos para contenerlo, lo lleva a la sala de expansión.
09:35 los niños siguen tomando su leche, las adultas están sentadas junto a ellos. Los niños juegan con sus manos, conversan, ríen.
09: 37 Titi comienza a diseñar un afiche para la actividad de hoy, Día de la Multiculturalidad, que se ubicará en el espacio donde los niños desfilen.
09:43 Titi, continúa dibujando y pintando con témpera en la pared. A los niños les atrae esta actividad. Se dirigen a verla, pero Amanda les dice “los que terminaron deben reposar”.
09:46 los niños reposan con la cabeza sobre la mesa, les piden que cierren los ojos, les cantan la canción del reposo (la misma de siempre). Luego cantan una canción del “gallito” para despertar.
09:48 al terminar el reposo los niños se inquietan, comienzan a pararse, dos se acercan a Titi. Uno le pregunta “qué hashe”, ella le responde “pinto un cartel para el desfile”. Los niños se acercan, observan, muestran interés en involucrarse, pero no se lo permiten.
09:49 Olga y Amanda los llaman para entrar al salón a saludarse.
09:50 algunos niños son llevados al mudador por Olga, mientras la educadora y Amanda ordenan las sillas en semicírculo para saludarse. Los niños corren y gritan por el salón.
09:53 ahora es Amanda quien va a mudar a un niño. El resto del grupo sigue corriendo por la sala y se dirigen a los rincones a sacar materiales.
Olga trata de ubicarlos en sus puestos, pero la ignoran. Comienza a caminar con la más pequeña (que está dando los primeros pasos)
09:55 la educadora dice “oh, esos niños que están inquietos. Nos vamos a saludar para ir a la actividad del aniversario”.

Comienzan a ubicarlos en las sillas.
09:57 comienzan a cantar el saludo, saludan uno a uno a los niños, ellos se ponen de pie, toman su fotografía y la ubican en el panel de asistencia.
09:59 tres niños salen del semicírculo, corren a jugar y se esconden en las cunas. Olga se dirige a buscarlos, los toma con presión de los brazos y los lleva a sentarse.
10:02 Al terminar de cantar el saludo, sacan las fotos del panel (porque las rompen). Repasan los días de la semana “¿qué día es hoy, niños?”, pregunta la educadora. El mayor responde “¡jueves!”, “noooo” dice la educadora, “es martes”. Y ¿cómo está el día?, hace frío, hay nubes, sol, lluvia. “Sol”, gritan los niños. “mmm no hay mucho sol”, dice la educadora. “¿Cantemos al sol para que salga?” (comienzan a cantar). Todo esto sucede apoyado por unas láminas y paneles pegados en la pared (al igual que todos los días).
10:04 comienzan a cantar. Educadora pregunta a los niños qué canción quieren. Cantan 4 canciones (araña, elefante, indiecito, panda) y ya a la cuarta canción comienzan a aburrirse. Se paran de sus sillas y comienzan a moverse, salen del semicírculo y van a correr y a los rincones. La educadora les dice, mientras esperamos para bajar pueden ir a los rincones a jugar.
10:22 los niños botan materiales. Olga toma a uno y lo lleva a sentarse. Comienza a ordenar lo que han botado.
10:25 el juego de los niños ha sido, como siempre, organizado por ellos. Sacan los materiales y los tiran al suelo. Corren por la sala, arrancan y juegan bajo las cunas. Las agentes fotografían a los niños. Luego se sientan en una colchoneta a improvisar vestimentas para quienes no llevaron trajes típicos. Mientras están en esto, comienzan a buscar disfraces para ellas.
10:28 Educadora llama a formar un tren para salir al desfile. Bajan en el ascensor al primer piso, al nivel medio
10:30 van ubicado a los niños sentados en una colchoneta junto a la pared, los agentes se sientan junto a ellos. Está la asesora de la fundación.

<p>10:32 comienza el desfile, anima la educadora de sala cuna. Los agentes están sentados junto a los niños.</p>
<p>10:33 El desfile consiste en nombrar a los niños y ellos pasan por una pasarela hecha con cartulina, mientras aplauden y gritan ¡sala cuna, sala cuna! Los niños pasan a desfilan acompañados de una agente. Si los niños son grandes, los dejan al inicio de la pasarela. Si son pequeños, les dan la mano y acompañan en el desfile. Los más pequeños se ven asustados y tímidos.</p>
<p>10:35 La asesora, en silencio, observa, aplaude, participa de la actividad. Olga y Elizabeth miran constantemente a la asesora, como buscando conocer su parecer frente a la actividad.</p>
<p>10: 40 termina de desfilan sala cuna y corresponde el turno al nivel medio. Los niños de sala cuna se inquietan, deciden subirlos a su sala.</p>
<p>10:44 ya en la sala los niños toman agua. La Educadora pide a las agentes llevarlos a la sala de expansión hasta que llegue el almuerzo, “para que descansen y no desordenen tanto la sala, porque puede subir la asesora”.</p>
<p>10:46 en la sala de expansión ponen música infantil y comienzan a bailar con los niños. Tití es la más entusiasta junto a Elizabeth. Amanda y Olga se sientan en las colchonetas. Olga vigila que no tiren las cosas y no peleen.</p>
<p>10:55 siguen con música, ya dos niños pelean. Se quitan las cosas. Olga los toma del brazo para separarlos. Amanda, sentada en el suelo observa, Elizabeth salió a mudar, Titi baila. La educadora no está.</p>
<p>11:01 Olga sale con un niño, lo lleva al baño. En la sala siguen divididos, algunos juegan en el suelo, otros deambulan y algunos bailan</p>
<p>11:04 Olga comienza a dar almuerzo a los 3 niños pequeños.</p>

11:15 los niños que están en la sala de expansión son llevados al baño para prepararlos para almorzar. Los lavan y sacan a la sala de comida, los sientan y les ponen sus pecheras. Mientras llega la comida, cantan.
11:30 llegan las bandejas, las agentes las comienzan a enfriar, revolviéndolas. Las van pasando una a una a los niños, algunos comen solos, otros necesitan ayuda. Amanda, Titi y Elizabeth se sientan con ellos en la mesa. Olga se ubica junto a las sillas de comer con los 3 más pequeños que están comiendo postre.
11:36 Amanda comienza a señalar normas que deben ser respetadas, les recuerda “no deben meter la mano en el plato”, “se come con la cuchara”, “límpiase con la servilleta”. El ambiente se siente tenso.
11:38 Auxiliar de servicios está preparando la sala para dormir, la ayuda Titi a armar las cunas.
11:48 a medida que los niños terminan de comer, los sacan al baño, los lavan, mudan y desvisten para acostarlos. Un niño ayuda a repartir frazadas, conoce a quien corresponde cada una.
11:51 la auxiliar de servicios se va a la sala de expansión a ordenar y limpiar.
12: 00 Elizabeth cierra las cortinas, pone música suave. Comienzan a acostar a los niños. Olga, Titi, Amanda y Elizabeth se ubican junto a los niños de referencia, los hacen dormir meciendo las cunas, acariciándoles en el pelo, dando golpecitos en la espalda. Un niño no puede dormir, Elizabeth lo carga en sus brazos. (se percibe esfuerzos por dormirlos pronto).

FECHA: 19 DE OCTUBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO: 09: 30

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 5 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN: ANTEJARDÍN

SITUACIÓN: ANIVERSARIO

10:00 me reciben con un “qué bueno que vino tía”.

<p>Hoy hay actividades recreativas con familias y venta de alimentos saludables. Todo esto se enmarca en las actividades del aniversario. El ingreso de los niños es más tarde, 10:30.</p> <p>Titi termina el afiche de la actividad. El resto de las agentes educativas ordenan afuera lo que será el escenario (las actividades se desarrollan en el antejardín). Sacan mesas, sillas, inflan globos y ayudan a los apoderados que han llegado a ordenar los stands de ventas.</p>
<p>10:32 comienzan a llegar algunos niños junto a sus mamás (de nivel sala cuna y nivel medio). Las mamás comentan su molestia entre ellas por que hoy se inician las actividades más tarde y porque mañana hay suspensión. Además, dicen “y hay que llevarse a los niños más temprano también, porque que los vamos a venir a buscar más tarde, se van a quedar a dormir y hay que pegarse el pique pa acá”.</p>
<p>10:35 llega una niña de sala cuna, su mamá no la puede acompañar, la deja en la actividad.</p> <p>Continúan llegando niños con sus mamás, son de nivel medio. A medida que llegan van a sus salas a dejar mochilas y chaquetas. Las agentes les piden salir de la sala “porque la actividad de hoy será afuera”.</p> <p>Además, llegan personas de la comunidad, vecinos del jardín.</p>
<p>11:00 comienza la actividad, anima la Directora y comienzan con reguetón. Anima a los niños y adultos a bailar.</p> <p>11:05 Presenta a Titi y a su hermano, quienes serán monitores de Zumba. Las mamás comienzan a bailar, los niños juegan en el pasto y comen los alimentos que se venden (frutas, queques, jugos).</p>
<p>11:10 Agentes educativas y mamás bailan zumba. Los niños juegan con globos, corren o van al pasto (es una actividad para adultos). Otros niños observan la actividad sentados junto a sus mamás en sillas para los espectadores.</p>
<p>11:28 comienzan concursos de dos equipos en competencia: sala cuna y nivel medio.</p> <p>Los concursos son formar una hilera de zapatos y quién se pone más ropa. Todo ambientado por reguetón.</p>
<p>11:35 Olga carga en sus brazos a la niña que asistió sin su mamá. Me pregunta “¿tía, no viene con nosotros en la noche al casino?, vamos a salir porque mañana tenemos el día libre y nos dan una platita en la fundación para hacer algo y decidimos ir al casino”.</p>

11:40 vuelven a bailar zumba, las mamás bailan y algunos niños del nivel medio acompañan en el baile. Las agentes bailan con los niños.
12:05 llaman a los niños para hacer una foto grupal
12:10 comienzan a avisar a las mamás que el almuerzo será servido para todos los niños en la sala del nivel medio. Las mamás comienzan a llevar a sus hijos al lugar.
12:18 niños sentados junto a sus mamás que los acompañan a comer, les dan la comida. Algunos no quieren comer. Las mamás conversan entre ellas y dicen “allá el fin de semana no come, le tengo que dar para que se coma todo”, “si, si un día que no coma comida no importa”. Las agentes observan.
12:30 una mamá se despide y dice que vendrá por su hijo a las 16:30, las agentes se miran. Luego comenta titi y Elizabeth “vamos a quedar con dos”.
12:35 una niña comienza a llorar, está junto a sus padres, no quiere comer. Los papás le llaman la atención “ya pues, come”. Se acerca la directora y les explica que “cuando la niña llora, quiere decir algo, ustedes deben escucharla, contenerla”.
12:38 la educadora carga a una niña en sus brazos, avisa que irá a mudarla. Olga ofrece ir ella y la educadora responde “ya, mejor”.
12:46 comienzan a hacer dormir a los niños que se quedaron (2).

a. NOVIEMBRE

FECHA: 7 DE NOVIEMBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 11 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

14:30 los niños duermen, una niña pequeña está despierta, la llevan a la sala de expansión.
14:55 los niños comienzan a despertar. se les da su mamadera para que tomen su leche. A medida que terminan descansan dos a tres minutos y los toman para llevarlos al baño.
15:00 Tití y Amanda mudan. Al terminar, llevan a los niños a la sala de expansión donde Elizabeth los recibe. En la sala continúa durmiendo un niño y otra está despierta. Los acompaña Olga.
15: 01 En la sala de expansión, Elizabeth carga a una niña en brazos, la niña tiene sueño, bosteza y pasa las manos por sus ojos. Elizabeth la abraza.
15:03 Elizabeth deja a la niña en la colchoneta, para recibir a los otros niños que llegan de la muda.
15:04 los niños que llegan de la muda son sentados en el suelo y Elizabeth les pasa materiales. Se sienta junto a ellos.
15:05 los niños toman materiales de la sala, conos, material de encaje.
15:06 una niña toma tapas de mamadera, los lleva a una esquina de la sala. Entra la auxiliar a buscar las tapas, ve que las tiene la niña. Se acerca a ella para que tape las mamaderas “¿me pasas las tapas?, póngalas en las mamaderas, tápelas”.
15:07 La niña intenta tapparlas. La auxiliar toma con fuerza las mamaderas para facilitar la tarea a la niña. Una vez que logra tapparlas le dice: “muy bien, gracias”, mientras se pone de pie, acaricia a la niña. La niña, sola y sin sus tapas para jugar, busca conos para inventar un nuevo juego.
15:10 siguen llegando los niños. Elizabeth pide que sólo dejen 6 dentro de la sala de expansión y los otros queden en el salón “son muchos y se ponen desordenados”, dice.
15:12 un niño toma un material azul y se dirige a Elizabeth, ella está sentada y el niño se acerca y pone el material junto a sus lentes (asociando el color). Elizabeth no responde al interés del niño.
15:19 los niños siguen en la sala de expansión, jugando con los materiales que ahí disponen, conos.

15:20 Olga prepara la sala de la comida, busca materiales.
15:22 Comienza a llamar a los niños, los invita al taller de cocina. “niños vamos a ir a jugar” (me mira), “vamos a ir a una sorpresa”
15:23 Olga viste a los niños con delantal y gorro de chef (implementos que solicitaron a las familias)
15:25 lleva a los niños a la sala de la comida, los sienta y les pasa platos plásticos. Los niños pequeños son sentados en las sillas de comer (3), los otros en sillas junto a las mesas. Las agentes se sientan junto a los niños a observar la actividad.
15:28 Olga toma una (1) palta y la muestra a los niños a distancia. Los niños están sentados, Olga de pie. “miren, una palta, la conocen, les gusta”. Los más grandes responden. “¿cómo es, de qué color, cómo es su textura?”, pregunta. Llega una mamá a buscar a su hija, se queda acompañando la actividad.
15:30 Olga pasa con la palta por cada niño para que la observe y toque. Luego la parte y deja en cada plato un pedazo pequeño. Les pide a los niños que la muelan y la echen a un pan. No hay tenedores, sólo 4 cucharas, los niños comienzan a moler con sus manos.
15:31 Olga les da un trozo de pan. Les pregunta “¿cómo es?, ¿qué forma tiene?”.
15: 33 los niños toman el pedazo de palta, los más grades (2) muelen, los demás pasan de una mano a otra el pedazo de palta, la prueban, toman el pan. Olga insiste en que se debe echar al pan para comer. Las agentes la apoyan en esta acción, toman las manos de los niños para que hagan lo que se espera, se turnan con las cucharas que hay.
15:45 la actividad se extiende por 15 minutos. Una vez que terminan, los niños se llevan al baño para lavarlos y ordenarlos para que se retiren.
15:47 La auxiliar comienza a ordenar, su cara evidencia molestia. Las mesas y el suelo están sucios con palta (estaban limpios antes de la actividad)

16:00 los niños están lavados y peinados.

Juegan con materiales o corren por la sala mientras llegan las familias. Las agentes van por las cosas de los niños y las dejan en la sala de la comida.

16:20 comienzan a llegar las mamás, abuelas y tíos del furgón.

Los niños los ven llegar y corren a sus brazos.

Las agentes entregan las mochilas y chaquetas, dicen a las familias “estuvo bien hoy”, “no se olviden que el viernes no hay jardín”

FECHA: 20 DE NOVIEMBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 14 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN: PIJAMADA, SEMANA DEL PÁRVULO

09:03 las agentes educativas y educadora están vestidas con pijama. Titi me dice “tía, no vino con pijama, hoy es la pijamada”.

Ya hay niños con pijama en la sala.

09:13 siguen llegando niños. La dinámica es la misma con todos. Llegan, saludan a las agentes, las mamás dejan las mochilas en el baño, se despiden y se van. Algunas confirman “¿horario normal, tía?”, “sí!”, responden.

09:20 las agentes llevan a los niños a la sala de la comida, los sientan a esperar la leche. Titi del dice “uy, que se ven lindos con sus pijamas”.

09:21 los niños gritan. La educadora dice, vamos a prender y apagar la luz para que se relajen (enciende y apaga la luz de la sala)

09:23 llega la leche, reparten las mamaderas y Titi dice, “hoy vendrá una mamita a contar un cuento... ehehehehehe, así que nos tomamos toda la leche para esperarla”

09:30 los niños juegan entre ellos, sentados, tocan sus manos, sonrían. Uno quiere pararse a tomar materiales y otros lo siguen. Amanda dice “voy a dar vuelta el mueble, porque hay algo que les debe gustar”.
09:33 niño estornuda, Elizabeth dice “mmm, que están resfriados, llenos de mocos, como no hacen reposo se enferman más aquí”.
09:35 un niño comienza a llorar, la educadora dice “estamos como día lunes, ¿qué les pasa?”
09:36 los niños no quieren estar sentados se paran. Olga le dice “sentarse”, “a guardar las cosas, tiene que ordenar, vamos a reposar, no a jugar”.
09:38 la educadora comienza a cantar la lechuza, los hacen reposar con la cabeza sobre la mesa. Despiertan cantando el gallito.
09:41 Educadora dice “vamos a cantar el panda, leyendo” (alude a un texto predecible que hay en la pared). Al terminar siguen con otras canciones.
09:42 llega una mamá con un cuento. Su hija la ve y se va a sus brazos, se sienta con ella en la falda. Dice “tía no me lo sé, así que usted me lo afirma para leerlo” (es un cuento grande, con mucho texto e imágenes sin color, rayados con un lápiz de color).
09:44 la educadora canta la lechuza y pide a los niños silencio para escuchar el cuento. La mamá comienza a leer, es extenso, no lo adapta al grupo.
09: 49 al terminar el cuento las agentes cantan “hemos terminado tralala”. Educadora Agradece a la mamá y pregunta al grupo “¿les gustó el cuento?, era lindo”. Los niños responden “siiii”. Educadora dice a las agentes “ahora dejémoslos entrar a la sala antes de ir al patio”.
09:53 llevan a los niños a la sala, comienzan la muda.
10:00 Educadora y titi están con los niños en la sala, los niños caminan por la sala.

10:02 Educadora ordena lo que sacan y lanzan los niños. Titi se sienta junto a los niños en una alfombra en el suelo.
10:03 una niña se acerca a Titi y la abraza.
10:04 los niños deambulan por la sala, se van a los rincones.
10:05 dos niñas se van a mirar las fotografías pegadas en la pared. Tratan de sacarlas. Titi les dice “se están equivocando las amigas”. Otra niña camina hasta un mueble cerrado (el mueble de las tías, le dicen). Intenta abrirlo, la llaman para que salga de ahí, ella no sale, insiste. Se acerca Amanda a voltear el mueble.
10:09 Olga toma unas láminas y se sienta en una alfombra, llama a los niños, llegan 7 a ver qué tiene en sus manos. Comienza a mostrarle las láminas y a verbalizar, pregunta a los niños “¿qué hay?”.
10:11 la educadora dice que ya va a comenzar el desfile de pijama (en la sala de abajo, nivel medio), así que deben prepararse para bajar. Las agentes ordenan a los niños y se organizan para bajarlos en dos grupos en el ascensor. Bajan, además, las sillas. La actividad será en el patio, “para aprovechar el solcito”, dicen educadora.
10: 18 sientan a los niños, están en el patio también los niños del nivel medio.
10:20 la directora, en pijamas, comienza a animar el desfile. Comienzan con sala cuna. El sol pega fuerte, 6 niños tienen gorros, los demás no. Olga se las ingenia para dar sombra con su cuerpo a los más pequeños, mientras que Elizabeth con un paraguas trata de ayudar a dar sombra, como no lo consigue se protege ella.
10:23 comienza desfilando el nivel sala cuna. Los niños más grandes son llamados a pasar y desfilan solos, los más pequeños lo hacen en compañía de la educadora o de alguna agente (titi, Elizabeth).
10:24 a medida que pasan aplauden y gritan “sala cuna, sala cuna”, estableciendo una competencia.

10:33 continúa el desfile, los niños de sala cuna se inquietan. Se levantan de las sillas y van a caminar por el patio. EL sol está muy fuerte.
10:35 la directora comenta “el sol está muy fuerte y no todos los niños tienen gorrito, mejor que la sala cuna suba”.
10:36 comienzan a subir a los niños. Los llevan a la sala de la comida, ahí les dan un vaso con agua, los niños la beben, otros juegan con los vasos que quedan y la derraman. Olga les dice “es para tomar, no para jugar”
10:40 los niños van a la sala a jugar. Como siempre corren, se esconden en las cunas y van a los rincones. Comienzan a sacar los materiales, a lanzarlos.
10:53 los llevan a la sala de expansión a bailar, titi y Elizabeth les entregan cotillón. Escuchan música infantil y luego reguetón. Los niños bailan con pompones y cintas.
10:55 Un niño les quita los objetos a sus compañeros, se muerden, pelean, lloran.
10:56 toma al niño y lo saca de la sala, el niño no quiere salir, entonces lo toma en sus brazos y lo lleva a mirar por la ventana. El niño mira y se relaja. Olga le dice “no tienes que pelear ni quitarles las cosas a los amigos”.
11:00 sacan a los 3 más pequeños a almorzar, Olga los lleva y también lleva al niño que estaba peleando. Los sienta en las sillas de comer y comienza a enfriar los platos.
11:23 salen los niños de la sala de expansión y los llevan a la sala de la comida. Amanda los ubica en sus puestos, titi y Elizabeth reparten las pecheras.
11:30, no llega el almuerzo. Titi y Elizabeth comienzan a gritar “la comida, la comida” y los niños las siguen.
11:34 llega la comida, las agentes comienzan a enfriarla y a repartirla a los niños.

11:41 los niños que no comen solos reciben ayuda de Amanda y titi. Elizabeth reparte los postres.

11:45 a medida que terminan llevan a los niños al baño para comenzar la rutina de la siesta (lavar, mudar, sacar la ropa). La auxiliar, mientras, arma las cunas.

12:00 tienen a los niños en sus cunas, ponen música y cierran las cortinas. Las agentes se ubican cerca de los niños y comienzan a mecer las cunas o a dar golpes en la espalda para hacerlos dormir.

FECHA: 21 DE NOVIEMBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 12 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN: SEMANA DEL PÁRVULO

09:03 en la ambientación hay manos dibujadas en cartulinas, con frases escritas “son un trabajo que les pedimos a las familias por el día de las tías”, dice la educadora. Se leen mensajes como “gracias por el amor”, “gracias por su cariño”, “gracias por la paciencia”.

09:04 como cada día, están en el horario de recepción (08:30 a 09:30).

Uno a uno llegan los niños, las mamás dejan mochilas y chaquetas en el baño, se despiden de sus hijos y se van. Los niños se dirigen a jugar en los rincones.

09:08 me piden ayuda para trasladar unos materiales a bodega, accedo. La bodega de sala cuna guarda material fungible, material didáctico, juguetes, muñecas. El material está nuevo. Comento “hay bastante material aquí”, Elizabeth “ah, sí, harto. A veces sacamos algunas cosas o cambiamos el material que hay en la sala, la tía es la que dice” (alude a la educadora).

09:13 José Tomás está enfermo, vomita y tienen que mudarlo. No tiene certificado médico. Titi avisa a la educadora, quien llama a la mamá para pedirle que lo retire.

09:25 sientan a los niños en la sala de la comida para tomar la leche.

09:30 llega la manipuladora de alimentos con las leches, saluda con un beso a cada niño.

<p>09:33 José Tomás toma leche, las agentes se miran, Elizabeth abre sus ojos, levanta sus cejas; Olga mira a Elizabeth y a la educadora. Elizabeth pregunta ¿podrá tomar o no?</p> <p>Olga dice, "no sé yo, tía qué dice usted". Elizabeth dice que “que tome, me da pena, tiene hambrecita”, Amanda dice “es que va a vomitar otra vez”. Titi y Olga miran.</p> <p>La educadora dice "que tome no más, ya llamamos a la mamá"</p> <p>09:47 comienza el reposo, Elizabeth dice a los niños que tienen que reposar apoyándola cabeza en la mesa para dormir. Titi apoya su cabeza en la mesa, Amanda lo hace sobre su brazo.</p>	
<p>09:51 Titi invita a los niños a saludarse. Continúan en la misma sala de la comida; comienzan a cantar y a nombrar a cada niño, esperan que cada niño responda "tía estoy aquí".</p>	<p>rutina. lista de asistencia.</p>
<p>09:52 Educadora pregunta “¿cómo está el tiempo hoy?, ¿lindo o feo?, hay sol, nubes, ¿cómo está? Miremos para ver qué hay” (indica la ventana). Dos niños gritan “sol”.</p> <p>“Cantémosle al sol”, dice Elizabeth.</p> <p>09:53 “¿qué día es hoy?”, pregunta la educadora. Nadie responde, ella dice “Maaartes”.</p> <p>“Vamos a recordar las normas”, dice. "Hay que usar las manos para hacer cariño y la boca para hablar y dar besos. No hay que pelear con los amigos, hay que guardar las cosas, ¿ya?"</p>	
<p>09:55 la educadora pregunta a las agentes Titi y Elizabeth, ¿cantamos un rarito, tía?</p> <p>comienzan a cantar: araña, pececito, indiecito, elefante, las manitos, globito. Las agentes cantan alegres, se mueven, muestran los movimientos a los niños. Los niños observan, intentan seguirlas, mientras siguen sentados en las sillas que están apegadas a las mesas.</p>	<p>atrapados en las mesas</p>
<p>09:57 La Educadora pregunta a las agentes “van a bajar los niños?” (las agentes se miran entre ellas).</p> <p>Elizabeth dice: “yo no sabía” (levantan las cejas, se miran de reojo, se perciben molestas).</p>	

<p>Educadora dice “que bajen algunos a regar” (hoy es la actividad de embellecimiento del patio exterior).</p> <p>Elizabeth dice “hay hartos niños enfermos, no sé si es bueno que bajen” (están resfriados)</p>	
<p>09:58 Olga dice “mmm hay un olor malo” (cara de asco), comienza a oler a los niños, hasta encontrar a uno que debía mudarse.</p>	<p>dignidad</p>
<p>10:00 llega una niña junto a su mamá, quien dice “que vergüenza tía, ayer iba en la micro y mi hija tenía un piojo. Le digo para que revisen”.</p> <p>Amanda dice “mmm que raro, aquí hubieron hace tiempo, ya no, quizá no se lo pegó aquí”.</p> <p>Educadora le dice “hola, ¿cómo está?, ¿tiene el cuento?, se acuerda que hoy lo cuenta usted?”. La mamá le dice “ahora a las 10:00 no puedo, aquí tengo el cuento (se lo pasa), pero puedo a las 11:00”. La educadora toma el cuento y dice “niños siéntense en la colchoneta”, las agentes los ubican en el suelo, la mamá se retira.</p>	<p>comunicación entre los adultos.</p>
<p>10:07 La educadora toma una silla y la acerca a la colchoneta. Olga está mudando, Amanda, Titi y Elizabeth se acuestan junto a los niños en la colchoneta.</p> <p>La educadora comienza a narrar, los niños siguen el cuento cada vez que la educadora les invita a tomar las partes de su cuerpo (cabeza, manos, piernas).</p>	
<p>10:10 termina el cuento y los niños siguen en la misma sala. Se acercan a tomar mi lápiz y libreta de apuntes, dibujan en ella.</p>	<p>observo que en este tiempo se me acercan cuando no tienen nada que hacer</p>
<p>10:14 Elizabeth pone música infantil, Olga y Titi forman una ronda. Educadora camina con una niña que da sus primeros pasos y Amanda muda.</p> <p>10:20 Retiran al niño enfermo. Titi explica que ha estado con vómitos, sugiere llevarlo a pediatra y le recuerda que puede volver al jardín sólo con certificado médico de alta.</p> <p>La educadora va a la sala a preparar la actividad.</p>	

<p>10:25 la educadora llama a los niños a la sala de actividades. En el piso hay dos cartulinas que tienen la tierra dibujada. Además, hay pegamento, lápices de colores, recortes de árboles, agua, animales, etc.</p> <p>Dice “¿niños recuerdan que estamos celebrando la semana del párvulo?”. Sólo un niño se conecta y responde (el más grande).</p> <p>"Hoy vamos a cuidar nuestro ambiente, así que vamos a pintar un planeta tierra que es una esfera con tierra, agua, árboles".</p> <p>Los niños, al ver materiales, se dirigen al suelo a tomarlos.</p> <p>La Educadora forma dos grupos; uno dirigido por ella y otro en el que está Titi, Amanda y Elizabeth. Olga, camina con la niña pequeña que da los primeros pasos.</p> <p>Titi, toma el pegamento y se dirige a poner en las cartulinas.</p>	
<p>10:29 Los niños juegan con los lápices rayando el piso, las cartulinas y revistas; arrugan las hojas; juegan con la témpera, la echan en sus manos, se las frotran; otros caminan. La educadora, mientras pintan el planeta dice “nos estamos relajando, disfruten de las sensaciones, miren los colores que hay” (alude a las témperas)</p> <p>Los niños se ven conectados con los materiales toman los lápices y rayan en el suelo, se rayan las manos. Toman las hojas de revistas y comienzan a rayarlas. Otros toman los lápices y se los llevan para destaparlos y taparlos. Se llevan los materiales a la boca.</p> <p>Titi y la educadora continúan pegando y pintando en las cartulinas, los niños rayan o se pintan con témpera.</p> <p>Un niño quita los materiales a otros, esto lo hace con todos. Al no conseguir lo que quiere muerde o pega. Olga lo toma del brazo y se sienta con él, le recuerda las normas "recuerda las normas, hay que ser bueno con los amigos"</p>	<p>gusto por material, sensorialidad</p> <p>en ocasiones las agentes se dan cuenta de esto y les dicen "noooo, a la boca no". en otros momentos no s� si no se percatan o simplemente los dejan.</p> <p>no utilizan el no y frases con connotación negativas. dan largas explicaciones.</p>
<p>10:35 entra la auxiliar con escoba, pala y traperero, los niños siguen dibujando en el suelo, la auxiliar comienza a barrer. Los niños siguen jugando en el mismo espacio que se asea. Las agentes siguen en el mismo espacio con los niños.</p>	

<p>10:38 un niño se orina, lo ignoran. Al ver que me percaté de que estaba mojado, Amanda, lo llama al baño. Luego el niño sale del baño con el mismo pantalón. Es el mismo niño que quita las cosas a los demás, que golpea. Olga lo ve, lo toma y lo saca al patio a caminar (ella es su tía de referencia)</p> <p>10:40 los niños ya perdieron el interés por la actividad, comienzan a correr por la sala y van a sacar los materiales de los rincones. La auxiliar continúa limpiando.</p>	
<p>10:48 dos niños se van al librero (que lo han girado hacia la pared para que los niños no saquen los libros), el juego consiste en tratar de dar vuelta el mueble, sólo consiguen separarlo un poco de la pared y entrar por los libros. Una niña insiste, aplica fuerza para entrar entre la pared y el librero, finalmente toma un cuento, lo saca y lo lleva a las colchonetas, no lo revisa.</p>	<p>el desafío era sacar un libro, no leer.</p>
<p>10:53 los niños corren por la sala, juegan individualmente, una niña gatea. Las agentes intentan ordenar, la auxiliar limpia el piso.</p> <p>10:56 otra niña comienza a gatear por la sala, va debajo de las cunas, un niño la ve y la sigue, comienzan a jugar a perseguirse, se recuestan a mirar, se ríen y gritan.</p> <p>11:06 dos niños comienzan a jugar a lanzar materiales a las cunas, lanzan todo lo que tienen a mano, animales de plástico, muñecos, pelotas.</p> <p>11:09 Elizabeth les dice “a ver, se equivocaron los amigos, las cosas no se lanzan”, los niños se ríen y continúan el juego, Elizabeth se acerca y la toma del brazo para llevarlos al baño.</p>	
<p>11:14 llega el almuerzo, sacan a los niños a la sala de la comida, los sientan, les ponen las pecheras y les entregan sus platos para comer. Las agentes acompañan observando si alguno necesita ayuda. Olga da de comer a los 2 más pequeños en la silla de comida y a un niño.</p>	<p>al niño que es más inquieto, que quita las cosas, que pega, lo sientan a almorzar en silla de comida para que no incomode ni moleste a sus compañeros.</p>
<p>11:43 la auxiliar comienza a armar las cunas, las agentes llevan a los niños al baño para iniciar la rutina de siesta, mudar, lavar, sacarles la ropa y acostarlos.</p>	<p>Mecánico</p>

<p>11.59 comienzan a acostar a los niños. Las agentes se ubican sentadas en el suelo, les dan golpecitos en la espalda, con la palma de la mano; les acarician la cabeza y emiten sonidos con su boca. shshshshshs.</p> <p>algunos se duermen pronto, otros no, se miran, se ríen,</p>	<p>pero se considera que todos deben dormir.</p> <p>La "rutina" fue antes de lo "establecido por el horario.</p>
--	--

FECHA: 23 DE NOVIEMBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 16 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

<p>09:00 van llegando los niños junto a sus mamás, papás o abuelas.</p> <p>Algunos traen un sombrero, Amanda, Titi y Elizabeth felicitan a los niños y a las familias por participar (me explican que hoy es el día del sombrero, cada familia debía crear un sombrero de manera creativa)</p>	
<p>09:05 es la rutina de cada día, llegan, los adultos que vienen con los niños dejan mochilas y chaquetas en el baño, se despiden y los niños se van a jugar a los rincones.</p>	<p>rincones un relleno, siempre mismos materiales, ocupan ahí tiempos muertos.</p> <p>Las agentes educativas se preocupan de recibir a los niños que son de su referencia, si llega alguno que no les corresponde, igual lo reciben, pero se observa que priorizan que sea alguno de los 5 que les corresponde.</p>
<p>09:06 las agentes reciben con un beso a los niños que llegan. Alaban a quienes llegan con sombreros.</p> <p>Titi dice: "muy bien, que lindo le quedó"</p>	

<p>09:08 llega un niño sin sombrero. Elizabeth dice al padre: ¿qué pasó?, se le olvidó el sombrero o no sabía? el papá la mira, se sonríe y responde que lo olvidó. Elizabeth le dice, muy mal pues. El niño se incorpora al juego de sus compañeros.</p>	<p>los padres, madres son los más comprometidos con la actividad. Los niños ignoran el sombrero, se molestan si se los ponen, salvo dos niños que son más grandes dentro del grupo (cercaos a los 2 años) quienes muestran sus sombreros con alegría.</p>
<p>09:19 entra la directora a dar una información a la educadora. La observa un niño, se le acerca y le lleva un cojín, con señas la invita a sentarse. La directora se sonríe, le agradece y se sienta a jugar con él (por dos minutos)</p> <p>09: 23 veo que hay móviles nuevos en el salón. La educadora ve que los tomo y me comenta que "pedimos a las familias hacer móviles para decorar la sala, deben ser temáticos, ahora estamos con la primavera y después de esta unidad pediremos para navidad".</p>	
<p>09:28 llaman a los niños a la sala de la comida, les piden que se sienten. Amanda y Elizabeth ayudan a sentarlos.</p> <p>Titi, pinta un afiche de la actividad de hoy, Zumba.</p> <p>09:30 Llega la manipuladora con las leches, las entregan y los niños comienzan a beber de las mamaderas. Mientras están sentados se miran, juegan, conversan. Las agentes se sientan junto a ellos, refuerzan el que beban y no derramen.</p> <p>09:44 a medida que los niños terminan, se inquietan, se levantan de sus sillas, gritan, se ríen. Olga, Amanda y Elizabeth les piden que se sienten.</p> <p>Elizabeth les dice "vamos a reposar", las agentes bajan las cabezas de los niños para apoyarlas en la mesa; ellas también reposan con la cabeza sobre la mesa.</p>	
<p>09:46 cantan la canción del gallito para despertar.</p> <p>Amanda dice "por qué no nos saludamos aquí", ah, ya dicen las agentes.</p>	
<p>09: 47 Siguen sentados en las mesas y comienza el canto del saludo y asistencia, dirigido por la educadora; le sigue la pregunta ¿cómo está hoy el tiempo?, ¿qué hace, calor o frío?, ¿salió el sol?, cantamos al sol?</p> <p>Luego les pregunta por el día de la semana, los niños no responden a ninguna pregunta.</p>	

<p>La educadora continúa diciendo, "niños, recuerden que estamos en la semana del párvulo, estamos en actividades entretenidas, hemos hecho la pijamada, ordenamos el jardín, ayer fue el teatro y hoy es zumba yyyyy los sombreros. quieren ver los sombreros?, los niños responden: siiiii.</p> <p>La educadora los toma y comienza a preguntar quién lo hizo. tres niños se reconocieron, el resto observaba lo que sucedía. hoy día, también haremos zumbaaa! eheheheh. Las agentes aplauden y gritan.</p> <p>se invita a cantar canciones infantiles que los niños deseen. aquí los niños nombran el panda, pececito, indiecito.</p>	
<p>09:56 los niños entran a la sala de actividades. Las agentes llevan a los niños al baño para mudar u orinar, según cada niño. mudan dos agentes y otras dos siguen en la sala junto a la educadora y los niños. Los niños corren por la sala, se van a los rincones y otros dos gatean debajo de las cunas.</p> <p>10:13 la educadora pone bloqueador a los niños y las agentes buscan jockey para preparar a los niños para salir.</p> <p>Titi y la auxiliar comienzan a bajar las sillas al antejardín, pegan el afiche y colaboran en la organización del escenario.</p> <p>Ponen música, reguetón.</p>	
<p>10:30 bajan a los niños de sala cuna al antejardín, los sientan. A los más pequeños que no caminan los sientan en sillas de comer y Olga tiene a otra niña en sus brazos.</p> <p>10:38 la directora anima la actividad, han llegado algunos familiares de los niños y vecinos. Da la bienvenida recordando que están celebrando la semana del párvulo.</p> <p>10:41 Titi es quien lidera la actividad de zumba.</p> <p>Algunas mamás que llegaron y las agentes bailan siguiendo los pasos de la monitora; los niños del nivel medio también las siguen; los niños de sala cuna observan, aplauden, corren y juegan en el lugar.</p> <p>La música es reguetón.</p>	
<p>10:50 la directora agradece a titi y recuerda a las familias que hoy los niños salen a las 12:30.</p> <p>Invita al desfile de sombreros.</p>	<p>actividad para adultos</p>

<p>Los niños de sala cuna y nivel medio, desfilan las creaciones. Los niños de sala cuna que tienen sombreros pasan acompañados de las agentes.</p> <p>La directora anima, pide aplausos y felicita a los niños.</p> <p>una vez que todos desfilan, invitan a continuar con zumba.</p>	
<p>11:02 Titi nuevamente vuelve a dirigir la zumba, invita a todos a bailar reguetón y otras canciones que agentes y niños corean (no son canciones de niños).</p> <p>11:20 comienzan a subir a los niños de sala cuna, porque llegará el almuerzo.</p> <p>Auxiliar y Amanda suben las sillas.</p> <p>Educadora, Olga y Elizabeth organizan a los niños para subir.</p>	
<p>11:24 a medida que llegan los llevan a lavar la cara y las manos, les ponen las pecheras y los sientan para almorzar.</p> <p>Mientras almuerzan un niño no quiere comer, lanza la comida. La abuela le dice: "no, eso no, o se hace. A ver, no, ya, no coma más si no quiere".</p> <p>Olga le dice: "oh, aquí el niño se come todo, muy bien, nunca tiene problemas para almorzar. Usted tiene que ayudarlo en la casa, para que hagamos lo mismo en allá y acá".</p>	<p>están apuradas, me cuentan que hoy tienen una celebración para las educadoras. me piden que las ayude con una sorpresa, que converse con la directora y educadora, mientras el equipo de agentes, auxiliar y manipuladoras organiza una convivencia.</p>
<p>11:48 a medida que terminan de comer, los llevan al baño para lavarlos y arreglar sus pertenencias.</p> <p>12:01 comienzan a llegar algunas mamás y abuelas a buscar a los niños.</p> <p>Las agentes recuerdan que mañana es el día del disfraz y la convivencia.</p> <p>12: 17 sólo queda una niña, la acompaña Olga. La niña muestra unas fotografías que hay en la pared de la sala, se identifica e identifica a sus compañeros. Olga, responde cuando indica y le pregunta ¿quiénes ella?, ¿quiénes son?, la niña nombra a sus compañeros.</p> <p>12:19 La auxiliar limpia y ordena la sala. Titi, Amanda y Elizabeth me piden ir a conversar con la educadora y directora (para organizar la sorpresa).</p>	
<p>12:25 converso con la directora y educadora, improvisando preguntas.</p>	

comienzo agradeciendo que me abran las puertas de la sala cuna y comienzo a preguntar:

¿cómo han recibido las familias mi ingreso a la sala cuna?

Educadora: noo, muy bien, ellos ya la conocen y los niños también, la ven siempre que usted es respetuosa, cariñosa. Saben que está estudiando como firmaron la carta, eso les da tranquilidad. No han dicho nada malo, yo creo que Ud. lo siente cuando los ve en las mañanas o cuando retiran a los niños.

¿Cómo se organiza el espacio?

La educadora señala " a principio de año nos organizamos y ordenamos los rincones".

La directora agrega: todas nos hacemos cargo de todo (se refiere al equipo);

Educadora: "sí, nos preocupamos de ir cambiando el material, de renovarlo; por ejemplo, los muebles son funcionales, se pueden mover fácilmente, las cunas se supone que son para niños de menos de un año, son más seguras para los pequeños, pero él es más fácil con las camas armables y más rápido. Esas las arma la tía (se refiere a la auxiliar de aseo), pero la ayudamos".

Cuando me incorporé al trabajo de campo, me comentaron de los niños de referencia, ¿cómo se organizan?

Directora: " eso ya no existe, los niños son de todas"

Educadora: " ya no existen los niños de referencia, pero siguen para tener un orden, por ejemplo, nos organizamos con 5 niños por agente educativa. Eso se organizaba antes por meses y por edad, ahora es por vínculo y por procesos de desarrollo similar; por ejemplo, por control de esfínter y por las actividades que desarrollan los niños".

Respecto del vínculo Jardín - familia, ¿qué podrían comentar?

Educadora: "es fundamental, lo más importante, pero a veces no se puede, por ejemplo, en el caso de (...) donde la mamá está ausente, se fue, el niño vive con los abuelos, sólo con mujeres y en hacinamiento. El contexto es duro para él, entonces llega al jardín y pelea, pega, no respeta normas. Es muy difícil cuando no está el apoyo de las familias"

12:30 tocan la puerta, van a buscar a la directora y educadora para darles la sorpresa.

FECHA: 27 DE NOVIEMBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 13 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

12:45 los niños están en siesta, los acompañan Olga y Educadora. Las otras agentes educativas están almorzando. El niño que es considerado como el más inquieto duerme en una cuna, dos niñas duermen en las sillas nido. el ambiente es silencioso, se oscurece cerrando las cortinas, hay música ambiental de sonidos de la naturaleza.

13:00 llegan las agentes Titi, Amanda y Elizabeth; bajan la educadora y Olga. Elizabeth y Amanda giran el mueble de los libros, dejando el acceso a los libros hacia la pared. las agentes que regresan se ubican en el suelo cerca de los niños, revisan sus celulares.

13:04 cerca de Titi se despiertan 2 niñas, "acuéstate que viene la leche" dice a una niña; luego sonrío y le dice "te voy a retar" (en lenguaje de juego", la niña sonrío y cierra sus ojos.

13:09 Elizabeth y Amanda conversan, una niña despierta y ellas inmediatamente le dicen shhhhh. continua todo en silencio.

13:54 una niña se despierta, se pone de pie, camina, habla, nombra a sus compañeros. Los niños comienzan a despertar, buscan a los agentes; al verlos, les sonríen. Los agentes les hacen dormir nuevamente.

14:04 hay 7 niños despiertos, las agentes insisten en que duerman.

una niña está sin calcetines, toma su calcetín e intenta ponérselo, tiene dificultad para hacerlo, mira a Titi, ella dice que trate de hacerlo. Finalmente logra ponerlo en la punta de sus dedos de los pies, se alegra, sonríe y mira a Titi.

los niños que ya no se vuelven a dormir se van a la sala de expansión y a la muda.

otro niño está jugando con sus pies, saca algo de sus dedos, se observa. Titi le dice "qué, ¿te sacaste, mugre?".

14:15 llega la leche, suena música de cuna, suben el volumen. Los niños toman su leche en una colchoneta, los que duermen siguen en sus camas tomando sus mamaderas.

14:24 Educadora va a ver a los niños, los saluda y viste.

Elizabeth le dice que una niña tiene 38,5 de temperatura. La educadora le responde "sí, la note que andaba decaída. y han venido por (...) que también estaba enfermo". Las agentes le responden que no.

14:35 educadora dice " mmm, hay dos que están hechos".

Olga le dice que los mudará.

14: 43 las agentes continúan mudando, lavando y peinando a los niños. A medida que están listos los sacan del baño y les dicen que vayan a jugar a los rincones.

15:00 salen a la sala de comidas, ahí Olga los espera para hacer brochetas de frutas con manzana, plátano y pera.

Los niños son sentados en las sillas, reciben brochetas y fruta picada. Olga les muestra las frutas, les pide que las tomen, que las huelan y que las saboreen; luego les muestra que deben pinchar las frutas. Los niños aprietan la fruta con sus manos, la llevan a la boca, no las pinchan. Las agentes que apoyan a Olga ayudan a los niños, tomando sus manos para que pinchen las frutas.

Sólo dos niños pinchan las frutas, los demás juegan con ellas apretándola y comiéndolas.

15:11 Olga finaliza la experiencia "hoy en el taller de cocina hicimos brochetas de frutas, ¿cómo eran las frutas?, ¿qué frutas usamos?, les gustó? Los niños continúan saboreando sus manos.

Las agentes llevan a los niños al baño para lavarlos.

15:16 los niños que se han lavado salen a la sala a jugar en los rincones, Titi pone música infantil y los invita a cantar y bailar. Algunos bailan, otros se van a buscar muñecas para jugar.

Amanda y Elizabeth sacan del baño las mochilas de los niños. La auxiliar limpia el baño.

15:38 llega una mamá por su hija. La niña la ve, se alegra, corre y la abraza. Amanda le entrega la mochila y le dice que la niña "estuvo bien hoy día". Las agentes le dicen a la niña que se despida, la niña les da un beso y se retira junto a su mamá.

Los niños que observan que ya una niña se fue, comienzan a mirar por la puerta si vienen por ellos. se abre la puerta de la sala y los niños salen a la sala de la comida, ahí se quedan en la reja observando si llega alguien más. Las agentes sentadas los observan, resguardan que no se abra la reja para que no salgan a la escalera.

FECHA: 28 DE NOVIEMBRE

JORNADA: MAÑANA

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 11 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

09:30 Un niño llora porque la mamá se va. Olga lo toma en brazos. Elizabeth la mira y Olga le responde "es que se fue la mamá"; Elizabeth levanta las cejas.

09:32 dos niñas están sentadas en las sillas, esperando la leche. Mientras, juegan y tratan de darse las manos. Amanda las ve y separa las sillas.

La educadora pregunta por las pecheras, sólo Elizabeth responde que no las ha visto. Las demás agentes, miran a la educadora y se miran entre ellas.

09:38 llega un papá a dejar una bolsa, le dice a la Educadora "aquí traigo tomate y huevos para la actividad".

La educadora le agradece, el papá se retira y la educadora dice "vamos a partir con esta actividad mejor, porque después se ensucian con tempera. Hay dos huevos, los pedí con cáscara para que ellos lo pelen"

Olga dice " vamos a tener que hacer rotar el huevo para que todos alcancen".

09: 43 una niña deja de tomar su leche, Titi toma la mamadera y la guarda en la bandeja de las leches terminadas. La niña grita "nooooo", Titi se la devuelve y la niña vuelve a tomar.

Amanda dice: "así es, ella consigue cualquier cosa con sus gritos"

09:48 Titi pregunta "¿esperamos a los niños que están en el baño para saludar?". Amanda le responde " Partimos no más".

(Educadora muda)

comienzan a cantar hola, hola; canción del tiempo. Titi pregunta "¿dónde está el sol?, está escondido. ¿le cantamos al sol?". (cantan el señor sol).

Continúa preguntando ¿quién sabe qué día es hoy? (cantan canción de los días de la semana).

Titi sigue preguntando "¿quién recuerda las normas de la sala?, es hacernos cariño y guardar materiales". Los invita a cantar: osito pando, arañita, indiecito, elefante, auto, payasito, cara redondita, pececito.

09: 56 regresa la educadora. Pregunta "¿recordaron las normas?, ¿se van a sacar los zapatos?"

10:04 la educadora canta una canción para invitar a oír un cuento, los niños continúan conversando, riendo, canta la lechuza (silencio), escoge un cuento y comienza a leer.

los niños la observan, ella lee sentada en una silla y los niños continúan sentados en sillas. Apoya el libro en una mesa, las imágenes son pequeñas, los niños no alcanzan a ver. Se ponen de pie para acercarse, se suben a las sillas. La educadora continúa leyendo. Amanda, pasa por sobre una niña para sentar a otra que está del otro lado de la mesa.

10:05 los niños se distraen, no atienden al cuento, quieren salir de las sillas.

Una niña aplaude al momento que la educadora finaliza.

<p>al terminar el cuento, la educadora pregunta a los niños "¿qué tal el cuento?, ¿qué conté?". Nadie responde. cantan para terminar el cuento y dicen a los niños que hay que prepararse para el taller de cocina</p>
<p>10:10 buscan las pecheras y gorros de chef, se visten y esperan a que comience la actividad. Organizan dos espacios, la mesa con sillas; y las sillas de comer para los más pequeños. pero además de ubicar a los pequeños, ubican al niño más inquieto del grupo.</p>
<p>10:12 Olga llega con 2 tomates. La educadora dice "oh qué lindo, son de color Rojo, ¿será una manzana?". Titi continúa vistiendo con las pecheras Olga dice "tiene un aroma que ustedes lo pueden conocer" educadora" será una pera?, ¿será un plátano?". Olga pasa con el tomate en sus manos y lo acerca a un niño, "qué es?". "manzana", dice el niño. Educatora "o será plátano, ¿o una sandía?". Olga lo pasa a una niña que estira sus manos para tomarlo, la niña dice "mate". Olga le dice "muy bien, tomate". continúa acercando el tomate a los niños, les dice "miren el olor, tomemos el aroma del tomate", los niños lo quieren alcanzar, pero no se los pasa, solo se los acerca a la nariz.</p>
<p>10:14 toma un cuchillo y de pie comienza a partir el tomate. está ubicada detrás de la silla de dos niños; además otros niños están de espaldas a ella, sentados en las mesas, entonces no la ven. Los niños se giran. Olga se percata de esto y se acerca y ubica en un lugar donde todas la vean, pero sigue de pie, los niños levantan su cabeza para observar. Titi ordena los platos que entregaran a los niños.</p>
<p>10:17 Olga toma los 2 huevos y los acerca a los niños. Pide que lo toquen y les pide que lo pelen, pero deben turnarse. la cascara es dura, lo golpea y comienza a pelar primero ella y luego lo pasa a los niños.</p>

<p>los niños que están en la silla se inquietan, no ven lo que sucede en la mesa, intentan ponerse de pie en las sillas.</p>
<p>10:18 la educadora toma fotos, nadie observa a los niños. Olga comienza a repartir cucharas, uno de los niños sentados en las sillas de comer le estira los brazos, ella le pasa una cuchara. le pasan el huevo a uno de los niños pequeños y lo fotografian. Los otros niños en las mesas intentan cortar el huevo con cucharas y cuchillos plásticos.</p>
<p>10:19 Titi pica los huevos y les dan a los niños a probar</p>
<p>10:23 Olga pica tomates en un plato. Los deja en una bandeja y comienza a ofrecer a los niños para que degusten. Los niños comen.</p>
<p>10:24 los niños se levantan de sus sillas, van a ver a los niños que están en las sillas de comer. Amanda y Elizabeth preparan la sala de actividades con túneles y colchonetas.</p>
<p>10:27 Olga dice, "terminó el juego de comer, nos vamos a lavar las manitos, ahora" las agentes llevan a los niños al baño para lavarlos y prepararlos para otra actividad en la sala.</p>
<p>10:34 entran a la sala de actividades que está preparada con material de motricidad (2 túnel, 3 escaleras de soft, set de huellas soft y 4 colchonetas). Se escucha música infantil. Los niños comienzan a jugar, gatean por los túneles. Titi, Amanda y Educadora los acompañan. Educadora y Titi acompañan a los niños en la escalera, ayudan a subir dándoles la mano o apoyando su dorso. La Educadora verbaliza los logros de los niños, cuando suben o bajan la escalera les dice "muy bieeenennn" (todo de voz alto y alegre). Amanda abraza a la niña más pequeña del grupo, que no camina.</p>
<p>10:35 Titi mira fijamente el suelo, desconectada de la actividad por algunos segundos, hasta que un niño grita y llama y ella se vuelve a mirar.</p>

10:37 Olga está en el baño mudando. Titi, en la sala, comienza a preguntar, "¿quién no ha hecho pipiiiiiii?". Los nombra uno a uno, ¿quiere pipí?, ¿quiere pipí? Los niños no responden. Amanda le pregunta por una niña ¿está hecha pipí?, ¿se habrá hecho?

La Educadora juega con los niños reforzando cuando salen del túnel ¡siiiii, bieeeennn!, salió!!

10:41 Titi sigue ubicada en el mismo lugar. Se levanta a mudar a una niña.

Amanda se acerca a la escalera a jugar con los niños.

10: 42 Amanda lleva a la niña pequeña que gatee en la escalera de soft.

Olga termina de mudar y sale a jugar a la sala. Se acerca a los niños que juegan en el túnel, lo acompaña, sonrío.

10:46 entra Elizabeth a la sala, se acerca aun a niña que no estaba en el espacio delimitado por las colchonetas, la toma de la mano y la lleva al lugar.

Titi jugando con los niños entra en el túnel, los niños ríen, la siguen y otros la esperan al salir.

10:47 niños y agentes juegan en el suelo, Elizabeth, Olga, Amanda y educadora se ven alegres, sonrientes, relajadas. Toman a los niños de las manos para ayudar a caminar, abrazan. Los niños experimentan con otros juegos y movimientos, se agachan, miran entre sus piernas, se recuestan, ruedan.

10:48 un niño llama a Olga desde el baño, le dice mami, le estira los brazos, ella va a verlo. Quiere orinar, se queda con él.

10:50

4 niños dejan de jugar en las colchonetas, comienzan a caminar por la sala, se van a los rincones a buscar objetos. Toman los objetos (encajes, muñecas, embaces) y los llevan a la colchoneta, se sientan a jugar. Los agentes lo permiten, no les dicen nada.

Titi continúa jugando con otros y los cubre, estando de pie, con el túnel. Los hace aparecer y desaparecer, los niños se van a jugar con ella. Enseguida Amanda y Elizabeth imitan el juego.

10:51

Amanda continúa junto a la misma niña, desde las 10:34

<p>10:52 Elizabeth comienza a jugar con los niños y entra en el túnel, queda atrapada, los niños ríen. Van a ayudarla y uno se sube en su espalda, otro lo sigue, las otras agentes miran y se ríen. Los niños que están en otras actividades también la miran. Titi les dice suban, suban, otra niña también intenta subir en su espalda, hasta que dice "ya listo, listo, listo, dile que salga, dile que salga". Los niños bajan. Educadora y Titi la observan, Amanda aplaude siguiendo la música.</p>
<p>10:55</p> <p>2 niñas juegan con las muñecas. Titi se acuesta en una colchoneta a jugar con un niño, Amanda deja que la niña que ha estado con ella gatee hacia otro lugar de la sala y se va a jugar con otros niños, la educadora juega con 4 niños a construir una torre de cilindros.</p>
<p>10:57</p> <p>mientras los niños juegan, uno no deja que otros entren al túnel. El niño tira de la ropa a sus compañeros para que salgan. Amanda lo ve y lo saca del lugar, lo toma con presión pro debajo de sus brazos diciendo "noooo, no, no no, eso sí que no". El niño llora y Amanda, quita el túnel y lo guarda (nadie dice o hace nada), luego sienta al niño entre sus piernas. Ahí se queda durante dos minutos, durante ese tiempo Amanda lo sostiene entre sus piernas, pero no hay contacto, sus manos están sobre sus piernas.</p>
<p>10:58 los niños ya no juegan con los materiales de noticiada, están en las colchonetas con las muñecas, otros con embaces y juegos de encaje.</p> <p>Uno se aparta del grupo y se va debajo de las cunas, ahí hay una silla nido, se acuesta en ella</p>
<p>10:59 Amanda va a sacar al niño de la silla nido y lo lleva al jugar donde está el grupo.</p> <p>Elizabeth lleva a los niños al baño.</p>
<p>11:00</p> <p>Titi y la educadora siguen jugando en las colchonetas, acogen las propuestas y objetos que los niños les llevan. Los abrazan y ríen.</p> <p>Titi se ubica de espaldas en la colchoneta, rueda. La educadora siempre se mantiene sentada junto a los niños</p>
<p>11:01 una niña y un niño pelean por un objeto, lloran, la niña se dirige a la educadora para señalar lo que le pasó.</p> <p>Auxiliar prepara la sala de comida para almorzar.</p>

11:02 dos niños intentan arrebatarse una muñeca, uno se lleva dos muñecas, la otra llora. Amanda le dice "viste que tampoco te gusta que peleen contigo" (es el niño que antes quería sacar a sus compañeros del túnel.)

11:05 Elizabeth y Olga están en el baño.

las otras agentes comienzan a enviar a los niños al baño.

La auxiliar entra a la sala, observa su cara es de molestia, levanta las cejas, muy seria comienza a ordenar. Pronto se detiene, observa que lo que ella guarda en los rincones, los niños los vuelven a sacar y a lanzar.

11:09 A La educadora, Titi y manda sacan a los niños que ya han pasado por el baño a la sala de comida, los ubican en las sillas y mesas, les ponen las pecheras.

11:11 los niños esperan que llegue el almuerzo, Titi los invita a cantar.

11:14 Elizabeth comienza a decir a los niños que llamen a la tía de la comida.

b. DICIEMBRE

FECHA: 4 DICIEMBRE

JORNADA: 11

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 11 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

11:02

Al ingresar a la sala, Amanda me saluda y me dice "hoy este niño anda agresivo, les ha pegado a todos", Elizabeth repite lo mismo.

los niños están jugando, se observa témpera en el suelo, los niños también tienen manchas en sus manos, caras y ropa. Un grupo se lava las manos en el baño junto a Olga y Titi.

Auxiliar comienza a limpiar el suelo con un trapero. Los niños siguen ahí jugando en los rincones, toman materiales.

<p>11:08</p> <p>Amanda consulta si ya los preparan para almorzar. Educadora responde "el almuerzo está retrasado hoy". Amanda: "mmmmm, otra vez".</p> <p>Elizabeth: "¿qué vamos a hacer mientras esperamos?"; tía (dirigiéndose a la educadora) ¿qué tenía en la sala de expansión?</p> <p>Educadora: es que no encontré el data.</p> <p>Elizabeth: ah mmmm</p> <p>Educadora: voy a buscar el computador, para que vean videos de navidad.</p>	
<p>11:09 los niños siguen jugando.</p> <p>Un niño tiene los zapatos al revés, Elizabeth lo ve y lo deja tal cual</p>	
<p>11:11 Educadora: sube con el computador, avisa: "falta que se cocinen las papas".</p> <p>Instala el computador y sientan a los niños en las sillas de la sala de la comida (preparados para almorzar). Encienden el computador y en YouTube buscan videos de canciones de navidad. La pantalla es pequeña, no alcanzan a observar las imágenes, el sonido es bajo. Pide a Amanda buscar parlante, no los encuentra. Los niños tratan de levantarse a mirar el video, Amanda dice "noo, estamos sentados". Titi observa y se mira con Elizabeth.</p>	<p>situación que afecta la rutina las molesta</p> <p>se percibe que les molesta la situación de retraso, por sus miradas gestos (levantan cejas)</p>
<p>11: 15</p> <p>continúan sentados viendo videos. Buscan dibujos animados de navidad. Comentan la molestia con el retraso.</p> <p>Los niños se interesan en los videos, miran atentamente, sonríen.</p>	<p>Los niños almuerzan a las 11:30.</p> <p>sólo los pequeños, menos de 1 año, almuerzan a las 11:00 y son ubicados en sillas de comer. por lo tanto, el almuerzo no está retrasado. Sucede que siempre llega antes de la hora, entonces aprovechan de esperar que se enfríe.</p> <p>La tv los tranquiliza</p>

11:18 mientras ven los videos, las agentes están sentadas junto a los niños.	
<p>11:35 llega el almuerzo.</p> <p>Amanda (a la manipuladora): mmmm qué le pasó tía, los niños estaban desesperados.</p> <p>Educadora apaga el computador. Toman a 2 niños (que no son menores de un año) para sentarlos en las sillas.</p> <p>Toman los platos, los revuelven para que se enfríen y los pasan a cada niño.</p> <p>la comida está caliente, se observa que los niños al comer se queman. Titi les dice "soplen para que se enfríe la comidita", mientras revuelve plato por plato.</p> <p>11:37 comienzan a comer. Olga acompaña a los niños de las sillas en la alimentación. Les da la comida. La niña se enoja, con su mano le saca el brazo y le quita la cuchara, quiere comer sola. Olga la deja.</p>	<p>en las sillas sientan a los que consideran más inquietos.</p>
<p>11:40 un niño termina (el que llama mamá a Olga), se levanta de la mesa y se va junto a Olga, la acompaña mientras da de comer a los niños que están en la silla.</p> <p>11:41</p> <p>Titi dice: parece que retrocedimos, porque todos comen con la mano. Elizabeth y Amanda respondes: si; si pues.</p> <p>Titi pregunta a las agentes: ¿qué van a hacer para comer para navidad? Sólo Amanda responde. Comienza a conversar de esto.</p> <p>Auxiliar prepara la sala para dormir.</p> <p>11:50 Olga da de comer, conversa con los niños. Verbaliza todo lo que comen: "mmm que rica está la sopita hoy y después hay manzanita, mmm para crecer sanos y fuertes"</p>	
<p>11:55 entra la educadora a la sala. La mayoría de los niños terminó de comer. Apaga la luz y les dice que reposen. Las agentes les bajan las cabezas para que se apoyen en las mesas, les cantan y les piden que reposen con los ojos cerrados. Cantan la lechuza.</p> <p>Les cantan el gallito para despertar.</p> <p>Llevan a los niños al baño.</p>	

en la sala queda un niño que aún no termina de comer junto a Olga

11:56 Olga y la auxiliar conversan del niño que aún come.

Auxiliar: Me da pena, su familia no apoya nada, imagínese que su mamá más de un mes que no lo ve, está en la droga parece. Y la abuelita tiene la tutela legal y todos los nietos más un hijo en silla de ruedas, entonces la señora no puede con todo. Y ella es cristiana, ella en vez que uno le de consuelo a ella, es al revés. Y a Ud., Olga y a mí nos quiere (indica al niño), a las otras tías no (educadora, Amanda, titi y Elizabeth), no se da con las otras, a nosotras nos dice mami, mamá.

12:01 los niños están en el baño, los mudan u orinan. las agentes les sacan la ropa para que hagan la siesta.

12:12 los niños comienzan a acostarse en sus cunas.

dos se duermen enseguida. Otros 4 se ríen, observan, juegan, se toman sus manos.

12:18 Elizabeth hace dormir a un niño; Amanda acompaña a otro con golpecitos en la espalda. Una niña no quiere dormir, titi la acuesta en la silla y la mueve para que se duerma.

12:30 están todos durmiendo, las agentes se organizan para bajar a almorzar. Bajan dos y quedan dos en sala.

Mientras están en la sala, sacan sus celulares, observo que leen, escriben.

13: 12 Hay cambio de turno para almorzar.

13:48 comienzan a despertar los niños. Las agentes se acercan para hacerlos dormir. Los mecen y dan golpes suaves en la espalda.

FECHA: 11 DICIEMBRE

JORNADA: TARDE

HORARIO: 12.00

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

12:00

es como una fábrica. todo mecánico.
ayudan a los que tardan más en comer.

<p>Los niños sentados en las mesas terminan de almorzar, los acompañan Elizabeth y Amanda. están sentadas junto a los niños, observan cómo comen, ayudan a comer a aquellos que no quieren comer o que tienen sus platos con más comida.</p> <p>Olga y Titi se encuentran mudando en el baño.</p> <p>La educadora junto a la auxiliar prepara las cunas.</p> <p>12: 06 A medida que los niños salen del baño, van entrando otros que han terminado de almorzar.</p> <p>12:07 todos han finalizado el almuerzo. La auxiliar ordena el espacio de la comida. Retira platos, cucharas, servilletas y comienza a limpiar... "uy estos niñitos y las tías que son grandes no ayudan na" (dice)</p> <p>12:08 Olga y Titi continúan en el baño lavan, mudan, sacan la ropa a los niños para dejarlos más cómodos, una vez que terminan con esta rutina los envían fuera del baño. Los llevan de la mano hasta la puerta del baño y le dicen "vaya a la cuna". En la sala la educadora, Elizabeth y Amanda, que están ubicadas cerca de las cunas, los esperan para acostarlos.</p> <p>12: 10 Educadora, Elizabeth y Amanda acuestan a los niños, los cubren con sus mantas y se sientan junto a ellos para hacerlos dormir. Les dan golpes suaves en la espalda, les mueven las cunas, "sh,sh,sh,sh".</p> <p>12:12 La educadora se pone de pie, se dirige a la ventana, cierra las cortinas, prende la radio y sintoniza música suave.</p> <p>12:13 Continúan entrando y saliendo niños del baño.</p> <p>12:14 Un niño se mueve en su cuna, se sienta, se ríe. Elizabeth lo toma a en brazos para hacerlo dormir; Amanda hace lo mismo con una niña no quiere dormir.</p> <p>12:16 Titi y Olga terminan la rutina en el baño, observan que hay niños que aún no se duermen.</p>	<p>Los ritmos y tiempos de las agentes no son los mismos que los de los niños. Los apuran para cumplir con la rutina, hacerlos dormir.</p> <p>Hacerlos dormir es el momento que los agentes esperan, se percibe la ansiedad</p> <p>Cada adulto se responsabiliza de los niños de referencia que le corresponden.</p> <p>todas hacen lo mismo, es la misma práctica para hacerlos dormir.</p>
--	--

Olga se acerca a una niña que no se duerme. La niña está inquieta, frunce el ceño, llora. Olga le dice " a ver, es hora de dormir, hay que descansar" (y le da golpes suaves en la espalda, mueve la cuna).

12:22 Una vez acostados todos los niños, las agentes se organizan para almorzar. Lo hacen por afinidad. Baja la Educadora, Olga y Amanda. Titi y Elizabeth acompañan a los niños, emiten sonidos como sh,sh,sh,sh.... están ubicadas junto a las cunas.

12: 28 Cuando los niños duermen, las agentes sacan sus teléfonos celulares y comienzan a verlos y a escribir en ellos, Elizabeth bosteza "me da sueño a mí", dice. Titi le responde "es que estamos cansadas pu, vinieron hartos hoy".

13: 15 se rotan los agentes. Quienes llegan lo hacen en completo silencio para no interferir con el sueño de los niños.

13:17 Bajan Titi y Elizabeth a almorzar. Amanda saca su teléfono.

Deja de sonar la música, nadie hace nada.

13: 24 Dos niños despiertan, se mueven, observan. Olga y Amanda se ubican junto a ellos, los mecen y "shshshshshs", hasta que se duermen nuevamente.

13:29 una niña despierta, Olga intenta hacerla dormir, pero la niña no quiere. Olga le habla en silencio, le da golpes en la espalda. La niña la mira, se sonríe. Olga también se ríe y le dice "ya pues a dormir, después están cansados". Deja de mirar a la niña, quien la busca con su mirada. Olga no la mira, es indiferente.

13:33 la niña sigue despierta, observa, habla en voz baja, se queda en su cuna. Olga y Amanda la miran, pero no le dicen ni hacen nada.

13: 41 Despiertan 2 niños. Olga y Amanda los observan con distancia. Los niños se quedan en sus cunas, miran alrededor, están en silencio.

13:42 uno se pone de pie, se acerca a Amanda, ella lo toma, lo lleva a su cuna y se sienta junto a él.

13:46 hay 3 niños despiertos. Amanda los toma y los lleva a la sala de expansión. Los acompaña. Los niños sacan materiales y juegan en las colchonetas. Amanda los acompaña y observa.

Ingresa la educadora a la sala "estaba con las cosas administrativas", dice. Observa a los niños y vuelve a salir de la sala.

14:01 suben Titi y Elizabeth (luego del almuerzo).

Ven que ya los niños están despertando, los toman para hacerlos callar y no despierten a los que siguen durmiendo.

Toman en brazos, cada una a un niño despierto. Los mecen y les hablan.

Amanda sigue en la sala de expansión con otros.

14:10 llega la leche. Llevan las mamaderas a la sala de expansión y entregan otras a los niños que están despiertos en sus cunas.

14:15 A medida que terminan de tomar la leche, Olga y Elizabeth los llevan al baño para lavarlos, peinarlos, mudarlos.

14:18 ya están todos despiertos, toman sus leches. La auxiliar desarma las cunas y comienza a ordenar junto a Olga. Dos niños ayudan a ordenar las cunas, conocen toda la rutina, saben cómo se desarman, ordenan las sábanas, dónde se ubican.

La auxiliar les dice "muy bien, como me ayudan mis chiquillos, así se hace".

14:23 a medida que los niños salen del baño, los llevan a la sala de expansión. Ahí juegan con los objetos que hay a disposición, cintas, encajes plásticos.

14:31 reúnen a todos los niños en la sala de actividades. Ponen música navideña, los agentes cantan y aplauden. Los niños caminan por la sala, sacan material de las áreas para jugar/lanzar/dejar en el suelo.

14:35 La educadora dispone en el espacio de la comida un notebook. Invita a salir a los niños y a sentarse en las sillas para darles una sorpresa. Una vez sentados en el notebook

desde la indiferencia se evita conectarse con los niños para que sigan en su rutina del sueño.

proyecta videos de canciones navideñas. No todos los niños observan con facilidad el video.

Los pequeños son ubicados en las 3 sillas de comer, en altura. Una está en brazos (la más pequeña) de Olga. Los 13 que restan sentados en las sillas junto a las mesas. Educadora les dice "aplaudan niños que viene la navidad", Titi y Elizabeth aplauden, cantan, gritan.

14:38 los niños comienzan a salir de sus sillas, la Educadora mueve las mesas y les pregunta "quieren bailar?, ¡bailen con el viejito pascuero!".

Mientras en la sala, la auxiliar ordena.

14:45 entran a la sala. Dejan que los niños jueguen en los rincones, sacan materiales. El librero lo ubican hacia la pared, los niños no acceden a los libros.

14:49 Titi dice "ya niños, vamos a ejercitar nuestro cuerpo". Pone música infantil y ubica a los niños en una ronda, los motiva a bailar moviendo el cuerpo, da señales para mover la cabeza, piernas, manos, aplaudir, zapatear.

14:54 la educadora ingresa con una cartulina con dibujos alusivos a la navidad. Los ubica en el suelo y deja lápices y papeles picados, dice a los niños "vamos a hacer la decoración de la navidad juntos, ¿me ayudan?". Los niños se le acercan, toman lápices y rayan en el piso en la cartulina, otros se llevan los lápices y se dirigen a dibujar en las paredes. Otros se llevan los lápices a la boca.

5 niños se van a las áreas a jugar con muñecas y embaces.

los 3 niños más grandes (2 años aprox.) acompañan a la educadora en la actividad de decorar.

LA auxiliar ordena la sala de comida, al terminar entra a la sala de actividades. Observa y dice "chuuuu, y yo que recién limpié".

Olga ayuda a caminar a una niña.

Auxiliar recoge los materiales que están en el suelo.

<p>Amanda está en el baño junto a un niño, mientras que la educadora, titi y Elizabeth ayudan a los niños a pintar y a pegar los papeles en la decoración.</p> <p>Terminan de decorar, extienden la cartulina y doce la educadora "miren tías que lindo quedo esto que hicieron los amigos, lo vamos a poner para que lo vean las familias y decoremos de la navidad para que lo vea el viejito". Dos niños (más grandes) la siguen y acompañan. Le preguntan por el viejito pascuero. Los otros niños están conectados con materiales o corren por la sala.</p> <p>15:30 llega una mamá por su hijo, Elizabeth y Amanda van al baño a sacar las mochilas, chaquetas y las dejan al lado de la puerta.</p> <p>Los niños siguen jugando con los materiales de las áreas. La música infantil navideña suena de fondo.</p> <p>Olga continúa caminando con la niña. Auxiliar ordena y recoge lo que está en el suelo.</p>	
---	--

FECHA: 13 DICIEMBRE

JORNADA: AM

HORARIO: 10.01

ADULTOS (1 EDUCADORA, 2 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

<p>10:01 El jardín está ambientado con motivos navideños</p> <p>Olga está en la bodega. Nos saludamos.</p> <p>Me comenta que está buscando materiales para los niños, la bodega está llena de objetos y material didáctico (muñecos, encajes, material fungible). Le consulto por el material que hay en el lugar, ¿lo utilizan?... me responde "sí, a veces, cuando la tía dice o cuando necesitamos renovar algún material de la sala porque están malos o viejos"</p>	<p>decorado.</p>
--	------------------

<p>10:04 entro a la sala (junto a Olga), me recibe una niña para mostrar su dibujo.</p> <p>Un grupo de niños está en la sala de expansión, otros están en los rincones, otros corren, otros en las colchonetas.</p> <p>Olga y Educadora están sentadas en colchonetas junto a los niños.</p>	<p>La misma acción de todos los días, los niños corren por la sala. hay libertad, pero no hay propuestas desde los adultos, es siempre lo mismo, lo que los niños pueden obtener del espacio y mobiliario.</p>
<p>10:06 una niña pinta con lápices, otros dibujan con tiza en pizarras individuales. Un niño sentado en la colchoneta observa a los demás niños que juegan en los rincones y otros que corren por la sala.</p> <p>10:09 la Educadora dice "lo que pasa es que hoy vinieron casi todos y estamos sin la tía Amanda Y TITI estamos estresadas".</p> <p>Dos niños pelean por un material, se pegan. Olga los separa bruscamente, tomándolo de sus brazos, les grita "no, eso no se hace".</p> <p>Elizabeth observa tranquila, con distancia.</p>	
<p>10:10 Olga saca el libreto, "permiso tía" (dice Olga), vamos a sacar esto porque destrizan los libros, después lo entramos". La EPA dice "la prioridad es cuidarlos hoy"</p> <p>10:12 la educadora acompaña a los niños en sus juegos, verbaliza lo que hacen.</p> <p>Olga camina por la sala con una niña de la mano.</p> <p>Auxiliar juega con los niños en una colchoneta.</p> <p>10:18 entra una mamá a la sala. Su hijo se angustia ante la partida. Ella lo acompaña a sentarse en el suelo y jugar.</p> <p>10: 20</p> <p>La mamá, al ver al niño distraído sale escondida de la sala, lo observa desde la ventana y se va.</p> <p>3 niños juegan en la colchoneta con animales de plástico. uno tiene una hoja rayada con lápiz, ha dibujado algo otro niño ubica los animales sobre el dibujo, sonrían comienzan a mover los animales como si caminaran por la hoja.</p>	
<p>10:22 otra niña que ve a los niños dibujar, quiere una hoja. nadie responde a su solicitud, ella sigue a la educadora y a Olga, pero no la atienden. se va a mi lado y me quita el cuaderno y mi lápiz. se sienta a dibujar/rayar</p>	<p>necesidad de rayar</p>

<p>10: 28 Los niños que recorren la sala de manera individual comienzan a agruparse para jugar, se miran, persiguen, ríen. Se van a una esquina de la sala. una niña arrastra una canasta, otro se saca los zapatos, otro corre.</p> <p>Las agentes están sentadas en colchoneta, observan.</p> <p>10:29 un niño se sienta en la colchoneta, se saca el zapato, luego el calcetín. Toca su pie, lo lleva a su cara.</p> <p>10:31 Elizabeth lo ve, se acerca a él, se sienta junto a él y le pone el calcetín y zapato.</p> <p>mientras 3 niños juegan en las cunas a esconderse y encontrarse.</p> <p>Los niños siguen jugando en grupo (5), corren y ríen. Llega otro niño junto su mamá.</p>	
<p>10:32 Elizabeth y Olga se ocupan de observar a los niños. les permiten moverse en libertad.</p> <p>Olga juega con una, a quien toma en brazos. Elizabeth sentada sigue poniendo el zapato al niño que se lo sacó, luego le dice " sin sacarlo más". Se pone de pie y deja al niño en la colchoneta. El niño la observa. se pone de pie y se va a jugar.</p> <p>Hay una mamá que llegó junto a su hija, intenta dejarla en el salón, pero ella no quiere, se aferra a sus manos, llora. Olga pasa por el lado, Elizabeth está ahí, no hacen ni dicen nada.</p>	
<p>10:41 sacan a los niños a la sala de la comida, los sientan en las sillas junto a las mesas.</p> <p>10:44 Dos niños (mellizos) no se quieren sentar, se arrancan.</p> <p>10:45 Olga, sentada, trata de alcanzarlos con su brazo, se estira y coge el brazo de uno, pero se le escapa.</p> <p>Mientras esto sucede la educadora canta la canción del saludo, los niños continúan corriendo, se golpean (son hermanos gemelos), los dejan.</p>	
<p>10:45 Auxiliar está con una niña en sus brazos, la niña se saca los zapatos. La auxiliar no dice ni hace nada, sostiene los zapatos en sus manos.</p> <p>Los gemelos no se sientan, siguen corriendo y sacando lo que hay al alcance en la sala.</p> <p>10:48 Una mama comienza a leer un cuento. Lo lee y al terminar se despide y se retira.</p>	<p>es como una tarea, trámite, no hay pertinencia del cuento.</p>

<p>10:55 llevan a los niños a la sala de expansión. Elizabeth pone música, cumbias. Dice que es para celebrar el cumpleaños de un niño. Los Niños se pelean por los materiales, porque no hay suficiente para todos (3 pompones, 4 cintas). Olga se molesta, los toma bruscamente, los separa y les grita.</p> <p>Dos niños comienzan a bailar libremente. Elizabeth práctica algunos movimientos para que los niños la sigan.</p> <p>Olga dice "la prioridad es cuidarlos hoy".</p> <p>Olga y Elizabeth conversan respecto de qué actividades hacer hoy, que están la mayoría de los niños y dos agentes menos. Olga me dice "vamos a necesitar de usted tía que nos ayude".</p>	
<p>10:59 la educadora prepara la sala de actividades con sectores.</p> <p>Mesa con animales.</p> <p>Colchoneta con muñecos y cremas</p> <p>mesas con material de encaje plásticos</p>	
<p>11:05 sacan a los niños de la sala de expansión y los llevan a la sala de actividades.</p> <p>los niños se dirigen al lugar de la colchoneta con muñecos y cremas, donde está la educadora. Otros al sector de los animales de plástico, donde está la auxiliar. Elizabeth está en el baño, mudando.</p> <p>Otros se van a sacar materiales de las zonas.</p> <p>Olga se queda en la sala de expansión con los más pequeños (4)</p> <p>la auxiliar está apoyando en sala, juega con los niños, la cuida de peligros y peleas. ve a dos pelear por un material, les dice " a veerrr".</p>	<p>No hay un criterio explícito de agrupamiento, pero en la sala de expansión están los más pequeños e inquietos.</p>
<p>los niños juegan, las agentes acompañan.</p> <p>La educadora modela qué hacer con las muñecas, verbaliza las acciones como "echar crema, la vamos a mudar y abrigar, para darle comida y luego dormir".</p> <p>La auxiliar verbaliza los nombres de los animales y espera que los niños los nombren después de ella.</p>	

<p>11:12 los niños comienzan a distraerse con otros juegos, inventan otras opciones de juego con lo que disponen. Les atrae la crema, aplicarse y aplicar a las muñecas.</p>	
<p>11:25 les avisan que el almuerzo está atrasado. Las agentes se miran (Elizabeth y auxiliar). la educadora dice al equipo "hay que seguir jugando, están entretenidos, aprovechemos".</p> <p>Olga continua en la sala de expansión bailando con los más pequeños.</p> <p>11:31 Olga saca a los niños de la sala de expansión y los lleva a la sala de actividades. Los niños corren, juegan con los materiales (muñecos y animales dispuestos por el adulto).</p> <p>Los agentes están presentes, observando.</p>	
<p>11:43 llega el almuerzo, está caliente. La auxiliar señala que hay que esperar a que enfríe.</p> <p>Las agentes comienzan a llamar a los niños para sacar a sentarlos. Salen a la sala de la comida, los sientan en las mesas, ponen pecheras.</p> <p>11:45 comienzan a repartir el almuerzo, cada vez que entregan la comida revuelven para enfriar. Olga dice a los niños que "revuelvan y soplen porque se pueden quemar".</p> <p>comienzan a comer, Olga da la comida a los 2 más pequeños y al niño considerado más inquieto, que están sentados en las sillas de comer.</p> <p>El resto come solo y aquellos con dificultad son ayudados por Elizabeth, educadora y auxiliar.</p> <p>11:52 Auxiliar se va a la sala a ordenar las cunas.</p>	
<p>12:06 Elizabeth se va al baño con los niños que deben ser lavados y mudados.</p> <p>A medida que los niños terminan, les piden reposar, ponerse de pie e ir en orden a la sala, pasar al baño para sacarse la ropa y acostarse en sus cunas.</p>	<p>a pesar del retraso en la comida, tratan de ajustarse al horario de la siesta</p>

FECHA: 18 DICIEMBRE

JORNADA: TARDE

HORARIO:

ADULTOS (1 EDUCADORA, 3 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

<p>15:35 el hall de ingreso a la sala cuna está decorado con trabajos de los niños, plantillas con diseños navideños (mono de nieve, calcetas, botas de viejo pascuero, esferas) pintados, rayados o rellenos con papeles de colores.</p>
<p>15: 36 los niños despiertan de la siesta</p>
<p>15:37 llaman a los niños, uno a uno, para peinarlos, arreglarlos y poner un cintillo de orejas de reno. Los sientan en un sillón junto al árbol navideño.</p>
<p>15:46 los niños juegan en la sala, corren, sacan materiales, las agentes se sientan en el suelo con ellos.</p> <p>un niño manipula una bolsa de gel (para golpes), la aprieta, lanza, está concentrado con la sensación que le provoca, no saca su mirada de la bolsa y sus manos hacen presión en ella.</p> <p>Elizabeth lo ve y le dice "deja eso, es peligroso", se lo quita y le dice "saque otro material". El niño se molesta, frunce el ceño. se va a jugar con otros niños.</p> <p>terminan de fotografiar a los niños. Todos los agentes están en sala. Elizabeth muda y las demás siguen acompañando a los niños en el suelo.</p>
<p>15:53 una niña se sube a una silla para mirar por la ventana hacia el patio.</p> <p>Otros niños corren, otros sacan materiales, otros cogen objetos y los lanzan.</p>
<p>15:55</p> <p>la educadora saca algunos materiales que dispone en la sala de la comida (para facilitar que la auxiliar asee la sala de actividades), cerca de los agentes que están sentados en el suelo. no les da indicaciones. Deja:</p> <p>un set de animales plásticos</p> <p>un set de cartillas con imágenes (fonológicas)</p>

15:56 los niños se dirigen a ver el set de cartillas (los animales están siempre en la sala, son objetos conocidos). Toman las cartas, las observan, lanzan, las tiran al suelo. Se sientan en el suelo a manipular las cartillas, las observan, lanzan. 6 niños se quedan jugando con las cartas, los demás se van a correr por la sala, sacan los objetos decorativos de navidad (que son novedosos)

16:05

una niña se sienta en el suelo y comienza a sacarse las zapatillas. Está atenta, concentrada en su acción. Los niños pasan por su lado jugando y ella no los ve.

16:07 la niña logra sacarse las zapatillas, ahí comienza a jugar con los objetos que están cercanos. toma una plancha de juguete y comienza a jugar.

Titi está sentada en el suelo, observa a los niños con actitud vigilante. Extiende su brazo para detenerlos cuando corren.

Dos niños se van a la reja/puerta que separa la sala de la salida. Titi estira su brazo para afirmarlos mientras suben.

La educadora se sienta en el suelo, toma las cartillas. Se acercan dos niños, les muestra las cartillas, verbaliza los animales, les pregunta " cómo hacen". Los niños la observan, se van, la dejan sola y corren.

16:09 Amanda va a poner las zapatillas a la niña, le dice " a ver, por qué se las sacó?, eso no se hace". La niña la observa.

Titi sigue en el suelo, ahora con una niña en sus piernas. Dos niñas juegan cerca de ella y tres niños se van a la reja, se suben para mirar. Titi extiende su brazo para alcanzar a uno de los niños y bajarlo, él se resiste, se toma con firmeza. Al ver la situación la educadora que estaba sentada en el suelo se arrastra para ayudar a titi con el cuidado y bajada de los niños, pero no responden a las alertas de la educadora ni titi.

Olga está sentada en otro extremo de la sala, una niña se sienta junto a ella la observa y comienza a imitar. Olga se percata de esto, hace algunos gestos con su mano, la niña la imita, Olga se ríe y le dice "mira cómo me imitas", la niña se sonríe y continua. al cabo de un minuto Olga deja de hacer movimientos y la niña deja de imitar.

16:11

una niña toma los animales que estaban en el suelo y los lleva a la mesa para jugar. Los ordena, los ubica en hileras. juega sola.

La educadora llama a los niños que estaban en la reja a jugar con ella. Se acercan, juegan con las cartillas de animales, pero los niños le dan otros objetos (navideños)

16:13 un niño encuentra la caja de las cartillas, la toma y la lleva al suelo. La destapa, la arrastra, la lanza, se la pone en la cabeza e intenta cerrarla.

Amanda se ubica junto a la reja con una niña en sus brazos, cuida que ningún niño se acerque ni se suba (aunque no tiene peligro)

16:14 el niño deja la caja y va por un contenedor plástico, se lo pone en la cabeza y se pasa por la sala. Mira a las agentes, nadie le dice nada.

Olga levanta las cejas, la educadora se ríe.

Titi saca las mochilas y polerones a la sala de la cocina, prepara todo para la llegada de las familias.

16:16 dos niños piden agua, Olga trae una jarra con vasos. Comienza a repartir, todos los niños quieren.

comienzan a llegar las mamás, tíos del furgón, abuelas. La dinámica es rápida, los niños ven a sus familiares, se acercan. Titi, Olga y Amanda van por las mochilas, la entregan y mecánicamente dicen por cada niño "estuvo bien hoy", le dan un beso de despedida y los niños se retiran.

FECHA 20 DICIEMBRE

JORNADA:

HORARIO: P.M.

ADULTOS (1 EDUCADORA, 4 AGENTES, AUXILIAR DE SERVICIOS) 17 NIÑOS

LUGAR DE OBSERVACIÓN:

SITUACIÓN:

14:18 aún quedan niños que están despertando de la siesta.

Uno duerme en la cuna y lo acompaña, sentada en el suelo, una niña.

Mientras la auxiliar ordena las cunas que están desocupadas.

Los niños despiertos están en la muda o en la sala de expansión.

<p>Titi trabaja en la sala de actividades preparando decoración navideña, dos niños se le acercan mientras ella dibuja.</p> <p>14:20 mudan Elizabeth, EPA, Amanda. No interactúan con los niños, es un acto mecánico.</p> <p>Olga está en la sala de expansión.</p> <p>Una niña saca la decoración que está pegada en la pared y la guarda entre su ropa. Titi le grita "¡qué estás robando!".</p>	
<p>14: 22 los niños, a medida que salen del baño, se van a jugar con los materiales de los rincones.</p> <p>14:24 una niña va a tomar los títeres que están colgando de la pared. Intenta sacarlos y llevarlos a otro lugar, no puede, están atados con elásticos. Los tira y tira. Elizabeth le grita "no, los vas a sacar, con eso se juega ahí"</p>	<p>la dinámica es la misma de siempre. Los niños inventan sus juegos con lo que tienen a su alcance y los adultos observan/cuidan.</p>
<p>14:30 un niño se acerca a una niña.</p> <p>Olga y Amanda lo observan, el niño le quita el "tete", la niña se niega a darlo. El niño le pega. Olga se acerca, toma al niño del brazo y lo saca del lugar.</p>	<p>el niño es el que siempre intenta obtener lo que desea golpeando. los adultos saben esto y no prevén, intervienen cuando ya hay golpes y peleas.</p>
<p>14:36 una niña comienza a tocar su vagina, camina hacia Amanda. Se va al baño. Amanda le dice "pero si recién fuiste al baño".</p>	
<p>14:40 los niños que han pasado por el baño juegan, sacan objetos de los rincones. La educadora les entrega disfraces. Los niños los toman, observan y dejan en el suelo.</p> <p>14:42 un niño va a quitar a otro un material con el que juega. Olga lo toma con fuerza del brazo y lo saca del lugar. El niño grita y llora,</p> <p>14:43 Elizabeth, al ver que el niño quitará algo a su compañero da dos palmadas con las manos (aplaude para llamar la atención)</p> <p>14:44 los niños juegan en la sala. Algunos corren, otros están sentados en la colchoneta y otros en el suelo. Juegan con materiales de los rincones. Amanda está de pie, vigilando.</p> <p>14:45 Tres niñas juegan a las muñecas, les ponen y sacan la ropa, las mudan y arrojan para hacerlas dormir. Una niña se dirige a un mueble toma una caja de pañuelos desechables y camina con ellos al lugar de juego. En su camino, Amanda, le dice " a ver, ¿para dónde va con eso usted?, no se puede sacar los pañuelos". Amanda toma la caja que sostiene la niña, la niña la toma con fuerza, no la</p>	

suelta. Amanda se los quita y los ubica en altura. La niña la observa y cambia de juego. Toma un títere que está botado en el suelo y camina por la sala.

14:48 Amanda, Olga y Titi comienzan a sacar a los niños de la sala de actividades para llevarlos a la sala de la comida.

llega la auxiliar a ordenar la sala y asear. Elizabeth comienza a sacar las mochilas del baño para dejarlas en la sala de la comida.

15:08 los niños juegan con muñecos, legos y animales de goma que la educadora lleva a la sala de la comida.

15:12 la educadora se sienta con los niños a jugar. Se ubica junto a la reja (evita que salgan de la sala o que trepen por la reja). Elizabeth y Olga observan de pie a los niños. Caminan por la sala.

15:30 los niños pierden el interés en sus juegos. La educadora va por el computador y pone videos de navidad, villancicos. Cuatro niños se acercan a ver los videos, los demás juegan.

15:31 los niños que ven el video se retiran. Comienzan a correr por la sala.

15: 35 La educadora llama a los niños a entrar a la sala de actividades. No hay nada preparado (actividad). prenden la radio con canciones navideñas, las agentes se sientan en el suelo. La educadora dice "a estas alturas ya están cansadas los niños, o quieren más (se ríe), por eso ya hay que dejar que hagan lo que quieran, que se relajen, además del calor..."

Las agentes educativas, Amanda y Olga observan a la educadora. Titi y Elizabeth, escuchan y se miran.

15:36 los niños juegan en la sala, sacan todos los materiales que minutos atrás la auxiliar ordenó. 3 niñas juegan en la colchoneta con muñecas. 6 caminan por la sala, recorren, observan, se acercan a los roncones, no toman nada. 4 niños juegan bajo las cunas, 4 corren jugando a perseguirse.

15:39 la abuela de un niño llega a retirarlo. Olga va por las cosas del niño para entregarlas. Lleva al niño donde la abuela, "estuvo bien hoy", le dice y se despide.

Cuando el niño se va, Olga mira a la auxiliar y le dice "me da pena este niño, pobre, qué culpa tiene. Igual uno no se puede meter ahí y es difícil hacer algo, porque su realidad es difícil y por eso él es así".

15: 44 los niños siguen jugando en pequeños grupos que ellos organizan. Titi continúa haciendo decoración, Elizabeth y Amanda ordenan las pertenencias de los niños en el baño. La educadora está sentada con una niña (la más pequeña) y Olga, sentada en una silla observa al grupo.

15:50 llegan dos mamás. Elizabeth las saluda, llama a los niños y les entrega las mochilas "todo bien hoy" dice, "no olviden que mañana es la fiesta de navidad".

16:00 hay tres niños. "las mamás no vienen nunca", dice Olga (pero salen a las 16:30).

Mira a una niña que juega y le dice "quizá qué va a alegar tu mamá hoy, qué los pinches, los moños, el cintillo, no falta. Mejor voy a buscar al tiro los moños que tenías, antes que se enoje cuando no te los vea". La niña la observa y sigue corriendo por la sala.

16:05 llega la abuela de los gemelos. Los niños corren a saludarla. "No olvide la fiesta mañana", dice la educadora.

Auxiliar comienza a limpiar y ordenar.

Las agentes salen a la sala de la comida junto a la niña que queda. Ahí comentan de las familias.

Amanda "las mamás, aunque pueden venir antes a buscarlos no vienen. son cómodas, les gusta que se los tengamos aquí".

Titi: "al final, nosotras somos más mamás de ellos"

Educadora: "pero así es en todas partes"

16: 14 llega la mamá de la última niña que se retira. "uy es la última", dice la mamá.

"mmm, si", dice la educadora.

Mamá: ¿Pasó algo tía?

Educadora: todo bien. ¿No sé si las tías tienen algo que decir?

Agentes: dicen no (Amanda, Titi). Mueven la cabeza en señal de no (Olga y Elizabeth).

Educadora: No olvide la convivencia mañana.

Mamá: ya tía, si me acuerdo, Nos vemos mañana Gracias.

ANEXO 3: PLANIFICACIONES

PLANIFICACIÓN QUINCENAL SALA CUNA

Agentes educativos: Karina A, Brisela P, Julia B, Claudia M, **Educadora:** Claudia González. Variable 1 (menor y mayor) agosto 2017

Lunes 14	Martes 15 Feriado <i>(miércoles 16 tarde)</i>	Miércoles 16	Jueves 17.	Viernes 18
<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C Núcleo: Grupos Humanos Aprendizaje esperado: N°7 Habilidad: Reconocer personajes de la comunidad Experiencia: Conociendo mi comunidad.</p>	<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C Núcleo: Grupos Humanos Aprendizaje esperado: N°7 Habilidad: Reconocer personajes de la comunidad Experiencia: Conociendo mi comunidad.</p>	<p>Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje verbal Aprendizaje esperado: N.º 6 Habilidad: Realiza onomatopeyas del o los animales. Experiencia: Expresando sonidos</p>	<p>Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje verbal Aprendizaje esperado: N° 6 Habilidad: Verbalizar, emite sonidos de medio de transporte. Experiencia: Escucho y Repito.</p>	<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C Núcleo: Relación lógico matemáticas. Aprendizaje esperado: N° 1 Habilidad: Identificar en que cesta va el o los objetos. Experiencia: Distribuye materiales por atributo en cada cesta.</p>
<p>Inicio: Se motivará con un adulto disfrazado de enfermera /médico; el cual los invitará a sentarse en</p>	<p>Inicio: Se motivará con un adulto disfrazado de enfermera /médico; El cual los invitará a</p>	<p>Inicio: Se motivará con un adulto caracterizado de guacamayo con música de fondo de la película RIO,</p>	<p>Inicio: Se iniciará en sala principal con un avión con sonido que los llamará a observar,</p>	<p>Inicio: Se motivará mediante un adulto caracterizado de caperucita roja, que</p>

<p>sillas para preparar sus sentidos para un nuevo juego en el cual deberán descubrir en la cesta variados objetos que utiliza el en su trabajo, el dará el significado de cada objeto para que lo ocupa en su diario vivir. (significado)</p> <p>Desarrollo: Cada niño/a descubrirá con sus sentidos los elementos que se utilizan y reconocerán, se observarán como los ocupan ellos en forma de imitación, dispondrán de disfraces de médicos, enfermera, insumos, muñecas, música. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se invitará a recordar u observar un video donde este funcionario está cumpliendo con su trabajo. (Trascendencia).</p> <p>Recordaremos que nosotros también vamos</p>	<p>sentarse en sillas para preparar sus sentidos para observar un video interactivo con música en donde observará a este personaje que está totalmente presente en la comunidad y nos ayuda cada vez que estamos enfermos. (significado)</p> <p>Desarrollo: Cada niño/a descubrirá con sus sentidos los elementos que se utilizan y reconocerán, se observará como los ocupan ellos en forma de imitación, dos podrán de disfraces de médicos, enfermera, insumos, muñecas, música.</p> <p>Se invitará a participar a un adulto que nos cuente brevemente en que consiste su trabajo y su ayuda a la comunidad. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se invitará a recordar u observar un</p>	<p>el cual les invitará a recordar las normas de sala y a jugar a imitar sonidos de distintos animales, para esto observaremos un video en donde los animales se comunican. (Significado)</p> <p>Desarrollo: Cada niño /a observará video pobra bailar e imitar los sonidos de los animales observados, tenido a disposición disfraces, pinta caritas para recrear su animal favorito. En un momento solo se les mostrará la imagen del animal y ellos deberán imitar el sonido o expresarse corporalmente, mediante un cuento que se ira relatando. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se invitará a recordar imitando a su animal favorito y recordando los sonidos sin video solo audio. (Trascendencia):</p>	<p>se recordará la norma y nos transformaremos en aviones realizando sonidos por la sala. (significado).</p> <p>Desarrollo: Luego nos trasladaremos a la sala de expansión en donde observan en pantalla gigante, distintos tipos de transporte, y habrá a disposición varis tipos de ellos para jugar a imitar sonidos. (reciprocidad).</p> <p>Cierre: Para finalizar se les podrá una canción con fotografías de trenes ya que ellos están en un contexto donde el vio tren es de real importancia para su comunidad. (trascendencia).</p>	<p>traerá tres cestas las cuales adentro cada una tiene los materiales iguales, colores, formas y texturas. (significado)</p> <p>Desarrollo: Luego de presentar las cestas cada niño/a podrá jugar libremente con el material que más le llame su atención, al momento de guardar se reforzará el lugar donde ira cada objeto ya que van agrupados por atributos.</p> <p>Cierre: Para finalizar se les recordará que organizaremos por colores, formas, figura, etc.</p> <p>Se les conversará que organizar nos ayudará a ordenar nuestra sala, recordándolo con una canción. (trascendencia).</p>
---	---	--	--	--

cuando necesitamos a este personaje de la comunidad.	video donde este funcionario está cumpliendo con su trabajo. (trascendencia). Recordáremos que nosotros también vamos cuando necesitamos a este personaje de la comunidad.			
--	---	--	--	--

Fecha: 14-08-2017	Fecha: 15-08-2017	Fecha: 16-08-2017	Fecha: 17-08-2017	Fecha: 18-08-2017
Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal – sala expansión Con video que demuestran imágenes de pediatras para que ellos se identificaran.	Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal Ubicado un catre para recibir a los enfermos.	Ambiente educativo con intencionalidad: Sala de expansión, dibujos pegados de animales en las paredes, dará con los animales.	Ambiente educativo con intencionalidad: Sala de Expansión, dibujos, pegados de medios de transporte data preparado con los distintos sonidos imágenes.	Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal, dispuestas las se y materiales del mismo color y forma.
Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a podrá jugar con variados materiales de insumos médicos, disfraces, eligiendo por sí solo.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a podrá jugar con variados materiales de insumos médicos, disfraces, eligiendo por sí solo.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Que los animales les llaman la atención y para ellos es entretenido imitarlos, caracterizarse de ellos,	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Jugar a ser autos realizando sonidos, imitando aviones, bailando con canciones de trenes	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño manipulará y jugará de forma libre, se le reforzará verbalmente los colores y formas que están utilizando.

		bailando, realizando sonidos.		
Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: visual, kinestésico, auditivo, gustativo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, auditivo, kinestésico.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: visual, kinestésico, auditivo.
Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrollan preguntas y conversación mediadora e inicio. Desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.
Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.
Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.
Observación:	Observación:	Observación:	Observación:	Observación:

<p>Se observó el 1^{er} día que visualizaron y reconocieron imágenes de médicos se sintieron identificados, luego cuando llegó la enfermera les mostró sus insumos y ellos pudieron jugar libremente al doctor que se encuentra en nuestra comunidad y cuál es su función.</p>	<p>El 2^{do} día se incorporó una pequeña camilla, en donde el que quería ser el enfermero se dejaba examinar y los demás podían manipular los insumos, esta experiencia duro más de lo programado, ya que, estaban muy entretenidos.</p>	<p>Se observó que les llama mucho la atención los animales, ya que, se disfrazan, los imitan, bailan canciones de animales, se les solicitaba que cada uno imitará un sonido, y la mayoría lo realizó.</p> <p>Además, probaron un alimento del mono.</p>	<p>Se les puso a disposición de todos los medios de transporte en fila y separamos al grupo en 2 para poder visualizar mejor.</p> <p>El primer grupo estuvo más ansioso, no todos realizaron los sonidos les llamó mucho la atención el avión, ya que, éste tenía sonido y luces.</p> <p>El segundo grupo estuvo más tranquilo, repitieron los sonidos y jugaron con todos los medios,</p>	<p>Mediante una motivación se modifican 3 colores en cajas lleno juguetes con los mismo, ellos manipularon, esperaron hasta que se dio la oportunidad guardar estos juguetes, pero en la caja de colores iguales, sé que solo 3 comprendieron el resto se debe reforzar.</p>
--	---	--	--	--

PLANIFICACIÓN QUINCENAL SALA CUNA

Agentes educativos: Karina A, Brisela P, Julia B, Claudia M, **Educadora:** Claudia González Variable 1 (menor y mayor) agosto 2017

Lunes 21	Martes 22	Miércoles 23	Jueves 24 <i>(baja asistencia, cambio de día martes 22).</i>	Viernes 25
Ámbito: R.C.M.N.Y.C	Ámbito: Comunicación	Ámbito: Comunicación	Ámbito: R.C.M.N.Y.C	Ámbito: R.C.M.N.Y.C

<p>Núcleo: Relación lógico matemáticas</p> <p>Aprendizaje esperado: N°1</p> <p>Habilidad: Manipula elementos de la cesta – agrupa por colores.</p> <p>Experiencia: Busca los colores en la caja.</p>	<p>Núcleo: Lenguaje Verbal</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 6</p> <p>Habilidad: Manipula elementos, interactúa con ellos. Reconoce sus pares en fotografías.</p> <p>Experiencia: ¿Quién está ahí?</p>	<p>Núcleo: Lenguaje verbal</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 6</p> <p>Habilidad: manipular elementos de la cesta, si se le dificulta la acción.</p> <p>Experiencia: ¿de quién es?</p>	<p>Núcleo: Grupos Humanos.</p> <p>Aprendizaje esperado: N°7</p> <p>Habilidad: Conocer personajes de mi comunidad.</p> <p>Experiencia: Max el perro bombero.</p>	<p>Núcleo: Grupos Humanos.</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 7</p> <p>Habilidad: Reconozco al personaje “bombero”.</p> <p>Experiencia: “Los bomberos de nuestra comunidad”.</p>
<p>Inicio: Se motivará a el grupo con un adulto con su vestimenta de solo colores, le recordará la norma mediante una carta que le envió la señora Norma, y la invitará a buscar sus cojines, para despertar los sentidos para un nuevo juego en el cual deberemos seleccionar colores iguales. (Significado) se dará el ejemplo con un objeto concreto.</p> <p>Desarrollo: Se mostrarán las tres cestas, se sacarán los materiales que se encontraron en ella, ellos podrán manipularlos jugar</p>	<p>Inicio: Se motivará con sala sin luz, se invitará a observar fotografías de personas que nos rodean y que queremos mucho por eso nos daremos un abrazo y un beso cada uno, recogeremos nuestros cojines y nos sentaremos para observar, y verbalizar que vemos.</p> <p>Desarrollo: Se sentarán donde quieran dentro de la sala con su cojín, y antes de comenzar se les lanzará papel picado para llamar su atención, contando que las personas que</p>	<p>Inicio: Se invitará a buscar su cojín para un nuevo juego, mediante el adulto caracterizado con un elemento común en él, se les invitará a sacar de la bolsa gigante cada objeto para nombrar de quienes son. Recordando la norma que respetemos los turno.</p> <p>Desarrollo: Cada niño y niña, sacará de la bolsa objetos que tendrá que nombrar y si no puede con ayuda de un</p>	<p>Inicio: Se motivará con un cuento Max el perro bombero, el mostrará imágenes de bomberos, de los cuarteles de bomberos, de la plaza de la comunidad en honor a los bomberos. Adulto disfrazado de perro caracterizará a un bombero. (Significado).</p> <p>Desarrollo: El perro Max recordará la norma, luego dramatizará un cuento corto en que Max avisa a bomberos y salva de un incendio, mediante sus ladridos lleva a los</p>	<p>Inicio: Se motivará con un adulto disfrazado de bombero, o se realizará la visita de un bombero que os venga a relatar un poco sobre su función en la comunidad, demostrarnos su traje, de que material es. (Significado).</p> <p>Desarrollo: El bombero interactuará con los niños y niñas que se les querrán acercar a tocar su traje, ponerse su gorro, le realizaremos preguntas y nos</p>

<p>como deseen, hasta que llegue el momento de guardar en donde se les motivara a guardar uno por uno en las cajas correspondientes de los colores de los objetos. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Para finalizar se les recordará que cada objeto del mismo color va en la caja del mismo color, estamos seleccionando por color, esto nos ayudará a ordenar por ejemplo nuestra sala. (Trascendencia)</p>	<p>aparecerán en las imágenes son de real importancia para nuestras vidas y que las iremos nombrando cuando aparezcan, además lo que están haciendo.</p> <p>Cierre: Se les dará un aplauso a todos por su participación, se les preguntará por quienes aparecieron en las fotos y que estaban haciendo, y se les invitará a guardar los cojines al canasto.</p>	<p>par o de un adulto, lo nombrará.</p> <p>Cierre: Se invitará a guardar el objeto en la bolsa con ayuda de todos los niños y niñas, nombrando nuevamente los objetos y a quienes pertenecen.</p>	<p>bomberos a la casa incendiada.</p> <p>Dispondremos de disfraces de perros, de bomberos, algunos podrán maquillarse su rostro como perro, observar el cuento en data, imitar a los bomberos. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se Despide Max realizando sonidos de bomberos, y recordando que los bomberos son parte de mucha importancia en nuestra comunidad, estarán si sucede un accidente, incendio.</p> <p>Finalizarán coloreando un bombero con su perro Max.</p>	<p>sacaremos foto con él. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se invitará a recordar su visita u su función en la comunidad, nos despediremos, con una canción. (Trascendencia).</p>
---	--	--	---	--

<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal dos colchonetas separadas</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal, computador – data</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal,</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal, cojines en forma de semi circular.</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal, cojines en forma de semi círculo.</p>
--	---	---	--	---

menores en una y mayores en otra.	fotografías del grupo y sus familias.	colchonetas en el centro de la sala.		
Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Jugar con los objetos a los que ellos deseen, luego organizar.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Verbalizar libremente lo observado.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Sacar objetos de una bolsa y nombrar a quien pertenece.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Los niños y niñas jugarán a ser bomberos o perros bomberos con los disfraces y trajes que harán a disposición, jugarán con los adultos.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño y niña podrá interactuar con el bombero que los visitará.
Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo, táctil.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo, olfato.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Kinestésico, auditivo, visual, táctil.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Recursos auditivo, táctil, visual, kinestésico.
Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.
Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.

Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.
<p>Observación:</p> <p>Este día se les recordó lo vívido el día viernes.</p> <p>Está vez las cajas estaban en aros de los mismos colores en donde luego los materiales se esparcieron ahí.</p> <p>Ellos manipularon, mezclaron, jugaron con los aros, pero al momento de guardar, solo tres lograron agrupar colores donde corresponderían.</p> <p>*se desarro...</p>	<p>Observación:</p> <p>Se cambia para día miércoles por baja asistencia.</p>	<p>Observación:</p> <p>Se realizarán las dos actividades. Observar fotografías y reconocer pertenencia, pero con el objetivo de nombrar al compañero u objeto.</p> <p>Solo un niño nombra lo que observa, persona, objeto, el resto indica sabe de quienes son y un par no le interesa.</p>	<p>Observación:</p> <p>Se observa que, aunque sea un grupo pequeño (16) al principio estuvieron dentro luego se comenzaron a parar ya que en sala de expansión y se distrajeron.</p> <p>Luego al aparecer el bombero y ellos poder vestirse de los personajes se entusiasmaron, otro grupo al poder pintar al perro y al bombero.</p>	<p>Observación:</p> <p>Se observa niños /as interactuando, manipulando el traje de bombero poniéndoselo, realizando sonidos, luego se colgó en él una pared de la sala con sus pinturas y se les pegan en láminas (muestra)</p> <p>Una enfermera y un bombero ¿quién es el bombero? ¿qué hace? ¿Qué es eso? (imágenes) algunos gritaban agua y otros indicaron al bombero como también otros no.</p>

PLANIFICACIÓN QUINCENAL SALA CUNA

Agentes educativos: Karina A, Brisela P, Julia B, Claudia M, **Educadora:** Claudia González Variable 1 (menor y mayor)

Lunes 28 agosto	Martes 29 A.	Miércoles 30 A.	Jueves 31 A.	Viernes 1 septiembre
------------------------	---------------------	------------------------	---------------------	-----------------------------

<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Relación lógico matemáticas</p> <p>Aprendizaje esperado: N°3</p> <p>Habilidad: Descubro superficies nuevas.</p> <p>Experiencia: siguiendo el camino con mi cuerpo.</p>	<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Relación lógico matemáticas</p> <p>Aprendizaje esperado: N°3</p> <p>Habilidad: Descubro superficies y sigo caminos establecidos.</p> <p>Experiencia: jugando con mi cuerpo.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje verbal</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 6</p> <p>Habilidad: Reconocer en imágenes acciones habituales.</p> <p>Experiencia: Conociendo actividades físicas.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje verbal</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 6</p> <p>Habilidad: Nombra, indica, cuál imagen es su preferida.</p> <p>Experiencia: Elijo mi deporte favorito.</p>	<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Grupos Humanos.</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 7</p> <p>Habilidad: Conocer a carabineros de nuestra comunidad.</p> <p>Experiencia: ¡Soy un carabinero!</p>
<p>Inicio: Se invitará a buscar su cojín ya que tendremos una sorpresa en la cual descubriremos superficies distintas a la habitual que es el suelo plano, tendremos que gatear, levantar más las piernas, etc., para cuando ya no exista un camino. (Significado).</p> <p>Desarrollo: Se Invitará a pasar por un camino con superficies altas y bajas, luego tendrán que seguir un camino realizado unos</p>	<p>Inicio: Se invitará a buscar su cojín ya que tendremos una sorpresa en la cual descubriremos superficies distintas a la habitual que es el suelo plano, tendremos que gatear, levantar más las piernas, etc., para cuando ya no exista un camino. (Significado).</p> <p>Desarrollo: Se invitará a pasar por un camino con superficies altas y bajas, luego tendrán que seguir un camino realizando</p>	<p>Inicio: Se invitará mediante un personaje con vestimenta deportiva que realizará ejercicios corporales al ritmo musical, y los invitará a buscar su cojín ya que ella se presentará, y les consultará si ellos tienen normas para que ella no las haga. Además, les preguntará si les gusta mover su cuerpo, si en su familia alguien conoce el fútbol, el andar en bicicleta, el trotar. (Significado).</p>	<p>Inicio: Se invitará a observar distintos tipos de deportes en un video, buscarán su cojín y se prepararán con todos sus sentidos a observar y verbalizar los deportes que reconocen, recordarán las normas de nuestra sala verbalizando y modelando. (Significado).</p> <p>Desarrollo: Luego realizarán cada deporte que les llama la atención, imitando lo que ven,</p>	<p>Inicio: Se motivará mediante un adulto con traje de carabinero, que se presentará y conversará con ellos sobre su función, luego les recordará que le ellos le enseñen cuáles son sus normas de sala. Y los invitará a observar un video. (Significado).</p> <p>Desarrollo: Todos los niños y niñas serán invitados a observar el video musical, antes buscar su cojín para</p>

<p>caballos de madera, paras por cajas. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se invitará a guardar y a sentarse para verbalizar, lo que hicieron, se les consultará sobre el camino en el que pasaron, si ellos cuando caminan con sus familias suben cerros o calles altas. (Trascendencia).</p>	<p>unos caballos de maderas, paras por cajas. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se invitará a guardar y a sentarse para verbalizar, lo que hicieron, se les consultará sobre el camino en el que pasaron, si ellos cuando caminan con sus familias suben cerros o calles altas. (Trascendencia).</p>	<p>Desarrollo: Se preparan en tres grupos, uno jugará a la pelota con el arco y pelotas, otros grupos podrán rodar en colchoneta y pasar por túnel, otro grupo creará un afiche con distintos tipos de deportes. (Reciprocidad).</p> <p>Cierre: Nos juntaremos en los cojines y recordaremos lo vivido, nombraremos los deportes que más nos agradan y cuáles me gustaría practicar, conversaremos quien en casa tiene una bicicleta, va a jugar a la pelota, ve partidos en televisión. (Trascendencia).</p>	<p>además se creará un circuito para que realizan con pelotas, arcos, túnel, colchonetas, paletas de tenis, pista atlética, etc. (reciprocidad).</p> <p>Cierre: Se llamará mediante un silbato a juntarse en círculo para respirar, luego sentarse en los cojines y beber un poco de agua, estimulando el lenguaje en todo momento. (Trascendencia).</p>	<p>sentarse a observar, cantar, imitar. Luego se les invitará a pintar una chaqueta pintada por ellos. (Reciprocidad). Para ponérselos y jugar.</p> <p>Cierre: luego se les invita a juntarse en los cojines para despedirse el carabinero, recordar su función y en que nos ayuda en la comunidad. (Trascendencia).</p>
--	--	---	---	---

<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal dos colchonetas separadas menores en una y mayores en otra.</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal Cajas grandes en sala principal, caminos con curvas, líneas rectas en el</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal colchoneta en el centro de la sala.</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal Paletas, arcos, pista de carreras, pelotas, colchonetas, cojines.</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal Colchoneta en el centro de la sala. Cojines</p>
--	---	--	--	--

	suelo pegadas con pegote, caballos de madera.			Sector con mesas.
Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a podrá subirse a los caminos o pasar por las líneas marcadas en el suelo, por las cajas, subir escaleras de colchonetas.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a podrá subirse a los caminos o pasar por las líneas marcadas en el suelo, por las cajas, subir escaleras de colchonetas.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/ podrá manipular mediante sus sentidos todos los distintos objetos, ellos interactuarán con lo que más les interesen, ya que se dispondrá de juegos, con tres sectores donde ellos podrán elegir.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a podrá jugar donde ellos quieran, escogerán o podrán jugar por todos, se les verbalizará y se intentará que ellos repitan o mencionen en donde están jugando.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: El niño/a juega y descubre solo mediante sus sentidos, elige el material que quiere descubrir y si ya no le interesa puede ir a un rincón sin problemas a jugar al otro espacio.
Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Kinestésico, auditivo, visual.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Kinestésico, auditivo, visual, táctil.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Recursos auditivo, táctil, visual, kinestésico.
Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.
Participación de la familia:	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia

Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	aprendizaje a reforzar en casa.	y aprendizaje a reforzar en casa.	aprendizaje a reforzar en casa.	realizada y aprendizaje a reforzar en casa. Además, se les consulta si conocen a algún carabinero que nos pueda visitar.
Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.
<p>Observación: Se realizó por pequeños grupos con el objetivo de que se logrará un buen aprendizaje.</p> <p>Se les verbalizaba lo que iban haciendo, que estaban siguiendo un camino continuo con distintos relieves, dentro y fuera de objetos, luego se finalizó dibujando en una pizarra lo realizado y se invita a los niños que quería él explicar lo que hizo.</p>	<p>Observación: Se inicio, pero costo unos minutos que se sentarán (no querían) solo algunos escucharon las instrucciones, se cambió, a la sala de expansión el arco para chutear pelotas, así debían seguir el camino y encontrarlo, pero entraron todos al mismo tiempo, sin escuchar, luego usaban el arco para ponerse detrás de él y no juegan a chutear pelota, durante la mañana, durante la tarde se repetirá para evaluar.</p>	<p>Observación: Se organizó la sala para la actividad, se sentaron y observaron y escucharon a que `podían jugar, se observaban ansiosos por querer pararse o jugar.</p> <p>Luego exploran todos los juegos, tenis, básquetbol, natación, fútbol, gimnasia, todos exploraron de todo se observó al grupo feliz.</p> <p>Luego se les invitó a observar un video de deporte para escuchar si verbalizaban, cuando vieron el agua la nombraron, pelotas.</p>	<p>Observación: Hoy se les invitó a jugar, mediante un personaje con vestimentas de deportes, ellos se observan entusiasmados, luego se les invitó a sentarse en su cojín para recordar y nombrar los deportes que pegaron y jugaron el día anterior, cuando me acerque a algunos si me nombraran “agua” “pelota” “bicicleta” “papá que andaba en moto” Se cerro la actividad recordando lo vivido sentado en sus cojines.</p>	<p>Observación: Hoy por clima “temporal” asistieron 7 niños /as la actividad se realizará el día martes 5 completa, hoy sólo observamos carabineros en video, imágenes.</p> <p>Pintaron pecheras (simular traje).</p>

c. SEPTIEMBRE

Períodos Permanentes Mes de septiembre 2017		
Acogida y Encuentro	Generar las condiciones para que tanto el niño o niña como el adulto significativo del hogar se sientan acogidos.	<p>Acoger de manera cálida, verbalizando como estuvo en el hogar su hijo/a, dándole la bienvenida a la sala cuna e invitarlo a jugar a un rincón de la sala que el más desee de manera afectuosa.</p> <p>Al momento del encuentro nos saludamos, uno por uno y cada niño/a pondrá su foto en el panel de asistencia donde corresponde si vino o no al jardín, reforzando su autonomía e identidad.</p> <p>Recordamos el día en el que estamos, y observamos el tiempo, luego cantamos un repertorio de canciones para luego comenzar con los períodos.</p>
Alimentación Desayuno / almuerzo / Once	Satisfacer las necesidades de alimentación, bienestar y socialización de niños y niñas, respetando sus ritmos de ingesta, en un ambiente cálido, relajado y familiar.	<p>Preparar un lugar acogedor, similar a su hogar, con manteles, floreros, servilletas, de este proceso pueden ser parte algunos de los niños y niñas de forma de colaborar, adulto apoya en su alimentación induciendo a su autonomía, (uso del servicio, servilletas).</p> <p>Además, adultos significativos le muestra los alimentos de forma concreta explicando los beneficios de estas, además un adulto pone la minuta en el fichero de la alimentación en forma de fotografías o imágenes.</p> <p>Reforzar la autonomía, invitándolos a ellos a colaborar en poner los manteles, repartir servilletas y pecheras.</p>

Muda	Resguardar que las necesidades básicas de higiene, bienestar y atención personal de los niños y de las niñas sean satisfechas cada vez que lo requieran, potenciando niveles crecientes de autonomía dentro de un contexto de cercanía y contacto afectivo.	<p>Adulto significativo, estimula, resguarda en todo momento al niño y niña, preparando el mudador antes de llamarlo a cambiarse el pañal, de forma afectuosa y verbalizando en todo momento de la muda.</p> <p>Adulto invita a niño/a al baño a orinar en pelela, ya que se comenzó con el control de esfínter, reforzando con canciones, felicitándolos siempre que van al baño.</p>
Descanso	Satisfacer las necesidades de reposo y sueño de niños y niñas de acuerdo a las necesidades individuales en un contexto de bienestar y seguridad.	Adultos de sala preparan un ambiente para el descanso con música relajante, que incita al descanso, verbalizando vamos a dormir por un momento, relajaremos nuestra mente, haciéndole cariño suavemente.
Recordando lo vivido	Generar las condiciones para que los niños y las niñas puedan mirar lo vivido y aprendiendo durante el día y recordar lo que han sido y significado las distintas experiencias, recapitulando lo que les gusto y lo que no, lo que sintieron y como aprendieron.	<p>Se prepara un ambiente en el hall, patio, para recordar con algunos materiales, o un adulto caracterizado para recordar de manera lúdica y expresiva lo vivido en el día de hoy.</p> <p>Realizando preguntas como: ¿Qué les gusto más? ¿Cómo salta la rana?, etc.</p>
Despedida	Facilitar la transición del niño, o la niña desde el jardín al hogar.	Despedirse Cantando algunas canciones, dándonos un abrazo y beso y comentando que vendrán sus familias y nos veremos mañana.

PLANIFICACIÓN QUINCENAL SALA CUNA

Agentes educativos: Karina A, Brisela P, Julia B, Claudia M, **Educadora:** Claudia González Variable1 Septiembre 2017

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Ámbito: formación personal y social Núcleo: convivencia Aprendizaje esperado: N° Habilidad: Experiencia:	Ámbito: formación personal y social Núcleo: convivencia Aprendizaje esperado: N° Habilidad: Experiencia:	Ámbito: Núcleo: Aprendizaje esperado: N° Habilidad: Experiencia:	Ámbito: Núcleo: Aprendizaje esperado: N° Habilidad: Experiencia:	Ámbito: Núcleo: Aprendizaje esperado: N° Habilidad: Experiencia:
Inicio: Desarrollo: Cierre:	Inicio: Desarrollo: Cierre:	Inicio: Desarrollo: Cierre:	Inicio: Desarrollo: Cierre:	Inicio: Desarrollo: Cierre:

Ambiente educativo con intencionalidad:	Ambiente educativo con intencionalidad:	Ambiente educativo con intencionalidad:	Ambiente educativo con intencionalidad:	Ambiente educativo con intencionalidad:
Rol protagónico y principio de juego del niño/a:	Rol protagónico y principio de juego del niño/a:	Rol protagónico y principio de juego del niño/a:	Rol protagónico y principio de juego del niño/a:	Rol protagónico y principio de juego del niño/a:

Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: visual, kinestésico, auditivo, gustativo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, auditivo, kinestésico.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: visual, kinestésico, auditivo.
Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrollan preguntas y conversación mediadora e inicio. Desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.
Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.
Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.
Observación:	Observación:)	Observación:	Observación:	Observación:

PLANIFICACIÓN SEMANAL PERÍODOS INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICO PERMANENTE

NIVEL: Sala cuna integrada	AGENTES: Claudia Miranda, Karina Arriagada, Julia Bravo, Brisela
-----------------------------------	---

FECHA: Septiembre 1^{era} quincena

EDUCADORA: Claudia González

PERÍODOS	INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA PERMANENTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS A TRABAJAR	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS / ACCIONES ESPECÍFICAS DEL ADULTO	RECURSOS TANGIBLES E INTANGIBLES QUE RESPONDEN AL DUA	ROL PROTAGONICO O Y PRINCIPIO DEL NIÑO(A)
TUGAR TUGAR DEPORTIVO	Generar las condiciones para proporcionar a los niños (as) experiencias lúdicas en espacios o ambientes distintos a su sala, previamente dispuestos de manera desafiante y atractiva, favoreciendo estilos de vida saludable y progresivamente a medida que el niño	(Realizar ejercicios físicos para promover la quema de energía y fortalecer musculatura). Nº 8 Manifestar preferencias por actividades y objetos.	<ul style="list-style-type: none">• Motivar• Apoyar• Acompañar• Desafiar a jugar con un objeto de su interés	<ul style="list-style-type: none">• Citas• Aros• Pompones	<ul style="list-style-type: none">• Autonomía para escoger y elegir materiales.• Autonomía en elección.

TUGAR TUGAR PASIVO	crece tiene mayor independencia de la realización de la actividad física asociada al juego. De esta manera se propicia en el niño(a) el conocimiento de su entorno y su capacidad de convivencia y autonomía siendo todos los elementos mencionados fundamentales para la promoción de la salud y bienestar.	Realizar a través del juego dirigido o espontáneo actividades que promuevan el juego simbólico).	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar • Acompañar • Desafiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Utensilios de hogar e higiene personal. • Muñecas • Autos • Pelotas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para explorar y elegir materiales.
RECREARTE	Sensibilizar a los niños(as) de sus propias capacidades artísticas como forma de expresión para fortalecer su comunicación y creatividad.	Potenciar Vínculos afectivos expresarse artísticamente. Potenciar el valor de sus capacidades a través del incentivo positivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente con música suave. Adulto entrega posibilidad de comunicación disponiendo material variado. • Adulto valora e incrementa la confianza en el niño y niña. • Invitar a jugar • Motivar 	<ul style="list-style-type: none"> • Témpera, pinceles, pecheras. • Radio, cd, pendrive • Papel, Atril • Cinta adhesiva • Lápices de cera • Lápices, tinta, hall o sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para imaginar libremente. • Autonomía para elegir material.
MAGIPALABRAS	Sensibilizar a los niños/as y familias,	Comprender las acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar • Acompañar 	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Voz • Cuentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la imaginación

	frente a diversas expresiones verbales y pre-verbales literarias y musicales para fortalecer su capacidad de comunicación, creatividad e imaginación.	principales, diversos textos orales en: narraciones, canciones y versos.	<ul style="list-style-type: none"> • Desafiar a jugar con un objeto de su interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas • Imágenes • Peluches 	Capacidad de desarrollar autonomía y sensibilidad ante el relato de sonidos, músicas, imágenes.
--	---	--	---	---	---

<p>Fecha: 25, 26 de septiembre,</p> <p>Educadora: Claudia González</p> <p>Agentes: Karina A, Yuli B, Claudia M, Olga</p> <p>Establecimiento: O'Higgins</p> <p>Metodología: Juego Heurístico</p>
<p>Elementos a considerar:</p>
<p><u>Edades del grupo:</u> (un año y dos años)</p> <p><u>Intereses de los niños y niñas:</u> (música, movimientos corporales, disfraces, manipular material concreto).</p> <p><u>Tiempo de concentración:</u> (15 a 20 minutos)</p> <p><u>Material a usar:</u></p> <p>Tarros grandes y pequeños</p> <p>Cajas grandes y pequeñas</p>

Conos de cartones grandes y pequeños

Sí el primer día se observa desinterés de los materiales se puede flexibilizar cambiándolos.

Grupos: Separados por agentes educativas según afinidad. (dos agentes por grupo) donde el niño/a prefiera jugar.

Normas de convivencia: Tratarnos con cariño, guardar material después de usado, decir gracias. (normas de cortesía).

Establecimiento: Jardín infantil y sala cuna O'Higgins

Nivel Educativo: Sala cuna integrada

Metodología: Centro heurístico

Duración: 15 a 20 minutos (según interés)

<p>Ámbito: Relación Con el medio natural y cultural.</p> <p>Núcleo: Relación Lógico matemáticas y cuantificación.</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 5</p> <p>Identificar entre diferentes objetos su tamaño.</p> <p>Contenidos:</p> <p>Habilidades: Organizar por grande, pequeño.</p> <p>Actitudes: Respeto por sus pares.</p>	<p>Experiencia de aprendizaje:</p> <p>Inicio: Se motivará con un video musical, llamado “grande y pequeño” la cual observaremos en sala de expansión, se les mostrará en concreto una pelota grande y pequeña (que se note la diferencia). Se les preguntará ¿cuál pelota es grande? ¿Cuál pelota es pequeña?</p> <p>Desarrollo: Se realizarán dos grupos uno con los contenedores con tarros, y otro con contenedores con cilindros de cartón</p> <p>Ellos jugarán con los materiales, para luego guardar, organizar en el contenedor que corresponde, descubriendo, explorando,</p>	<p>Organización del ambiente educativo:</p> <p>Se dividirán en dos grupos donde podrán jugar con dos contenedores, un grupo en el centro de la sala, otro grupo en rincón sensorial.</p> <p>Se instalará música suave.</p> <p>Contenedores:</p> <p>Primer contenedor: 1.- Tarros grandes</p> <p>2.- Tarros pequeños</p> <p>Segundo contenedor:</p>	<p>Evaluación de proc (instrumento a utiliz</p> <p>Evaluación Cualitati</p> <p>Evaluación escala apreciación.</p>
---	--	--	---

<p>Compartir material con sus pares, cuidar el material.</p> <p>Respetar normas como tratarse con cariño, luego organizar material.</p>	<p>manipulando el material, mientras adulto verbaliza, observa, intenciona si es necesario.</p> <p>Cierre: Se invita a cantar la canción grande, pequeña, y se invita a guardar en el contenedor correspondiente.</p> <p>Este contenedor tendrá un objeto correspondiente pegado para que ellos los seleccionen.</p> <p>Rol del adulto: Adulto verbaliza, observa, intenciona si es necesario, juega y se integra al juego de este, se sienta quedando al nivel del niño/a.</p> <p>Rol de niño: Niño/a jugar con los distintos materiales, explorar, manipular, interactuar a su tiempo, interactuar con sus pares, organizando el material en los contenedores.</p> <p>Incorporación de la familia:</p> <p>Con la familia primer lugar entregar información de la habilidad, al momento de ver a las familias, y enviar en agenda los aprendizajes de los núcleos priorizados, para reforzar en casa, colaboración con materiales como cilindros de cartón, tarros de distintos tamaños. Mencionarles que cuando les nombren los objetos le verbalicen los tamaños de ellos.</p>	<p>1.- Cilindros de cartón pequeño</p> <p>2.- Cilindros de cartón grande.</p>	
---	---	---	--

PLANIFICACIÓN SEMANAL PERÍODOS INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICO PERMANENTE

NIVEL: Sala cuna integrada	AGENTES: Claudia Miranda, Karina Arriagada, Julia Bravo, Brisela
FECHA: septiembre 1 ^{era} quincena	EDUCADORA: Claudia González

PERÍODOS	INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA PERMANENTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS A TRABAJAR	SUGERENCIAS METODOLOGICAS/ ACCIONES ESPECÍFICAS DEL ADULTO	RECURSOS TANGIBLES E INTANGIBLES QUE RESPONDEN AL DUA	ROL PROTAGONICO Y PRINCIPIO DEL NIÑO(A)
TUGAR TUGAR DEPORTIVO	Generar las condiciones para proporcionar a los niños (as) experiencias lúdicas en espacios o ambientes distintos a su sala, previamente dispuestos de manera desafiante y atractiva, favoreciendo estilos de vida saludable y progresivamente a medida que el niño crece tiene	(Realizar ejercicios físicos para promover la quema de energía y fortalecer musculatura). Nº 8 Manifestar preferencias por actividades y objetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar • Acompañar • Desafiar a jugar con un objeto de su interés 	<ul style="list-style-type: none"> • Cintas • Aros • Pompones 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para escoger y elegir materiales. • Autonomía en elección.

<p>TUGAR TUGAR PASIVO</p>	<p>mayor independencia de la realización de la actividad física asociada al juego. De esta manera se propicia en el niño(a) el conocimiento de su entorno y su capacidad de convivencia y autonomía siendo todos los elementos mencionados fundamentales para la promoción de la salud y bienestar.</p>	<p>Realizar a través del juego dirigido o espontáneo actividades que promuevan el juego simbólico).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar • Acompañar • Desafiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Utensilios de hogar e higiene personal. • Muñecas • Autos • Pelotas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para explorar y elegir materiales.
<p>RECREARTE</p>	<p>Sensibilizar a los niños(as) de sus propias capacidades artísticas como forma de expresión para fortalecer su comunicación y creatividad.</p>	<p>Potenciar Vínculos afectivos expresarse artísticamente. Potenciar el valor de sus capacidades a través del incentivo positivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente con música suave. Adulto entrega posibilidad de comunicación disponiendo material variado. • Adulto valora e incrementa la confianza en el niño y niña. • Invitar a jugar • Motivar 	<ul style="list-style-type: none"> • Témpera, pinceles, pecheras. • Radio, cd, pendrive • Papel, Atril • Cinta adhesiva • Lápices de cera • Lápices, tinta, hall o sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para imaginar libremente. • Autonomía para elegir material.
<p>MAGI- PALABRAS</p>	<p>Sensibilizar a los niños/as y familias, frente a diversas expresiones verbales y pre-verbales</p>	<p>Comprender las acciones principales, diversos textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar • Acompañar 	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Voz • Cuentos • Láminas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la imaginación Capacidad de desarrollar

	literarias y musicales para fortalecer su capacidad de comunicación, creatividad e imaginación.	orales narraciones, canciones y versos.	en: y	<ul style="list-style-type: none"> • Desafiar a jugar con un objeto de su interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes • Peluches 	autonomía y sensibilidad ante el relato de sonidos, músicas, imágenes.
--	---	---	-------	---	--	--

PERIODOS PERMANENTES

FECHA: OCTUBRE 2017			
Período	Intencionalidad	Sugerencias Metodológicas	Recursos
Acogida y Encuentro	Generar las condiciones para que tanto el niño o niña como el adulto significativo del hogar se sientan acogidos.	<p>Acoger de manera cálida, verbalizando como estuvo en el hogar su hijo/a, dándole la bienvenida a la sala cuna y guiar a un lugar o sector para recepcionarla/o, de manera afectuosa, en donde podrán encontrar material preparado para este momento.</p> <p>En el momento de encuentro cada niño/a reconocerá su fotografía y pasará a pegarla al panel de asistencia, luego se observará el clima, y el día en que estamos.</p>	<p>Adulto afectuoso, legos, animales, revistas, cuentos. Material sensorial.</p> <p>Hojas blancas, lápices.</p> <p>Saludo con instrumentos musicales, cada semana se conocerá un instrumento nuevo; arpa.</p> <p>Se invitará a participar a familias una vez en esta quincena.</p>

<p>Alimentación Desayuno / Almuerzo / Once</p>	<p>Satisfacer las necesidades de alimentación, bienestar y socialización de niños y niñas, respetando sus ritmos de ingesta, en un ambiente cálido, relajado y familiar.</p>	<p>Preparar un lugar acogedor, similar a su hogar, con manteles, floreros, servilletas, de este proceso pueden ser parte algunos de los niños y niñas de forma de colaborar, adulto apoya en su alimentación induciendo a su autonomía, (uso del servicio, servilletas).</p> <p>Además, adultos significativos le muestra los alimentos de forma concreta explicando los beneficios de estas, además un adulto pone la minuta en el fichero de la alimentación en forma de fotografías o imágenes.</p> <p>Se reposa al terminar el almuerzo con luz apagada.</p> <p>Luego cada niño/a guardará su pechera en canasta naranja.</p>	<p>Mantel servilletas Floreros Música suave Pecheras niños y niñas Pecheras adultas Sillas de comer bebes. Canasta para pecheras.</p>
--	--	---	---

SALA CUNA Y JARDÍN INFANTIL O'HIGGINS

Formato organización quincenal de núcleos trabajados por nivel.

<p>Nivel: Sala Cuna Integrada</p>	<p>Educadora: Claudia González</p>
<p>Fecha: 9 al 3 noviembre</p>	<p>Agentes: Karina A, Julia Bravo, Olga Gallardo, Claudia M.</p>

Variables	Semana					Semana				
	Lunes 9	Martes 10	Miércoles 11	Jueves 12	Viernes 13	Lunes 16	Martes 17	Miércoles 18	Jueves 19	Viernes 20
Variable 1 (Núcleos priorizados)	Feriado	A.E 8	Lenguaje verbal A.E 8	Relación lógico-matemática A:E 4	Relación lógico-matemática A:E 4	Identidad	Identidad	Lenguaje verbal	Lenguaje verbal.	Día manipulado-ora.
	Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25	Jueves 26	Viernes 27	Lunes 30	Martes 31	Miércoles 01	Jueves 02	Viernes 03
	Relación lógico-matemática	Relación lógico-matemática	Identidad	Identidad	Feriado	Lenguaje verbal	Lenguaje verbal	Relación lógico-matemática	Relación lógico-matemática	Identidad
	Lunes 9	Martes 10	Miércoles 11	Jueves 12	Viernes 13	Lunes 16	Martes 17	Miércoles 18	Jueves 19	Viernes 20
Variable 2 (Otros núcleos no priorizados)	Feriado	Seres vivos y su entorno	Seres vivos y su entorno	Convivencia	Convivencia	Grupos humanos	Grupos humanos	Autonomía	Autonomía	Día manipulado-ora.
	Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25	Jueves 26	Viernes 27	Lunes 30	Martes 31	Miércoles 01	Jueves 02	Viernes 03

	Lenguaje artístico	Lenguaje artístico	Conviven- cia	Conviven- cia	Feriado	Grupos humanos	Grupos humanos	Autonomía	autonomía	Seres vivos
--	--------------------	--------------------	------------------	------------------	---------	-------------------	-------------------	-----------	-----------	-------------

RUTINA DIARIA

HORA	PERIODO
8:30 - 9:15	ACOGIDA
9:30 – 10:00	LLEGO LA LECHE
10:00 – 10:15	ENCUENTRO
10:15 – 10:45	TUGAR TUGAR / HALL
10:45 – 11:00	MINUTO SALUDABLE
11:00 – 11:30	ALMUERZO
11:30 – 12:00	SIESTA
12:00 – 12:30	MUDA
12:30 – 13:30	MAGIPALABRAS
13:30 – 14:00	VARIABLE1
14:15 – 14:45	TOMANDO ONCE

15:00 – 15:30	MUDA / PRÁCTICA DE HIGIENE
15:30 – 16:00	YO Y MI CUERPO
16:00 – 16:15	RECORDANDO LO VIVIDO
16:15 – 16:30	DESPEDIDA

PLANIFICACIÓN SEMANAL PERÍODOS INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICO PERMANENTE

NIVEL: Sala cuna integrada	AGENTES: Claudia Miranda, Karina Arriagada, Julia Bravo, Olga Gallardo
FECHA: 2 a l 13 octubre	EDUCADORA: Claudia González

PERÍODOS	INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA PERMANENTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS A TRABAJAR	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS / ACCIONES ESPECÍFICAS DEL ADULTO	RECURSOS TANGIBLES E INTANGIBLES QUE RESPONDEN AL DUA	ROL PROTAGÓNICO Y PRINCIPIO DEL NIÑO(A)
TUGAR TUGAR DEPORTIVO	Generar las condiciones para proporcionar a los niños (as) experiencias lúdicas en espacios o ambientes distintos a su sala, previamente dispuestos de manera	(Realizar ejercicios físicos para promover la quema de energía y fortalecer musculatura).	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar • Desafiar a jugar con un objeto de su interés 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfraces • Pompones • Pañuelos • Cotillón • Radio • música 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse libremente • Autonomía para elegir material. • Compartir con los compañeros.

	desafiante y atractiva, favoreciendo estilos de vida saludable y progresivamente a medida que el niño crece tiene mayor independencia de la realización de la actividad física asociada	Nº 9 convivencia Participar en manifestaciones culturales en grupo a través de juegos, fiestas y celebraciones.			
TUGAR TUGAR PASIVO	al juego. De esta manera se propicia en el niño(a) el conocimiento de su entorno y su capacidad de convivencia y autonomía siendo todos los elementos mencionados fundamentales para la promoción de la salud y bienestar.	Realizar a través del juego dirigido o espontáneo actividades que promuevan el juego simbólico). Nº 4 Convivencia Fortalecer la participación de los niños y niñas en actividades colectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar Desafiar a jugar con un objeto de su interés.	<ul style="list-style-type: none"> • Juguera • Diferentes frutas • Agua • Utensilios de cocina • Delantal y gorro de cocina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para elegir material. • Expresarse libremente • Manipular los elementos. • Degustar diferentes alimentos.
RECREARTE	Sensibilizar a los niños(as) de sus propias capacidades artísticas como forma de expresión para fortalecer su	Nº 11 Lenguaje Artísticos Experimentar los efectos de expresiones plásticas en	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Apoyar • Desafiar a jugar con un objeto de su interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conos de confort • Esponja • Frutas • Guantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía para escoger material. • Expresarse libremente

	comunicación y creatividad.	diferentes superficies de trabajo, manifestando sus expresiones personales.		<ul style="list-style-type: none"> • Caja de huevos • temperas 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar imaginación para crear. • Compartir con los pares.
MAGIPALABRAS	Sensibilizar a los niños/as y familias, frente a diversas expresiones verbales y pre-verbales literarias y musicales para fortalecer su capacidad de comunicación, creatividad e imaginación.	convivencia	•		.

Períodos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Tugar Activo (deportivo)	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	mañana
Tugar pasivo	Tarde		Tarde	Tarde	
Recrearte			mañana		Mañana
Magipalabras				mañana	

Habilidades núcleo autonomía	Aprendizaje esperado seleccionado	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Autonomía: 1.- Camina con seguridad y en distintas direcciones. 2.- Trepa sobre objetos voluminosos. 3.- Camina hacia delante y hacia atrás sin perder el equilibrio. 4.- Alterna pies al subir escaleras. 5.- Lanza objetos, en la dirección deseada. 6.- Usa objetos como herramientas o medio explorar o resolver problemas simples. 7.- Toma el lápiz y garabatea. 8.- Encaja objetos de formas simples. 9.- Intenta realizar acciones para alimentarse por sí mismo. 10.- Intenta realizar prácticas de higiene corporal sencillas con la ayuda del adulto.	1.- (4) Adquirir el desplazamiento en sus distintas formas que le permitan ampliar sus posibilidades de intervención y satisfacer sus intereses de exploración.	X			
	2.- (9) descubrir nuevos medios para resolver problemas prácticos vinculados a la exploración y experimentación.				
	3.- (10) Incorporar gradualmente algunas prácticas que le permitan el cuidado de sí mismo y la satisfacción de algunas necesidades en ámbitos relativos al vestuario, alimentación, higiene personal, descanso.	X	X		
	4.- (11) Reconoce progresivamente que una alimentación equilibrada y las actividades recreativas al aire libre, contribuyen a su bienestar y salud personal.	X	X	X	X
	5.- (13) Perfeccionar la coordinación viso motriz fina, utilizando la presión con pinzas en diferentes situaciones de manipulación y traslado de objetos.			X	
	6.- (16) Adquirir el control y equilibrio postural en diferentes situaciones, en la	X			

<p>11.- Intenta realizar prácticas de vestimenta con la ayuda del adulto.</p> <p>12.- Obedece a advertencias ante comportamientos peligrosos.</p> <p>13.- Manifiesta iniciativa para explorar y actuar en situaciones nuevas, en presencia de adultos significativos.</p> <p>14.- Toma decisiones de acuerdo a sus preferencias.</p>	<p>realización de sus iniciativas de juego, exploración y otros.</p>				
--	--	--	--	--	--

PERÍODOS COMPLEMENTARIOS NOVIEMBRE

PERÍODOS	Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
TUGAR ACTIVO	<p>Juego con pelotas Elásticas (patio)</p>	<p>Baile dirigido Arriba y abajo</p>	<p>Juego dirigido en el patio (gol)</p>	<p>Baile con pompones</p>	<p>Patear pelotas en el arco (patio)</p>
TUGAR PASIVO TALLER DE COCINA	<p>T. Pasivo: Juego de construcción con legos.</p>	<p>T. Cocina: Formar figuras de fresa y plátano.</p>	<p>T. Pasivo Juego de tuercas atornillar</p>	<p>T. Pasivo Colocar la colita al perrito</p>	<p>T. Cocina: Varitas de frutas.</p>

RECREARTE			Pintar conos de confort con dedo índice		Jugar y realizar masas comestibles
MAGIPALABRAS	Cajas de ...			Cuenta cuentos El gusano.	.

Períodos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Tugar Activo (deportivo)	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	mañana
Tugar pasivo	Tarde	Cocina mañana	Tarde	Cocina mañana	Tarde
Recrearte			mañana		Mañana
Magipalabras	mañana			mañana	

PLANIFICACIÓN QUINCENAL

Agentes educativos: Karina A, Julia B, Claudia M. **Educadora:** Claudia González

Semana del párvulo **Variable 1 (menos y mayor) noviembre 2017**

Lunes 20	Martes 21	Miércoles 22	Jueves 23	Viernes 24
Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje verbal Aprendizaje esperado:	Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje Verbal	Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje Verbal	Ámbito: Relación con el medio natural y cultural.	Ámbito: Relación con el medio natural y cultural.

<p>Habilidad: imitar algún sonido especial del cuento.</p> <p>Experiencia: cuenta cuentos en familia.</p>	<p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Verbalizar preguntas simples expresadas por el adulto.</p> <p>Experiencia: Cuenta cuentos en familia.</p>	<p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Verbalizan, imitan o emiten algún sonido de las obras.</p> <p>Experiencia: Obras teatrales.</p>	<p>Núcleo: Grupos humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes.</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Relacionarse con distintos pares, en otros contextos y celebración.</p> <p>Experiencia: Todos a bailar con Yuli.</p>	<p>Núcleo: Grupos humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes.</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Compartir con sus pares.</p> <p>Experiencia: Compartiendo soy feliz.</p>
<p>Inicio: Se motivará mediante una canción “un lindo cuento” se presentará al integrante de la familia que nos contará el cuento, para saludar y poder dar inicio al mundo mágico de las palabras y relatos. Se les preguntará ¿recuerdan algunos de los cuentos anteriores que hemos escuchado?</p> <p>Desarrollo: Cada familia relatará, contará, leerá, dramatizarán o realizarán obras de títeres, o</p> <p>Cierre:</p>	<p>Inicio: Se motivará mediante una canción “un lindo cuento” se presentará al integrante de la familia que nos contará el cuento, para saludar y poder dar inicio al mundo mágico de las palabras y relatos. Se les preguntará ¿recuerdan algunos de los cuentos anteriores que hemos escuchado</p> <p>Desarrollo: Cada familiar relatará, contará. Leerá, dramatizarán o realizarán obras de títeres o imágenes</p>	<p>Inicio: Se invitará a los dos niveles a observar con todos sus sentidos dos obras musicales, se invitarán a sala principal del nivel sala cuna. ¿Alguna vez han ido con sus familias a observar una obra teatral?</p> <p>Desarrollo: Se realizarán dos obras teatrales, protagonizadas por el personal del jardín infantil, una “los tres cerditos”, y “negrito zambo”, ¿cuántos cerditos vieron? ¿Qué instrumento tocaban?</p>	<p>Inicio: Se motiva invitando a la familia a participar en reunión de apoderado comentando que este día se realizarán actividades deportivas, competencias felices, además de un desfile de sombreros originales.</p> <p>Desarrollo: Se prepara el ambiente en el patio exterior, con escenario, colchonetas, música juegos, pasarela para el desfile de sombreros, aquí participan con sus familias.</p> <p>Cierre: Se felicita a todos los niños /as</p>	<p>Inicio: Hoy es un día donde todos y todas podrán venir con su disfraz favorito, podrán jugar, bailar y compartir mostrando a los demás su vestimenta.</p> <p>Desarrollo: Compartirán los dos niveles, en sala cuna, desfilarán con sus disfraces, y luego tendrán una sorpresa que los visitará, “un mago” este los hará participar con diferentes juegos interactivos.</p> <p>¿Quién es él? ¿Qué realiza con</p> <p>Cierre:</p>

	Cierre:	(negrito zambo) ¿Qué le regalaron sus padres a negrito zambo? ¿cómo eran los		
		Cierre:		

PLANIFICACIÓN QUINCENAL

Agentes educativos: Karina A, Julia B, Claudia M. **Educadora:** Claudia González

Semana del párvulo **Variable 1 (menor y mayor)** **noviembre 2017**

Lunes 20	Martes 21	Miércoles 22	Jueves 23	Viernes 24
<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje verbal</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: imitar algún sonido especial del cuento.</p> <p>Experiencia: cuenta cuentos en familia.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje Verbal</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Verbalizar preguntas simples expresadas por el adulto.</p> <p>Experiencia: Cuenta cuentos en familia.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje Verbal</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Verbalizan, imitan o emiten algún sonido de las obras.</p> <p>Experiencia: Obras teatrales.</p>	<p>Ámbito: Relación con el medio natural y cultural.</p> <p>Núcleo: Grupos humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes.</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Relacionarse con distintos pares, en otros contextos y celebración.</p> <p>Experiencia: Todos a bailar con Yuli.</p>	<p>Ámbito: Relación con el medio natural y cultural.</p> <p>Núcleo: Grupos humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes.</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Compartir con sus pares.</p> <p>Experiencia: Compartiendo soy feliz.</p>

<p>Inicio: Se motivará mediante una canción “un lindo cuento” se presentará al integrante de la familia que nos contará el cuento, para saludar y poder dar inicio al mundo mágico de las palabras y relatos. Se les preguntará ¿recuerdan algunos de los cuentos anteriores que hemos escuchado?</p> <p>Desarrollo: Cada familia relatará, contará, leerá, dramatizarán o realizarán obras de títeres, o</p> <p>Cierre:</p>	<p>Inicio: Se motivará mediante una canción “un lindo cuento” se presentará al integrante de la familia que nos contará el cuento, para saludar y poder dar inicio al mundo mágico de las palabras y relatos. Se les preguntará ¿recuerdan algunos de los cuentos anteriores que hemos escuchado</p> <p>Desarrollo: Cada familiar relatará, contará. Leerá, dramatizarán o realizarán obras de títeres o imágenes</p> <p>Cierre:</p>	<p>Inicio: Se invitará a los dos niveles a observar con todos sus sentidos dos obras musicales, se invitarán a sala principal del nivel sala cuna. ¿Alguna vez han ido con sus familias a observar una obra teatral?</p> <p>Desarrollo: Se realizarán dos obras teatrales, protagonizadas por el personal del jardín infantil, una “los tres cerditos”, y “negrito zambo”, ¿cuántos cerditos vieron? ¿Qué instrumento tocaban?</p> <p>(negrito zambo) ¿Qué les regalaron sus padres a negrito zambo? ¿cómo eran los</p> <p>Cierre:</p>	<p>Inicio: Se motiva invitando a la familia a participar en reunión de apoderado comentando que este día se realizarán actividades deportivas, competencias felices, además de un desfile de sombreros originales.</p> <p>Desarrollo: Se prepara el ambiente en el patio exterior, con escenario, colchonetas, música juegos, pasarela para el desfile de sombreros, aquí participan con sus familias.</p> <p>Cierre: Se felicita a todos los niños /as</p>	<p>Inicio: Hoy es un día donde todos y todas podrán venir con su disfraz favorito, podrán jugar, bailar y compartir mostrando a los demás su vestimenta.</p> <p>Desarrollo: Compartirán los dos niveles, en sala cuna, desfilarán con sus disfraces, y luego tendrán una sorpresa que los visitará, “un mago” este los hará participar con diferentes juegos interactivos.</p> <p>¿Quién es él? ¿Qué realiza con</p> <p>Cierre:</p>
---	---	---	--	--

SALA CUNA Y JARDÍN INFANTIL O’HIGGINS

Formato organización quincenal de núcleos trabajados por nivel.

Nivel: Sala Cuna Integrada	Educadora: Claudia González
Fecha: 10 – 11- 17	Agentes: Karina, Claudia, Olga, juli **

Variables	Semana					Semana del párvulo				
	Lunes13	Martes14	Miércoles15	Jueves16	Viernes17	Lunes20	Martes21	Miércoles22	Jueves23	Viernes24
Variable 1 (Núcleos priorizados3)	Lenguaje Verbal	Lenguaje Verbal	R. Lógico matemático	R. Lógico matemático	Grupos humanos	Grupos humanos	Lenguaje Verbal	Lenguaje Verbal	R. Lógico matemático	R. Lógico matemático
	Lunes27	Martes28	Miércoles29	Jueves30	Viernes01	Lunes04	Martes05	Miércoles06	Jueves07	Viernes08
	Grupos humanos	licenciatura	Lenguaje Verbal	R. Lógico matemático	R. Lógico matemático	Grupos humanos	Grupos humanos	Grupos humanos	No hay clases	Feriado
Variable 2 (Otros núcleos no priorizados)	Lunes13	Martes14	Miércoles15	Jueves16	Viernes17	Lunes20	Martes21	Miércoles22	Jueves23	Viernes24
	Identidad	Identidad	Autonomía	Identidad (.. práctico	Convivencia	Lenguaje	Seres vivos	Seres vivos	Grupos humanos	Grupos humanos.

				pedagógico)		artístico				
	Lunes27	Martes28	Miércoles29	Jueves30	Viernes01	Lunes04	Martes05	Miércoles06	Jueves07	Viernes08
	Autonomía	licenciatura	Convivencia	Lenguaje artístico	Seres vivos	Grupos humanos	Identidad	Identidad	No hay clases	Feriado

PLANIFICACIÓN QUINCENAL

Agentes educativos: Karina A, Julia B, Claudia M. **Educadora:** Claudia González

Semana del párvulo Variable 2 (menos y mayor) **Noviembre 2017**

Lunes 20	Martes 21	Miércoles 22	Jueves 23	Viernes 24
<p>Ámbito: formación personal y social</p> <p>Núcleo: convivencia</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Compartir con nivel medio en otro espacio distinto al habitual.</p> <p>Experiencia: desfile pijamada</p>	<p>Ámbito: Relación con el medio natural y cultural.</p> <p>Núcleo: seres vivos y su entorno.</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Colaborar en el cuidado del medio ambiente.</p> <p>Experiencia:</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje verbal</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Verbalizar, imitar o emite algún sonido de las obras.</p> <p>Experiencia: Obras teatrales.</p>	<p>Ámbito: Formación personal y social</p> <p>Núcleo: Autonomía</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Relacionarse con distintos pares, en otro contexto y celebración.</p> <p>Experiencia: Todos bailan con Yuli.</p>	<p>Ámbito: Formación personal y social</p> <p>Núcleo: Convivencia</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <p>Habilidad: Disfruta de alimentos saludables.</p> <p>Experiencia: (No se lee) vida</p>

<p>Inicio: Se invitará a prepararse para ir a dar a conocer sus pijamas en una pasarela ¿En qué momento del día usamos esta vestimenta? ¿De día cuándo está el sol? ¿O de noche cuándo está oscuro el cielo?</p> <p>Desarrollo: Bajaremos al patio exterior, y cada niño y niña, desfilará su pijama en una pasarela.</p> <p>¿De qué color es tu pijama? ¿Cuándo lo ocupas?</p> <p>Cierre: Se les felicita por su participación, dándoles un aplauso y un pequeño reconocimiento a cada uno de ellos.</p>	<p>Inicio: Se invita a reunión de apoderados a participar en el día del cuidado del medio ambiente, colaborando embelleciendo el patio exterior, pintando paredes, plantando árboles, etc. Para esta actividad inscribieron 4 familias.</p> <p>A niños y niñas se les invitara a regar las plantas y flores del patio, cantando una canción que tiene relación con el cuidado de nuestro planeta. ¿Conocen cómo y por qué viven las plantas? ¿Para qué necesitamos de naturaleza en nuestro mundo?</p> <p>Desarrollo</p> <p>Cierre:</p>	<p>Inicio: Se invitará a los dos niveles a observar con todos sus sentidos dos obras musicales, se invitarán a sala principal del nivel sala cuna. ¿Alguna vez han ido con sus familias a observar una obra teatral?</p> <p>Desarrollo: Se realizarán dos obras teatrales, protagonizadas por el personal del jardín infantil, una “los tres cerditos”, y “negrito zambo”, ¿cuántos cerditos vieron? ¿Qué instrumento tocaban?</p> <p>(negrito zambo) ¿Qué les regalaron sus padres a negrito zambo? ¿cómo eran los</p> <p>Cierre: Se les invita a expresar verbalmente, como se sintieron, si ...</p>	<p>Inicio: Se motiva invitando a la familia a participar en reunión de apoderado comentando que este día se realizarán actividades deportivas, competencias felices, además de un desfile de sombreros originales.</p> <p>Desarrollo: Se prepara el ambiente en el patio exterior, con escenario, colchonetas, música juegos, pasarela para el desfile de sombreros, aquí participan con sus familias.</p> <p>Cierre: Se felicita a todos los niños /as que han participado en la actividad.</p>	<p>Inicio: Se le recuerda (no se lee) saludable que existen, y porque nos benefician, mostrando imágenes para que ellos verbalicen los que reconocen.</p> <p>Desarrollo: Compartirán una rica convivencia que prepararon sus familias con mucho cariño, pensando en que desde pequeños debemos incorporar la alimentación saludable, como con yogurt, frutas, verduras, agua, etc.</p> <p>Cierre:</p>
--	--	---	---	--

PLANIFICACIÓN QUINCENAL SALA CUNA

Agentes educativos: Karina A, Olga G, Julia B, Claudia M, **Educadora:** Claudia González Variable 1 (menor y mayor) Diciembre

Lunes 18	Martes 19	Miércoles 20	Jueves 21	Viernes 22
<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Relación lógico matemáticas</p> <p>Aprendizaje esperado: N°1</p> <p>Habilidad: Manipula elementos de la cesta.</p> <p>Experiencia: Descubriendo con mis sentidos.</p>	<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Relación lógico matemáticas</p> <p>Aprendizaje esperado: N°1</p> <p>Habilidad: Explora objetos que el día anterior no.</p> <p>Experiencia: Amplio mi campo de descubrimientos con los objetos dispuestos.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje verbal</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 8</p> <p>Habilidad: Aumentar conversaciones</p> <p>Experiencia: Contar ellos cuentos e historias.</p>	<p>Ámbito: Formación personal y social</p> <p>Núcleo: Convivencia</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 9</p> <p>Habilidad: Compartir en una celebración</p> <p>Experiencia: Celebración de navidad.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje Verbal</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 8</p> <p>Habilidad: Aumentar conversaciones</p> <p>Experiencia: Contar cuentos los niños/as</p>
<p>Inicio: Se dispondrán de dos cestas con variados objetos como interruptor, elementos de goma, láminas de Chile, esponjas, tenedores, botellas con distintos accesorios dentro, y más de los cuales cada niño y niña podrá manipular con sus sentidos e irán sintiendo que les produce cada objeto (significado) y que pueden lograr realizar con cada uno.</p>	<p>Inicio: Se dispondrán de dos cestas con variados objetos como interruptor, elementos de goma, láminas de Chile, esponjas, tenedores, botellas con distintos accesorios dentro, y más de los cuales cada niño y niña podrá manipular con sus sentidos e irán sintiendo que les produce cada objeto (significado) y que pueden lograr realizar con cada uno.</p>	<p>Inicio: Se invitará a observar un video de un niño contando un cuento, luego un adulto realizará una pequeña presentación de obra de títeres y los invitará a ellos ser los creadores de sus obras.</p> <p>Desarrollo: Existirán varios títeres, disfraces, los cuales ellos podrán</p>	<p>Inicio: Padres y familiares organizarán una convivencia navideña, con alimentos saludables con obsequios para los niños (as).</p> <p>Desarrollo: Se invitarán a pasar a los niños (as) a degustar de frutas, mientras se presentarán un video navideño con fotografías de</p>	<p>Inicio: Se invita a los niños (as) a jugar a la casa, incentivando a que verbalicen entre ellos, creando sectores como del lavado de ropa, cocinar, dormitorio, etc.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Cierre:</p>

<p>Desarrollo: Se invitarán a sentarse en colchonetas para recordar los sentidos mediante una canción, adulto caracterizado con orejas de conejo y se les contará que cada objeto que nos rodea tiene una funcionalidad y podremos sentirlo mediante nuestros sentidos.</p> <p>Cierre: Cuando se observa desinterés en el grupo se invita a guardar en cada cesta, nombrando algún objeto que ellos le haya llamado más la atención explicando para que nos sirve en la vida cotidiana.</p>	<p>Desarrollo: Se invitarán a sentarse en colchonetas para recordar los sentidos mediante una canción, adulto caracterizado con orejas de conejo y se les contará que cada objeto que nos rodea tiene una funcionalidad y podremos sentirlo mediante nuestros sentidos.</p> <p>Cierre: Cuando se observa desinterés en el grupo se invita a guardar en cada cesta, nombrando algún objeto que ellos le haya llamado más la atención explicando para que nos sirve en la vida cotidiana.</p>	<p>jugar libremente con el teatro de títeres.</p> <p>Cierre: Se invita a guardar los materiales a sentarnos en círculo, respirar y comentar la experiencia. ¿Cómo hablaba el marino (títere)? ¿Quién se disfrazó? ¿Cómo se los títeres, dónde?</p>	<p>experiencias durante el año (realizadas) tendremos la visita del viejito pascuero que les entregará su presente navideño.</p> <p>Cierre: Se les da las gracias a las familias por su apoyo y se les agradece su amor y amabilidad durante el año.</p>	
---	---	---	---	--

<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal dos colchonetas separados menores en una y mayores en otra.</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal Colchonetas debajo del paragua.</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Teatro de títeres Música Títeres</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Música navideña Ambientación navideña</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Ambientación casa, con camas, con cocinas, baño comedor.</p>
--	--	--	---	--

		Pintura de cara Disfraces.		
Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño /a podrá manipular mediante sus sentidos todos los distintos objetos, ellos interactuarán con los que más les interesen, ya que se dispondrá bolsas aromáticas, botellas con colores, interruptores, linternas, revistas, fotografías de ellos mismos, logos que existen a su alrededor.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a podrá manipular mediante sus sentidos todos los distintos objetos, ellos interactuarán con los que más les interesen, ya que se dispondrá bolsas aromáticas, botellas con colores, interruptores, linternas, revistas, fotografías de ellos mismos, logos que existen a su alrededor.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a elegirá donde jugar y expresar lo que siente, verbalizando, cantando.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a compartirá con sus pares, familiares como desee.	Rol protagónico y principio de juego del niño/a: Cada niño/a juega donde el escoja sin imposición.
Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA:	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo, olfato	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA:	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA:	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Recursos auditivos, táctil. Visual
Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrollan preguntas y conversación mediadora e inicio.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio,

inicio desarrollo y cierre de la experiencia.	Desarrollo y cierre de la experiencia.	en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	desarrollo y cierre de la experiencia.
Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia: Se le envía nota con experiencia realizada y aprendizaje a reforzar en casa.	Participación de la familia:	Participación de la familia:	Participación de la familia:
Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.
Observación: Hoy se puede observar que los menores se acercaron a descubrir los materiales dispuestos para los mayores, las bolsitas aromáticas, algunas las olían, otros las probaban, las linternas les gustaron las descubrieron hasta desarmarlas.	Observación: Esta vez se les agrego vestimenta y muñecas, cremas, talco, vestimentas para sus edades un niño usa un calcetín como títere, uno pañuelos para limpiarse los oídos.	Observación:	Observación:	Observación:

PLANIFICACIÓN QUINCENAL SALA CUNA

Agentes educativos: Karina A, Olga G, Julia B, Claudia M, **Educadora:** Claudia González Variable 2. Sala cuna

Lunes 18	Martes 19	Miércoles 20	Jueves 21	Viernes 22
----------	-----------	--------------	-----------	------------

<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Grupos humanos</p> <p>Aprendizaje esperado: N°4</p> <p>Habilidad: Reconocer partes de la rutina diaria.</p> <p>Experiencia: Mi día del hogar.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje Artístico</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 11</p> <p>Habilidad: Expresar sus emociones a través de la muestra cantando y bailando.</p> <p>Experiencia: Soy artista.</p>	<p>Ámbito: Comunicación</p> <p>Núcleo: Lenguaje Artístico</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 11</p> <p>Habilidad: Expresar a través de la pintura, música.</p> <p>Experiencia: ¡Feliz Navidad!</p>	<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Seres vivos y su entorno.</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 3</p> <p>Habilidad: Observar, manipular elementos de la naturaleza.</p> <p>Experiencia: Descubro mi entorno natural.</p>	<p>Ámbito: R.C.M.N.Y.C</p> <p>Núcleo: Seres vivos y su entorno.</p> <p>Aprendizaje esperado: N° 3</p> <p>Habilidad: Observar y manipular elementos de la naturaleza.</p> <p>Experiencia: Descubro mi entorno natural.</p>
<p>Inicio: se invitará a niños y niñas a observar diversas imágenes en él data, de la rutina diaria, que ocurre en sus hogares.</p> <p>Desarrollo: se dispondrá diversos materiales que se utilizan en el hogar en cada momento del día con el motivo que ellos puedan manipular, imitar acciones. Jugar al hogar.</p> <p>Disponiendo de zonas.</p>	<p>Inicio: Se invitará a los niños y niñas al patio en que se dispondrá de papelógrafo en las paredes y suelo.</p> <p>Desarrollo: En el patio con música de fondo, podrán elegir el baile, cantar y/o pintar libremente.</p> <p>Cierre: Se invita a guardar, a limpiar y a ordenar, se recuerda a ¿Qué jugamos?, ¿Qué hicimos?, ¿Cómo lo</p>	<p>Inicio: Se invita a niños y niñas a escuchar música navideña. (Villancicos).</p> <p>Desarrollo: Con música de fondo se les entregará diversos materiales para decorar nuestra sala. Con motivos navideños.</p> <p>Utilizando pinturas, cartones, cartulinas de colores, palos de helado y fotografías de ellos.</p> <p>Cierre: Se invita a guardar, a ordenar. Recordaremos ¿Qué</p>	<p>Inicio: Se les da a conocer a los niños que experiencias será en el exterior, se les pregunta que cosas puedan encontrar fuera del jardín. (Se dispone de los juguetes previamente, como lupas, etc.)</p> <p>Desarrollo: Se les deja el material y se espera a que ellos seleccionen sus materiales, se les formula preguntas respetando los tiempos de observación y manipulación de los</p>	<p>Canción. (trascendencia)</p> <p>Inicio: Los niños y niñas estarán en el patio, se le explicará cómo se utiliza el arenero y que en el pondrán jugar se les pregunta que cosas proponen para jugar.</p> <p>Desarrollo: Se lleva al arenero diversos juguetes para que ellos seleccionen cómo los utilizarán, se les deja a ellos crear y manipular libremente durante la observación el</p>

<p>Cierre: Se invita a guardar y recordamos a lo que jugamos y que jugamos.</p>	<p>posamos? (textual) (quizás decía logramos)</p>	<p>hicimos?, ¿Qué elementos utilizamos?</p>	<p>elementos que encuentre o sorprendan a los niños. Se les va desafiando a observar y mencionar bichos y/o plantas. Cierre: Se organizan los materiales utilizados para guardar, y se enfatiza en la conversación con los niños de la importante que es cuidar y observar la naturaleza de nuestro patio.</p>	<p>adulto le formula preguntas. Cierre: Se guarda el material y se les pregunta ¿Qué aprendieron en la experiencia? Y la importancia de jugar.</p>
--	---	---	---	---

<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Sala principal</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad: Patio de juegos Logar que niños y niñas se expresen libremente a través de la música y la pintura.</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad:</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad:</p>	<p>Ambiente educativo con intencionalidad:</p>
<p>Rol protagónico y principio de juego del niño/a:</p>	<p>Rol protagónico y principio de juego del niño/a:</p>	<p>Rol protagónico y principio de juego del niño/a:</p>	<p>Rol protagónico y principio de juego del niño/a:</p>	<p>Rol protagónico y principio de juego del niño/a:</p>

Elegir, manipular Escoger con que quiere jugar.	Bailar Cantar Pintar	Visual, kinestésico, auditivo, gustativo.	Visual, auditivo, kinestésico.	Visual, kinestésico, auditivo.
Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico. Auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Visual, kinestésico, auditivo.	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA:	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA:	Recursos tangibles e intangibles que responden al DUA: Recursos auditivos, táctil. Visual
Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio desarrollo y cierre de la experiencia. ¿Qué fue lo que vimos? ¿A qué jugamos? ¿Con qué jugamos?	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrollan preguntas y conversación mediadora e inicio. Desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.	Estrategias de mediación y DUA: Se desarrolla preguntas y conversación mediadora en inicio, desarrollo y cierre de la experiencia.
Participación de la familia:	Participación de la familia:	Participación de la familia:	Participación de la familia:	Participación de la familia:
Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.	Evaluación: Escala de apreciación Indicador de logro: L/PL/ML.

Observación:	Observación:	Observación:	Observación:	Observación:
---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

PERIODOS

Períodos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Tugar Activo (deportivo)	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	mañana
Tugar pasivo	Tarde	Cocina mañana	Tarde	Cocina mañana	Tarde
Recreate			mañana		Mañana
Magipalabras	mañana			mañana	

PERIODOS PERMANENTES

<p>Acogida y Encuentro</p>	<p>Generar las condiciones para que tanto el niño o niña como el adulto significativo del hogar se sientan acogidos, a la sala cuna y sientan confianza con los adultos significativos.</p>	<p>Acoger de manera cálida, verbalizando como estuvo en el hogar su hijo/a, dándole la bienvenida a la sala cuna y guiar a un lugar o sector para recepcionarla/o, de manera afectuosa.</p>	<p>Adulto afectuoso. Consultar si su hijo/a tiene alguna novedad en la tarde o noche en su hogar. Legos Juegos de tazas cuentos. Material sensorial. Hojas blancas, lápices. Saludo cantando canciones aprendidas durante el año, Observando el tiempo, conociendo el día de la semana en que estamos, acompañados de instrumentos musicales.</p>
----------------------------	---	---	--

<p>Alimentación</p> <p>Desayuno /</p> <p>Almuerzo /</p> <p>Once</p>	<p>Satisfacer las necesidades de alimentación, bienestar y socialización de niños y niñas, respetando sus ritmos de ingesta, en un ambiente cálido, relajado y familiar.</p>	<p>Preparar un lugar acogedor, similar a su hogar, con manteles, floreros, servilletas, de este proceso pueden ser parte algunos de los niños y niñas de forma de colaborar, adulto apoya en su alimentación induciendo a su autonomía, (uso del servicio, servilletas).</p> <p>Además, adultos significativos le muestra los alimentos de forma concreta explicando los beneficios de estas, además un adulto pone la minuta en el fichero de la alimentación en forma de fotografías o imágenes.</p> <p>Se reposará al terminar el almuerzo con luz apagada.</p> <p>Luego cada niño/a guardará su pechera en canasta naranja.</p>	<p>Mantel servilletas</p> <p>Floreros</p> <p>Música suave</p> <p>Pecheras niños y niñas</p> <p>Pecheras adultas</p> <p>Sillas de comer bebes.</p> <p>Canasta para pecheras.</p> <p>Vasos plásticos.</p> <p>Bombillas.</p>
---	--	---	---

ANEXO 4: AUTOBIOGRAFÍAS

AUTOBIOGRAFÍA DE A.S.

A.S, de nacionalidad chilena, nació en Concepción un 16 de enero de 1967.

Su madre, Adriana Jara y su padre Rómulo Valenzuela Ruiz. Ocupa el número séptimo de once hermanos. Estudió sus primeros años en la escuela E-476 de Hualpén, donde lo paso muy bien e hizo muchos amigos hasta el día de hoy. Su enseñanza media la cursó en el liceo de niñas (Incofe) de Concepción.

Vivió sus primeros años en Concepción. A los seis años, junto con su familia se trasladaron a la ciudad de Hualpén, hasta que contrajo matrimonio con Oscar Reyes, tuvieron dos hijos, Nicolás Andrés, ingeniero en ejecución en mecánica, egresado de la universidad del Biobío y Bastián Andrés, estudiante de 4to medio del liceo Mauricio Hochschild CEAT.

Actualmente vive en Chiguayante y trabaja en la fundación ocupando el cargo de auxiliar de servicio.

AUTOBIOGRAFÍA DE TITI

Titi Nacida el 29 de noviembre 1991 en la ciudad de Chiguayante. Hija de Eduardo Bravo un trabajador de la empresa "Molinera santa clara" y Marta Caro dueña de casa, hermana de 3 varones. En su infancia paso por el Jardín Infantil Los pinos, el 2005 curso la Educación Básica en Escuela Grecia E-517 para luego continuar con la educación media en el Liceo Técnico Femenino de Concepción A-29, en primer y segundo año se destaca por alumna con habilidades en matemática. En tercer año elije estudiar la Carrera Técnica "Atención de Párvulos", Culminando el año 2009.

El año 2010 comienza con su práctica profesional, en el Jardín Infantil Los Pinos y ese mismo año en el mes de noviembre comienza a trabajar, realizando reemplazos por 1 año.

En el 2012 comienza a trabajar indefinidamente como asistente de extensión horaria del mismo Jardín.

En mayo del 2012 se somete a una cirugía maxilofacial por prognatismo, su recuperación fue de 1 mes, luego volviendo a su labor. En el año 2015 comienza a estudiar en el instituto valle central, carrera Técnico en nivel superior en educación parvularia

Egresando y titulándose en 2016, en el 2016 postula a promoción y traslado a otro jardín. El 2017 se realiza su traslado al jardín infantil y sala cuna O'Higgins y promoción a Agente Educativa de Jornada Normal, trabajando en Sala cuna integrada 1 año, 2018 comienza un nuevo año en el mismo nivel sala cuna....

Entre años de trabajo, en el fin de semanas y/o tiempos libres realiza eventos de pintura caritas y manualidades.

AUTOBIOGRAFÍA DE JAZMÍN

Mi nombre es Jazmín, tengo 35 años nací el día 11 de abril de 1982, en el hospital naval de Talcahuano, mis padres son de Santiago se trasladaron por trabajo, mi mama se llama Luisa Salinas y mi padre Juan Francisco González, tengo 2 hermanas y un hermano siendo y la menor, mis dos hermanas Paula y Ximena viven en Santiago y Francisco cerca de Valparaíso, soy madre de Diego Guzmán de 8 años cumplidos el 17 de marzo, nació a las 41 semanas en Santiago por motivos del terremoto aquí en concepción, peso 4, 75 y midió 74 cm, soy mama soltera, con su papa pololeamos 5 años y el luego decidió seguir su camino aparte, en el año 2017 en julio comenzamos nuestro camino independiente con Diego nos fuimos de la casa de mi mama a un departamento pequeño el cual lo llamamos nuestra guarida, este queda muy cerca del colegio y nos vamos caminando en las mañanas.

Yo estudié de primero a séptimo básico en la escuela España, donde lo pase muy bien y tuve muy buenas compañeras, con las que jugaba siempre un grupo unido que aun mantenemos contacto, recuerdo que durante este periodo cuando salía a jugar en el pasaje de la casa los juntaba y los sentaba en el suelo y yo les enseñaba las vocales, los números en inglés, canciones, bailes, luego seguí mis estudios en el colegio pedro de Valdivia hasta segundo medio y termine en colegio la araucana de concepción, donde el director un día me dijo mira por la ventana “tú vas a ser como ella” era una tía de jardín con sus niños paseando, posteriormente estudie en un preuniversitario y al año siguiente diseño gráfico en Duoc, luego de eso me retire y estudie técnico en educación parvularia en instituto valle central dos años y me reconocieron ramos en universidad de las américas donde estudie tres años más, la idea de estudiar primero técnico fue de mi hermana paula ya que me veía desorientada, pero ella sabía cuales eran mis habilidades ya que desde pequeña jugué a la profesora, siempre le enseñaba a los más pequeños, me dijo prueba y ves si sigues y eso ice.

Comencé a trabajar realizando reemplazos en distintos colegios por el Daem, luego trabaje en una tienda de ropa durante la mañana y en la tarde en un jardín , después tiempo completo en el jardín, después tuve a Diego y decidí dejar de trabajar para poder verlo durante esa etapa y no dejarle todo el peso a mi mama , así que estuve en primero pasos, su primer comida, etc, cuando él ya tenía dos años entre a trabajar de asistente de aula en el colegio la providencia de concepción durante dos años y principio del tercer año renuncie y postule a la fundación donde me llamaron a reemplazos, el primero fue una aventura ya que llegue a la fundación y me dijeron súbete a esa camioneta, trajiste delantal y fui a una escuela rural y así comencé en de apoco ´pero segura.

ANEXO: ENTREVISTAS

PRIMERA ENTREVISTA A A.S.: LÍNEA DE VIDA

A.S., buenas tardes, comenzaremos la entrevista. Como le expliqué anteriormente, organizaremos la entrevista por hitos, por edad. Más que preguntas preestablecidas, la idea es que tengamos una conversación en torno a tu vida, a las situaciones que considera que han sido relevantes, por ejemplo, desde el nacimiento a los 5 años, luego hasta los 10, 15, 20 años y así.

A.S.: Uy... vamos a estar hasta mañana pu, (sic) tía (risas)

¿Tiene alguna duda, consulta, algo que desee o que le pueda aclarar?

A.S.: No, tía.

Bien. A.S., se podría usted presentar.

A.S.: Mi nombre es A.S., nací el año 67, somos 11 hermanos, 7 mujeres. eh soy Casada... tengo dos hijos, Nicolito de 27 años y Bastián de 17. Vivo en Chiguayante.

A.S., entre el nacimiento y los 5 años, ¿qué recuerdos tiene?

A.S.: No recuerdo mucho tan chiquitita, desde chica vivía en Conce (sic), después nos fuimos a Hualpén. Ahí recuerdo que perdí el primer año de colegio, porque no coincidía el horario de mis hermanos para que me lleven a la escuela, así que me quedé con mi mamá en la casa.

¿Recuerda qué hacía en casa?

A.S.: Yo creo que la acompañaba, jugaría, no sé, me sentaría a mirar lo que ella hacía.

¿Algo más que recuerde en ese periodo?

A.S.: no, nada más tía... es que qué se va a acordar uno de esa edad, nada pues.

¿Y entre los 5 y 10 años?

A.S.: Ah tía, ahí recuerdo un niño que me pegaba hartito. Lo que pasa es que como nos cambiamos de casa, se podría decir que perdí el primer año, no lo repetí, lo perdí porque no lo hice. Bueno, había un niño de mí misma edad que era mi vecino y compañero de curso, esto en primer año. Era peleador, me pegaba sin motivo, por molestar. Un día me pegó fuera de la casa, mi hermano me defendió y en el colegio le pegó. Ahí lo llamaron apoderado, mi mamá lo retó, le dijo que se había puesto al mismo nivel del niño peleador.

Recuerdo que ese niño me molestó todo el primer año, así que al pasar a segundo año me cambiaron de escuela. Ahí lo pasé mejor, me hice amigas, amigas que son hasta hoy. Y no sabe na' (sic) lo que pasó, cuando pasé de curso a tercero básico, llega la colegio el mismo niño peleador y pa' (sic) más remate, a mi curso. Pero yo ya me sabía defender. Porque él molestaba y pegaba, nos tenía sobrenombres a todas...

Yo, a veces lo veo, ahora nos llevamos bien. Yo sufrí con ese niño cuando estaba sola en primer año básico, cuando no tenía aliadas, porque cuando él vuelve en tercero yo tenía un grupo de amigas y nos defendíamos.

Y, además de su compañero, ¿qué más destacaría?

A.S.: Uhm... no sé tía, yo creo que eso de las amigas que hasta hoy día nos juntamos, eso es lo más importante. Igual ir a la escuela, aprender, el respeto por los profesores que había antes, uno les tenía miedo o no sé respeto, lo que ellos decían se hacía, era ley, los alumnos y los apoderados respetaban.

Y luego, ¿entre los 10 y 15 años?

A.S.: Ah tía, educación básica y educación media fue lo más lindo, lo más divertido, lo pasé bien. Como le digo, en primero fue una experiencia negativa, por el cambio, no pude ir al colegio y al tercer año el niño nos molestaba, pero era una competencia, nos arrancábamos, era como jugar al pillarse, a escapar, con mis amigas, que ya buscábamos como escapar para que él no nos hiciera nada, eso ya era divertido.

¿dónde estudiaba?

A.S.: Mi escuela era la D476, era una casita de madera, los baños estaban afuera, tenía harto patio... eso me acuerdo, que nos gustaba por eso, podíamos jugar, correr.

¿qué juegos recuerda?

Cuando chica salía la calle, andaba a pata pelá (sic), jugábamos a la tiña, escondida, nos juntábamos a jugar.

¿recuerda algunas travesuras?

A.S.: En octavo la maldad que hacíamos en el colegio era fumar, y también la colación que llevábamos de la casa, que era fruta, la cambiábamos por pan. Había un niño que llevaba un pan grande, nosotros se lo robábamos siempre y le dejábamos una manzana. Él nunca supo que éramos nosotras, hasta grandes cuando nos juntamos y ahí le contamos.

¿recuerda a sus profesores?

A.S.: La profesora jefe fue la misma de primero a octavo, era la única profesora a la que le decíamos tía. Era soltera, sin hijos, tenía más o menos 30 años. Era buen, todos la querían. Un compañero perdió a su mamá y ella le ofreció llevarlo a su casa, a vivir con ella y él no quiso. Yo creía que ella se lo ofreció al ver que era una familia sacrificada con hartos hijos y veía que él era inteligente, aunque súper desordenado. Él no quiso irse. Dicen que después se quiso matar. Ella no tuvo hijos, yo creo que nosotros éramos como sus hijos.

¿Otro recuerdo que desee comentar?

A.S.: Hum... no tía, eso es lo más importante.

A.S., avancemos en el recorrido de su vida. ¿Entre los 15 y 20 años, qué recuerdos tiene?

A.S.: Aquí nos corríamos de clases, éramos maldadosas, además que todo el curso de básica se fue al comercial femenino y mi amiga Silvana que era líder del curso y de las amigas, eligió contabilidad y yo siendo mala para las matemáticas, elegí contabilidad. Pasé bien hasta segundo medio y en tercero medio me fue mal. Me retiré al segundo semestre del colegio, por ahí por agosto. Me acuerdo que mis amigas me tratan de convencer, pero no hubo caso.

Y al retirarse, ¿qué hace?

A.S.: Me voy a la nocturna, a ventas. Aunque nunca trabajé en eso. Ahí hice tercero, cuarto y quinto, había salida de quinto de comercial. Ahí conocí a mi marido, es 10 años mayor que yo. Era sobrado, se creía, arbitraba. Mi mamá nunca lo quiso, lo quiso al final, después lo respetó. No le gustaban sus tallas pesadas, que era mayor, que no tenía estabilidad, pensó que yo lo pasaría mal con él... y ahí pololeé (sic) con él. Esos recuerdos tengo, de haber pololeado (sic)

¿Y entre los 20 y 25 años?

A.S.: Ah, bueno, a los 23 años me casé y a los 24 años nació mi primer hijo. Yo igual quería disfrutar más vivir solos, pero salió el hijo no más, poh (sic). Así que ahí comenzó la maternidad, mamá primeriza, mi mamá me aconsejaba, porque uno no sabe qué hacer... y de ahí me acuerdo de cosas ya después de los 25.

¿qué recuerda desde los 25 años?

A.S.: Ah, que mi papá estuvo enfermo unos años más o menos. Él jubiló y se achacó, murió hace 24 años, un 16 de agosto. Mi mamá murió el 23 de septiembre de 2016. Con mi papá paso algo raro también. Él estaba mal, yo esa tarde le vi sus heridas cuando mi hermana lo bañaba y le pedí al señor que se lo llevara, que no sufriera más. Y en la noche murió. Yo tenía miedo, me sentía hasta culpable... pero sabía al final que estaba descansando. Ese es mi principal recuerdo de esa etapa. Después, ya me acuerdo cuando nació el segundo....

¿El segundo hijo?

A.S.: Sí, tía

¿A qué edad nace?

A.S.: A los 34, ahí nace mi segundo hijo, Bastián. Yo no quería más y nació. Ahí hablé con mi marido para operarme porque no me veía con otro hijo más pu (sic) tía. Imagínese, ya Nicolito estaba grande y tengo que criar otra vez... bueno y ya después de los 35 parte como otra etapa de mi vida...

¿por qué?

A.S.: Porque a los 7 años de mi hijo Bastián entro a trabajar. Lo cuidaba una vecina, pero a él no le gustaba porque la vecina tenía una hija que le pegaba. Había que trabajar, así que con

el dolor de mi corazón lo dejo solo. Compré un celular, microondas y un hervidor. Le sacamos copia de llaves. Mi preocupación más grande era cuando yo tenía turno de tarde. Gracias a dios nunca le pasó nada.

¿dónde trabajaba?

A.S.: Yo trabajaba en el supermercado Unimarc, era pasillera. Me iba bien, tuve hartos jefes y con todos me llevé bien, salvo con uno, pero todos me felicitaban por mi trabajo.

¿Ya estamos entre los 35 y 40 años?

A.S.: Sí, tía

¿Cuál es el recuerdo que se viene a tu mente?

A.S.: Ah, cuando fallece mi mamá el 2016... ahí Óscar lloró mucho.

Mi mamá era activa, le gustaba salir a pasear. Me avisaron de su muerte cuando yo estaba en el jardín, estábamos con todas mis amigas del nivel de arriba del jardín, me acuerdo que íbamos a salir y me llaman, mi hermana me dice que murió mi mamá, pensé que era una broma y mi hermana me dijo que jamás me haría una broma así. Ahí me puse a llorar y dejé el teléfono. Mis amigas lo tomaron y llamaron para entender qué me pasaba. Ellas se portaron muy bien conmigo, me apoyaron y ayudaron mucho.

Mi mamá tuvo una muerte rápida, se sintió mal, le dolió el pecho, la subieron a un auto, la llevaban a urgencia y se murió.

Sabe, ahí también hay algo. Mi papá también era mayor que mi mamá. Yo lo veía como él la miraba enamorado. A mí me daba pena, porque creo que mi mamá no estaba enamorada.

Yo no conocí a mis abuelitos y mi mamá cuenta que su vida fue muy sufrida, cuando tenía 4 años su mamá se la lleva de casa, no sé yo, quizá algo pasaba, su papá era malo. Así que le cambió el apellido y se fue con otro hombrecito, con él tuvo una hija y mi mamá murió. Quedo mi mamá con su media hermana. Y el hombrecito se casó con otra mujer, pero mi mamá siempre estuvo con ellos, aunque nacieron otros hijos que no eran nada de ella. Algo tiene que haber pasado ahí que esa pareja de mi abuela no quiso que mi mamá se fuera otra vez donde su papá. Mi mamá se casó a los 15 años, yo creo que de aburrida, quería salir de su casa. Mi papá era muy bueno, debió ser cura, mi mamá mandaba ahí. Él jamás nos pegó, él nos daba permiso.

Comentas que trabajabas en un jardín infantil.

A.S.: Ah, sí, tía. Cuando mi mamá murió yo trabajaba en un jardín. Lo que pasó es que comenzaron a cerrar los Unimarc, yo estaba estresada ahí. Comienzan a despedir gente y eso me daba pena, había sobrecarga laboral. Menos personas, más pega. De 8 pasilleras, quedé sólo yo. Me acuerdo que pensábamos que iban a cerrar, pero a fin de año o en el verano. Fui a trabajar un 7 de diciembre y veo que no abren el local. La jefa baja llorando y nos dice que cierran. Como mi jefa había visto que era buena para trabajar, me manda a buscar para ir a

otro local a trabajar, pero me negué porque me daba pena volver a trabajar sábado y domingo y dejar a mi esposo y los niños solos.

¿cómo parte tu experiencia en el jardín?

A.S.: A la fundación llegué por casualidad, porque mi marido trabaja repartiendo artículos de aseo en los jardines y ahí dejó mi currículum. Pidieron una infinidad de papeles para postular, que certificados, licencia, etc. hasta que quedé. El 2015 entré a la fundación, el 2017 a este jardín.

Primero, el 2015 quedé en un nivel sala cuna, eran dos salas cunas que había en el segundo piso. Cada una con 20 niños. Hasta las 11:00 veía yo las dos salas, a las 11:00 llegaba mi compañera y ahí cada una quedaba con su sala. Ese jardín era diferente, más grande y el equipo, aunque era más grande, era más unido, lo pasábamos bien, había un lazo, nos juntábamos semanalmente, casi todos los viernes a conversar, a las copuchas del jardín, a celebrar o por juntarnos. Era diferente ahí, a veces como en todas partes había problemas, entonces se hacían reuniones semanales de equipo, de las salas de arriba y abajo y se decía lo positivo, lo negativo y lo que se debía mejorar. Se decía todo ahí, todo se resolvía. Aquí no, aquí hay problemas, las chiquillas son flojas, no limpian, no ordenan, son desordenadas. Yo me enojaba hartito al inicio, les decía a ellas, a la directora, pero entendí que ellas son así, porque son jóvenes. Son distintas a una.

¿cuándo llegas al jardín actual?

A.S.: El 2017. En el otro estuve 2 años y pedí traslado, solamente porque el jardín de ahora me queda más cerca y con una locomoción, gasto menos plata y tiempo. Ahora cuando nos vemos con mis excompañeras me dicen que me extrañan, que no es lo mismo sin mí. Que no hay nadie como yo, sabe yo creo que puede ser así. Ahí me gustaba, las chiquillas dejaban ordenado, aquí todo lo dejan botado. Yo les digo, les explico, les he dicho que a la Pacita (sic) hay que ir a visitarla al hogar, que los niños tienen que comer con servicio, llegamos a fin de año y todavía comían con la mano. En el otro jardín las tías comían con los niños, escribían en sus libretas el día de los niños, entregaban a los niños a sus papás, los entregaban limpiecitos, ordenaditos, daba gusto, eran cariñosas. Aquí no veo nada de eso. Yo les digo, ellas me dicen que soy como la mamá de ellas. Antes me enojaba, me daba rabia, me quería ir, pero después las entiendo que son jóvenes, que quieren tener el celular, sacar la vuelta, no quieren cansarse, no quieren trabajar, quieren hacer lo justo. A veces yo les pido ayuda, porque son 5 en la sala y ellas me dicen que no, porque no pueden descuidar a los niños y tampoco es tanto el cuidado que les dan. Yo veo que les falta voluntad, disposición, compromiso. Mire, la educadora y la directora saben, pero les falta, no sé, decir las cosas, imponerse. Como va a ser que las agentes digan cómo hacer las cosas. Aquí las agentes han tenido problemas, al inicio, con los apoderados, porque no saludaban. Y había otra agente que se fue, pero le hacían la vida imposible, ella no tenía personalidad para responder, así que se fue. Imagine que ellas son las que organizan los niños de referencia y se los dieron a la tía que se fue y después a Olga, que también la molestaban. Le daban a la más gordita porque cuesta tomarla para hacerla dormir, al Stefano porque tenía más problema, a las guaguas que hay que mudar. Imagine que con el Stefano para mudarlo hacían tanto problema, se ponían mascarilla, guantes, que el niño tenía mal olor, bu, que no decían.

¿Qué piensa usted de esas decisiones?

A.S.: Qué voy a pensar, que está mal pu (sic) por los niños y por las tías. Mire yo comparo con el jardín de antes y era tan diferente, había más preocupación y dedicación.

¿Quisiera agregar algo más a su trayectoria de vida?

A.S.: No, tía, eso no más. No le va a decir eso que le dije yo. Igual yo le he dicho a las tías y a la directora, pero ya me cansé ya. A veces veo un cambio, pero poco.

A.S., muchas gracias por su amabilidad. No encontramos pronto para una nueva entrevista, donde ya nos detendremos en algunos de estos eventos que hoy me comentó.

A.S.: Ya, tía, me avisa no más.

PRIMERA ENTREVISTA A A.S.

A.S., buenas tardes, comenzaremos la entrevista. Como le expliqué anteriormente, organizaremos la entrevista por hitos, por edad. Más que preguntas preestablecidas, la idea es que tengamos una conversación en torno a tu vida, a las situaciones que considera que han sido relevantes, por ejemplo, desde el nacimiento a los 5 años, luego hasta los 10, 15, 20 años y así.

A.S.: Uy... vamos a estar hasta mañana pu (sic) tía (risas)

¿Tiene alguna duda, consulta, algo que desee o que le pueda aclarar?

A.S.: no, tía.

Bien. A.S., se podría usted presentar.

A.S.: mi nombre es A.S., nací el año 67, somos 11 hermanos, 7 mujeres. eh soy Casada... tengo dos hijos, Nicolito de 27 años y Bastián de 17. Vivo en Chiguayante.

A.S., entre el nacimiento y los 5 años, ¿qué recuerdos tiene?

A.S.: No recuerdo mucho tan chiquitita, desde chica vivía en Conce (sic), después nos fuimos a Hualpén. Ahí recuerdo que perdí el primer año de colegio, porque no coincidía el horario de mis hermanos para que me lleven a la escuela, así que me quedé con mi mamá en la casa.

¿Recuerda qué hacía en casa?

A.S.: Yo creo que la acompañaba, jugaría, no sé, me sentaría a mirar lo que ella hacía.

¿Algo más que recuerde en ese periodo?

A.S.: No, nada más tía... es que qué se va a acordar uno de esa edad, nada pues.

¿Y entre los 5 y 10 años?

A.S.: Ah tía, ahí recuerdo un niño que me pegaba hartito. Lo que pasa es que como nos cambiamos de casa, se podría decir que perdí el primer año, no lo repetí, lo perdí porque no lo hice. Bueno, había un niño de mí misma edad que era mi vecino y compañero de curso, esto en primer año. Era peleador, me pegaba sin motivo, por molestar. Un día me pegó fuera de la casa, mi hermano me defendió y en el colegio le pegó. Ahí lo llamaron apoderado, mi mamá lo retó, le dijo que se había puesto al mismo nivel del niño peleador.

Recuerdo que ese niño me molestó todo el primer año, así que al pasar a segundo año me cambiaron de escuela. Ahí lo pasé mejor, me hice amigas, amigas que son hasta hoy. Y no sabe na (sic) lo que pasó, cuando pasé de curso a tercero básico, llega la colegio el mismo niño peleador y pa (sic) más remate, a mi curso. Pero yo ya me sabía defender. Porque él molestaba y pegaba, nos tenía sobrenombres a todas...

Yo, a veces lo veo, ahora nos llevamos bien. Yo sufrí con ese niño cuando estaba sola en primer año básico, cuando no tenía aliadas, porque cuando él vuelve en tercero yo tenía un grupo de amigas y nos defendíamos.

Y, además de su compañero, ¿qué más destacaría?

A.S.: Hum... no sé tía, yo creo que eso de las amigas que hasta hoy día nos juntamos, eso es lo más importante. Igual ir a la escuela, aprender, el respeto por los profesores que había antes, uno les tenía miedo o no sé respeto, lo que ellos decían se hacía, era ley, los alumnos y los apoderados respetaban.

Y luego, ¿entre los 10 y 15 años?

A.S.: Ah tía, educación básica y educación media fue lo más lindo, lo más divertido, lo pasé bien. Como le digo, en primero fue una experiencia negativa, por el cambio, no pude ir al colegio y al tercer año el niño nos molestaba, pero era una competencia, nos arrancábamos, era como jugar al pillarse, a escapar, con mis amigas, que ya buscábamos como escapar para que él no nos hiciera nada, eso ya era divertido.

¿Dónde estudiaba?

A.S.: Mi escuela era la D476, era una casita de madera, los baños estaban afuera, tenía hartito patio... eso me acuerdo, que nos gustaba por eso, podíamos jugar, correr.

¿Qué juegos recuerda?

A.S.: Cuando chica salía la calle, andaba a pata pelá (sic), jugábamos a la tiña, escondida, nos juntábamos a jugar.

¿recuerda algunas travesuras?

A.S.: En octavo la maldad que hacíamos en el colegio era fumar, y también la colación que llevábamos de la casa, que era fruta, la cambiábamos por pan. Había un niño que llevaba un pan grande, nosotros se lo robábamos siempre y le dejábamos una manzana. Él nunca supo que éramos nosotras, hasta grandes cuando nos juntamos y ahí le contamos.

¿recuerda a sus profesores?

A.S.: La profesora jefe fue la misma de primero a octavo, era la única profesora a la que le decíamos tía. Era soltera, sin hijos, tenía más o menos 30 años. Era buen, todos la querían. Un compañero perdió a su mamá y ella le ofreció llevarlo a su casa, a vivir con ella y él no quiso. Yo creía que ella se lo ofreció al ver que era una familia sacrificada con hartos hijos y veía que él era inteligente, aunque súper desordenado. Él no quiso irse. Dicen que después se quiso matar. Ella no tuvo hijos, yo creo que nosotros éramos como sus hijos.

¿Otro recuerdo que desee comentar?

A.S.: Hum... no, tía, eso es lo más importante.

A.S., avancemos en el recorrido de su vida. ¿Entre los 15 y 20 años, qué recuerdos tiene?

A.S.: Aquí nos corríamos de clases, éramos maldadas, además que todo el curso de básica se fue al comercial femenino y mi amiga Silvana que era líder del curso y de las amigas, eligió contabilidad y yo siendo mala para las matemáticas, elegí contabilidad. Pasé bien hasta segundo medio y en tercero medio me fue mal. Me retiré al segundo semestre del colegio, por ahí por agosto. Me acuerdo que mis amigas me tratan de convencer, pero no hubo caso.

Y al retirarse, ¿qué hace?

A.S.: Me voy a la nocturna, a ventas. Aunque nunca trabajé en eso. Ahí hice tercero, cuarto y quinto, había salida de quinto de comercial. Ahí conocí a mi marido, es 10 años mayor que yo. Era sobrado, se creía, arbitraba. Mi mamá nunca lo quiso, lo quiso al final, después lo respetó. No le gustaban sus tallas pesadas, que era mayor, que no tenía estabilidad, pensó que yo lo pasaría mal con él... y ahí pololie (sic) con él. Esos recuerdos tengo, de haber pololeado (sic)

¿Y entre los 20 y 25 años?

A.S.: Ah, bueno, a los 23 años me casé y a los 24 años nació mi primer hijo. Yo igual quería disfrutar más vivir solos, pero salió el hijo no ma pu (sic). Así que ahí comenzó la maternidad, mamá primeriza, mi mamá me aconsejaba, porque uno no sabe qué hacer... y de ahí me acuerdo de cosas ya después de los 25.

¿qué recuerda desde los 25 años?

A.S.: Ah, que mi papá estuvo enfermo unos años más o menos. Él jubiló y se achacó, murió hace 24 años, un 16 de agosto. Mi mamá murió el 23 de septiembre de 2016. Con mi papá paso algo raro también. Él estaba mal, yo esa tarde le vi sus heridas cuando mi hermana lo bañaba y le pedí al señor que se lo llevara, que no sufriera más. Y en la noche murió. Yo tenía miedo, me sentía hasta culpable... pero sabía al final que estaba descansando. Ese es mi principal recuerdo de esa etapa. Después, ya me acuerdo cuando nació el segundo....

¿El segundo hijo?

A.S.: Sí, tía

¿A qué edad nace?

A.S.: A los 34, ahí nace mi segundo hijo, Bastián. Yo no quería más y nació. Ahí hablé con mi marido para operarme porque no me veía con otro hijo más pu (sic) tía. Imagínese, ya Nicolito estaba grande y tengo que criar otra vez... bueno y ya después de los 35 parte como otra etapa de mi vida...

¿por qué?

A.S.: Porque a los 7 años de mi hijo Bastián entro a trabajar. Lo cuidaba una vecina, pero a él no le gustaba porque la vecina tenía una hija que le pegaba. Había que trabajar, así que con el dolor de mi corazón lo dejo solo. Compré un celular, microondas y un hervidor. Le sacamos copia de llaves. Mi preocupación más grande era cuando yo tenía turno de tarde. Gracias a dios nunca le pasó nada.

¿dónde trabajaba?

A.S.: Yo trabajaba en el supermercado Unimarc, era pasillera. Me iba bien, tuve hartos jefes y con todos me llevé bien, salvo con uno, pero todos me felicitaban por mi trabajo.

¿Ya estamos entre los 35 y 40 años?

A.S.: Sí, tía

¿Cuál es el recuerdo que se viene a tu mente?

A.S.: Ah, cuando fallece mi mamá el 2016... ahí Óscar lloró mucho.

Mi mamá era activa, le gustaba salir a pasear. Me avisaron de su muerte cuando yo estaba en el jardín, estábamos con todas mis amigas del nivel de arriba del jardín, me acuerdo que íbamos a salir y me llaman, mi hermana me dice que murió mi mamá, pensé que era una broma y mi hermana me dijo que jamás me haría una broma así. Ahí me puse a llorar y dejé el teléfono. Mis amigas lo tomaron y llamaron para entender qué me pasaba. Ellas se portaron muy bien conmigo, me apoyaron y ayudaron mucho.

Mi mamá tuvo una muerte rápida, se sintió mal, le dolió el pecho, la subieron a un auto, la llevaban a urgencia y se murió.

Sabe, ahí también hay algo. Mi papá también era mayor que mi mamá. Yo lo veía como él la miraba enamorado. A mí me daba pena, porque creo que mi mamá no estaba enamorada.

Yo no conocí a mis abuelitos y mi mamá cuenta que su vida fue muy sufrida, cuando tenía 4 años su mamá se la lleva de casa, no sé yo, quizá algo pasaba, su papá era malo. Así que le cambió el apellido y se fue con otro hombrecito, con él tuvo una hija y mi mamá murió. Quedo mi mamá con su media hermana. Y el hombrecito se casó con otra mujer, pero mi mamá siempre estuvo con ellos, aunque nacieron otros hijos que no eran nada de ella. Algo

tiene que haber pasado ahí que esa pareja de mi abuela no quiso que mi mamá se fuera otra vez donde su papá. Mi mamá se casó a los 15 años, yo creo que, de aburrida, quería salir de su casa. Mi papá era muy bueno, debió ser cura, mi mamá mandaba ahí. Él jamás nos pegó, él nos daba permiso.

Comentas que trabajabas en un jardín infantil.

A.S.: Ah, sí, tía. Cuando mi mamá murió yo trabajaba en un jardín. Lo que pasó es que comenzaron a cerrar los Unimarc, yo estaba estresada ahí. Comienzan a despedir gente y eso me daba pena, había sobrecarga laboral. Menos personas, más pega. De 8 pasilleras, quedé sólo yo. Me acuerdo que pensábamos que iban a cerrar, pero a fin de año o en el verano. Fui a trabajar un 7 de diciembre y veo que no abren el local. La jefa baja llorando y nos dice que cierran. Como mi jefa había visto que era buena para trabajar, me manda a buscar para ir a otro local a trabajar, pero me negué porque me daba pena volver a trabajar sábado y domingo y dejar a mi esposo y los niños solos.

¿cómo parte tu experiencia en el jardín?

A.S.: A LA FUNDACIÓN llegué por casualidad, porque mi marido trabaja repartiendo artículos de aseo en los jardines y ahí dejó mi currículum. Pidieron una infinidad de papeles para postular, que certificados, licencia, etc. hasta que quedé. El 2015 entré a LA FUNDACIÓN, el 2017 a este jardín.

Primero el 2015 quedé en un nivel sala cuna, eran dos salas cunas que había en el segundo piso. Cada una con 20 niños. Hasta las 11:00 veía yo las dos salas, a las 11:00 llegaba mi compañera y ahí cada una quedaba con su sala. Ese jardín era diferente, más grande y el equipo, aunque era más grande, era más unido, lo pasábamos bien, había un lazo, nos juntábamos semanalmente, casi todos los viernes a conversar, a las copuchas del jardín, a celebrar o por juntarnos. Era diferente ahí, a veces como en todas partes había problemas, entonces se hacían reuniones semanales de equipo, de las salas de arriba y abajo y se decía lo positivo, lo negativo y lo que se debía mejorar. Se decía todo ahí, todo se resolvía. Aquí no, aquí hay problemas, las chiquillas son flojas, no limpian, no ordenan, son desordenadas. Yo me enojaba hartito al inicio, les decía a ellas, a la directora, pero entendí que ellas son así, porque son jóvenes. Son distintas a una.

¿cuándo llegas al jardín actual?

A.S.: El 2017. En el otro estuve 2 años y pedí traslado, solamente porque el jardín de ahora me queda más cerca y con una locomoción, gasto menos plata y tiempo. Ahora cuando nos vemos con mis excompañeras me dicen que me extrañan, que no es lo mismo sin mí. Que no hay nadie como yo, sabe yo creo que puede ser así. Ahí me gustaba, las chiquillas dejaban ordenado, aquí todo lo dejan botado. Yo les digo, les explico, les he dicho que a la Pacita (sic) hay que ir a visitarla al hogar, que los niños tienen que comer con servicio, llegamos a fin de año y todavía comían con la mano. En el otro jardín las tías comían con los niños, escribían en sus libretas el día de los niños, entregaban a los niños a sus papás, los entregaban limpiecitos, ordenaditos, daba gusto, eran cariñosas. Aquí no veo nada de eso. Yo les digo, ellas me dicen que soy como la mamá de ellas. Antes me enojaba, me daba rabia, me quería ir, pero después las entiendo que son jóvenes, que quieren tener el celular, sacar la vuelta, no

quieren cansarse, no quieren trabajar, quieren hacer lo justo. A veces yo les pido ayuda, porque son 5 en la sala y ellas me dicen que no, porque no pueden descuidar a los niños y tampoco es tanto el cuidado que les dan. Yo veo que les falta voluntad, disposición, compromiso. Mire, la educadora y la directora saben, pero les falta, no sé, decir las cosas, imponerse. Como va a ser que las agentes digan cómo hacer las cosas. Aquí las agentes han tenido problemas, al inicio, con los apoderados, porque no saludaban. Y había otra agente que se fue, pero le hacían la vida imposible, ella no tenía personalidad para responder, así que se fue. Imagine que ellas son las que organizan los niños de referencia y se los dieron a la tía que se fue y después a Olga, que también la molestaban. Le daban a la más gordita porque cuesta tomarla para hacerla dormir, al Stefano porque tenía más problema, a las guaguas que hay que mudar. Imagine que con el Stefano para mudarlo hacían tanto problema, se ponían mascarilla, guantes, que el niño tenía mal olor, bu, que no decían.

¿Qué piensa usted de esas decisiones?

A.S.: Qué voy a pensar, que está mal pu (sic) por los niños y por las tías. Mire yo comparo con el jardín de antes y era tan diferente, había más preocupación y dedicación.

¿Quisiera agregar algo más a su trayectoria de vida?

A.S.: no tía, eso no más. No le va a decir eso que le dije yo. Igual yo le he dicho a las tías y a la directora, pero ya me cansé ya. A veces veo un cambio, pero poco.

A.S., muchas gracias por su amabilidad. No encontramos pronto para una nueva entrevista, donde ya nos detendremos en algunos de estos eventos que hoy me comentó.

A.S.: Ya, tía, me avisa no más.

SEGUNDA ENTREVISTA A A.S.

Buenas tardes A.S. Bienvenida a nuestro tercer encuentro. Hoy avanzaremos en su etapa de vida entre los 5 y 20 años.

A.S.: Tía, sabe que después que yo me fui para la casa me quedé pensando y me acordé que no le dije que mi mamá nos hacía toda la ropa ella, ella nos tejía chalecos, nos cocía las faldas, y nosotros estábamos siempre ahí con ella, jugábamos a la carta eh mientras ella cocía, yo creo que eso a ella le gustaba, de que nosotros estuviéramos siempre alrededor.

A.S., se fue recordando ese día. ¿Hay algo más que quisiera agregar?

A.S.: Sí, tía, igual lo otro que hacía, lo que a ella le gustaba mucho era leer, ella a quedarse dormida leyendo en la cama

Y, ¿qué leía?

A.S.: Cualquier cosa tía, estas cuestiones que pasaban dejando los mormones, los testigos de jehová ¿cómo se llamaban estos?

¿Atalaya?

A.S.: La Atalaya, los diarios, la Biblia, revistas viejas, pero cualquier cosa a ella le gustaba dormir en los sillones y le gustaba quedarse dormida mientras nosotros jugábamos.

¿Se vinieron recuerdos de su madre?

A.S.: Sí, que nos hacía ella la ropa y sobre todo pal (sic) el dieciocho, me acuerdo que a nosotros ya no nos gustaba que nos cosieran porque igual ya queríamos andar con jean, andar como más lolas porque ella igual nos vestía, así como más cabras chicas, con calcetines de abuelitos, los vestiditos así infladitos de aquí, ella nos hacía toda la ropa y nos tejía.

¿Algo más que desee comentar de los años anteriormente revisados?

A.S.: Eh... no tía, eso no más. Si me acuerdo yo le digo

Bien, en la entrevista anterior conversamos de su niñez, su paso por la escuela y la enseñanza media. Y ahora yo quisiera detenerme entre los 15 y 20 años.

A.S.: ah, si yo ya le había contado que terminé el tercero y después me fui a la nocturna y ahí conocí al óscar.

¿su esposo?

A.S.: Sí, ahí conocí al Oscar, el Oscar es mayor diez años que yo, y ahí lo conocí, estudiamos eh tercero, cuarto y quinto, yo había terminado tercero y tuve que hacer de nuevo tercero, estudiamos tercero, cuarto y quinto eh, él buscaba sentarse conmigo, a mí me gustaba sentarme en el primer asiento por un tema de concentrarme, de poner atención de captar más rápido y a él no po (sic). Entonces el me llamaba y me invitada, él se sentaba como a la mitad A.S.: de la fila siempre como del lado de la ventana y a mí me gustaba sentarme adelante, ¿entonces qué era lo que hacía él?, mejor se venía a sentar al lado mío. Así nos conocimos y a mi mamá no le gustaba para nada, no, lo encontraba mayor, lo encontraba que no tenía una estabilidad, que no tenía profesión, o sea, le encontró todos los defectos habidos y por haber, hasta que nosotros terminamos me acuerdo y una vez salimos con mi hermano mayor y mi cuñada y claro tocó la casualidad que era una casa, nosotros fuimos como una casa, no me acuerdo de quién era esa casa, pero llegamos a una casa antigua y nosotros llevábamos colchones inflables y me acuerdo de que mi hermano no me dijo nada, mi cuñada tampoco, entonces yo dije dónde duermo no hay más colchones entonces dormí con él, pero ese día no pasó nada de verdad, y no crees tú que mi hermano le cuenta a mi mamá que yo dormí con Oscar. Mi mamá me sacó la mugrienta sin preguntarme A.S. qué pasó, nada, sino que me pegó y que te vas a casar, que te vas a casar y por eso me casé con Oscar, a lo mejor hubiera conocido otra persona o bien nos habríamos casado, pero ella me sacó la mugrienta y habló con Oscar y le dijo tiene que casarse con la A.S.

Y por ese tiempo, ¿qué edad tenía?

A.S.: Oh, a ver, a los veintisiete, veintiocho años del Nicolás, a ver réstele los cincuenta y uno que tengo, cuánto tenía, ¿veintidós?

Sí, veintidós.

A.S.: Bueno, en esa fecha yo no pensaba casarme tampoco, ahora encuentro que las cabras se casan no tienen ni hijos más jóvenes, pero yo me sentía que me faltaba vivir, yo encuentro que me faltaba vivir o no sé, o lo estaba pasando muy bien todavía en esa fecha.

Y, ¿ahí se casó?

A.S.: Y ahí nos casamos, nos casamos un nueve de abril por el civil y un cinco de mayo por la iglesia, gracias a Dios me salió una persona responsable, que me respeta eh a mí y a mis hijos, él jamás les ha levantado la mano a mis chiquitos, claro, aunque lo tiene asumido (risas), pero él en ese sentido ha sido bueno será donde es mayor también.

Usted me contaba que se embarazó al poco tiempo de casarse.

A.S.: Claro porque ahí quién te dijo A.S. cuídate, nadie po (sic), yo quedé como embarazada al tiro yo no me di cuenta, sino que empecé cómo le dijera, me cargaba los malos olores eh encontraba las casas, porque nos fuimos a vivir donde mis suegros, lo que pasa de que mi cuñado vivió en la casa de mis suegros y como que tenía una casita aparte, unas piecitas aparte, después le entregaron casa por ahí por Denavisur, creo, y se fue po (sic). Por lo menos (no se entiende) con su señora porque se casaron y se divorciaron al tiro. Entonces cuando él se fue nosotros nos casamos y nos fuimos a vivir a ir y ahí vivimos. Entonces yo todo lo encontraba hediondo, llegaba a la casa y encontraba mucho olor a comida y mi cuñada, mi mamá tampoco nunca me dijo nada, ni mis hermanas grandes tampoco, mi cuñada me dijo A.S. tú estás embarazada, yo no sentía ninguna ansiedad, o sea, algo que me dijera que estoy embarazada, sino que lo único que me molestaba era los olores. Y ahí yo le cuento al Oscar y Oscar me dice no A.S. entonces vamos médico para para asegurarnos que estái (sic) embarazada.

Todo esto, ¿a los veintitrés años más o menos?

A.S.: Más o menos. Mi embarazo del Nicolito (sic) fue normal, no tuve ninguna complicación y Oscar me acompañaba todos los meses a control hasta el último mes que a uno lo controlan como más seguido, eh y me acuerdo de que el médico en una de las consultas me dice eh de que vamos a tener que hacer cesárea porque mi hijo era demasiado grande y yo le dije que yo quería tenerlo parto normal porque yo quería saber, yo quería experimentar lo que se sentía, me dijo que aunque yo quisiera, me dijo aunque tú quieras no va a poder nacer normal porque, y ahí me mostró donde había echado los alfileres de que eso era así y acá.

Claro.

A.S.: Y que el niño podía nacer con principios de asfixia y yo ya y eso qué significa, me dijo que el niño podía nacer con un pequeño retraso y yo le dije entonces hagamos cesárea porque me dio miedo igual. Así que ahí me dijo vente al otro día me dijo y te hacemos tu cesárea, en el camino se me rompió la bolsa yo creo que de los puros nervios porque yo no sentí nada tía, nada, yo no sé qué es sentir un dolor de parto y del segundo también fue cesárea.

Nicolito nació en qué año, en el...

A.S.: En el noventa, en el noventa y uno creo, yo creo tía.

Ya.

A.S.: Oh, mi memoria, oye. Sí porque cumplió veintisiete el veintisiete de febrero.

Ah, ya...

A.S.: Y ahí yo dije me voy a quedar con un solo hijo, no quería tener más, de verdad no quería tener más, yo quería tener uno bien criado que esto, que lo otro eh y cuando empezaron aquí todos a decirme de que yo estaba enferma, que yo podía tener cáncer, yo estaba muy flaca yo era una tabla, llevaba como ocho o nueve años tía con tratamiento yo tenía la T, y el caso de que me empecé asustar po (sic). Oscar me dijo ya porque me dijo si A.S. en realidad usted está muy delgada me dijo, vamos dijo y aprovechamos de unas consultas a la doctora, fuimos donde la doctora y dijo de que el tratamiento a mí ya no me estaba sirviendo para nada, me dijo que el tratamiento dura cinco años, tú lo tienes hace ocho años me dijo, en cualquier momento tú puedes quedar embarazada. Eh en ese entonces pesaba cincuenta y siete kilos yo, según la doctora yo estaba súper bien porque ni vitaminas me dio, el caso es que me dijo mira te voy a sacar el tratamiento, quiero que te coloques otro, toma pastillas para que tu útero descansa y yo ya tomemos pastillas, a la sorda le dijeron tome pastillas cuatro meses, a mí se me olvidaba un día, me tomaba dos juntas, al final tía a los cuatro meses de tomar las pastillas quedé embarazada de Bastián. Cuando quedé embarazada, Oscar me decía parece que estás embarazada y se reía porque él quería tener una niñita, entonces yo decía sí parece que yo estoy embarazada y él se reía, hasta que un día me dijo sabe que A.S. yo saqué hora con la doctora Correa me dijo y la tení (sic) mañana a las diez una cosa así, porque llegué y me dice que está embarazada. (risas). Saliendo de la consulta tía le dije ya Oscar sea hombre o sea mujer yo me opero porque tú ya sabí (sic) que yo no quiero tener más hijos, sí, sí, sí (risas)

(risas)

A.S.: (risas) El caso que él me dijo que sí, sí, que yo me operaba, ya po (sic) el caso que le dijimos a la doctora y ya la doctora le dijo, ya cuando tú vayas a tener a tu hijo le dijo tú le recuerdas a la persona que te va a monitorear y te va a tomar todos los datos y ahí le tiene que decir para que me recuerde.

Sí.

A.S.: Mi embarazo todo normal hasta el último mes que un día yo fui a control y ella me hizo tacto y ese tacto no dormí en toda la noche, me, me dolía aquí abajo, eh no podía quedarme dormía, yo llamé a Oscar porque Oscar había salido temprano ese día, a Oscar le dije que no había dormido nada porque él se fue cuando yo estaba durmiendo y como no dormí tuve que haberme dormido en la mañana, entonces llamé a Oscar y me dice voy a llamarla me dijo a ver si tiene una horita como para ahora, me llama como a las nueve y me dice A.S. vente ya porque te voy hacer un espacio y fui y me examinó, me dijo que yo estaba dilatando, en caso es que me dijo ¿tiene tus cositas listas? y uno como tonta, si yo arreglaba las cosas como desde el primer mes (risas)

¿Y antes de eso tía?

A.S.: Antes de eso me acuerdo que Oscar no quería, cada que la doctora nos pregunta si quería saber el sexo Oscar decía que no, porque quería sorpresa porque él juraba que iba ser niña y uno (risas) y uno de los, una de las citas él no me acompañó y ella me pregunta, (no se entiende) cuánto más dije yo, ya doctora le dije yo dígame, hombre (risas) y Oscar tenía unas muñequitas, andaba mirando como aritos ya y cuando, ya con Oscar nos juntamos en el centro, me acuerdo que ese mismo día me dijo vamos a ir a una tienda y hay unos aritos bonitos que vi, hay Oscar qué va a comprar si va a ser hombre, cómo sabí (sic) me dijo, si acabo de decirle a la doctora y me dijo que yo era copuchenta, qué por qué había preguntado (sic), que por eso iba a ser hombre y no iba a ser mujer, porque él juraba que iba a ser niña (risas)

¡Oh!

A.S.: Así que nos quedamos con hombres (risas).

Y Bastián nació. ¿cuántos años tenía Nicolás cuando Bastián nació?

A.S.: Ehh se llevan casi por diez años. Porque tiene veintisiete Nicolito (sic) y Bastián tiene diecisiete.

Ya.

A.S.: Él cumple dieciocho ya ahora en agosto.

Ya po (sic) ahí le dijo Oscar anda a dejar a la A.S. a la clínica de acá me dijo y ahí vas a buscar su maleta. Y en ese lapso a mí me monitoreaban hasta que ahí llegó la tortora y ahí nació Bastián y ahí tuve parto en tres días porque yo quise ir un día antes, estaba aburrida así que me dijo que responsable y yo sí muy responsable, fue el peor error tía que hice, porque a la casa tuve que llegar a lavar ropita ahí sentadita. No le iba a pedir a mi suegra, era enemiga de molestar a mi suegra yo, así que ahí me sentaba a lavar, dije yo soy más tonta en vez de haberme quedado un año más descansando y en esa fecha no les daban días a los maridos.

Usted me comentó que cuidó a su hijo hasta que entro a trabajar...

A.S.: El menor tenía siete años cuando yo empecé a trabajar, sí ahí entré al supermercado

Sí.

A.S.: Como yo entré al supermercado era Key Market.

Sí.

A.S.: Después de Key Market pasó a Bigger, si nacieron varios contactos ahí, de Bigger pasamos a Unimarc y ahí murió, en Unimarc murió. Ahí trabajé en el supermercado como seis años y terminé casi de las últimas, como yo le decía la otra vez yo creo que hasta estresada porque igual un tema que se te están yendo tus compañeros estaba quedando sola

porque todos los meses iban echando gente, de los ocho casilleros quedé yo, pero haciendo la pega del bodeguero, de hacer pedios (sic), era, era mucho y de ahí me acuerdo de que cuando me despidieron fue un siete de diciembre parece, fue un seis o siete de diciembre que también salí de esa empresa, nosotros sabíamos que iban a sacar ese supermercado, pero no pensamos que lo iban a sacar en una fecha importante de mayor venta. Así que ahí cerraron, nos pagaron todo, ehh yo decidí no trabajar y de, de gozar del seguro de cesantía hasta el último mes. Ah y me acuerdo que ahí, entre esos meses mi exjefa trataba de comunicarse conmigo porque ella quedó en Chiguayante, pero en el Unimarc que está al lado del banco.

Ya.

A.S.: Y quería hablar conmigo y decía A.S. la Evelin te necesita, quiere hablar contigo, quiere que hablé (sic) con ella porque quiere que vuelva a trabajar con ella, así que no.

¿y por qué no quería?

A.S.: No quería volver. A mí lo que me deprimía tía era trabajar los domingos, o sea, de repente yo tenía que hacer turnos de tarde, una semana en la mañana, una semana en la tarde y a veces la semana que me tocaba en la tarde hasta me tocaba trabajar el domingo, yo lo encontraba deprimente. No estar en mi casa, ni almorzar con mis niños, con mi marido, sabiendo que ellos iban a estar en casa y yo trabajando, yo creo eso a mí no, no.

Claro, no la motivó.

A.S.: No, no sé. Igual trabajé hartos años así, yo con una pega en ese sentido soy responsable, o sea, voy y después que no la tenía no quería volver.

Y de la crianza de sus hijos ¿qué recuerda?

La crianza de los chiquillos, bueno la más mañosa era yo, yo los castigaba, pero a Nicolás, a ver como hasta los doce años, yo recuerdo que a los doce años yo le di una punga muy grande a Nicolás le pegué con una correa tía y después me dio una pena, pero asquerosa porque le quedaron en sus piernas marcadas y el caso es que me acuerdo que me puse a llorar y me puse a llorar, o sea, él no me vio, pero después yo bajé Bastián estaba chico yo creo que fue, yo creo que debí haber estado estresada porque Bastián era muy llorón porque no me dejaba hacer mis cosas, me absorbía mucho tiempo, entonces una equivocación de mi cabro como que me desahogué con él.

Claro.

A.S.: Y me di cuenta, me di cuenta porque me acuerdo que después que yo le vi sus piernas ehh bajo y me pongo a llorar y le digo a mi Señor que nunca más, me acuerdo y me da pena.

Si tía, si yo la entiendo.

A.S.: Yo le dije a mi Señor que nunca más le iba a pegar a mi hijo y nunca más le pegué a mi cabro, al pequeño sí (risas) como coscorriones porque era súper desordenado, me vivían llamando del colegio, o sea, a lo que voy yo de que Nicolás nunca me dio problemas y yo

encontré que tenía el apuro que yo tenía que estar más presente con él y no me daba cuenta que Bastián me absorbía mucho, demasiado. De ahí nunca más le levanté la mano a mi hijo mayor, al pequeño también más o menos como a esa edad como que dejé de pegarle porque también estaba más grande tía, pero al pequeño hasta ahora me llaman del colegio (risas) si es que es muy desordenado. Yo cuando solté a Bastiancito fue en primero medio que le tocó un profesor jefe muy bueno eh era un profesor joven, me llamaba por profesor si molestaba, si terminaba antes, y yo le dije qué es lo que hago porque resulta que Bastián, Nicolás tampoco me estudiaba, cuando chico estudiaban conmigo, pero después que yo lo castigué, como de esa vez de los doce años como que yo me empecé a relajar con él, como que tratará de no exigirle demasiado, porque donde yo le exigía a él yo tenía que estar a lo mejor en paz conmigo, calmada, entonces mejor no le pedía nada. Nunca gracias a Dios me quedó repitiendo y nunca me bajó las notas excepto en cuarto medio que también ahí lo sobre exigí porque también hizo un preuniversitario que él dijo que iba a puro dormir, después de grande me dijo mamá nunca le pague un preuniversitario a Bastián porque al final me dijo yo iba a puro dormir. Claro salía un cuatro para las siete, estudiaba en el salesiano, eh salía las cuatro y media, de las cuatro y media se tenía que pasar, a qué horas llegaba a la casa, a qué horas descansa. Yo no le iba a pagar un preuniversitario a Bastiancito, pero Bastián empezó con que él quería porque él no es lo mismo que Nicolás, Nicolás estudió ¿en el humanista le llaman?

Sí.

A.S.: Bastián está en el industrial. Entonces yo pensaba que él terminara de estudiar cuarto y ahí ver la posibilidad de que él hiciera un preuniversitario, pero él me lo pidió y yo le puse las condiciones, yo le dije Bastián tú no puedes por esto y esto. El único día que sale temprano es el lunes a las tres y media, y martes, miércoles, jueves y viernes a las seis, hasta que él le buscó todas las patas al gato, me dijo mamá el lunes salgo a las tres y media puedo hacer lunes y sábado, así que ahí lo fui a inscribir al Cpech, yo le dije Bastián, no es tanto lo que tengo que pagar tía, pero le dije tiene que hacerse responsable porque yo no te iba a pagar, tiene que sacarme un buen promedio le dije (risas) porque igual yo lo iba a dejar que hiciera un preuniversitario después, pero igual como que va medio atrasado como nació en agosto. Entonces como que cumple dieciocho ahora en agosto y sale con dieciocho, no es como Nicolás, Nicolás eh entró con diecisiete y salió con diecisiete. Así que ahora ya fue su primera clase empezó el nueve, pero me dice que como que está llegando muy justo porque sale a las tres y media y tiene que estar allá a las cuatro y algo.

Ya.

A.S.: Entonces quiere que lleve un certificado en donde pueda retirarse del colegio unos diez o quince minutos antes. Al final tía Oscar y yo giramos entorno a ellos porque al final, a Nicolás no quiso estudiar le preguntamos muchas veces y yo creo que ahora con Bastián va a ser lo mismo, yo le digo Oscar mientras uno pueda qué va a hacer, es lo único que le puedo dejar tía no tengo nada más, no tengo nada más que dejarle.

Y lo mejor que le puede dejar, le va a servir toda su vida.

A.S.: ya po (sic) me acuerdo que para el primero medio me acuerdo que para la primera entrevista que me hicieron fue un profesor, ah porque yo llegué allá y le dije profesor yo no hallo qué hacer, Bastián no me estudia, Bastián nunca tiene tareas, Bastián nunca tiene que estudiar, pero, Oscar le dicen allá, pero Oscar no le va mal me dice es muy inteligente lo que pasa de que él molesta porque termina antes, entonces como termina antes se dedica a molestar, déjalo me dijo. Ahora ya ni le pregunto si tiene tarea porque yo sé que me va a decir que no, pero como que se ha puso más responsable después de eso, como que de segundo en adelante como que se puso más responsable, o sea, ya como que veo que toma los cuadernos, por último. Pero, que me estudie, que me estudie no.

¿y cómo le va?

A.S.: no como yo quisiera.

Ya.

A.S.: eh porque yo le digo que, si él estudiara porque aprende rápido, si él estudiara le iría mucho mejor, pero si para él, para el universitario yo le dije ya Bastián cuántos ramos vamos a tomar, me dijo yo quiero solamente lenguaje y matemáticas, bueno las Ciencias le dije yo, pero para qué me sirven las ciencias me dijo (risas) si lo que yo quiero estudiar me sirven las puras matemáticas.

Al menos está claro tía en lo que quiere.

A.S.: Es que tampoco está tan claro él quiere estudiar algo relacionado con lo que está estudiando él porque él está estudiando mecánica automotriz. Él dice que algo como eso o ehh alguna ingeniería.

Le va a ir bien.

ojalá

Sí.

A.S.: él se tiene fe, él me dice que le va a ir muy bien, le digo si usted cree así le digo yo, esperemos

Sí. Así que él fue el que le dio más que hacer cuando era niño.

A.S.: Es que Bastián cuando nació era muy llorón tía, muy, muy llorón. Yo me acuerdo que lo cambiaba de paños, le ponía pijama y lo sacaba a pasear para poder hacerlo dormir, entonces en el coche, pero después ya también se empezaban a poner los días helados, no podía, pero me estresaba. Yo pienso que tengo que haber estado estresada y no me di cuenta, no me di cuenta a lo mejor hasta que le pegué a Nicolás, esa zurrada grande que me dio mucha pena, mucha pena de verlo así, porque claro yo siempre le daba sus coscorrónes, no sé pu (sic) su tirón de pelo, una palmada en el poto, pero esa vez como que ahhh, fue dale, dale, dale, oh le prometo tía que después cuando lo vi oh, como desahogo fue en ese momento. Es que igual yo decía que él tampoco con doce años se iba a defender tampoco me

iba a pegar, entonces a eso voy yo por qué le di (no se entiende) me sentí súper mal tía y hasta el día de hoy tía yo siento esa carga, esa pena.

Y, ¿lo ha conversado con él?

A.S.: yo después le pedí disculpas creo que al otro día le pedí disculpas, le dije que me perdonara que no sabía qué me había pasado y fue porque él no había estudiado, porque yo le revisé una libreta y creo que tenía prueba y yo me di cuenta que no había estudiado, tía cuando él nunca le había ido mal, yo digo por qué me cerré tanto, por qué. Una mala nota, una que hubiera tenido si él tampoco era de malas notas y él siempre fue sobre los seis. Entonces por eso yo digo yo tuve que haber estado enferma y no me di cuenta, estresada con el Bastián me absorbió demasiado.

Y de lo que vivió con sus hijos, hay algo que usted sienta que le sirven el trabajo con niños en el jardín infantil, porque si bien su rol no es estar ahí dentro de la sala, usted interactúa mucho con los niños.

A.S.: No sé si es así, pero a mí los pequeños me provocan mucha, mucha ternura eh como que los veo que están falto de cariño, como que los veo que las mamás que trabajan los dejan ahí por obligación otras porque a lo mejor no les interesa estar con ellos prefieren hacer otras cosas, pero eh, este año no ha sido como el año pasado como que el año pasado los veía más vulnerables tía, este año no tanto, este año hay dos niños que me provocan eso de apapacharlos, de contenerlos, pero a la vez también trato de no tanto porque Maxito de este año, Maxito me veía y se ponía a llorar, o sea, yo no podía hacer mis cosas porque él quería estar todo el rato en brazos conmigo y yo no podía po (tía) si yo tenía que hacer mis cosas, entonces empecé a dejarlo con el dolor en mi corazón y diciéndole a la tía Olga, tía Olga por favor gánenselo, tómelo

Y porque la tía Olga lo tiene como niño de referencia.

A.S.: sí y lo que pasa que cuando él llegó, por qué me conquistó tía, porque él cuando llegó, llegó como autista quedó sentado llorando y se cobijaba con una colchoneta de cabecera y colchones y él se cobijaba y se tapaba con los cojines, lo iban a tomar y lloraba hecho a mares, eh entonces yo lo empecé a ganar de a poquito, yo iba a jugar con él, había como momentitos que él se calmaba y lloraba toda la mañana y eso a mí me llegaba. Entonces yo sé que las tías tienen que ver otros niños, pero yo creo que él necesitaba en ese momento, entonces a lo que iba yo, iba y veía que las tías estaban ocupadas y a él lo dejaban como medio solito, entonces yo iba y con los cojines me ponía a jugar, me tapaba y me destapaba diciéndole cualquier cosita, una tontera, y así me lo empecé a ganar y hasta mamá (risas). Y ahora como le digo yo eh estoy tratando como de dejarlo porque él también tiene que compartir con los otros amigos, pero al final anda así y yo le dije a la tía Lunita, tía gánenselo, apapáchelo, tómelo en bracitos que él sienta que él sienta confianza, es lo único que ellos necesitan confianza, sintiendo confianza pueden andar por toda la sala yo creo, porque él no tenía esa confianza, a él lo sacaron de su casa y lo trajeron acá, entonces yo creo que eso es lo que le falta.

Y Max tiene cuanto, ¿cuánto tiene?

A.S.: Maxito tiene como un año seis tendrá Maximiliano cofre

¿Estaba el año pasado también?

A.S.: no. y él por eso que yo creo también que esas son las personas que yo siento que me gustaría hacer más y no puedo, me gustaría estar más en sala con los niños.

Y no puede porque...

A.S.: no porque tengo que hacer mis cosas. Entonces apapacharlos, de contenerlos porque de repente las tías no son tan... o hacen su pega nomás, yo creo que eso hacen su pega, pero no miran un poquito más allá porque yo veía que ese niño necesitaba y estaba él, yo creo que eso es lo que me hace acercarme a los niños de suplir un poquito sus necesidades de cariño ahí, porque llegan a un lugar donde no conocen a nadie.

¿Usted tiene sensibilidad frente a los niños?

A.S.: yo no sé qué me pasa tía porque igual en los semáforos se ponen niños trabajando y aquí en Chiguayante hay un niño que anda súper sucio y yo sé que lo que él tiene que son drogadicto y esas cosas, hasta Oscar me lo dice y yo busco como no vaí (sic) a tener una moneda hasta se me pierde el chauchero en la micro y yo le digo Oscar no importa aunque sea para un pito o un vaso de vino, pero ese ratito va hacer feliz. Entonces yo creo que soy como un... si yo lo tuviera a lo mejor no tendría o todo lo que tuviera a lo mejor lo daría, pero yo a veces le digo a Oscar ya Oscar vamos al supermercado y me dice todo lo que gastaré (sic) y allá anda buscando ofertas, pero todo lo que me ahorro dice Oscar usted se lo da a los demás (risas)

(Risas)

Que se lo da al de empaque, que se lo da al cabro que cuida las bolsas y me dice que al final es lo mismo, bueno por qué no se lo gasta en el supermercado entonces, porque yo a veces soy no sé, igual ahora ya me da pena dar hasta cien pesos a los niños de empaque porque que hace uno con cien pesos tía, nada.

Usted me comentaba de la experiencia con niños en el jardín. Cuénteme cómo definiría la experiencia en La fundación.

A.S.: de primera sufrí mucho porque cuando yo llegué acá al, cuando yo llegué acá al porvenir, no sé si tu viste a la tía Monse Aburto, Agurto, ella era muy mañosa no nos dejaba tomar los niños, a mí ese año que yo entré a nosotros no nos dejaron tomar los niños.

¿Cuál era su rol por ese tiempo en el jardín?

A.S.: de servicio, solamente el de servicio.

Ya.

A.S.: Entonces cuando ella no estaba, cuando sabíamos que estaba abajo uno en la hora de almuerzo en los ratitos ahí como que veía que subía, nosotros desaparecíamos.

¿y por qué no dejaría?

A.S.: no tengo idea, no, no, nunca nos dejó tomar los niños, entonces igual, bueno pero que en todo caso acá no me daba como tanta pena, como que las tías acá eran como más mayores entonces eran más apapachadoras, tenían igual sus regalones si uno tiene sus regalones, pero eran más cómo le dijera, eran más consentidoras, no eran como tan frías. Si como le digo yo ahí creo que la sufrí en el sentido de que no podía estar tanto en sala porque acá uno puede estar en sala, uno si falta una tía uno puede cubrir, eso es lo que yo le digo, aquí ahora nosotros las auxiliares somos multifuncionales, pero resulta que la gente son la gente y nada más y yo puedo ayudarles a ellas, pero después a mí quién me ayuda hacer las cosas, nadie, pero como le digo me siento como más cómoda en ese sentido porque puedo estar más en sala, ver a los niños que me encanta, me distrae los ratitos libres que tengo, porque tampoco puedo pasarme los así porque como te digo igual el Maxito ya, como que tiende a llorar un poquito pero se calma, yo creo que él entiende que yo estoy ahí pero no estoy.

Claro, claro, la presencia para él es importante.

A.S.: Porque claro ya no llora como antes, porque antes igual me agarraba a llorar y lloraba y lloraba cuando yo tenía que dejarlo eirme y ahí quedaba llorando nomás.

Y las otras personas del equipo, ¿cómo reaccionaban?

A.S.: Ni la tía Olguita po (sic) que era su tía de centro de referencia, es que yo no sé, como que las tías toman un niño y a ese niño le dan, le dan, le dan, le dan, pero ellas no se dan cuenta que tienen más, porque pueden estar con un niño que está tranquilo, que está quieto, que está bien, que puede dejarlo a un lado y tomar y contener al que mejor está que necesita, pero no lo hacen y por eso yo le digo si yo tuviera diez brazos, veinte brazos yo los tengo a todos aquí. Pero no sé de dónde viene, yo creo que de mi mamá como yo le decía de que a mi mamá igual le gustaba ehh de que por eso o quería que me casara, tía así fue, cuando tocó que mis hermanas mujer se fueron casando como que ella no quería (risa) como que yo le decía mamá si es la ley de la vida, fui una de las primeras que me casé de mis hermanas, cuando se fue a casar Cynthia que no te casí (sic) Cynthia que, o sea, ningún hombre era bueno pa (sic) nosotras, yo pienso que ella, ella no quería estar sola, porque yo le conté que cuando ella se murió mi hermana la mayor empezó a enfermarse.

Claro.

A.S.: Entonces yo creo que ella tampoco no quería estar sola, claro porque ya la Carmen era como la única que estaba con ella, vivían peleando sí ahh vivían peleando, pero la Carmen desaparecía o llegaba tarde empezaba al tiro a echarla de menos, si era eso, yo creo que mi mamá a lo mejor no quería estar sola porque vivió toda su vida con nosotros.

Claro, usted me contaba que ella también cuando pequeña...

A.S.: ella no tuvo hogar, entonces siempre anduvo como por aquí y por allá, entre familiares que tampoco te querían mucho, entonces después que ella tuvo a hijo entonces tampoco quería que se fuera.

¿siente que su rol es importante en el jardín?

A.S.: tía mi función es clara, yo debo mantener todo adecuado para los niños, todo el segundo piso, la sala, la sala chica, de expansión, baño, todo. Pero eso no es todo, porque yo también veo a los niños, ayudo cuando faltan manos o a veces veo que nadie hace nada como con el Maxito y tengo que hacer algo, me conmueve, como no voy a hacer algo, son niños, son débiles, necesitan un adulto, a veces no tienen ni a sus familias y más encima las tías del jardín no son buenas o no es que no sean buena, es que son cabras jóvenes que no saben todavía o no saben lo que necesitan los niños.

Usted ¿las aconseja, opina en las reuniones de equipo?

A.S.: mire tía yo voy a las reuniones, a veces opino, pero igual siento que me miran y como que dirán que sabe la tía si ella hace el aseo, igual yo siento que algunas me escuchan. A veces la Olga como que es más cercana con los niños, quizá es porque tiene más experiencia, más años de circo. Las otras que son mamás tampoco atienden a todos los niños, es como que les gustan algunos niños y otros no, siempre los más limpiecitos, las mamás mejores, así.

Ya nos acercamos a la hora de finalización, me gustaría saber si desea agregar algo más a la entrevista de hoy.

A.S.: mire tía, es que yo pienso que uno viene de la casa con una forma de ser y bueno la experiencia de vida que uno tiene, ahí aprende uno y eso sirve para trabajar. Yo le conté como era mi mamá y mi papá y por eso yo y mis hermanos somos así, responsables en el trabajo, con nuestra familia y con las personas que necesitan. Yo siempre ayudo a todo el que lo necesite, las personas deben ser así y así me formaron a mí y me toco que mis amigos también son buenas personas y crecí en ese ambiente, a lo mejor sin estudios en esto de la educación de los niños, pero con otras herramientas. Aquí en la fundación nos enseñan harto también, pero hay que querer hacer las cosas para hacerlas bien. Que saquemos con ir a talleres, capacitación y todo eso si después no lo vamos a aplicar.

A.S., una vez más muchas gracias por su tiempo y apertura.

TERCERA ENTREVISTA A A.S.

A.S., muchas gracias por su tiempo. Hoy abordaremos los últimos años de su vida, principalmente, la experiencia en La fundación.

En la última entrevista, me comentaba la experiencia laboral en el nuevo jardín, su rol y el trabajo que se desarrolla en el nivel sala cuna. Usted afirmaba que es un miembro más del nivel, sin tener un cargo pedagógico, que participa de reuniones y otras instancias.

A.S.: así es, tía. Soy una más, aunque a veces como le decía no me gusta hablar u opinar mucho, para no quedar mal o metida.

Entiendo que en la fundación se desarrollan distintas capacitaciones, ¿asiste usted a éstas?

A.S.: nosotros vamos a las mismas capacitaciones de las tías que en un principio yo decía la verdad de las cosas tía las primeras veces oh la encontraba latera, me aburría, las encontraba eternas, un día dije, pero por qué no empiezo a poner atención, o sea, no sé tía porque al final es toda una jornada para encontrar más corto y lo empecé a encontrar entretenido, no si me costó muchos meses que, creo que uno año de, porque aquí todos los meses hacen eh planificación.

¿usted también participa?

A.S.: no, no, de las capacitaciones, las encontraba odiosas, yo decía pa (sic) qué nos llevan a nosotros, nosotros qué tenemos que ver con la educación de los niños, nosotros no nos dejaban acá, no nos dejaban estar con los niños, o sea, lo encontraba todo absurdo yo decía pa (sic) que, pa (sic) qué, pa (sic) qué, hasta que un día me hice la pregunta, A.S. bucha ayuda, ayúdame pon atención pa que (sic) lo encuentrí (sic) más corto, más entretenido y así lo hice.

¿son capacitaciones destinadas a toda la fundación?

A.S.: sí, mensualmente hace una capacitación para, para el jardín.

¿vienen al jardín a trabajar con ustedes van?

A.S.: no, no, no.

Ya, ustedes salen.

A.S.: No tía es una vez al mes donde la directora nos capacita

Entiendo. Es interna y ¿la temática?

A.S.: De acuerdo a un tema específico, pero parece que son dos veces en el año que uno sale afuera que era a principio de año y creo que cuando uno sale de vacaciones o algo así no recuerdo bien, pero parece que son dos veces en el año que uno va afuera.

¿cómo se organizan para estas capacitaciones internas del jardín y planificación?

A.S.: Los días viernes hay capacitación

Los niños, ¿no asisten a jardín?

A.S.: los niños tienen media jornada que se van a las doce y media, de ahí nosotros sacamos nuestras cosas, almorzamos y nos vamos a la capacitación.

En ese espacio usted ¿opina, participa?

A.S.: Sí.

¿siente que eso le ayuda en el trabajo con los niños?

A.S.: no

Entonces cuando usted contiene a los niños, no es porque usted lo haya aprendido en la fundación.

A.S.: No

¿por qué lo hace?

A.S.: Me nace. yo creo que para eso uno no tiene que estudiar, o sea, uno tiene que ser buena siempre, qué saco con estudiar si voy a hacer una mala persona, de qué me sirve capacitar sino voy a hacer bien mi pega.

Para trabajar con niños ¿hay que ser una buena persona?

A.S.: Yo pienso que sí y no solamente con los niños uno tiene que ser buena con todos porque hay un dicho que dice: respétame para que te respeten, entonces uno tiene que ser buena con todos, o sea, yo a las chiquillas me las gané a puro respeto, ella que era cosa seria y yo siento que ahora me quieren un poquito, no había buena onda.

¿cuándo partieron?

A.S.: Sí, cuando partimos no había buena onda ahí y más aún que yo me juntara con la Guisella porque como que la Guisella dentro del grupo era la que estaba sola y después yo me fui, por qué cómo yo me iba a ir a juntarme con las otras y dejar a mi compañera sola, por último conversa hola cómo estái (sic) no sé, y ahí como que también ellas se fueron poniendo en mala onda conmigo, pero no directamente, o sea, no tan directo como con ella. Pero me las gané.

¿cómo se las ganó?

A.S.: Es que, para eso, me las gané yo creo que, también demostrando mi trabajo, si yo haciendo mi pega no veo tengo por qué andar con la gente sobándole el hombro o trayéndole un regalo no, yo creo que a las chiquillas me las gané con mi trabajando, demostrando que yo hago bien mi pega más que eso no y entregándole confianza también y eso que son jóvenes. Cuando yo llegué dije puchas chiquillas como que igual yo me sentía (no se entiende)

Y si usted tuviese que dar un consejo a las personas que trabajarán con niños, ¿qué les diría?

A.S.: En general. Es que qué consejo puedo darle yo tía si al final yo creo que lo que sale de aquí eso no se enseña, yo creo que uno nace con eso creo yo porque yo estuve conociendo a

gente cristiana, pero muy cristiana y que son más pecadoras que el diablo, entonces yo creo que eso no se aprende, yo creo que uno nace y hay personas que se caen, tropiezan, vuelven a tropezar y siguen siendo las mismas personas no cambian, entonces yo sí creo que uno nace con eso, si uno es buena, yo no sé de quién pude a ver aprendiendo, yo tuve que haber nacido así porque no creo que alguien me haya enseñado a ser buena, quién me pudo haber enseñado a ser buena aparte de mi mamá de que era de buenas costumbres, nunca nos permitió que nos trajéramos ni un lápiz porque uno como mamá conoce y las mismas cosas uno le enseña a sus hijos. Cuando mis chiquillos iban con un lápiz o un sacapuntas de quién es, no sé ya, lo lleva para el colegio porque no es suyo porque uno conoce sus cosas, pero aparte de eso quién lo enseña a uno a ser bueno, yo puedo decirle a mis hijos, al grande ya que es profesional a lo más que le puedo decir que respete, que sea una persona humilde, que él trabaja con gente y a la persona más humilde merece más respeto que un jefe porque es él el que te está haciendo la pega, siempre le digo eso, pero ya es grande y aparte de decirle tampoco él no sé cómo lo aporte, yo cumple con decirle que él tiene que ser una persona respetuosa, de llegar allá a la empresa y saludar a las personas de la mano, despedirse de la misma manera porque si ese trabajador va a querer echarle la pega pa atrás (sic) te la va echar, porque él sabe más que cualquier otro.

A.S., respecto a su relación con los niños podría explicarme ¿cómo se comunica con ellos?

A.S.: no sé mirándole sus ojitos, sus ojitos nomás qué otra cosa y es por eso que de repente cuando yo veo eh que un niño a lo mejor necesita un cariñito o que uno esté ahí es mirándole su carita, yo ahí veo que me necesita, más que nada porque como dice usted no hablan.

Se comunican de otra forma.

A.S.: Yo le decía del Maxito, de que el Maxito necesitaba a lo mejor confianza porque él en su casa está seguro, pero al llegar acá es algo totalmente diferente y él sentía a lo mejor una inseguridad y qué sabe uno y a lo mejor hasta miedo. Entonces qué era lo que necesitaba él de que le entregáramos confianza de que se fuera dando de poquito, no forzándola y lo logré yo creo que lo logré, si usted habla con la tía Olga, la tía Olga le va a decir que yo me gané a Maxito.

Y el equipo ¿cómo percibió eso?

A.S.: Mira son cosas que nunca conversamos con el equipo y yo tampoco tía quiero hablar tanto de ellos porque es su pega.

Entiendo.

A.S.: Entonces trato de no involucrarme mucho con su trabajo, eso que yo hago es porque me nace, pero no para que me vean las chiquillas porque a lo que voy yo de que es su pega y pueden verse a lo mejor invadías (sic) o pueden pesar qué está haciendo la tía si no le corresponde, entonces es algo que yo hago solita, que nadie se dé cuenta, a la única que le dije fue a la tía Olguita de que para poder que Maxito no llorara tanto ehh gáneselo le decía yo, tómelo en bracitos, conténgalo, fue lo único que le dije y lo que le digo cuando queda

llorando porque igual me da pena de dejarlo, de que yo tengo que irme a la otra sala o tengo que bajar y él queda ahí, pero ya no llora tanto como antes, pero ya sí, ya se queda.

A.S., estamos finalizando. Quisiera saber si quiere incorporar algo más a la entrevista.

A.S.: no tía, nada más

Gracias por su disposición y tiempo.

A.S.: nah que pena está cuestión tía...apague esa cuestión para conversar.

PRIMERA ENTREVISTA A TITI: LÍNEA DE VIDA.

Bien Titi, buenas tardes, vamos a dar inicio a la entrevista, como te expliqué anteriormente la idea es recorrer tu vida a partir de tus recuerdos. Vamos a desarrollar la conversación agrupando tus experiencias desde el nacimiento a los 5 años, luego desde ahí a los 10, a los 15 y así sucesivamente, hasta llegar al día de hoy. La idea es que podamos llevar una conversación en cuanto a los hitos más relevantes de tu vida.

Titi: lo bueno y lo malo, tía.

si, las experiencias que consideres relevante. Bien, si te puedes presentar.

Titi: mi nombre es Titi Inés Bravo Caro, Soltera, tengo 26 años. Tengo 3 hermanos varones de 36, 34, 30 años. Soy la menor. Tengo una hermana por parte de papá, es mayor. No la veo mucho. Me gusta que me digan Titi. Mi mamá cuenta que, en el registro civil, cuando me inscribieron no la dejaron ponerme ese nombre y le dijeron que mejor Titi y así fue.

¿podrías hablarme de tu vida entre el nacimiento y los 5 años?

Titi: Recuerdo que tenía un topo Gigio. Cuando veo las fotos recuerdo que mi mamá apadrinaba 2 niñas de 6 años y las llevaba a la casa, les celebrábamos los cumpleaños. Luego las adoptaron en EEUU, las buscamos muchos años, hasta el 2017 que nos encontramos. Cuando se fueron, mi mamá apadrinó a otra niña. Con ella hay contacto hasta hoy, es como mi hermana y su hija es mi sobrina.

Siempre hemos salido adelante, nunca nos faltó nada, y mi papá no más trabajaba y éramos hartos en la casa, pero nunca nos faltó.

Estuve en el Jardín Infantil Los Pinos de, ahí también hice mi práctica y después trabajé. Siempre con la misma directora

¿tienes más recuerdos, algún hecho relevante, algo que quieras destacar?

Titi: Hum..... no tía, eso es lo más importante. Que mi mamá siempre apadrinaba niños y eran como de la casa prácticamente. Los criaba como hijos.

¿y qué recuerdas entre los 5 a 10 años?

Me acuerdo que mis hermanos se fueron a la armada, ellos tenían 15 años. Llorábamos. Desde ahí que somos 2 con el Erick.

Mi mamá comienza a trabajar cuidando niños en su casa, no iba a casas de los niños, las señoras llevaban a sus hijos a mi casa. Eso no más me acuerdo, como que tengo borrado los recuerdos de tan chica. Es que tan chica es difícil que uno se acuerde.

¿y más grande, con más edad, entre los 10 y 15 años?

sufrió bullying en el colegio, casi 2 años, lo que originó una depresión. Tenía prognatismo, papiche como se dice. No recuerdo cómo fue la recuperación. Fui a médico y estuve 10 años con tratamiento de ortodoncia. Nunca le conté a mi familia lo que sufría, hasta que exploté.

Me acuerdo que había un profesor que me acosaba y no le dije a nadie. A los años le conté a mi mamá y me retó.

También me acuerdo que en octavo postulé al liceo técnico por la especialidad y no quedé. Ahí me dio pena, porque yo sabía que era por mi malformación. Pero, ya, filo, se me pasó.

¿y terminaste octavo?, ¿qué pasó?

En primero medio me vuelve la depresión. Me daba miedo, ataques de llanto. Y nosotros en la casa estábamos bien, nunca nos faltó nada. Mi papá iba por mí, y me iba a dejar, hasta que me fui soltando y ahí me relajé. Fueron los mejores años, era así, como soy yo, divertida.

¿te trataste la depresión?, ¿conoces el origen?

No sé, yo creo que siempre fue eso de que me miraban tanto porque era papiche. Y que no quedara en la especialidad por lo mismo. Yo creo que eso fue. Y fui al médico, pero me daba pastillas y listo. Al final, yo creo que pensé que esto no se me iba a pasar y tenía que vivir así. Eso es como lo que más recuerdo de ahí, de ese tiempo.

Bien, ¿entre los 15 a 20 años, qué recuerdos, qué hitos, situaciones, destacas?

Buuuuu (sic), ahí sí que la pasé bien.

Bailaba en los actos. En 3° y 4° medio fue un destape (risas).

Recuerdo que en segundo medio uno elegía en el liceo la especialidad. No quedé en atención de párvulos por mi problema, porque no modulaba y me decían que los niños no me iban a entender. Eso lo supe después yo, porque hice dos postulaciones y no quedé y no me daban las razones. Hasta que mi mamá habló con la jefa de carrera y le contó que estaba en tratamiento y que tendría frenillos y ahí me dejaron tomar la especialidad. Me iba muy bien, siempre mi práctica tenía de 6,8 pa (sic) arriba.

Salí del liceo, hice mi práctica profesional en Los Pinos, me llaman para reemplazos y el 2012 se abre un cupo para trabajar en extensión horaria, ahí estuve 6 años en los pinos. Lo pasaba bien.

¿y ya cuando estabas trabajando, entre los 20 a 26 años?

Ah. Sí, me operan y me dan un mes de licencia.

De lo que me acuerdo es que en el 2015 me asusté porque sale la ley que exige técnicos de nivel superior para trabajar con niños. Estudié en el Valle Central, sólo los días sábados, durante un año. Estudié eso porque no me llamaba la atención ser educadora, porque a mí me gusta estar en la guerra. No me veo con papeles, planificando, me gusta la acción, donde las papas queman. Este es un trabajo de movimiento, entretención, no es para estar quieta. Las chiquillas siempre me molestan por eso.

En el Valle Central me gustó, tenía compañeras de 50 años y más, me iba renovando y también en la fundación todos los meses nos dan capacitación. Salí alumna integral, mi mamá estaba feliz. Cuando me titulé comparaba mi Educación Básica con la educación Técnico Superior y veía como había crecido y me había superado.

Bueno y también, por esos años conocí el amor por internet. Él es mayor, después de un año de hablar por internet me vino a ver a Chile. Gracias a él, a sus consejos, desarrollé más personalidad. La verdad es que siempre he sido igual por dentro, pero ahora soy una mejor Titi, más fuerte.

Y en ese tiempo también me operé. La operación me marcó mucho, recuerdo a mi mamá siempre esperándome, acompañándome. Yo tenía que hacerme esa operación, no por vanidad, era para terminar con esa rabia que pasé, por el sufrimiento.

Igual tenía miedo, hartó miedo, porque era una operación grande, una transformación, pero siempre mi dios está conmigo. Mi mamá me llevó a la iglesia y trabajé en la escuela dominical por 4 años, desde los 23 hasta ahora. Tengo fe, más la fe de las mamás, qué más con eso. Siempre hemos salido adelante, nunca nos faltó nada.

Sabe tía, recuerdo que antes de la operación un niño me preguntó por qué hablaba así, raro. Me dio pena, rabia. Más razón tenía pa (sic) operarme. Después de la operación los niños me veían distinta, me preguntaban qué me había pasado. Fue un cambio grande ese.

Pasó el tiempo y el año 2017 llegó al Jardín O'Higgins. Era un equipo nuevo. Igual nos llevamos bien, con Jazmín me llevo mejor, es por la edad. Para mí era un desafío, era trabajar en un nuevo nivel, yo sólo en práctica estuve un mes en sala cuna y después toda mi experiencia es en niveles medios. Yo no quería sala cuna, pero me fascinaron. Aunque igual extraño que todos estén sentados y hagan lo que digo, pero me enamoré de sala cuna. Me destacan hartó, la directora, porque sonrío, canto, juego.

Gracias, Titi. ¿Quisieras agregar algo más?

La verdad que no tía. Igual me pilla de sorpresa, esto de acordarme qué me pasó. Chuta (sic), igual me da pena o no sé si pena, me emocionó. Es que sufrí hartó, pero dios siempre está ahí ayudándome y hay gente que me quiere y yo soy así, alegre, divertida, eso no lo he cambiado nunca y yo creo que eso es lo que a mí me ayuda hartó, la personalidad.

PRIMERA ENTREVISTA TITI

Titi, buenas tardes, vamos a dar inicio a la entrevista. Como te expliqué anteriormente, organizaremos la entrevista por tramos de edad. Más que una secuencia o preguntas preestablecidas, la idea es que tengamos una conversación en torno a tu vida, a las situaciones que consideras que han sido relevantes

¿Tienes alguna duda, consulta, algo que desees aclarar?

Titi: no tía

Bien, Titi, vamos a comenzar con el tramo desde el nacimiento a los cinco años, primero puedes contarme quienes conformaban tu familia, ¿con quienes vivías tú a esa edad?

Titi: a esa edad mis padres, bueno mi madre, mi padre, eh mis tres hermanos.

Tú papá, ¿el nombre de tu papá?

Titi: Eduardo

Ya.

Titi: Mi madre se llama Marta.

Ya.

Titi: mis dos hermanos mayores el Cristian, el Eidan, el de al medio el Erick y yo soy la menor.

¿tú eres la menor?

Titi: sí la más chica.

Tu mamá, recuerdo que en la entrevista pasada me comentaste que no trabajaba.

Titi: no, yo que me acuerde nunca ha trabajado eh.

¿en nada?

Titi: no, solamente en la casa.

¿y tu papá?

Titi: mi padre siempre ha trabajado.

Siempre trabajó.

Titi: sí desde que conoció a mi mamá, se casaron (risas) no tuvieron luna de miel.

(risas)

Titi: se casaron, mis papás se casaron y al tiro fue a trabajar, en serio ni siquiera pidió el día, nada (risas). Mi mamá siempre le recalca eso.

¿sí?

Titi: si porque debería haber pedido, no sé, el día, como se va a trabajar después del matrimonio, pero bueno así es mi padre.

Volvamos a tu mamá. Me decías que tu mamá no trabajaba, pero que tenía algunas actividades en tu casa

Titi: Cuidaba niños (risas)

Cuidaba niños.

Titi: sí.

Ya.

Titi: cuidaba niños desde que yo era pequeña tenía como... a lo mejor cuidaba más, pero no, no recuerdo, pero sí, siempre cuidó eh más pequeños ahí en la casa, los llevaba al colegio y todo.

¿Y recuerdas que hacía con los niños que cuidaba?

Titi: era como la mamá casi, pero era como nana en la casa de ella sí. Los cuidaba, daba de comer, llevaba al colegio. Todo. Eso me acuerdo.

¿Y tu relación con tu familia cómo era?

Titi: Buena.

Buena, ¿y cómo eras tú?

Titi: ¿yo?

Tú eras la menor.

Titi: Sí. Era tranquilita yo era un amor (risas), siempre he sido un amor, era calladita de lo que recuerdo.

¿Tú casa cómo era Titi?

Titi: mi casa es la misma en la que estoy ahora.

Ya.

Titi: es la misma.

¿en la misma casa?

Titi: sí en la misma casa, pero con cambios. está ampliada eh

¿cómo se llama su sector?

Titi: Porvenir. desde que yo nací, al año nos fuimos a vivir a esa casa. La casa es propia porque mi mamá se ganó uuun (sic) ese tiempo cuando una pagaba

¿Subsidio?

Titi: dividendos y se ganaba y se ganó casa propia porque siempre pagaba las cuentas, sus cuentas del Bigger y no tuvo que pagar nada y se ganó la casa propia.

Mm que bueno. Y tú recuerdas, por ejemplo, costumbres que hayan tenido, cosas que hacían como familia, no sé, por ejemplo, si iban a alguna iglesia, si tenían algún pasatiempo, algo que los caracterizara.

Titi: mi mamá sí iba a la iglesia.

Ya.

Titi: pero a mí me obligaba a ir a la iglesia porque no me gustaba (risas), no me gustaba y yo no, no me gustaba, yo le decía no, no quiero ir. El día de mi cumpleaños, ese mismo día terminaba y yo no quería ir y ella me obligó a ir. Pero el día de hoy sí ya voy, pero por mi cuenta.

Ah ya. ¿hoy día te gusta?

Titi: sí

Ya.

Titi: pero las costumbres yo recuerdo de que mis hermanos se fueron a la isla Quiriquina fueron Marinos, fueron Marinos y siempre íbamos los fines de semana a verlos, cuando tenía, cuando se podía ir a ver, visita.

¿Sí?

Titi: íbamos, íbamos nosotros, íbamos en patota con mi abuela, mis tíos, mis primos, íbamos todos, todos y hacíamos, hacían comida, pero para el regimiento.

Eso era invierno o verano.

Titi: sí, pero casi siempre era en el año porque en el verano me acuerdo mucho, pero sí, nosotros teníamos que embarcarnos en mm, en la puerta de Los Leones y ahí salía, y de ahí a la isla. Era entretenido para nosotros, era súper y sí me las lloré porque mis hermanos se fueron a los quince, en ese tiempo reclutaban a los quince años.

Sí. ¿y tú cuántos años tenías ahí?

Titi: a ver saquemos la cuenta, yo tenía veinte seis, el grande tiene treinta y seis parece, diez años, diez años de diferencia. Tenía más menos unos cinco

Cinco

Titi: parece

Claro

Titi: sí y en las fotos sale, salimos un tío llorando con mi hermano chico y ahí con nuestros hermanos que se van.

¿Y celebraciones?

Titi: los cumpleaños eran, pero, los cumpleaños yo me acuerdo hartas fotos tenemos de, con dulces, era el mejor de los cumpleaños me acuerdo, tengo muchos recuerdos de esos y fotos también que también me lo recuerdan.

¿tenían algunos ritos, costumbres?

Titi: no, es que siempre hemos sido una familia unida, eh eso siempre lo tenemos, eso siempre lo tengo presente, hasta el día de hoy somos unidos los que quedamos en la casa porque dos se fueron, pero igual mantienen contacto.

¿Recuerdas de algunos juegos, amigos?

Titi: jugábamos con los vecinos, a no vecinos, vecinas, perdón y jugábamos a las muñecas, a las barbies, al elástico que se rompían las pantys y esos juegos sí que eran entretenidos y todo, pero siempre cuando llegaba mi papá, él llegaba, miraba y yo tenía que entrar, tenía que entrarme a la casa eso era ley.

¿Y el papá era, era mañoso o no? ¿quién ponía las normas ahí?

Titi: los dos. Sí, pero mi papá con la pura cara, la pura mirada nomás hay que hacerle caso, pero mi también como yo era la única mujer me hace los gustos hasta el día de hoy (risas). Mi mamá me acuerdo que, ella era sí, yo creo que ella mantenía más las normas porque yo no me portaba mal, pero, si me sacaba un rojo yo llegaba llorando a la casa porque sabía que me iba a pegar con la correa o lo que encontrara.

Ah ¿te castigaba?

Titi: sí me la daba y desde ahí bueno con los golpes parece que aprendí a no sacarme rojos, a estudiar porque mi mamá nunca estuvo ahí ya tenemos que estudiar, nada, yo solita hacía mis cosas, hacía mis trabajos, o sea, si pedía ayuda, pero no tenían que estar ahí insistiéndome

que hiciera las cosas, siempre fue así como que nunca mañoseó conmigo, nunca no sé por peleas no, imposible, yo era lo más tranquila posible.

¿y así de chiquitita algunas travesuras que recuerdes?

Titi: travesuras no.

¿no? ¿eras muy tranquila?

Titi: sí. Jugaba lo que tenía que jugar, pero travesura no, no recuerdo.

¿a qué tenías que jugar?

Titi: a las cosas tranquilas, de niñas. Las muñecas, no sé.

Y en tu casa, ¿te tocaba alguna responsabilidad, alguna tarea cotidiana?

Titi: mi cama.

Tu cama, ya, ¿eso te tocaba hacer?

Titi: jum

Ya.

Titi: eso nomás.

Eso nomás.

Titi: no, pero a esa edad yo no me acuerdo mucho, pero ya después no sé po (sic), el aseo, ayudar a mi mamá, cosas así, pero como a los cinco años no, no.

¿Y recuerdas por ejemplo si salías a caminar por la comunidad, por el barrio?

Titi: en esa edad conocimos a las del hogar.

¿A las niñas?

Titi: sí

Ya.

Titi: sí porque ahí fui cuando chiquitita, sí ahí empezamos a ver a las niñas del hogar, que llegó el hogar ahí y mi mamá las empezó a ir a ver y todo y ahí encontramos las...

¿el hogar llegó a instalarse cerca de la casa de ustedes?

Titi: está a dos cuadras

Mm, mira.

Titi: pero ya no existe ya ese hogar porque era de carabineros, eran carabineros los que pusieron el hogar ahí.

¿Como la ciudad del niño?

Titi: se llama, se llamaba algo del niño sí. Sí eran, salían en los diarios y todo.

Y tú ahí recuerdas qué...

Titi: sí, a veces salía, pero como, así como de la comunidad no.

Ya.

Titi: éramos como siempre en la casa.

Recuerdas que te llevaran alguna actividad, así como teatro, artística, cine ¿no? ¿esas cosas no?

Titi: a cine fui ya grande, a cine porque mi hermano, mi hermano grande nos invitó, pero esa fue una travesía porque nunca habíamos salido solos en bus con mi hermano, con el de al medio, nunca habíamos salido juntos, no, solos perdón. Fue una travesía porque teníamos de aquí a Talcahuano porque mi hermano eh era de la isla de Talcahuano, de la isla Quiriquina y ahí estaba y nos íbamos a juntar ahí en el cine, íbamos con mucho miedo los dos (risas), porque el grande tenía que preocuparse de mí, teníamos miedo, pero llegamos bien y luego de la travesía nosotros, de ahí como que empezamos ya a perder miedo a las micros ni nada.

¿Y te acuerdas, por ejemplo, si te portabas mal qué te pasaba?

Titi: sí (risas)

Ya.

Titi: no, solo correa, solo correa. Con la correa o con la cuchara de palo a mí y a mis hermanos.

¿qué era potarse mal por esos años?

¿Pero, solo por notas? o también...

Titi: pero profesora es que yo no hice eso profesora y cuando mis hermanos eran pesados conmigo y hacían como que yo era culpable de las cosas, siempre fue así, siempre y mi mamá creía eso y al final me retaban a mí.

Y te llegaba.

Titi: sí, me llegaba. (risas)

Con la cuchara de palo.

Titi: con una cuchara de palo o la correa, pero no por eso voy a tener rencor a mi mamá ni nada por el estilo.

¿Y algún recuerdo que tú tengas grato de esa edad?

Titi: no, los momentos en familia, navidades no sé, los dieciocho porque siempre comía es que me encanta la comida, cuando no sé, en esos momentos así de navidad, de dieciocho para nosotros es momento en familia, pero para comer (risas) siempre ha sido así, me encanta, me encanta la comida, esos son como los momentos más felices los cumpleaños también. Me acuerdo que mis padres igual tampoco podíamos, podían darme de todo, sabía que ellos trabajaban y que lo que se podía me daban, pero mi hermano con su primer sueldo con el más grande ellos nos hicieron un regalo eh, nos regalaron bicicleta, patines.

Mira

Titi: le dieron plata a mi mamá para que me compraran ropa de eso me acuerdo. Y después cuando empezamos a crecer, ya no pedía tenerlo, porque siempre supimos quién era el viejito pascuero.

Ah ya.

Titi: pero que eran ellos los papás, ya después no pedíamos nada, bueno en sí nunca pedimos nada.

Titi, ¿algo más que recuerdes de tu infancia?

Titi: ¿hasta los cinco?

Sí.

Titi: no, no tía.

Titi, conversemos ahora de tus recuerdos desde los 5 años hasta los 10, aproximadamente.

¿fuiste al jardín infantil, a la escuela?

Titi: sí, fui al jardín los pinos donde yo trabajé, donde yo hice la práctica, de ahí me acuerdo.

¿Tiene recuerdos del jardín?

Titi: sí, sí tengo recuerdos, pero más me recuerdo porque mi tía trabajó ahí, yo estaba con mi tía, mi tía se aprovechaba de mí (risas) porque como yo soy su sobrina entonces habían porotos para comer porotos y a mí no me gustaban los porotos, pero ahí estaba yo en una esquina la única sola comiéndome los porotos, ahí me tenía, eso me recuerdo (risas), siempre me acuerdo de eso, pero no fue como tan grave sino que siempre me acuerdo de eso que se aprovechaba de que yo era como su sobrina para como...

¿y del jardín te acuerdas algo más?

Titi: no, no me acuerdo mucho del jardín.

¿ya después fuiste a la escuela?

Titi: sí.

¿cómo era la escuela? ¿qué escuela era?

Titi: la municipal

¿Y qué más?

Titi: ahí estuve hasta octavo.

Ya.

Titi: ahí me acuerdo, fue bueno, me gustaba, lo que no es cuando llegué a séptimo y octavo, ahí pasó lo que pasó, lo anteriormente no porque no se notaba para nada mi problema, lo pasé bien, tenía amigos, no tenía problemas en el colegio nada, me iba bien en las notas.

¿De los profesores, de las educadoras, qué recuerdas?

Titi: sí, bien, eran buenos

¿Recuerdas cómo era tu educadora o la técnico?

Titi: la tía Marilú siempre me acuerdo de ella, hasta el día de hoy sigue era súper buena, súper buena educadora, nada que decir, hasta como grande que nos reconoce todavía.

¿Es una tía o educadora?

Titi: Educadora, ella tenía el delantal verde.

Sí

Titi: si po (sic) era una señora de edad ahora no sé si estará viva, yo creo que sí, no sé. Una vez me pasó algo, pero no sé si contarle.

¿Qué cosa?

Titi: parece que se lo conté que un profesor.

Ah sí me acuerdo que me contaste que había un profesor que acosaba.

Titi: sí, pero yo no lo sentía como malo, sino que ya de grande como que pienso sí, que se estaba aprovechando, se estaba pasando de listo, pero uno en ese momento no lo veía.

¿Y qué recuerdas de la escuela?

Titi: me gustaba mucho la matemática, pero no me iba muy bien en la básica.

¿y que más recuerdas de la escuela?

Titi: que iba a taller de computación, taller de, de ¿cómo es que se llama?, taller de, es que la escuela se llamaba Escuela Grecia y tiene relación con Grecia con Aristóteles y esas cosas y hacían taller, ay no me acuerdo los nombres, pero eran súper entretenidos eran como juegos, era una pelota y tenían, podía hacer hartas figuras, aprendí muchas cosas de eso, estuve en hartos talleres tengo hartos diplomas de eso. Participé en el taller, en el proyecto y la computación e íbamos a otra parte a concursar o a, o a exponer lo que aprendimos.

O sea, esos talleres ¿tenían que ver algo con algo más artístico?

Titi: sí a mí me gustaba computación, seleccionaban los mejores de la sala que tenían promedios buenos y ahí estaba yo (risas), no era tan la mejor, pero sí estaba yo.

¿te iba bien?

Titi: sí

¿Y cómo te gustaba aprender?

Titi: en Educación Física.

Educación Física te gustaba.

Titi: sí, sí. Me encanta Educación Física, en grupo no me gustaba mucho porque no me gustaba algunas compañeras, compañeros, pero sí me gusta estudiar y todo, igual tampoco me iba mal, pero.

Y en esa edad como de la Educación Básica, ¿tenías otras actividades?

Titi: a esa edad no iba a la iglesia todavía, mi mamá igual me obligaba y yo no quería ir como que si más te obligan menos ganas te dan de ir a la iglesia, no, no fui, no, no iba.

¿Y en la escuela estaba todo el día o hasta las dos?

Titi: como hasta las tres por ahí.

Ya.

Titi: si depende a las tres, cuatro cosas así.

¿Y después de la escuela te tenías que ir a la casa?

Titi: sí, pero mi papá siempre nos iba a dejar en bicicleta, siempre, siempre, nunca me fui sola o de vuelta sí, pero de ida no.

¿Y por qué crees tú?

Titi: no sé, a lo mejor yo quería que me fueran a dejar porque en el liceo igual, estuve un año que mi papá me iba a dejar por lo mismo por sentir que me van a molestar y todo, pero en la básica no sé, no sé por qué no sé, como protección, mi protector no sé.

¿Y el deporte, el baile, que son tus aficiones?

Titi: me encanta.

¿en esa etapa surge el gusto?

Titi: en esa etapa no sé mucho, yo creo que ya por el liceo.

Ahí ya.

Titi: sí, ahí como que empecé como con la gana de, pero sí me gustaba mucho el deporte, el deporte, Educación Física, todo eso. Eso como que me acuerdo

Titi. Y si nos vamos hasta los quince años de los diez a los quince años, como de quinto año básico como a primero medio o segundo medio ¿qué recuerdas?

Titi: sí ahí como más, tenía muy baja autoestima yo y empecé a tener más baja autoestima, me empezaron hacer cosas, me empezaron hacer bullying también ehh no quería ir al colegio fue como más ese.

Ese fue un periodo duro.

Titi: sí ese periodo duro, ahí empecé el periodo duro y a sobrellevarlo también porque yo todo lo pagué, hasta el minuto lo pagué, hasta el último minuto de la graduación, de la titulación y hasta ahí yo ya no pude más y explotó todo lo que tenía que explotar.

¿en la graduación de octavo?

Titi: sí, yo no me quería graduar, yo no quería de hecho en la foto que se saca siempre yo salgo, pero fea, hinchada, con los ojos hinchados, llorosos, rojos. Mi mamá me obligó a sacarla para tener un recuerdo, pero un recuerdo feo, ahí lo tengo guardado la foto. Ese momento en la graduación también no quería, no quería, no quería, lloraba, no quería, no quería, de hecho, salía, salgo, así como.

¿En la foto?

Titi: sí, pero justo así cuando va a recibir el cartón y todo, la profe me hace reír y salí justo riendo en la foto, no se me nota mucho ya la pena, así que.

¿Y tu papá, él ya sabía por qué llorabas o no?

Titi: eh sí, parece que sí, si porque antes yo estaba encerrada en la casa po (sic), yo no quería salir, no sé cuánto tuve que haber estado ahí en la casa porque no quería nada, nada, nada, después tuve que recuperar materias y todo, fue lo peor, pero yo encerrada llorando, llorando, no le decía nada a nadie, me preguntaban qué me pasaba y yo no, no, me negaba, me negaba, me negaba hasta que, hasta que lo dije, hasta que salí.

¿y ahí tus papás qué te dijeron cuando tú les contaste?

Titi: no me acuerdo muchos de ese momento cómo fue, pero no fue como marcado, como tan marcado, sino como que de a poquito soltando, soltando, hasta que salió y, no me preguntaron más de eso para no hacerme mal a mí, pero me acuerdo, me acuerdo sí de la fiesta que tuvimos, pero me acuerdo que la pase súper bien no me acuerdo si fue antes de eso o después, yo creo que fue después, como que cuando salí de todo eso fue como que te dije ya, no los voy a ver más, así que.

¿a tus compañeros?

Titi: sí. Con la fiesta que antes había aquí, había una disco aquí en Chiguayante, ya aquí fuimos.

¿cómo se llamaba esa?

Titi: no me acuerdo, algo de cola, de Coca cola, una Rockola, algo de cola, pero había una disco y aquí vinimos, aquí fuimos y no, me acuerdo que, lo pasé súper bien, la primera vez que salí, la primera vez que iba a una fiesta, así como fiesta como para niños lo pasé súper, súper bien, mucho, mucho me acuerdo, eso fue un momento que me marcó, que me gustó.

La fiesta.

Titi: sí.

¿Titi y en ese momento había algo que se acercara al trabajo con niños?

Titi: si po (sic) desde que llegué no los preguntaban, otro que preguntaba era que iban a estudiar después del liceo y yo siempre dije que quería con los niños en lo laboral con los niños, pero no me acuerdo por qué, como que desde chico veía el hilito ah como me gustaba mucho, me gustaba esa, esa, ese feeling que había con él.

Desde chica decías veías...

Titi: es que cuando mi mamá cuidaba, cuidaba a los niños ahí, ahí tenía más contacto.

Tú veías a tu mamá entonces cuando los cuidaba.

Titi: Sí, como que de ahí va la cosa.

Y tú cuando tu mamá los cuidaba ¿tú participabas en ese cuidado o no?

Titi: sí, sí igual.

¿cuántos niños llegaban a tu casa más o menos?

Titi: uno siempre, pero pasaban hartos niños por la casa.

¿Sí?

Titi: habrán pasado a ver, uno, dos, tres, cuatro, como seis, pero eran tiempos largos que los cuidaba, un año, dos años y así. Dos años y después descansaba un año y así. Pero hay una niña que cuidó de qué edad, de los cuatro meses, de unos meses no sé hasta los tres y después de los cinco a los siete, cuidaba a esta niña gigante y tiene doce años. Todos se acuerdan de mi mamá.

¿Entonces tú crees que donde veías a tu mamá también, tú fuiste desarrollando eso?

Titi: siempre iban puros niñitos, una niña nomás

Ya

Titi: que yo cuidaba en mi casa a los cuatro meses llegó, era la vecina como la de la esquina, esa la cuidé yo.

¿Y cuántos años tenías tú cuando la cuidaste?

Titi: estaba recién trabajando, tenía como diecinueve ahí era grande ya, pero siempre ayudaba cuando cuidaba, yo siempre participaba en ese cuidado.

¿y cómo participabas, te acuerdas?

Titi: cambiaba pañales y cosas así, darle comida, jugar con ellos. Igual era alguien en la casa que te llega alegrar el momento igual yo era ni tan chica ni tan grande, pero igual eran momentos bonitos, siempre me gustó, hace falta alguien que ocupe de la casa (risas) y mi mamá siempre me dice y cuándo el bebé y cuándo el bebé.

Ah ¿te dice?

Titi: sí

Ya

Titi: sí porque la casa se siente vacía falta una alegría aquí que nos llene dice.

¿Ya tu mamá no cuida niños?

Titi: no, sí, si cuida niños

Todavía ¿sí?

Titi: la que yo cuidaba otras veces la cuida, tiene seis años, sí la cuida como desde que llega del colegio hasta las siete.

¿y siempre en su casa?

Titi: siempre busca en la casa, nunca le dura cuando va a cuidar a otra parte no dura, en la casa y como viven cerca, estamos al otro lado ahí.

Titi, si volvemos a la educación, a la enseñanza media...

Titi: uf ahí fue mi mejor etapa, la mejor etapa que pude haber tenido, fue, no, ahí como que me destapé, fui yo, era yo, era yo la que tenía que salir, me subió la autoestima antes de la operación

¿te operaste después?

Titi: cuando salí del liceo.

¿qué te habrá ayudado a salir de la depresión?

Titi: Es que también tenía miedo que mis compañeras me trataran así y como vi que no fue así, claro me dejé llevar por el momento, me empecé a sentir más linda, me empecé a querer y ya después tercer y cuarto año más todavía, yo era una loca, una payasa, llegaba a participar de los bailes, a ver, supongamos en una clase teníamos que hacer un baile, eso era con nota y lo hicimos tan bien que la profe no eligió para hacer un acto y todo y yo era libre en esto. Y me acuerdo, no sé si le conté, que no me querían dejar por lo mismo por poner un parche antes de la herida y todo.

Ah sí me acuerdo cuando tú me decías que no te querían dejar...

Titi: no me querían dejar.

En la especialidad.

Titi: en la especialidad, eso. Ya, yo el primer curso fue de títeres, títeres y como decían que no que a mí no se me iba a entender ni nada y ahí fui la mejor, la profe me dijo, así tení (sic) que hacerlo, así, fue la mejor, me destacó. Yo le decía a mi mamá, viste mamá le dije yo, así no me querían dejar, para qué, para hacerme mal a mí si al final yo sé, yo sé hacer las cosas. Está bien que no modules bien o hables muy rápido, pero en el momento tengo que hacerlo y de práctica se aprende, salí experta en títeres, yo no tenía idea, nunca había hecho obra de títeres así que, me acuerdo que hacíamos bailes, estuve en la alianza, hicieron aniversario y ahí yo estaba metida en el baile también, en baile, en el baile, en el baile y ganamos la alianza, ganamos entradas para él, para la, pal (sic) cierre de (no se entiende), yo ahí lo pase excelente, fueron los mejores años.

¿En segundo medio se elegía la especialidad o no?

Titi: sí en segundo

En segundo medio, ya.

Titi: en segundo elegíamos

Y qué, ¿entonces tercero y cuarto año fue tu especialidad?

Titi: sí tercero y cuarto atención de párvulos.

¿Qué aprendiste ahí, que nunca se te olvidó, que hasta el día de hoy te marca, te sirve?

Titi: de los títeres y aparte de eso porque nunca había hecho obra de títeres y todo, esas cosas, cuando le va a contar un cuento a los niños en el jardín no es llegar y leer, es dramatizar, eso es lo que tengo yo, eso me gusta y eso lo aprendí en el liceo y aparte aprendí hartas cosas, pero que me haya gustado más es eso.

Y profesoras de ahí del liceo o educadoras de ahí del liceo que te hayan marcado.

Titi: te marcan porque fueron pesadas (sic). Me marcó una, la misma que no me quería dejar en la especialidad, ella, ella fue nuestra profe, la del invicto que era una materia mm dura porque era cómo planificar, las bases curriculares, los principios y todo, en ese momento era uno ooh (sic), era lo más terrible, igual era difícil en ese momento para los que estábamos recién aprendiendo, eso me marcó, pero aun así desde ahí empecé y eso no se olvida, no se olvida, te ha marcado.

¿y qué te enseñaban, te acuerdas a qué le daban énfasis en la formación técnica?

Titi: me acuerdo siempre de las bases, de los principios, de los principios de (no se entiende), de identidad, teníamos que saberlo de memoria, (no se entiende) el aprendizaje, aprendimos como planificar, cómo sacar el objetivo, objetivo esperado, el objetivo específico, todo, de eso no más me acuerdo, como muy marcado.

¿y del espacio, por ejemplo, te enseñaron algo?

Titi: ah sí, del espacio, de cómo ambientar una sala adecuado, que tenía que tener un, una aayy (sic), no, no de poner, sino

¿Una intención?

Titi: eso una intencionalidad. Eso también lo hicieron formar en la misma sala por grupos, cada grupo teníamos que o sea ambientar una sala ahí en el aula.

Y de los contextos, por ejemplo, de los tiempos.

Titi: ya

En el liceo, de los horarios, de las rutinas.

Titi: eran muy parecidas encuentro yo.

¿por qué?

Titi: porque teníamos que hacer prácticas también.

Sí.

Titi: eran prácticas, pero como chiquititas eran como de a principio de año, eran al principio y sí se parecían bastante porque igual eran jardines particulares, nunca había estado en un jardín de la fundación o JUNJI, al final, al final cuando ya casi terminé estuve en uno de esos, pero bien parecidas eran, eran como eh el saludo, el desayuno, antes eran como más actividades no como acá, allá son variables ah, antes era una experiencia de aprendizaje, una experiencia central, oh como cambia de una experiencia central a ...

¿Y tú sientes que hay diferencia entre eso, entre la experiencia de aprendizaje y la experiencia central, la variable?

Titi: sí ha cambiado mucho desde que estuve en el liceo hasta ahora

¿y qué es lo que crees tú que ha cambiado más?

Titi: es que ha cambiado eh que te ponen más papeles porque al final es lo mismo, sino es que tienes que escribir más y ahí es uno donde se complica, si no es tanto lo que escribes si al final es lo mismo que hace uno, es lo mismo que hace uno siempre, esa es, por lo menos en La fundación es así.

¿Sí?

Titi: mucho papeleo y todo y al final siempre es lo mismo.

Y respecto al trabajo con la familia, por ejemplo, ¿te acuerdas si en el liceo te enseñaban el trabajo con la familia, con la comunidad?

Titi: no, no me enseñaron eso.

¿y de evaluación, por ejemplo, de los niños?

Titi: mira me hicieron hacer una actividad, pero en jardín, pero con los papás también, era como un proyecto, hicimos un proyecto con mis compañeras teníamos que llevar anillos o los mismos niños del jardín hacerle nosotros, llevarle para que pinten, globos, no me acuerdo mucho de qué se trataba esa experiencia, sí estuvo buena, pero no fueron muchas con la comunidad.

¿hacia dónde apuntaba lo que tú aprendías?, ¿a qué nivel educativo?

Titi: nivel mediano mayor a transición, pero esa etapa era transición

Sí.

Titi: porque ahora no quedan transición.

Claro, ya no están en los jardines.

Titi: sí a esa etapa, pero nunca me imaginé sala cuna.

¿no te enseñaban de sala cuna?

Titi: no, pero si, no, si era primer y segundo ciclo y siempre era, siempre las bases curriculares eran primer y segundo ciclo.

Ya.

Titi: pero el más énfasis era en los más grandes, sí en los más grandes, pero hacíamos trabajos de los dos

Claro.

Titi: sí.

Titi, vamos a finalizar, para no pasarnos del tiempo que acordamos. Si pudieses destacar algo de tu primera formación en la especialidad...

Titi: lo mejor.

Lo mejor ¿qué habrá sido?

Titi: yo creo que todo lo que aprendí fue para mejor, y lo peor no sé muchos trabajos, mucho ay la práctica profesional, no esa entrega de, así era, así era

¿Cómo qué, informes, carpetas, portafolios, archivadores?

Titi: eran archivadores.

En esos archivadores ¿qué tenían que poner?

Titi: era todo, era trabajo con familia, era las felicitaciones, teníamos que, nos pedían, las planificaciones, eran formatos y teníamos que poner esto, esto, esto, las planificaciones, no sé po (sic) los planes de emergencia, que yo tenía que hacer una actividad de la experiencia central después hacer otra, todo, todo con fotos

¿Y cómo eran los planes de emergencia?

Titi: los que hacemos ahora, los simulacros, toda esa cosa.

Ah

Titi: el plano, perdón, el plano, hasta el plano teníamos que hacer un plano de la sala también nosotras, un taller.

¿Y tú has conversado con Educadoras?

Titi: un taller también tuve que hacer.

Ya, ¿y tú has conversado con compañeras que han estudiado Educación Parvularia?

Titi: no.

¿no?

Titi: no.

¿Sientes que hay una diferencia en la formación de un técnico y de una educadora?

Titi: no sé nunca me he puesto a pensar eso, nunca he conversado con ninguna, ¡ah! con una prima, con una prima que estaba estudiando Educación, ya terminó ya y yo estaba haciendo mi Técnico, eh era lo mismo, le pasaban lo mismo.

¿crees tú que puede existir una diferencia?

Titi: no sé, el mayor dominio de hablar con la familia yo creo, con la comunidad, aunque igual el trabajo es igual (risas)

Ahí está bueno para darle una vuelta.

Titi: sí, sí.

Titi ¿tienes esos portafolios y esas cosas o no?

Titi: sí creo que los tengo, los tengo guardaditos.

Ah ya. sería bueno poder verlos

Titi: Ya. El principal que es el de la práctica profesional.

Claro el de la práctica profesional podría ser interesante.

Titi: me acuerdo ese día, que estuve toda la noche o todos los días llegaba hacer un poquito porque era así, así un montón, me saqué cuánto, un seis siete parece en eso, esperaba más, pero, pero fueron en cosas pequeñas, esperaba más, también teníamos que llenar otras cosas todos los días de lo que pasaba, de lo que pasaba.

¿Como un diario, una bitácora?

Titi: sí, una bitácora

Ya

Titi: llevaba en tu cuaderno, tu firma, la firma de la tía que nos evaluaba y todo, al final la tía tenía que firmar más papeles.

¿y todo eso en el liceo?

Titi: si po (sic) en el liceo, en la práctica profesional. Claro era hartito trabajo, hasta hice un taller con los apoderados, yo ahí tomé fotitos, tengo fotos de ese taller.

Ay sería bonito poder verlas. ¿ya?

Titi: ya, voy a buscarlas.

Sería bonito porque ya estamos entrando ahora en el terreno de cómo tú llegas o cómo tú llegaste a formarte como adulto educador.

Titi: tengo un recuerdo de la entrega de eso con los niños.

Ya.

Titi: al último lo tenía visto al día anterior, tenía que imprimirlo, ya imprimiendo se acabó la tinta, nooo (sic) yo me quería morir, me puse a llorar y todo, al otro día tenía que entregarlo a las dos de la tarde porque entraba, porque era tarde. Así que me levanté muy temprano en la mañana a comprar la tinta a colocarla y a imprimir, anillar, tenía que anillar también, ah no fui inteligente, anillé antes las hojas era llegar e imprimir nomás, pero igual tenía que ser

correcta (po) que fuera a este lado y así para poder anillar y todo, y ahí estuve hasta tarde de la noche, estuve hasta tarde haciendo ese cuadernillo, pero aun así me fue bien

Muchas gracias Titi. La próxima entrevista la centraremos en el periodo en que comienzas a trabajar y cuando llegas a formarte como técnico de nivel superior.

a. SEGUNDA ENTREVISTA TITI

Titi, buenas tardes. En los encuentros anteriores hemos conversado de algunos episodios que consideras relevantes de tu vida hasta los 20 años, saliste de la enseñanza media y comenzaste a trabajar como técnico ¿verdad?

Titi: si

Entonces hoy día retomamos tu historia, a partir de ese periodo. Qué recuerdas a partir de los 20 años, aproximadamente.

Titi: oh después de seis años volví a estudiar, eso fue lo más importante.

Claro. Déjame ordenar mis ideas. Saliste del liceo, comenzaste a trabajar y luego entraste al instituto. Cuéntame un poquito de ese período.

Titi: primero que nada, no quería estudiar

Ya, no querías seguir estudiando

Titi: no. Me decían entra a la universidad, no, no quiero.

¿por qué no?

Titi: estudia educadora, no, no quiero, no me gusta. Estudiar educadora era como más papeleo, cosas así y no, no quería nomás, o sea, me decían tiene capacidades para educadora y todo, y no yo le digo no, aunque tenga capacidades no, no me gusta, quiero ser técnico, quiero, quiero estar ahí donde las papas queman, fue más que nada por eso y no sé, o sea, porque la universidad no sé, igual estudio, estudio cinco años más, no, no, eso no es para mí, no, yo no soy buena pa (sic) estudiar.

Entonces con esa decisión que tomaste, saliste del liceo y entraste a trabajar.

Titi: se me dio, se me dio, hice mi práctica en el jardín y al mes siguiente me llamaron pa (sic) hacer reemplazo.

Súper. Ya y ahí hiciste el reemplazo

Titi: y ahí quedé, ahí mismo.

¿siempre en la fundación?

Titi: sí, siempre, no, o sea

¿alguna vez tuviste una experiencia en otra institución?

Titi: sí

¿sí?

Titi: en creo que era en la JUNJI parece, era apatronado por JUNJI

¿Después en uno clásico o particular?

Titi: no, era del Hogar de Cristo

Ah, perfecto. Un Jardín VTF

Titi: que está en Paicaví

Sí, ya lo recuerdo.

Titi: ahí era Montessori

Sí, sí

Titi: pase tantos años ahí

¿cuántos?

Titi: 3 parece, no me acuerdo, se me hizo largo, me aburría Montessori, no, me aburrí, me aburrí

Pero ¿no te gustó la metodología?

Titi: sí la metodología no me gustó es que ya estaba acostumbrada, ya estaba acostumbrada al ritmo de la fundación, así que no

Cómo es el ritmo de la fundación ¿cómo lo describes?

Titi: no sé más movido

Ya, dame más ideas.

Titi: más actividad siempre, siempre, no se quedan tanto rato sentados, acá en Montessori sí estaban sentados como que no dejan, es así, como bien formaditos y todo, en cambio en la fundación no, los niños son los protagonistas, así que muy diferente.

Entonces, sales del liceo y comienzas a trabajar en la fundación y luego el VTF.

Titi: si, en la fundación en puro reemplazos ahí mismo en el mismo jardín y después el hogar

Y tu experiencia ¿en qué niveles?

Titi: pase por todos los niveles, pero menos sala cuna porque no me gustaba sala cuna, así que estuve en el nivel medio menor, oh me fui a, me tire a los leones, fue mi primer trabajo, mi primer reemplazo y me quería puro ir, fue como, no sé por qué yo creo que no lo hice por quedarme en el trabajo porque estuve, tuve como una crisis, una crisis de, exploté, exploté, exploté, ahí frente a los niños exploté ahí llorando, llorando, llorando, estaba tan mal.

Y la crisis, ¿por qué se origina?

Titi: eran niños de 2 a 3 años... yo me quede sola en el momento, me dejaron sola a mí con el reemplazo con los niños

¿y cuántos eran?

Titi: eran como treinta y dos.

Treinta y dos. ¿y sola?

Titi: sola. Ahí aprendí y aprendí bastante, pero igual, no.

¿Y la crisis es porque quedaste sola con el grupo?

Titi: me levantaba y no quería trabajar, no quería ir a trabajar era terrible y tenía miedo de que, tenía miedo que no, de que me dejara de gustar, así que no, menos mal que no, pasó el lapso se terminó el reemplazo y nada, no me dejó de gustar y terminó el reemplazo, fueron dos meses, noviembre, no, octubre, noviembre, octubre y noviembre eh, eh fueron esos dos, junte mi platita, mi primer sueldo me compré un notebook (risas), me acuerdo y el verano pasó, pasó y el proceso siguiente de nuevo reemplazo, reemplazo, pasé por grupo medio mayor, después transición.

Y de los tres niveles medio menor medio mayor, transición ¿qué experiencia te gustó más?

Titi: la que me marcó, pero que fue en mala fue la de medio menor, pero lo que me marcó fue mi práctica eso me marcó hartito.

¿y la práctica la hiciste en qué nivel?

Titi: medio menor.

Medio menor, te gusta más.

Titi: sí, pero ahí estaban las tías, era diferente.

Ah, había un equipo

Titi: sí, había un equipo constituido, las tías terminaron mal y se fueron las dos con el psiquiátrico (risas) yo era única, mal.

¿por qué al psiquiátrico?

Titi: con licencia, es que se cansaban, estresaban con tantos niños.

En el tiempo cuando tú estabas en el medio menor y te dio la crisis ¿cuántos adultos eran por niño?

Titi: había dos tías nomás, eran dos.

¿agentes?

Titi: una por quince niños parece, quince, quince, treinta

Y educadora por sala ¿había?

Titi: no, no había era la directora nomás.

Claro, la directora y la agente por sala

Titi: sí, así. éramos dos reemplazos en sala, se supone no podía haber dos reemplazos nuevos, no se podía.

¿por qué no se podía?

Titi: decían que no se podía así que nos fueron a evaluar no sé si conoce a la Marisol Lozano

No

Titi: nos hizo pebre (risas) me dejó llorando

¿y ella era asesora?

Titi: asesora y nos evaluó sabiendo que nosotros éramos reemplazo y estábamos las dos y nos evaluó, me hizo llorar, mis compañeras decían...

¿por qué lloraste?

Titi: es que me criticó como en mala, como si nos cayera mal, yo me sentí mal, está bien que uno diga a veces críticas constructivas está bien, pero de la manera que lo habrá dicho, como lo dijo, pero no me acuerdo exactamente, fue de una experiencia antes de una experiencia social y como que no salió como ella esperaba, yo me encontré que salió bien, así que...

después de esa experiencia ¿sigues con reemplazos?

Titi: sigo hasta el 2012 y se abrió un cupo, un cupo en extensión horaria y yo dije ya como no he hecho reemplazos en este tiempo, dije tengo la posibilidad de optar por un fijo, por un trabajo fijo, igual me pagan bien ahí, pero son cuatro horas, tengo desocupada la mañana, me busco un trabajo en la mañana no sé y lo decidí como ya la tía me conoce y todo, prefería alguien conocido que, por conocer, así que me dejaron a mí y empecé el 2012.

¿y ahí te contrataron ya?

Titi: el primero de agosto me hicieron el contrato el que me contrataba por los seis meses

Comienzas a trabajar en extensión horaria, trabajaba cuatro horas diarias, ¿durante cuánto tiempo?

Titi: cuántos años trabajé ahí, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, cuatro años, cuatro años trabajé ahí.

¿siempre en extensión y el resto del tiempo?

Titi: eh no busqué nunca un trabajo (risas) me lo pasaba en mi casa, me levantaba tarde, bueno sí, cuidé a la niña una niña de cuatro meses.

Ya.

Titi: pero de resto no tuve ningún otro trabajo, en mi casa nomás relajada, despertaba hasta tarde, hacia lo que quería, podía salir en la mañana, no busqué trabajo.

¿y después entrabas a las?

Titi: cuatro

Cuatro

Titi: a las cuatro y salgo a las ocho, era negativo porque antes salía a las ocho, nueve, una vez salí a las once.

¿y eso por qué?

Titi: porque no iban a buscar los niños, se supone que extensión es para las mamás que trabajan y las mamás no trabajan, llegan de shopping o llegan así con sueño porque duermen y así. Así que después por eso se pidió el contrato, contrato de trabajo que no me podían ingresar hasta tal hora, eso igual es complicado en ese sentido, una vez nos tocó quedarnos casi hasta las once de la noche ahí, pero bueno.

¿Ahí trabajabas junto a una educadora?

Titi: sola

¿Sin educadora?

Titi: sin educadora

O sea, que podríamos decir que tu experiencia entre que saliste del colegio hasta el 2016 con extensión horaria, siempre fue sin educadora.

Titi: sin educadora

¿qué evaluación haces tú de eso? ¿estaba bien, estaba mal, qué te parece? ¿te faltó educadora o no?

Titi: por lo que decía no debíamos estar solas nosotras porque a las cinco y media se van las chiquillas y quedamos solas, solas, sin auxiliar, sin educadora, sin cocinero, nada, solas, solas, solas, solas y eso nos decían que debería haber alguien más porque si nos pasa algo una, a una de las dos qué hace la otra con todos los niños y el cupo era de veintiocho, treinta a veintiocho imagínese, pero como buena trabajadora salí adelante sin educadora, sin directora, sin nadie.

Y, desde tu experiencia, ¿cómo era una rutina ahí de trabajo?

Titi: la rutina es la misma de ahora, pero, bueno igual tienen algunos cambios, bueno es que en sala cuna es diferente, en los niveles más grandes tienen su rutina bien marcada, pero me acuerdo de que antes era una experiencia central era diferente, ahora hay dos variables, variable uno y dos

¿hay una diferencia entre la experiencia pasada y la actual?

Titi: una experiencia central es como la variable uno, pero la variable dos no sé cómo que no se hacía, era diferente, no recuerdo bien porque ya pasaron hartos años, pero yo creo que es lo mismo que se hace siempre, pero le colocaron nombre, así que

La rutina en sala cuna, tú dices era diferente, ¿por qué?

Titi: es diferente porque igual los horarios son distintos a ver, una experiencia te dura, no te puede durar más de diez minutos los niños a los diez se borran, hay que colocarle más estrategias, más actividades, actividades, actividades, en cambio con los más grandes eh tienen, puede ser más amplio, más duradero el tiempo, eso se acorta, se va acortando, en sala cuna hay que ponerle más, más, más sino se te aburren en los espacios vacíos, eso es lo que hace la diferencia de...

Cuando construimos tu línea de vida, me cuentas que entras a estudiar nuevamente.

Titi: nos dijeron que estaba el rumor que habían dicho que iban a despedir a gente que tuviera, que no tuviera nivel superior, la del técnico del liceo no servía, imagínate que me asusté igual dije chuta y mis compañeras, mi compañera quería sacar su título porque ella lo sacó, pero no dio la prueba final y podía sacarlo y consultó y habían pasado muchos años y tenía que volver hacer todo para tener su título, así que no sé y dije buta oh voy a tener que estudiar nomás, fue así.

Pero tú ya eras técnico

Titi: sí, pero nivel medio y tenía que tener un título de nivel superior, así que dije yo no quiero estudiar de nuevo y ya un día de estos mi compañera su prima le llevó un folleto, un folleto

del Valle Central, era una malla curricular para trabajadora y duraba solamente un año, solamente los sábados, con mi compañera no dijimos oh

¿un sábado todo el día o en la mañana?

Titi: todo el día

Todo el día.

Titi: todo el día, bueno porque era solamente los sábados, ya dijimos ya, el arancel eran como setecientos y algo y se pagaba sesenta mil todos los meses, dije ya si igual puedo, no, no, no me importó lo del dinero lo que importaba es que no quería (risas), que no quería, así que lo consulté en la casa y todos sí estudia nomás y mi novio me dijo sí estudia yo te lo pago y le dije ya, pero si no importa el dinero y bueno, él siempre me ha apoyado económicamente y ya dije yo, ya tengo que estudiar, así que fuimos hacer los trámites y ya estudié.

¿y esto fue en qué año?

Titi: en el 2015, el 2015 empecé, la experiencia fue bonita volver a estudiar y todo, pero era diferente porque yo era la más joven, cuarentonas, treintonas, cincuentonas de todo, de todo, de todo, de todo era como quince y no mis compañeras súper simpáticas, la pasamos súper bien, me eligieron como delegada de curso y nada súper, me encantó mucho, mucho, mucho la experiencia, la volvería a repetir y después que no quería estudiar.

¿Qué recuerdos tienes de esa etapa?, por ejemplo, de las asignaturas o de los contenidos.

Titi: ya me las recordaba por el liceo porque igual nos pasaron de eso, pero igual fueron asignaturas con contenidos nuevos como la neurociencia y todo, igual complicado y todo, cosas así de accidentes, de salud, también contenidos nuevos igual me gustó porque lo relacionamos con lo vivido en el trabajo porque todas trabajan en el rubro, así que eso era lo principal que sé para estudiar ahí en esa carrera, así que todo relacionado, eso fue lo bueno de que todas las asignaturas las relacionaron con nuestro trabajo, así que fue mucho más fácil pa (sic) nosotros aprender a, a mí me fue súper bien arriba de seis, cinco.

La diferencia con el liceo ¿era la actualización de los contenidos?

Titi: sí

¿o había más diferencia?

Titi: no, actualización, sí actualización y hacer los ejemplos con el trabajo.

Ok. ah, claro.

Titi: porque ahí uno entiende más lo relaciona al trabajo, pensar que te digan matemática, pero cómo nosotros llevamos las matemáticas a los niños, eso nos daba, eso era bueno para nosotros porque nos servía en el trabajo, así que las chiquillas se llevaron conocimientos nuevos y yo igual mucho, así que nada una bonita experiencia.

Una bonita experiencia

Titi: solo en momentos decía hay que estudiar hoy

¿qué era lo más complejo al estudiar?

Titi: la parte de planificación cosas así eran hartos contenidos y metodologías.

¿y por qué era complejo?

Titi: no me gusta eso no sé desde el liceo será a lo mejor por la profesora que tuve

Ya.

Titi: como que la profesora era tan pesada que, eso pasa, nos decían ahí que uno no aprende porque una profesora te enseñó mal o te cayó mal después no te van a gustar las matemáticas porque la profesora te enseñó mal o tú le caías mal y es verdad dicen, es verdad que después no te gustan porque ya en su pasado no le enseñaron bien, pero de que me va bien me va bien, pero no me gustaba e igual es complicado hasta el día de hoy igual es complicado, pero no le hago el quite porque tengo que hacerlo igual, pero me va bien, aprendo y todo, me va bien.

¿en esa formación de los días sábados tenían práctica?

Titi: no, no porque la práctica era nuestro trabajo

Perfecto.

Titi: así que nada, los días sábados me revolucioné, era como la más loca, la más chica, igual no tan chica, pero la más joven y yo tengo una esencia de estar alegre, bromear, no me puedo quedar quieta y cuando estábamos ahí escribiendo con delantal y todo y la profesora me retaba también (risas), así que no, bien.

Y la experiencia con tus profesores

Titi: sí, todos sabían mi nombre, quién era yo, me dejaron como delegada y ahí andaba en todas, como se dice una Juana (risas), así que era bien porque mis compañeras igual me felicitaban porque yo era la cabecilla porque yo formé un grupo y yo informaba cualquier cosa que pasaba, enviaba los correos, qué pasa con las notas, con esto y siempre yo ahí, así que bien.

¿Recuerdas alguna asignatura que te gustó, que fue la que más te marcó, la que hasta el día de hoy tu sientas que te sirve?

Titi: mm siempre me gustaron las manualidades, ¡ah! me gustó la obra, hicimos una obra y formamos una obra

Pero ¿una obra de teatro, de títeres?

Titi: obra, obra de teatro

Ya

Titi: o sea, sí una obra teníamos que hacer un cuento, elegir nosotros un cuerpo, armar nuestro escenario, nuestra escenografía, todo, todo, me gustó, me gustó mucho eso, aunque yo no soy muy eh de hablar en público me da un poquito de fobia (risas), es en serio, así con ustedes sí po(sic), pero en público no, se me ponen las manos así, la voz a tiritar o se me enreda la lengua ah y no me gusta, en el liceo tampoco me gustó, disertar tampoco, pero me sorprendí sí porque en las disertaciones del instituto fueron mucho más fluidas, me paraba adelante, pero todavía tengo en la cabeza así

¿y a qué atribuyes tú eso?

Titi: no sé, donde me molestaban mucho cuando era chica cuando hablaba mucho y yo tenía ese problema, siento que ya por eso me da vergüenza hablar y me pongo nerviosa mal, se me enreda la lengua y todo.

¿quizás aprendiste eso de que la gente no te entendía cuando hablabas?

Titi: no, es que trataba de modular bien en la casa nomás, es que mi hermano me dice si va alguna parte nadie te entiende yo tampoco nomás te entiendo dice él, pero yo sé que sí se me entiende, pero si me pongo nerviosa a lo mejor no se me entiende

Claro.

Titi: pero, una vez en el jardín un niño me preguntó ¿tía por qué habla así? Y yo le dije ¿cómo así?, no me supo responder y ahí yo le expliqué que tenía un problema, que a lo mejor yo no podía modular bien y todo, pero como oh chuta me dolió un poquito, igual me dolió porque los niños no saben eh como que me sentí mal, como que me estaba atacando y todo.

¿y después de eso qué hiciste?

Titi: no, no nada, fue un día, fue un momento, un lapso.

Sientes que lo aprendías ahí tenía un impacto en el trabajo que tú desarrollabas con los niños

Titi: claro, porque nos daban estrategias para trabajar con los niños, o sea, para JUNJI, por decirlo de alguna manera para trabajar con los niños y que puedan aprender de otra forma.

Ok. ¿y eran estrategias diferenciadas para sala cuna, medio y transición?

Titi: para sala cuna y más nivel medio

¿O quizá lo dividían en primer y segundo ciclo?

Titi: eso, en primer y segundo ciclo, exacto, como en las bases. Eran como ideas, estrategias, claro que ayudaban

¿tú sientes que te aportaba, que te servía?

Titi: sí, porque de repente en las capacitaciones del año pasado hablaban también de la neurociencia y todo, dije ah eso me lo pasaron en el instituto, sí ya cacho, no así queda como en el aire, así que le digo a mi compañera viste aprendimos, aprendimos (risas)

¿su compañera trabaja en otro jardín?

Titi: no, aquí la Anita

Ah ¿de abajo?

Titi: de nivel medio

Mira, ya.

Titi: ella, ella era mi compañera, ella es mi compañera, estuvimos trabajando, estudiamos juntas y ahora estamos acá,

Mira, que bien, que bonito. Y ahí mientras trabajabas y todo, ya habiendo estudiado ¿todavía tú tenías como dudas, temores, tensiones respecto a la educación que tu podías entregar?

Titi: dudas, temores no, siempre segura de lo que estaba haciendo.

Siempre segura.

Titi: sí y si no sabía preguntaba

Y, además de esta experiencia formativa, mientras trabajabas en extensión horaria, desde la fundación también te invitaban a capacitaciones

Titi: ah sí, siempre estamos en capacitaciones igual era medio día porque como trabajamos cuatro horas era la mitad a la que tenía que asistir.

Los otros se quedaban la jornada completa.

Titi: sí, igual me hubiese gustado, pero me daba como ah, tengo la posibilidad de irme pa (sic) la casa.

Ah, podías decidir entre quedarse en jornada completa a capacitaciones o de irte para la casa

Titi: pero, igual me hubiese gustado para la formación de uno

Claro.

Titi: pero, me iba pa (sic) la casa

Y qué recuerdas de todas las capacitaciones que has tenido en la fundación.

Titi: la de inclusión, la de inclusión porque no tenía idea qué era inclusión en la fundación aprendí que era inclusión eh porque esa igual estuvo hartos años

¿qué fue lo que aprendiste de la inclusión ahí?

Titi: todos somos iguales (risas), no hay que hacer diferencia de nadie ni hasta de nosotras.

Y eso ¿cómo lo llevaste después a tu trabajo con los niños?, ¿ves que hay inclusión en el nivel en el que estás?

Titi: ¿ahora?

Sí

Titi: ahora sí, pero como que antes veíamos como inclusión a niños con síndrome de Down, niños con asperger, pero al final no es así, todos somos diferentes y al final hay que buscar estrategias para que todos puedan aprender de alguna forma

Ok

Titi: así que ese es el trabajo de nosotros buscar distintas estrategias para que todos puedan aprender de no de la misma fuera, sino que diferente, que todos aprendan porque al final eso.

¿y otras capacitaciones de la fundación que recuerdes?

Titi: oh hartos, pero no recuerdo de qué es lo que es

Ya.

Titi: pero, la que me marcó fue la inclusión ahí me impacté, ah y el PIE el PIE fue, estuve en la Santo Tomás parece que era y fue el primer año del PEI, de la transición del PEI, de su historia, de nombrar personas que vivieron ahí, cómo era el sector, ahí nos tocó, no tocó

harto, yo estuve en una mesa de (no se entiende) me dejaron a mí y ahí teníamos que hacer las encuestas, hacer preguntas, me tocó llenar una encuesta porque yo estudié ahí, a mi familia también les lleve encuestas porque también fueron apoderado, fueron ex apoderados del jardín.

Tu experiencia es muy interesante, pasaste por ese jardín como niña, después hiciste la práctica, después trabajaste ahí.

Titi: falta que salga mi hijo ahí (risas)

¿qué significado le das tú a eso?

Titi: no me he puesto a pensar en eso, así como

Pero ¿es o fue para ti importante?

Titi: sí porque me llevaba ahí con gente que para mí fue importante porque de grande en la práctica sentía esa relación que hubo, ese afecto, ese cariño que había entre las tías y se complementó más cuando yo hice la práctica porque desde que hice la práctica uff somos amigas, ah personas mayores ya y me tratan de Titi y de tu y es rico eso, haber estado con una persona de cuando yo era chica y ahora de grande tener esa relación fue muy satisfactorio.

¿Recuerdas si es diferente tu experiencia actual a lo que tu vivías como niña en el jardín infantil?

Titi: ¿ahora?

Ahora, por ejemplo, no sé, la rutina, la ambientación.

Titi: mira, no tengo muchos recuerdos de la niñez, pero sé que es diferente por las fotos que veía porque hacían como convivencias eh con chatarra y todo con lo que no se ve ahora, lo que sí había más eran actos eso era lo que me gustaba no recuerdo bien, pero lo veo por las fotos, hacían actos, los niños se disfrazaban, eso era como lindo, yo le veía en las fotos, ahora no he visto por lo menos acá en el jardín y en la escuela tampoco lo vi, ahí años atrás si lo hacían, pero después no y eso me marcó, o sea, no me marcó, sé que pasó y me gusta, me gustó eso, pero es son como los y antes tampoco había educadora, educadora estaba la directora, así que eso es lo que más recuerdo que podría decirte.

Ya, entonces al año 2016 tú estabas todavía en el Porvenir

Titi: los Pinos

Los Pinos, perdón, en los Pinos estabas con jornada en extensión eh habías terminado ya técnico

Titi: sí terminé, terminé no me acuerdo ¿cuándo terminé? Sí terminé el 2016

Ya

Titi: en diciembre de 2016

Y terminaste técnico ¿y cómo llegas al O'Higgins?

Titi: en agosto de 2016 llegó una promoción de traslado

Ah ya

Titi: llegó un afiche que había y con la Ani decimos, ya vamos de aquí porque ya es hora de emigrar (risas) de emigrar de nuestra casa, así que tomamos la decisión

¿con una amiga?

Titi: con mi compañera

Ah.

Titi: con la Anita si trabajamos juntas en extensión horaria, estudiábamos juntas y nos fuimos juntas del jardín.

Mira, ya.

Titi: la primera opción era el jardín Esperanza.

Ya. ¿también la fundación?

Titi: si po (sic) las tres nuevas metas el Esperanza, el Coquimbo y O'Higgins y ya, en agosto hicimos una inscripción y juntamos los papeles, todo, todos los papeles listos, necesitábamos los papeles del instituto también que estábamos estudiando. Cuento corto que nos inscribimos y todavía no sabíamos, terminamos de estudiar, terminaron las clases, salimos de trabajar, no teníamos idea si habíamos quedado o no

En enero trabajan en los Pinos y después salen de vacaciones

Titi: vacaciones, llegamos a los Pinos

¿en marzo?

Titi: en marzo, no, en febrero

Ya.

Titi: llegamos en febrero y no tenían idea tampoco a no vamos a llamarla, vamos a llamarla, eh nos llaman que tenemos entrevista con la psicóloga, ya, me llaman a mí, llaman a Anita

Pero ¿tú estabas con niños en los Pinos?

Titi: antes de eso, miento, me llegó un correo

Ya.

Titi: ¿o no? sí nos llegó un correo y entrevista y todo donde la psicóloga, yo estaba en los Pinos todavía, entrevista y todo con psicóloga, ya, era para ver que, porque la promoción eran así porque estamos dentro del seminario a jornada habitual, hay que pasar por promoción, o sea, por psicólogo y todo, ya, fuimos y teníamos que pasar eso porque había hartos cupos de extensión horaria a jornada habitual y ya, lo primero que nos faltó fue con la psicóloga, que habían cupos pal (sic) jardín O'Higgins porque era el único que se abría en marzo, en Esperanza no había

Esperanza

Titi: no había Esperanza y nuestra primera opción era esa y dije ya filo, ya no importa no queda acepto y ya después nos hicieron lo del psicólogo, las preguntas y todo, iba nerviosa ese día, dije me van a encontrar loca dije yo (risas) así que ya, la Anita también me dijo que sí, si nos ponemos a esperar marzo, abril, mayo quién sabe cuánto lo van abrir y vamos a dejar al jardín ahí a medias, así que ya y teníamos que esperar la evaluación del psicólogo y

los días después, al día siguiente eh me mandan un correo diciendo que salió, que salí una de las mejores evaluadas y que había quedado como eh como jornada habitual en el jardín O'Higgins y se tiene que presentar tal y tales días allá en el O'Higgins así que a mi compañera también, me llegó que tenía que presentarse, que ya no pertenecía a los Pinos sino que pertenecía al jardín O'Higgins y ahí no fuimos a las aprendes, sino que fuimos al de después.

Ya

Titi: a los que eran para los jardines metas así que ahí fuimos, fuimos allá nos conocimos con todas las nuevas integrantes

Eran todas nuevas.

Titi: eran todas nuevas, así que ahí el primer día súper bueno y todo

¿sin niños todavía?

Titi: sin niños ¿cuánto llegamos acá? No me acuerdo, pero fue una semana, estuvimos casi una semana para, no, tuvimos tres días, no, dos días, dos días del aprende, pero nosotros teníamos inducción, yo con la Ani teníamos inducción porque como pasábamos de extensión horaria a, ya fuimos a inducción tres días, y dije oh que rabia porque yo quería ayudar ambientar es lo que me gusta a mí a ordenar los muebles, todo eso, el primer día era un mueble y cajas, cajas, cajas por montón.

¿te refieres a los materiales?

Titi: sí, todo, todo, cajas, cajas, estaba lleno, lleno de cajas, así que yo quería estar ahí po (sic), pero me tocó inducción, pero nada, fue necesario, era necesario eso, así que nada, después recibimos niños el trece de marzo, el trece de marzo se abrió el jardín

¿Cómo fue eso de conocerse y decidir?, ¿cómo decidían?

Titi: es que yo no estuve en ese momento.

Ah

Titi: de la ambientación, no sé cómo

Y después, por ejemplo, ya en el tiempo ¿tú puedes aportar respecto de qué ubicar, que sacar?

Titi: ah claro, ya con el día ya se empezaron a dar cuenta que yo era buena pa (sic) esto, buena pa (sic) esto otro y así y me fueron aprovechando, pero era yo la Melanie me decían porque hay unos monitos que llama Melanie y ayuda, anda con una maleta, con herramienta y saca de todo y yo soy así, yo arreglo todo y lo que no sé me las ingenio y lo hago, así que se dieron cuenta que yo tengo esa habilidad y me echaron a los leones y yo cedí, es más trabajo, pero, pero, yo cedí

Y ¿qué pasó con eso de entrar a sala cuna a trabajar?

Titi: oh yo estaba, yo les decía a mis compañeras no quiero sala cuna, no quiero.

¿no querías?

Titi: no quería, no quería, ninguna de las dos queríamos y llegamos al jardín y ya tú sala cuna y mi compañera abajo.

y las separaron.

Titi: sí, eso ya, era obvio que algún día teníamos que separarnos, así que nada, arriba, sala cuna, una experiencia hermosa estar acá arriba, no quiero bajar, me quiero quedar acá, me encantan los niños, son un amor, obviamente es más trabajo, los primeros meses quedaba con dolor de espalda, de brazos, cansada.

¿qué sientes tú que es lo mejor de trabajar en sala cuna?

Titi: ah la edad de los niños

¿y por qué?

Titi: porque son un amor algunos están aprendiendo hablar, algunos a caminar, no sé, como más cariño, más apego, a los más grandes no puedes ponerle atención tanto en uno porque los demás se te disparan, en cambio en sala cuna como hay hartas, son más pequeñitos, el apego, el apapacho, el abrazo, un besito, eso me encanta ese piel a piel, eso me encanta, sala cuna.

¿Hay algo que no te agrada de la sala cuna?

Titi: muda (risas)

Esta experiencia es diferente, porque tú siempre habías trabajado en equipos donde estabas sola, sin educadora.

Titi: sí

Ustedes siempre dos agentes como responsables de un grupo y aquí entras a un equipo donde hay una educadora, tres agentes más y una auxiliar.

Titi: maravilloso, maravilloso

para ti fue maravilloso?

Titi: sí igual fue un poco aliviado, por lo del papeleo porque lo hace la educadora, ah yo dije que bien

Ya, el papeleo

Titi: ah planifica la educadora, yo dije que bien. Obviamente no planifica sola porque estamos todas juntas, igual más papeleo para ella

Y, por ejemplo, en esa planificación de todas juntas ¿cuál es tu rol?

Titi: yo hago el tugar activo

¿cómo es eso?

Titi: planificamos, cada uno planificamos un período complementario

Ya.

Titi: yo soy el activo porque yo no me gusta, me gusta andar por eso, me gusta el baile y todo eso y la tía se encarga de las variables.

Ya.

Titi: variable uno y dos, nosotros nos encargamos de los complementarios

¿y tú sientes que esas variables son las más importantes?

Titi: se supone que la variable uno y dos son las más importantes en la jornada porque los otros son complementarios, pero obviamente en sala cuna todos son importantes porque el tugar activo no solo es moverse, sino que aprende muchas cosas, puede trabajar con matemática, con relación a seres vivos, ahí uno le da el enfoque a lo que quieres trabajar. En el tugar activo no solamente la música y todo, no, ve, he aprendido mucho yo no sabía, no sabía bien cómo trabajar en sala cuna, yo le decía a mis compañeras al principio digamos si está bien o está mal, si lo hago bien o mal porque no cacho nada, le dije yo, yo les dije al tiro que no cacho nada y fue súper amable en explicarme en sobre todo la muda que es lo más complicado.

¿por qué es lo más complicado la muda?

Titi: hay un protocolo, pasos, el lavado, ponerse delantal, no sé, los pasos a seguir.

¿quién te ayudó ahí?, ¿quién te explicaba?

Titi: todas

¿todas?

Titi: todas, todas, no Titi esto es así o sí está bien eh o lo puedes hacer así.

Porque tus otras compañeras ¿tenían experiencia en sala cuna?

Titi: todas habían trabajado en sala cuna

¿Todas?

Titi: sí, menos yo y otra que se fue

Si, la recuerdo

Titi: o sea, que se devolvió a su jardín

Si me acuerdo, la alcance a conocer la tía Lisseth

Titi: ya po (sic) y no nada, súper amables, me ayudaron en todo momento, siempre preguntaba, yo le dije voy a preguntarle todo el rato porque yo no sé.

Ahora que contaban con la presencia de una educadora en la sala ¿se genera una diferencia en que exista una educadora de sala o que no exista educadora en sala?, desde tu opinión ¿hay diferencia?

Titi: mira, no es por menospreciar el trabajo de nadie, pero la tía es una más de la sala, pero he conocido educadoras que se ve que es la educadora, pero ella no, ella le falta ser un poquito ser yo educadora, no es que mande en la sala, sino que hacerse valer, que ella es educadora, decimos esto es así, así, así y hay que hacerlo porque uno siempre desde el líder, el de arriba es el que maneja y eh los demás hacemos las cosas, y el líder es bueno, pero siento que le falta

te entiendo

Titi: porque he conocido otras educadoras que sí se nota que hay educadora en sala y todo.

¿qué es lo que le entregas al equipo? ¿qué es lo que aportas al equipo todos los días?

Titi: felicidad (risas)

Felicidad

Titi: sí, o no sé po (sic), ya, los niños, se me ocurre cualquier cosa, si lo primero es el bienestar de los niños, uno puede sobrepasar, pasar por alta ya las planificaciones y todo, pero hay que mantener a los niños ya, y busco, hagamos esto, hagamos esto otros y así para salir adelante tampoco quedarse ahí, si la educadora no hace, ah chuta (risas) para eso estamos nosotras.

Titi y para terminar la entrevista (risas)...

Titi: estaba entretenida

¿qué es un niño o niña para ti? ¿cómo lo defines?

Titi: una pregunta difícil, un niño, es un niño inocente, es una persona inocente, feliz, tantas cosas, que es una persona inocente, una persona siempre feliz, que no le importa la vida que vive su momento y eso

Y ¿qué adulto necesita ese niño que tú describes?

Titi: alguien que lo siga motivando para que sea igual y no cambie, pero ayudándole a un mejor aprendizaje, nosotros (risas)

Nosotros (risas)

Titi: nosotras, los niños en este momento son, no sé, es que los niños tienen esa inocencia de niños y son felices, no les importa nada, solo viven su momento, pero ahí estamos nosotras para guiarlos y para que no se vaya por el camino, por el mal camino.

Titi, muchas gracias por compartir tu vida, es muy bonita.

Titi: ay siempre le gusta ¿por qué le gusta?

Me gustan las experiencias que destacas, además tú irradian felicidad al contarla. Además, te agradezco porque no es fácil abrirse a una persona que uno no conoce.

Titi: me gusta, me gusta contar de mi vida

Mira tienes veintiséis años, ¿cómo definirías tu vida?

Titi: con altos y bajos, pero en este momento de la vida estoy feliz, estoy feliz, feliz, feliz, desde lo alto de lo bajo, de lo malo qué he aprendido, he aprendido a sobrellevar y ser la persona que soy, no cambiar, he sido así siempre, no he cambiado, no me he vuelto más, cómo se dice.

¿Cómo más?

Titi: sí, superior no, no, cero, cero. Yo estuve ahí donde siempre he estado, vengo de un lugar de clase media, ahí voy a aquedar, si tengo más bueno gracias a Dios se da, siempre soy así

Está bien.

Titi: mi esencia es así

Muchas gracias

PRIMERA ENTREVISTA A JAZMÍN: LÍNEA DE VIDA

Karina: Jazmín, buenas tardes, vamos a dar inicio a la entrevista, la idea es recorrer tu vida a partir de tus recuerdos. Vamos a desarrollar la conversación agrupando tus

experiencias desde el nacimiento a los 5 años, a los 10, a los 15 y así sucesivamente, hasta llegar al día de hoy. La idea es que podamos llevar una conversación en cuanto a los hitos más relevantes de tu vida.

Karina: Jazmín, comencemos recordando los hitos más importantes desde el nacimiento a los 5 años.

Jazmín: ahí me iban a dejar al jardín y yo vivía en Talcahuano en Lan B.

Vivías en Lan B.

Jazmín: sí

¿ustedes son tres hermanos?

Jazmín: son tres hermanos si po (sic) y conmigo cuatro, yo la última.

¿tú eres la menor?

Jazmín: sí.

¿qué diferencia tienes con tus hermanos de edad?

Jazmín: harta porque mi hermana cuánto tendrá como cincuenta o cuarenta y siete no sé, la Paula ya es grande, la Xime igual, si ya están viejas (risas)

Ya están viejas (risas)

Jazmín: no, pero si harta edad, si ellas me cuidaban a mí, ellas me llevaban al colegio, ellas me daban porque de repente yo no acuerdo mucho, pero como que me acuerdo que mi mamá como que se desmayaba que la venía a buscar la ambulancia y yo era chica y era porque tomaba hartos remedios y pastillas, como que tenía problemas con mi papá y me acuerdo que siempre mi mamá salía o ella me llevaba Santiago cuando se enojaba o ella se iba y me dejaba con mi hermana, ellas me cuidaban entonces son más grandes.

Al comenzar, recordabas que vivías en Lan B.

Jazmín: y ahí estaba el jardín, quedaba cerca ya después pasé a prekínder y kínder.

¿recuerdas si el jardín era de alguna institución o particular?

Jazmín: era particular, si era lindo, súper lindo porque los baños uno los ve todos chiquititos, como todos delgaditos, sí era súper lindo, pero no me acuerdo como se llamaba, no. Eso sí que no.

¿y qué más recuerdas?

Jazmín: no me acuerdo de nada, no. Me acuerdo de una presentación de hadas, que me vistieron de hadas así con el gorro y todo. Pero de ahí ya me acuerdo más de kínder, ahí tenía hartos compañeros.

¿en kínder fuiste a un colegio?

Jazmín: sí fui a un colegio que quedaba igual cerca que se llamaba Manuel Rodríguez y ahí éramos hartos me acuerdo, como que, a ver, más cuando veo la foto me acuerdo de las presentaciones, ahí sí que hacían presentaciones, bailes de todos los bailes (risas) disfraces y todo. Los disfraces me los hacía una señora que vivía abajo, ella siempre nos hacía todas las

cosas, pero ahí lo pasaba bien porque era siempre bien activo como presentaciones, bailes en el patio, me acuerdo que, pero no me acuerdo con quién me juntaba ni nada.

¿Vivías con tu familia?

Jazmín: sí con toda mi familia, vivíamos ahí cerca. Después nos cambiamos a la Escuela España y vivíamos cerca, después de la Villa Cero del colegio Sagrado Corazón para atrás, unas casas nuevas por ahí, las américas parece por ahí.

Sí, sí.

Jazmín: y ahí sí que me gustaba vivir porque tenía amigas, amigas, hartas, hartas, mi hermano igual, mi hermano en bicicleta con todos sus amigos y siempre había uno que me llevaba y por ahí recorríamos como siempre estaban construyendo y me acuerdo que llegaba del colegio hacía las tareas y después podía salir andar en patines, era como libre, mi mamá no me acuerdo que me haya cuidado nada, como que yo andaba lejos y después volvía y no.

No pasaba nada.

Jazmín: no y era chica, de ahí nos cambiamos acá a Carrera y ahí ya había como tres niñas nomás. Era fome.

Entonces recuerdas que antes de los cinco años ibas al jardín infantil.

Jazmín: sí, sí. Como hasta los cinco, los cuatro.

Ya.

Jazmín: y antes nomás jugaba ahí afuera, jugaba, mi mamá estaba en la casa y yo jugaba.

Y después, entre los cinco y diez años. Ahí te acuerdas del cambio de casa.

Jazmín: sí del cambio de casa, que tenía hartos amigos, que ahí como que paseaba por hartas partes y no decían nada, recorría hartos lugares por ahí, entraba a las casas que recién estaban construyendo, igual el olor a macilla siempre me llamaba la atención, porque el otro es el olor de vainilla este olor a la macilla y después nos cambiamos acá y acá y era más tranquilo. Esos son mis recuerdos de chica.

Y después ¿tienes algunos recuerdos entre los diez y los quince años?

Jazmín: mm si po (sic) ahí uno como que entra a la adolescencia ya.

Claro, estamos entre quinto y segundo medio una cosa así.

Jazmín: sí, si po (sic) ya y como que cambió como todo porque estaba la escuela España así puras niñas y ya después en el Pedro de Valdivia ya todo como ordenadito, pero después me cambié a la Araucana y ahí ya era como más libre porque andaba con ropa de color, uno podía salir en el recreo y ahí como eran otro tipo de gente hacían otras cosas que yo no sabía, así como que salían a mí no me dejaban salir, por el día sí, pero en la noche nunca me dejaron, ya después cuando estaba en la U fue como, o cuando estaba en cuarto si salía en tercero o en cuarto me iban a buscar.

¿Y a la Araucana a qué edad llegaste?

Jazmín: no, es que estudié tercero y cuarto porque mi papá renunció en lo que trabajaba y trató de hacer un negocio y le fue mal, entonces ese colegio vale como treinta o cuarenta lucas y como que lo podían pagar

¿y antes donde habías estudiado?

Jazmín: En el Pedro de Valdivia que queda en Prat uno que demolieron.

Ya.

Jazmín: y antes en la escuela España.

Ya y de ahí...

Jazmín: de ahí me puse media desordenada (risas) media loca, como que salía, no sé po (sic) una compañera me acuerdo que me invitaba a la casa de una tía de un pariente y no me dejaban y yo igual iba, así como mi mamá durmiendo y yo iba nomás. Ahí me puse media desordenada, pero después ya como que pasó, una etapa nomás. ES como lo más importante que recuerdo.

Oye y después más menos de los quince a los veinte, ahí ya te toca como el tercero o cuarto medio y el ingreso a la Universidad.

Jazmín: sí, ahí igual siento que estaba media desorientada porque no, porque salí, hice un pre U, después estudié en el Duoc, Diseño Gráfico y después mi hermana me dijo, pero oye si tú siempre como que, porque ella siempre veía que yo jugaba a la profe, como que andaba con los niños, les enseñaba, jugaba y siempre aparecían los niños chicos, como que siempre hasta ahora, cuando voy a la casa de ella cuando vivía acá y estaba con el Diego, sus hijos y todos los amigos de ellos, como que en vez de estar con los adultos como que siempre estoy con los niños, como que me siento más cómoda no sé po (sic) y mi hermano fue en el verano y tiene su hija chica y la niña igual me perseguía para todas partes, como tía Jazmín, Jazmín y Diego enojado y celoso, al final andaba con los dos siempre andaba con los dos.

Entonces, tu experiencia era de estar junto a niños.

Jazmín: sí, claro, siempre. Es que a veces uno no se da cuenta y otros lo ven a uno.

Bueno, continuemos, entonces seguías en Duoc.

Jazmín: si po (sic) estuve un año y mi hermana me dijo, pero por qué no estudiaí (sic) eso, Educación, o sea técnico y prueba y después sino sigue, si no termina ahí y por último trabaja y después ve que estudiar y yo le dije ya voy a ver y todo, espera hacer la práctica para ver si te gusta y ahí uno después se da cuenta como que siempre lo había tenido, pero no lo, no lo había reconocido.

¿y a qué edad más menos entraste a la Universidad?

Jazmín: mm, ehh como a los veinte, veintiuno.

A estudiar Educación Parvularia.

Jazmín: sí a los veinte o veintiuno, pero entre, no me acuerdo.

Y continuemos con tu historia, la etapa entre los veinte y veinticinco años ¿ahí qué recuerdas?

Jazmín: Estudiaba como, estudiaba y pololeaba y como que en la casa no pasaba mucho, era como más estudiar, eso y después a los veintisiete y ya fui mamá cuando salí, ya había salido de la U y ya estaba trabajando.

A los veintisiete fuiste mamá.

Jazmín: sí a los veintisiete, pero yo me doy cuenta que, por ejemplo, no soy tanto de leer y estudiar la materia o que esto no sé po (sic), aquí soy más de estar con los niños, de pasarlo bien, como disfrutarlos y como eso, entonces como que ellos lo pasen bien más que andar con la pega o haciendo cosas no sé, como que ya igual las hago, pero no soy tan así como que las tías que se van, pero como que prefieren dejar las cosas e irse a trabajar nomás, no po (sic) yo prefiero estar con ellos y disfrutar y como que te vean y te reconozcan, que quieran jugar.

Jazmín, nos saltamos hacia la etapa entre los veinticinco y treinta años.

Jazmín: (risas) sí, es que antes no pasó nada. Estudiar nomás.

¿trabajaste en ese tramo de edad?

Jazmín: sí, si trabajé, sí trabajé. Trabajé en un jardín particular, después me quedé con el Diego y después trabajé de asistente en la Providencia en primero básico dos años, ahí hacía de todo si hasta una vez una monjita nos hizo hacer, nos hizo limpiar las paredes de todo el edificio, las paredes, las mesas ehh, las ventanas y después dijo: oh sí van a venir a pintar no había pa (sic) que limpiar todo y habíamos tres, cuatro, tres asistentes y la enfermera, todos y yo dije ya no, me voy a buscar una cosa porque terminaba muerta.

¿y ahí decidiste salir de ese colegio?

Jazmín: y ahí dije yo, ya, voy a salirme y voy a empezar a buscar nomás un trabajo y ahí estaba sin trabajo, pero, así como que iba a reemplazos, me llamaban de acá y así con puros reemplazos y después ya eh la tía Romi me llamó a una entrevista y como que quedé con ella y empecé allá en Michaihue.

¿En Michaihue comenzaste a trabajar?

Jazmín: en la sala cuna de allá, si po (sic), cuando me cambiaron fue como ohh que triste porque me dio toda la pena cuando el año pasado pedí licencia. Me dio depresión porque como que fue de un día pa (sic) otro, fui y mañana tenía (sic) que empezar allá y como que oh no sé, ya la tía como que te eligió como que uno se sentía bien y aparte como que la tía eh no sé po (sic) uno sabía que ella te había elegido.

Allá.

Jazmín: ah la tía de allá.

Entonces, entonces vámonos ahí ya que me estás contando esa experiencia, entre los treinta y los treinta y seis, cinco, trabajaste en Michaihue.

Jazmín: trabajé, en Michaihue trabajé dos, trabajé dos años.

Ya.

Jazmín: pasé al tercero y me cambiaron acá al cumplir, a los treinta y cinco.

Y ahí te dio la depresión

Jazmín: si me dio.

¿en qué tiempo? ¿en qué época?

Jazmín: como en esta época, marzo, abril.

Ah

Jazmín: sí, cuando me cambiaron, marzo, abril. Después de un tiempo como que aquí se notaba, las asesoras venías y decían Jazmín qué te pasa, por qué estás así, como que no eres la misma de allá. Y como que de repente venía en la micro y lloraba, así como por qué llora y uno como que ni se da cuenta como el cariño que le tienen allá y todo y ya, después como que eh me di cuenta, así como que, descansé en una doctora porque un día venía pa (sic) acá y me bajé de la micro llorando, me devolví a mi casa, mi mamá me dijo ya busca una doctora, una psiquiatra y fui. Ahí me dieron remedios y como que me miró y me dijo como que ya, como que estaba mal, mal y más encima yo todavía vivía con mi mamá y mi mamá como que siempre metiéndose en todo, por ejemplo, por ejemplo ahora yo voy y me dice cosas y ya es un ratito, pero ahí era todo el raro y tampoco podía salir porque siempre era como que noo (sic) y como que yo tuve el hijo y como que la vida se te acabó a ti, pero empecé terapias con el psicólogo y con la psiquiatra, con la psiquiatra, o sea, ella me mandó al programa GES.

Claro.

Jazmín: y ahí tenía psicólogo, psiquiatra y ahora sólo tengo psiquiatra y ahora como que voy súper bien porque ya me bajó, tomé un remedio y súper bajo, ya como nada. Este año, como en este mes, yo creo que ya me lo quitan.

Y la depresión que sufriste, en el fondo fue...

Jazmín: fue como todo porque el cambio, vivía con mi mamá y puros problemas, el Diego igual el año pasado como que inquieto.

¿Diego cuántos años tiene?

Jazmín: tiene ocho ahora y la profesora como que decía que no se sentaba, que había que llevarlo al doctor y, al final, le dieron unos remedios para la concentración y fue como que todo se juntó. No pero este año ya como que no.

Eso te iba a preguntar.

Jazmín: fue el año pasado y este año no, no es necesario.

Ya, y por lo que tú dices también te independizaste parece, ¿cuándo? ¿este año?

Jazmín: el año pasado después de todo eso.

Ya.

Jazmín: cuando tuve licencia empecé a buscar en todo ese tiempo departamento, a buscar, a buscar, hasta que un día encontré y ahí después como que pedí un préstamo parece y ahí lo agrandé y ahí sigo ya voy a cumplir un año, pero lo tuve como un mes y no me iba, iba a dejar cosas, iba a pasear, pero no me podía, no iba, como que me costó un mes irme (risas), no podía irme. Al Diego igual como que le costó hartito, ahora vamos para allá y todo, pero no, no quería nada de ir para allá.

Pero ya después se adaptaron.

Jazmín: sí, si quedó como a dos cuadras del colegio igual, se levanta y hacemos todo tranquilos.

Claro.

Jazmín: Entonces allá se levantaba más temprano.

Ajetreada vida.

Jazmín: pero ahora ya está todo como más calmado, más normal igual. Con él ya bueno, ya mi mamá le dice unas cosas y yo le digo otras, pero cada uno ahí en su casa.

¿ella lo cuida todavía?

Jazmín: sí po (sic) igual con mi papá, los dos.

Ya.

Jazmín: la alegría del hogar le dicen (risas)

Les sirve a ellos también.

Jazmín: sí porque mi papá igual jubiló el año pasado entonces, igual toda su vida trabajando si po (sic) ellos de chicos trabajaban, de niños.

Bien Jazmín, recapitulemos. Desde el nacimiento a los cinco, recuerdas entonces el jardín infantil, los olores, que te iban a dejar.

Jazmín: sí (risas)

Después, entre los cinco y los diez, recuerdas un poco tu educación básica, la escuela España.

Jazmín: la escuela España y lo pasaba bien, hacía hartas actividades.

Tenías amigos. Eso me dijiste, que tenías muchos amigos.

Jazmín: sí y actividades, bailaba baile español, gimnasia rítmica, todo lo que había me metía, básquetbol todo, pasaba igual del... llegaba en la tarde noche a mi casa como a las seis. Igual ahí como que me iba sola como que después tomaba la micro afuera del pasaje y me dejaba fuera de la casa.

Y esa actividad siguió entre los diez y los quince.

Jazmín: atletismo, yo seguí entre los diez y los quince en atletismo. Me salí de la escuela España y el mismo profe me hacía clases en el estadio.

¿Y después?

Jazmín: y ya después no, no seguí.

Ya.

Jazmín: Después ya, así como cosas no sé sola, así como cursos de (no se entiende) como entre los veinte y los veinti- (sic) algo cursos de pintura aquí en la Casa de las Artes, ahí hacía como dos años, yo hice cursos de dibujo, de pintura.

Mira.

Jazmín: De aprender a dibujar.

¿y eso es por un gusto personal?

Jazmín: sí, sí.

¡Qué interesante!

Jazmín: sí po (sic) como que estaba en el pre u igual tenía tiempo, me gustaba. Es que igual tuve, yo tuve como un pololo.

Ya.

Jazmín: como en tercero medio que tenía como catorce o quince.

Ya, ya.

Jazmín: y, y era como el pololo y ya bueno y todo, y este niño empezó a presentar conductas como de agresor, entonces ya ahí yo, por ejemplo, yo no sé po (sic) como que peleábamos, iba a mi casa y lloraba, lloraba y mi mamá lo dejaba pasar y ah quédate, se quedaba dormido y yo no le decía a mi mamá que él me pegaba, que me empujaba, yo era como más tímida, como que antes no hablaba nada, como que hablaba con la persona, pero no, nunca me paraba en una reunión, como que nunca me imaginé que iba hacer eso porque era así súper tímida po (sic) y como que él yo creo que se aprovechaba de esas cosas, como que ellos saben. Lo otro es que era un año mayor nomás y ya como que después las cosas se empezaron a empeorar y ya como que mi mamá se empezó a dar cuenta po (sic) de los moretones, de las mordeduras y como celoso cuando saludaba a alguien, así que como que mi mamá empezó a cachar y me llevó a... fuimos hacer una denuncia y ya después tuvimos que ir a una parte no me acuerdo de esa vez a dónde fuimos, pero él tuvo, él tiene que tomar distancia de mí, no se tiene que alejar ni nada y ahí como que no sé, yo salía y miraba pa (sic) tras (sic) y era como una pesadilla y como que te perseguía, estaba obsesionado conmigo, era como que loco.

Jazmín: pasaba hartas como que no sé, en el caso de mi hermana de la segunda era enojona y siempre peleaba y tiraba todo, tenía un carácter horrible, no sé llegaba y tiraba las puertas es que siempre se enojaba porque ella quería estudiar Educación Parvularia porque cuando estudié era la... Mi papá siempre nos dijo y como que mi papá le impuso lo que tenían que estudiar las dos mayores, la otra estudió Administración de Empresas, entonces como que siempre quedó ella con eso y la otra, la mayor no, pero ella sí y como que ahora ya me quiere y todo, ya pasamos todo eso, pero era horrible, íbamos, había un baño en esa casa e iba y podía estar una hora o dos horas para que nadie fuera, estaba como no sé qué le pasaba y como que igual empezó a sentir esas cuestiones de ahogo que no podía salir, yo creo que todo eso le afectaba, no sé. Después como que comenzó el tratamiento y ahí se le pasó, fue a Santiago.

¿Y qué dijo porque tu estudiaste Educación Parvularia?

Jazmín: estaba todo bien, pero cuando se enojaba siempre lo sacaba, pero ahora no, ella siempre me pregunta cómo me va y los niños y todo. Ya yo creo que lo habrá superado.

Jazmín, de tus estudios de Educación Parvularia, ¿qué recuerdas?

Jazmín: de cuando yo estudié ehh

De cosas buenas o malas.

Jazmín: si cosas buenas la verdad, cuando estudié técnico también tenía buenas compañeras y ellas algunas también siguieron, yo después me cambié a la U igual algunas aparecieron igual allá.

¿y el técnico dónde lo estudiaste?

Jazmín: en el Valle Central y las profes que hacían clases allá después igual me hacían clases acá, entonces ya era como más familiar y no, siempre apoyaban como que bien los recuerdo, me gustaba las prácticas igual siempre la misma cuestión que siempre me mandaban como al mismo Jardín al Canta Claro, como que nunca me mandaban así a la fundación o JUNJI como que siempre me mandaban ahí.

Que es un jardín particular pagado.

Jazmín: sí.

Sí, si lo conozco. ¿Hasta qué tiempo estuviste en el Canta Claro?

Jazmín: en primero y segundo año hice la práctica, esa es corta.

¿sí?

Jazmín: después la final, la final.

La profesional.

Jazmín: sí. La hice en sala cuna igual, siempre en sala cuna.

¿siempre en sala cuna?

Jazmín: sí, es que la hago ahí porque como que con los grandes no, porque cuando estaba en primero básico llamaba la asistente del lado para que me ayudara a gritarle a los, que se callaran, que se sentaran, porque como que yo grito, pero no me escuchan. No me sale más (risas)

Jazmín, ¿algo más que quieras agregar a tu historia de vida?

Jazmín: ah cuando hice la primera práctica la del, del Valle Central ahí me mandaron a la fundación me acuerdo ahí en Valle Nonguén y fue horrible esa práctica (risas), como que ohh yo iba, pero como que estaba la señora ahí de, que era de, que era mamá, era mamás no eran ya, y era enojona y ahí estaba sola yo con treinta y tantos niños y como que me acuerdo que veía todo en un libro y ahí hacía todo lo que decía eso, pero como que no quería que estuviera yo ayudándole como que no y después en el momento de la evaluación no, fue todo mal, mal, mal y yo como que lloraba, me acuerdo me fui llorando y todo y como que todos me decían que por ella no tenía que dejar de estudiar, más ganas me dieron de estudiar y más ganas de cambiar me dan.

Pero terminaste el técnico primero.

Jazmín: sí los dos años, sí y de ahí me fui a la U.

Mira.

Jazmín: sí. Y me tocó ir en un invierno y siempre miraba a ver si la veía, pero no, parece que ya no estaba allá porque eran señora.

Mm

Jazmín: y el jardín estaba todo cambiado ya, si lo remodelaron ese.

¿Algo más?

Jazmín: no

Ok, las próximas entrevistas, las haremos con más detención en estos episodios que rescatas.

Jazmín: ya

Jazmín, muchas gracias.

Jazmín: ya de nada.

b. PRIMERA ENTREVISTA A JAZMÍN

Jazmín, buenas tardes. Hoy continuaremos con los tramos de vida que siguen. Antes me gustaría saber si ¿deseas agregar algo más a lo que conversamos en las sesiones pasadas?

Jazmín: Hum..., no, no nada más en realidad.

Conversemos, entonces desde los 20 a 25 años. Retomemos un poquito, tú eras técnico ¿alcanzaste a trabajar un tiempo como técnico en educación parvularia?

Jazmín: no, al tiro me cambié al tiro seguí estudiando los años y estuve estudiando tres años en la universidad de las Américas.

¿te reconocieron asignaturas?

Jazmín: me reconocieron ramos, pero todos los ramos técnicos.

Ah, ¿cuáles?

Jazmín: por ejemplo, los de arte, los de computación, todos los técnicos.

¿Y cursaste...?

Jazmín: allá hice todos los otros, o sea, si po (sic) ya todos los de materia más pesada, ya todo más complicado.

Entonces estudiaste tres años Educación Parvularia.

Jazmín: sí, tres años.

De ese periodo, ¿qué recuerdas?, ¿asignaturas, prácticas, otras actividades?

Jazmín: mm

¿Algunas líneas de formación, quizá?

Jazmín: Hum...

¿Quizá si revisamos por hitos o años?, por ejemplo, primer año.

Jazmín: es que el primer año eran más ramos que compartíamos con los de básica, eran más ramos como generales, después el segundo año ya no ya

¿Cómo fue la experiencia de compartir asignaturas con otras carreras?

Jazmín: bueno es que fue como complicado porque yo entré como que hubiera entrado a primero y después ya me cambié como al otro ramo y ahí tenía otras compañeras.

¿Tuviste convalidación?

Jazmín: eso, sí.

¿Hubo algún cambio en tu plan de estudios o, más bien, en el plan de estudios original de la carrera?

Jazmín: sí la malla y ahí me cambiaron, pero empecé con todos los que llegaron ese año, pero era como mucho comparado con lo técnico, como muchas materias, mucha materia, materia, materia, todo el rato.

¿Sientes que hubo diferencia entre los contenidos que viste como técnico y la formación profesional?

Jazmín: sí las asignaturas más pesadas, más materia, eso cambiaba lo otro era todo más práctico y poquita materia, me sacaba puros sietes acá no (risas)

Me gustaría saber qué pasa contigo, como técnico con formación previa que inicia un proceso de formación universitaria. ¿Recuerdas si se te hizo más complejo, si te hacía sentido la nueva materia, materia u otra cosa?

Jazmín: si porque uno dice, uno va y quiere hacer como todo más rápido, así como que te enseñen ya lo de tu carrera y como que están enseñando algo en general, pero como en eso uno a principio de año como que ah, pero como al otro año ya me cambiaron y ahí como que agarre el ritmo de la carrera.

Pasas el primer año de formación común y llegas a segundo año, con formación más disciplinar. En ese periodo ¿recuerdas algunas asignaturas, profesores, algo que tú sientes que aprendiste?

Jazmín: mm como en lo de, lo de la, como todo eso del, de las planificaciones como cuando te hacen hacer los archivadores, eso, como que eso era como lo que más me gustaba, más que lo otro porque era como cuando ya ibas a la práctica y tenías que completar tus archivadores y como que una vez una profesora nos hizo hacer a todos actividades que le podíamos hacer a los papás, pero entre nosotras mismas nos hacíamos y me acuerdo que hice una de yoga y porque todo así para relajarse y todo me acuerdo, eso fue, y como que todas hicieron distintas actividades, fue como entretenido.

¿Y tú tienes además una formación en yoga o te gusta?

Jazmín: no, no, me gusta, pero ahí mismo hacían yoga

Ah, ok.

Jazmín: y por lo mismo lo hice así, como que me imaginaba que podían hacer para los papás porque ahí empecé a recolectar información por internet y todo e igual hice un archivador de puras cosas de yoga.

Y ¿continuaste practicando yoga?

Jazmín: eh no, fue así nomás, ahí sí los dos años estuve más o menos.

Jazmín, continuemos con tu formación profesional ¿cómo fue el proceso de prácticas?

Jazmín: a ver, es que ahí fui al mismo jardín al mundo Canto claro

Si, ¿el mismo de la práctica de técnico?

Jazmín: sí, antes había hecho una técnica ahí y después ya, si como que después hice la final no me acuerdo haber hecho una práctica entremedio, fue la final que fue ahí el mundo cantaclaro.

No sé si comprendo bien. Tú hiciste práctica sólo en la formación técnica y después una profesional en la formación universitaria.

Jazmín: la final sí.

¿Sólo la final, ninguna intermedia?

Jazmín: no me acuerdo haber tenido antes.

¿Cómo fue esa experiencia?, ¿qué recuerdas?

Jazmín: eh sí ahí me gustaba, igual eran hartos bebés, aquí hay veinte allá eran más como veintiocho.

¿eso en qué año fue?

Jazmín: el dos mil uno, dos mil ocho, el dos mil ocho salí, sí. El mismo año hice la práctica, la tesis y después uno daba el examen

Entonces entraste a la universidad el año dos mil seis

Jazmín: sí porque a ver, salí el dos mil ocho, dos mil siete, dos mil seis, sí.

Y además de que el grupo se conformaba por más niños ¿hubo alguna diferencia entre la práctica como técnico y la práctica como profesional?

Jazmín: si po (sic) ahora tenía que planificar, tenía que (risas) realizar todas las reuniones ahí también me acuerdo, todo, ahí tenía que hacer todo, pero igual tenía el apoyo de la educadora.

Eso te iba a preguntar ¿cómo fue tu educadora guía?

Jazmín: no, sí bien.

Era buena.

Jazmín: era buena, me apoyaba y me dejaba que hiciera cosas, como que igual tenía que hacerle, al final le hacía todo porque ella me apoyaba más en lo práctico.

¿y en qué nivel lo hiciste?

Jazmín: en sala cuna igual.

En sala cuna.

Jazmín: sí de allá como que siempre sala cuna, sala cuna, sala cuna, sí me di cuenta que ese era el nivel que me gustaba, ahí me di cuenta, porque antes la había hecho, se acuerda que le había contado, con niños de tres años y no, después me di cuenta que ese era el que más me gustaba.

¿qué enseñanza recuerdas de tu educadora guía?

Jazmín: que ella me dejaba igual hacer cosas, no estaba ahí como que te sintieras intimidada no, ella siempre como tranquila, relajada, cuando fue la supervisora ella igual siempre apoyándome, como desde lejos mirando, así como si faltaba algo.

¿Qué sucede entre la formación teórica que tienes y tu experiencia en sala cuna?

Jazmín: ya

¿Hay una transición entre el saber y el hacer?

Jazmín: el hacer sí.

¿qué sucede?, ¿hubo algunos temores, aprensiones, desafíos?

Jazmín: si po(sic) yo llegaba, yo como que eh qué les voy hacer pesaba, qué les voy hacer, qué les voy hacer, pero después como conociendo los niños era como, no todos tenían la misma edad, pero eh no sé yo igual me sentí apoyada por las tías porque, por ejemplo, si los teníamos que sentar ellas ayudaban y estaban ahí todos sentaditos y como que ellos seguían todo lo que uno les hacía. Me acuerdo que una mamá igual que trabaja en el San Agustín e iba y se quedaba harto rato ahí, igual me decía que estaba bien, que cuando saliera le fuera dejar el currículum y todo y yo decía ah lo estoy haciendo bien igual porque como ella igual tenía experiencia, como que le gustaba las actividades que se le hacían a su hijo y ahí tenía que ser todos los día igual, eran harto y todos los días escribirle lo que hacía durante el día, todo.

¿la libreta de los niños?

Jazmín: la libreta sí, todo lo que hacía, todas las actividades

Jazmín, ¿recuerdas cómo era el niño o niña menor de tu grupo?

Jazmín: debe haber tenido ocho meses

¿y el mayor?

Jazmín: como dos años sí.

Claro, un nivel con más de 20 niños y niñas, entre ocho meses y dos años.

Jazmín: sí porque los más chiquititos, los de tres meses están en otra salita chiquitita, es menos, eran como cinco.

¿y cómo era una rutina diaria?

Jazmín: igual, llegábamos, nos saludábamos, tomaban la leche ahí se la tomaban sentados en la mesa, después realizábamos una actividad, Hum... ah y en el salón siempre teníamos que hacer aparte de canciones rimas o una poesía, un trabalenguas, cosas así. Después la actividad, después ya llegaba el almuerzo y después ya tenían que dormir y los que no podían dormir, me decían que tenía que dejarlo nomas en la cuna y hacerle como que se durmieran ahí, uno no les podía pasear ni nada, eran tantos, tantas cunas que no, lloraban de repente y la tía ahí, lloraba waa (sic) y se quedaban dormidos, pero no podíamos ya tomarlos, ni nada. Eso encontraba porque uno de repente igual los toma, no sé, llorando y sí está atacado.

¿Y esa rutina era la establecida por el jardín?

Jazmín: sí

¿O la que te habían enseñado en la universidad?

Jazmín: no, es que ya estaba eso porque cuando entré ya estaba porque era el segundo semestre, entonces ya tenían sus rutinas.

Te sumaste a lo establecido, ¿pudiste hacer algún cambio en esa organización del tiempo?

Jazmín: no, no

¿no?

Jazmín: no era necesario

¿Recuerdas cómo era el espacio?, las salas, el mobiliario, la ambientación.

Jazmín: mm, ehh si tenían vario, harto espacio y las cunas estaban alrededor y en una parte estaban las colchonetas y en el medio había mesas, eso era. Lo que sí me daba cuenta era que la tía le ponía un pañito bambino aquí cuando se sentaban porque no había sillas para comer, entonces tenía que a todos amárralos por si acaso se caían.

En la cintura

Jazmín: sí porque no había sillas pa (sic) comer

¿qué materiales se ofrecía a los niños en el jardín?

Jazmín: los materiales, por ejemplo, nos pedían una hoja con todos los materiales que queríamos ocupar dentro de la semana y ahí nosotros se lo escribíamos y se los pasábamos a una, a la secretaria y la secretaria después iba a comprar y nos entregaba todos los materiales que pedíamos, ella se encargaba de comprarlos.

¿qué material se solicitaba?

Jazmín: no sé, hojas, lápices, tempera, masa, lápices de distintos no se po (sic) mina, escripto, cera, unos más gruesos para los niños más chicos.

Y material didáctico, concreto, ¿recuerdas qué había?

Jazmín: mm no tenían, así como mucho material, no, no como acá. Yo me acuerdo que hice una bolsa y ahí le echaba varias cosas, cuando sacábamos cuando se estaban acostando me acuerdo para que estuvieran un rato y de ahí sacábamos juguetes o cosas que había alrededor, pero no tenían, así como no, como acá no, en ningún jardín particular que haya ido había materiales como acá no.

Como acá, te refieres al nivel sala cuna en el que trabajas actualmente.

Jazmín: si po (sic). Es que acá hay hartas cosas que llegan, tenemos una bodega llena de cosas y vamos sacando según la necesidad, no sé, si se deteriora algo lo cambiamos, o si hay más niños y se hacen poco los materiales, eso.

¿recuerdas cuál era la modalidad curricular en ese jardín?

Jazmín: eh, eh, el integrado me acuerdo que era.

¿En la formación universitaria, pudiste ver las modalidades?

Jazmín: sí las vi, pero no me acuerdo que las haya visto con tal claridad, yo sentí las vi aprendiendo como por el camino, como que no las vi así que yo haya dicho ah esto lo tengo clarito, no, lo fui aprendiendo después como sola cuando iba a un jardín y sabía que eran Montessori y ya ahí como investigaba, pero no me acuerdo así como que haya visto no sé si era floja o qué (risas) no sé

(Risas)

Jazmín: borre eso (risas)

¿cómo era el trabajo con familia y comunidad?

Jazmín: sí me acuerdo que tenían furgón y yo me acuerdo que como tenía hacer lo de la comunidad y los lleve a la biblioteca, justo en ese año habían inaugurado la parte de los niños y habían, y como era todo distinto como que habían cojines, nos llevaron en furgón, nos sentamos, les pasamos los libros, estuvimos ahí como quince minutos y nos fuimos, ese fue el paseo que hicimos como del, pero, eso es una comparación porque acá no puede salir sala cuna, en el jardín particular sí pueden salir la salas cunas.

En el jardín en el que trabajas actualmente, ¿no dejan salir?

Jazmín: no. Allá sí hacíamos, salíamos, por ejemplo, cuando estaban de aniversario iban a carnavales, salíamos en furgón a dar la vuelta con los niños disfrazados o íbamos al parque Jorge Alessandri con los bebés igual, todo, acá no, esa es la diferencia que no salen. Y las familias sí eran como bien preocupadas, me acuerdo de que para la primera reunión había que ir con tacos, pantalón de tela, así como toda (risas), como que de repente veo a la tía y se estaba cambiando zapatos, pantalón porque había reunión y todo, no sé po (sic) ahí tuve que explicar todos sobre las bases, de las bases y los núcleos bien así explicado y todo, igual había, igual iba papás a la reunión sí, igual se daban el tiempo porque igual era tarde, eran como a las siete entonces a esa hora están... y no po (sic), el trato con ellos siempre fue bueno, no tuvimos, nunca tuve ningún problema, no, ninguno.

Y algún episodio, anécdota, algo que recuerdes de tu periodo de práctica.

Jazmín: oh qué puede ser.

O algo que te marcó

Jazmín: qué puede ser.

O quizás algún recuerdo.

Jazmín: como cuando me caractericé de mimo y ya estaban chatos.

¿los niños?

Jazmín: yo me caractericé de mimo y estaban todos sentados ahí

Ya, ¿los niños?

Jazmín: mirando y yo tenía que hacer cosas, como que fue chistoso (risas)

¿ellos se asustaron?

Jazmín: no nada.

¿no? solo te miraban

Jazmín: sí, estuvo bueno eso lo del mimo.

Me comentaste que la práctica se cursaba en paralelo al proceso de seminario de investigación, ¿qué investigaste?

Jazmín: sí, ahí investigamos a una tía de ese mismo jardín que estaba abajo, las distintas estrategias que ella ocupaba para enseñarle a los niños.

¿qué hallazgos encontraste?

Jazmín: ahí estaban con la programación neurolingüística, entonces yo lo hice con otra compañera que estaba en el mismo jardín y no me acuerdo si estaba en ese nivel y a ella le hacíamos las entrevistas, todo y después mi compañera en un ramo que quedó atrás y al final tuve que terminarla sola y terminarla sola, pero sí me fue bien, pasó todo (risas)

Bien, hemos dado un vistazo a tu formación universitaria, ¿qué saberes tienen impacto en tu formación y desempeño hoy día?

Jazmín: mm (risas) no

Porque puede ser como no pudo ser, quizás no hubo

Jazmín: no, no, yo creo que uno aprende más cuando va a la práctica, como lo práctico, cuando después entré (sic) a trabajar, eso más que, no.

¿Sólo la asignatura práctica?

Jazmín: mm, si solo un poco, pero más la práctica en la experiencia de trabajar.

Bien, Jazmín realiza su práctica, seminario y egresa.

Jazmín: sí, (no se entiende) es que fui sola porque en mi casa dijeron como que no me prepararon nada, por si acaso me iba mal, porque mi mamá como que no, como yo le contaba las historias antes.

Pero ¿te fue bien?

Jazmín: si, al final entré, me fue bien, como que hicieron preguntas y yo como segura y todo y ya sí pasó y todo y ahí me fui corriendo con los tacos y todo en la micro (risas) y como que llegué ah me fue bien. Ahora vamos a comprar dije yo (risas)

(risas)

Jazmín: y me fueron a comprar cositas pa (sic) comer (risas)

¿Qué bueno!

Jazmín: había otras compañeras que la acompañó toda la familia y les fue mal y salía uy y todo como, y no, no me compré ni ropa, nada, no, como que hermana présteme esto, me pongo esto, esto y ya.

Claro

Jazmín: sí (risas)

Ya entonces, Jazmín defiende y egresas el dos mil ocho, ¿a fines de dos mil ocho?

Jazmín: jum

¿qué pasa después, al ser ya profesional?

Jazmín: sí, después estuve hartito haciendo reemplazos cerca de mi casa, por ahí o me llamaban del DAEM.

Ya.

Jazmín: me llamaban del DAEM ahí iba a distintos colegios por ahí cerca.

¿Y ahí era transición, nivel medio?

Jazmín: sí, la otra cosa yo nunca había hecho práctica en eso, decía por qué no me habrán mandado de todos los niveles porque nunca había ido y en un colegio me tocó ir no había asistente, yo sola, los niños en el baño waa (sic) y mi voz no me acompañaba, no me acompañaba y ahí me di cuenta que no podía estar en esos niveles.

Ya, tú sentías que tu voz era...

Jazmín: sí porque no escuchaban nada po (sic), no, ese se me hacía complicado, pero cuando había asistente no porque por último ya la conocía y uno va y estaban ordenados, pero cuando ven a una persona nueva no, no hacía mucho caso, pero eh después ya todo bien, empecé a buscar trabajo y no encontraba y me puse a trabajar en una tienda, una amiga me llevó a una tienda de una niña que conocía que vendía ropa y ahí me llamaron del jardín que se llama Rucapeñihue que queda en Carrera y ahí estuve, ahí empecé en sala cuna

¿cuánto tiempo estuviste ahí?

Jazmín: no po (sic) ahí empecé, como un año, un año más o menos, estuve en la tarde, en la mañana iba a trabajar en la tienda de ropa y en la tarde iba para allá.

¿Y eso en qué año fue más menos?

Jazmín: en el dos mil nueve yo creo, antes que naciera el Diego, ya y después la niña me dijo allá si podía estar todo el día y renuncié a lo otro y estaba toda la jornada, si y ahí era pequeño, dos o tres niveles no más y después ya quedé embarazada y me bajaron a nivel medio y después la directora se cambió a JUNJI y me dejaron a mí de directora, pero del nivel transición que eran como máximo diez niños y ahí estaba encargada de ellos y como de la dirección, pero ahí era como más recibir cuando iban a pagar las cuotas o bueno, cuando programábamos no sé actividades de aniversario o de algún tema como que ahí nos juntábamos, como de eso. Y la dueña iba algunas veces a la semana y con ella conversábamos y todo. Y después yo ya tuve al Diego y ahí no volví porque, o sea, que volví, pero eh estaba corta de la hora y como que llegaste atrasada, como que ah, y después el Diego estaba empezando a caminar y le dije que mejor no, que me iba quedar cuidándolo a él y mi papá me dijo no te preocupé (sic) yo te ayudo y todo; y ya después el Diego como a los dos o a los tres años

¿Diego en qué año nació?

Jazmín: el dos mil diez, de ahí encontré en la Providencia, alguien, fui una vez a un colegio allá a Villa Cero y esperando, así conversando con una niña me dijo oye sabes que en el colegio la Providencia andan buscando asistente de aula y todo, pero a mí no me gustó no sé porque me dijo y ya yo fui, y ya por qué no viniste antes me decían si había para educadora y todo, pero eh justo se había ido la señora, pero no, ya habían conseguido así que me mandaron a primero ahí estuve.

¿y ahí trabajaste con primero básico?

Jazmín: primero básico, estuve dos años y el tercer año empecé en marzo y ya después me retiré, dije voy a buscar trabajo de educadora.

¿y qué pasó ahí en educación básica, cómo te sentías?

Jazmín: ahí como que primero las profes te dicen más, ayúdame aquí o, por ejemplo, pasa la materia y uno tiene que pasar por los puestos viendo los que no escriben, ayudarles a escribir y ahí los niños eran lindos, regalones, siempre te regalaban cosas, te hacen dibujos, no, súper bien, me gustaba. Después me cambiaron con otra profe y la otra profe no, era como que pasaba la materia los niños no sabían nada y decía como que por qué no terminaste y no le preguntaba nada y yo tenía que andar pa allá (sic), pa acá (sic) pa allá (sic), pa acá (sic) ayudando en todo. Allá como que empecé a estresarme y como que después el otro año entre y no, me tocó con la misma profe y no (risas) porque las cambiaban y ya me cambié. Y más encima como no había asistente en la otra sala y tenía que estar haciendo las dos cosas como que tenían que estarle poniendo las libretas a los niños y eran como cuarenta, después en la otra sala, andaba pa allá (sic) y pa acá (sic) y ahí renuncié dije voy a buscar.

¿eso en que año sería más menos, renuncia en el dos mil doce, trece?

Jazmín: si po(sic) en el dos mil diez tuve al Diego, como a los tres años no como a los dos parece que entré ahí, el dos mil once, dos mil doce, dos mil trece, será por ahí.

Ya, claro.

Jazmín: si después ya fui a dar la prueba a la fundación y como que ya y no, no, no, no me fue bien en la última parte algo de cuando había que hablar entre todas yo me quedaba callada po (sic), yo creo que por eso no, no, no quedaba (risas). Ya y después me llamaron de nuevo y me dijo el niño ya vamos a comenzar con un reemplazo, el psicólogo, ya y así empezamos, me llamaron a sobre ruedas y después estuve por hartos jardines.

Ah estuviste en ¿y cuánto tiempo estuviste sobre rueda?

Jazmín: habrá sido como un mes que anduvimos para allá y para acá con distintos, o sea, reemplazando a una tía primero y después otra tía, y después otra tía que tiro más licencia porque tenía una bebé y ahí estuve más tiempo con ellos y después ya me llamaron a otro jardín.

Ya, ¿entonces tú entraste el dos mil trece a la fundación?

Jazmín: no, no

¿no?

Jazmín: no, ahí parece que estaba en la Providencia todavía porque ahora estamos en el dos mil dieciocho, dos mil diecisiete, dos mil dieciséis, como el dos mil quince, dos mil quince sí.

Y tu experiencia entre que renunciaste a la Providencia y llegaste a la fundación, ¿cuál fue?

Jazmín: no, buscaba trabajo si ahí no hice nada, si iba a buscar al Diego y me iba, como que iba a preguntar siempre, pero seguía preguntando, llamaba por teléfono, iba a preguntar allá, ahí, como que no, como que quería entrar, quería entrar, así como que se me mete algo y como que tengo que hacerlo y hasta que lo hago, como de eso me he dado cuenta de repente de esas cosas.

Ya, estuviste un mes sobre rueda y ...

Jazmín: y de ahí me mandaron a reemplazo a otro jardín a Lorenzo Arenas y después de Lorenzo Arenas, estuve re poco tiempo, de ahí me llamaron al, me parece que, al Diego

portales fui después y ahí estuve como un mes, un mes porque la Educadora que iba a llegar ahí a sala cuna era de traslado, ya y después cuando llegó, se confirmó que llegaba y me llamaron al de Michaihue y ahí di la prueba con la antigua directora y ya quedé ahí.

¿ahí en Michaihue?

Jazmín: sí

Y ahí trabajaste

Jazmín: en sala cuna, en sala cuna sí.

Ya.

Jazmín: estuve un año, después un año entero y el tercer año me cambiaron para acá.

¿estuviste dos años entonces?

Jazmín: sí

Y el dos mil diecisiete, llegas acá.

Jazmín: sí el año pasado

En marzo llegaron ustedes

Jazmín: ah sí

Porque se abre el jardín nuevo.

Jazmín: sí porque llegué un día y me cambiaron al tiro

Ah verdad, ahí fue donde tú estuviste dos años y después vuelves trabajas los últimos días de febrero

Jazmín: en marzo, volví en marzo

En marzo y en marzo te dicen que hay cambio, claro.

Jazmín: como que tuve un día, al otro día ya me venía, me tenía que venir.

Y te hacen el traslado.

Jazmín: sí me trasladaron

Todo rápido.

Jazmín: sí y ahora estoy aquí, pero me gusta ahora estar aquí.

¿sí?

Jazmín: sí, me gusta.

¿Y qué tal fue la experiencia de llegar a un jardín que era nuevo? porque era todo nuevo acá

Jazmín: sí todo nuevo, las tías nuevas.

El equipo

Jazmín: igual se habían juntado un día antes, la, en capacitación no me acuerdo, en algo y como que yo llegué y estaban esperando a dos tías si po (sic) dos educadoras y no llegó la

otra nunca (risas), no llegó y como que dije chuta voy a estar sola y no veo como a alguien para decirle hagamos esto, apoyémonos en esto y ahí estaba.

Ah ¿sola de otra educadora?

Jazmín: sí

Ya.

Jazmín: pero después ya no, me acostumbré con la tía Lisseth como que me costó afiatarme, pero como que este año ya como que estamos, como que me acerco más a ella, le hago más preguntas, más comunicativa y todo.

Y ¿por qué? ¿qué crees tú que te costaba?

Jazmín: no sé (risas)

No sabes.

Jazmín: no sé fue como el año, el año pasado fue de hartos cambios, fue como distinto, ella me dice este año estás distinta Jazmín y yo le digo es que el año pasado estaba rara porque yo no soy así, soy como ahora po (sic) (risas) y como ella no me conocía antes no sabía cómo era. No, pero este año ha sido mejor, más la comunicación y todo, es más fluida

Jazmín, en todo este tiempo que has estado en la fundación desde el dos mil quince hasta ahora el dos mil dieciocho ¿hay algunos aprendizajes o algo que tú destaques de la fundación?

Jazmín: sí a mí me gusta, como que me ayudó aparte de ayudarme personalmente porque me fui de mi casa, porque tengo que sustentar a mi hijo, todo eso, como que siempre te están enseñando cosas nuevas con las capacitaciones o entre nosotras mismas igual como que nos capacitamos, como que me he dado confianza en mí misma eh y como siempre, siempre preocupados de los niños, siempre es lo principal y como que uno ya sabe eso, pero como que aquí igual todo como los niños, los niños, los niños, entonces eso es lo que me gusta y siempre va enfocado todo a ellos, bueno y unas cosas que igual me gustaba en Michaihue es que un sector que necesita más, que necesita más apoyo en cuanto a los niños y todo, pero como que aquí igual, igual, ellos igual necesitan, igual no están todo el día con la mamá, entonces ellos igual necesitan cariño, igual es distinto, pero igual me gusta.

En tu experiencia has vivenciado varias formaciones, pensando siempre en Educación Parvularia, tuviste una formación técnica, tuviste la formación universitaria y ahora te dieron la formación de la fundación la fundación.

Jazmín: sí

¿cuál crees tú que ha sido la que te ha impactado más?

Jazmín: la de fundación la fundación.

¿sí?

Jazmín: sí de todas maneras, siempre dije porque no me habrán mandado a un jardín en la fundación o a un JUNJI no sé.

¿en práctica?

Jazmín: sí, el de la fundación me gustaba.

Y si tuvieras que sugerir algo hoy en día a un director de carrera de Educación Parvularia

Jazmín: que enviaran a las técnico, a la gente a conocer la fundación sí, sí me gusta. Me gusta trabajar aquí a parte que me siento segura y como siempre te han apoyado, como que siempre hay profesionales para algo que vienen que te ayudan.

¿ustedes trabajan con asesores también aquí?

Jazmín: también ellos que vienen y siempre, bueno de la primera vez que conocí a un asesor y es que como que dice que uno no viene aquí a retar ni nada, que vienen para apoyarte, para descartar las dudas que uno tiene.

¿y tus asesores son Educadores?

Jazmín: ¿las asesoras?

Si.

Jazmín: me parece que sí

Porque, entiendo, el equipo es interdisciplinario.

Jazmín: la no me acuerdo cómo se llama

Pero es Educadora de párvulos.

Jazmín: pero sí es amable, cariñosa, así como de piel, ella igual se dio cuenta que yo el año pasado andaba distinta porque me conocía de Michaihue, me dijo Jazmín qué te pasa y todo y como que la vi, y lloraba y la abrazaba.

Jazmín, ¿qué crees que generó el estar distinta el año pasado?

Jazmín: no sé, el cambio, que me cambiaron para acá, que me cambié de casa, que todo cambio, también en ese tiempo hablé con el papá de Diego de nuevo que yo no tengo relación con él nada y era todo como ahh.

Fue un año sobrecargado de emociones

Jazmín: sí, sí. No, pero terminó bien y volvió como a tranquilizarse.

Y el equipo de aula que conforman, inicié el 2017 y continúan, ¿verdad?

Jazmín: sí, nos costó afiatarnos el año pasado como que costó y había otra tía, la tía Brisella y ella se devolvió a su jardín porque no se logró, no hubo comunicación, como que no, no se comunicaba bien con las tías y al final ella decidió volver a su jardín, pero nosotras como equipo encuentro que estamos bien, como que lo pasamos bien y este año más todavía, como que más nos conocemos y mejor, con los niños, con los niños se nota porque ellos igual están bien.

Y tú sentías, por ejemplo, que el año pasado fue un año en el que faltó articulación del equipo.

Jazmín: sí como que todo lo encontraban malo o que falta esto y como que oh nada nos salía (risas)

¿y ese desgano tú sientes que impacta en los niños?

Jazmín: sí porque otras veces lloran cuando son más desordenados, cuando uno mismo no tiene la comunicación con las otras tías no puedes hacer algo o una experiencia rápida o algo no sé, o alguien quiere hacer una experiencia y la otra no la apoya conteniéndola para que la otra le pueda hablar o contener al bebé que llora y llevarlo a otro lugar para que la otra pueda hacerlo, como que acá uno no tiene que hablar este año y como que solo y no puede hacer las cosas bien.

Se leen entre ustedes.

Jazmín: sí, sí y se nota cuando falta alguien, cuando falta la tía Jazmín, la tía Karina hoy día se nota al tiro.

¿cómo se organizan entre ustedes como equipo, por ejemplo, para distribuir o pensar el ambiente, la rutina, los contextos?

Jazmín: los días viernes nos juntamos de cuatro y media a cinco y media ahí hacemos la reflexión por componente de familia o ambiente, con los niños o la comunidad y ahí vamos viendo qué nos falta aquí o qué nos falta allá, no sé, el saludo no está funcionando en esta parte porque llegan los papás y los niños ven por la ventana y ya vamos nos para allá y hacemos los cambios, si resultan sí y si no resultan no, así vamos viendo o no sé, ahora, por ejemplo, pensaba que las tías como que cuando hacen su actividad y la que más ha resaltado estos días, no sé tal día, por ejemplo, el viernes hacerle como un, un, cómo es que se dice cuando la, un reconocimiento sí, como felicitarla para que siga potenciándose.

Al equipo.

Jazmín: si po (sic) en lo que yo he visto.

Y en ese equipo estás tú, están las agentes que son cuatro

Jazmín: sí y la tía Gina

Exacto, eso te iba a preguntar, si estaba considerada

Jazmín: Gina siempre está con nosotras.

Sí

Jazmín: por ejemplo, alguien duerme y ella se queda cuidando al que duerme mientras nosotras hacemos otras cosas en la otra sala.

Ajá

Jazmín: si po (sic) siempre está ahí apoyándonos con todo.

¿Y ahí alguna decisión institucional para organizar estos componentes que dices tú, familia, planificación?

Jazmín: sí, esos son los que tienen que ir en el archivador todos esos componentes separado por todo eso y todas las actividades tienen que ir ahí.

Pero las decisiones son institucionales, es decir, les dicen el equipo de sala cuna tiene que organizar el tiempo de esta forma u organizar la sala de esta forma.

Jazmín: no

¿no?

Jazmín: no, cada uno debe hacer su formato de planificación o su, lo que tiene que ir son, por ejemplo, los períodos complementarios que son tu hogar tu hogar, yo y mi cuerpo, el recrearte para mayores de un año y tu hogar pasivo, un activo y un pasivo eso tiene que ir siempre y los períodos permanentes que, por ejemplo, la leche, el saludo, la muda, todo eso y lo otro son las experiencias variables, variable uno que está el núcleo lenguaje verbal, matemático y el priorizado, que el priorizado se saca con las evaluaciones más bajo y el otro, resto de los núcleos son de la variable dos. Esas son las que usted ha visto po (sic)

Jazmín, ¿deseas agregar algo más a la conversación de hoy?

Jazmín: eh, no, no.

Ya Jazmín súper, muchas gracias.

Jazmín: de nada (risas)

SEGUNDA ENTREVISTA A JAZMÍN

Jazmín, buenas tardes. Como te explicaba en el encuentro anterior, hoy comenzamos con una entrevista por tramos de edad, profundizando en algunos de los hitos que relevaste en la línea de vida y autobiografía. Comencemos desde el nacimiento a los cinco años.

¿Con quienes vivías?, ¿quiénes conformaban tu familia?

Jazmín: ya, el primer año vivía con mi mamá, con mi papá, mis dos hermanas y mi hermano y yo.

Y tú eras...

Jazmín: yo era la más chica, la menor.

Entiendo que tus hermanos eran mayores, que había una diferencia de edad importante.

Jazmín: sí, la mayor no sé cuánto. La mayor estudiaba en ese tiempo, en ese momento estaban saliendo del liceo me parece las dos, de los cero a los cinco, sí estaban en el liceo. Y ellas me pasaban a buscar a veces o me iban a dejar.

¿Recuerdas si estabas en el jardín infantil?

Jazmín: mm yo creo que en los últimos tiempos estaba yo en jardín, a ver, a los últimos, a los seis uno entra al colegio ¿cierto?, entonces a los cuatro estaba en jardín y a los cinco estaba en el kínder y después estaba en el... y ahí pasé al colegio.

¿Qué recuerdas de tus padres?

Jazmín: mi papá trabajaba, mi mamá no; estaba en la casa nomás, sí mi mamá estaba en la casa, ella nos cuidaba.

Y tu relación con tus hermanos mayores y padres ¿cómo la recuerdas?

Jazmín: sí, mi hermana como la más grande era como de cuidado, ellas son como las que te cuidan, con mi hermano era de juegos, con él salía.

¿tenía menos diferencia de edad?

Jazmín: sí, como cuatro años sí. Con él salía, no sé po (sic) iba andar en bici y él me llevaba; si me acuerdo que me caí, estaba jugando, él me dijo ya vamos a andar en bici yo te llevo, pero no ponga los pies en los rayos y me acuerdo que iba con la muñeca y fue lo primero que hice y salimos volando (risas).

¡Suena doloroso!

Jazmín: yo toda ensangrentada y mi mamá lo retó él, porque no le pidió permiso para salir, llegó y salió nomás (risas)

Jazmín, tu casa, el lugar dónde vivías ¿recuerdas cómo era?

Jazmín: vivíamos en un departamento que tenía living, comedor, dos habitaciones y el baño, sí, porque dormíamos todos los hermanos juntos y mis papás en otra habitación.

Como familia tenían algunas rutinas o funciones, roles que cumplían. Por ejemplo, ir a la iglesia, almorzar juntos, recorrer algún lugar.

Jazmín: no, no. No, yo creo que no. No me acuerdo de tener eso, en los veranos íbamos a Santiago, eso era como, como rutina, pero, así como, no, no.

¿Tenías alguna responsabilidad?

Jazmín: No es que era como chica, no, no me daban, cero responsabilidades.

Jazmín, ya en esta etapa de tu vida ¿recuerdas a qué jugabas?, ¿amigos?

Jazmín: tenía, ahí cuando vivía ahí, vivía en Lan B, tenía amigos, pero eran como más grandes, eran los que vivían en el edificio, como que no, eran más grandes.

¿jugabas con ellos o no?

Jazmín: sí jugábamos, pero como era la más chica como que miraba y trataba de hacer lo que hacían (risas).

¿Recuerdas alguna travesura en ese tiempo?

Jazmín: ah sí con mi hermano, si po (sic) estaba ahí todavía. Con mi hermano qué hicimos, ya para navidad nos compraron los regalos y los escondieron po (sic) y con mi hermano los sacamos un día que salieron, sacamos, por ejemplo, me regalaron patines y los sacamos, fuimos andar y después los guardamos (risas)

(risas) ¿y nadie se dio cuenta?

Jazmín: y teníamos que verlo, así como waa (sic) como si no lo hubiésemos visto.

¿y no se gastó la rueda, nada?

Jazmín: No sé, es que fue rapidito ahí.

Qué divertido. Bien, el lugar en que vivías ¿lo recuerdas? El barrio, la comunidad, cómo era.

Jazmín: eso era de los cero a cinco, ¿cierto?

Sí.

Jazmín: ah era en Lan B, en un edificio.

Viviste en ese lugar ¿hasta qué edad?

Jazmín: hasta a ver... hasta, hasta como los seis, siete, siete u ocho más o menos. Si, era un edificio y me acuerdo que antes, en ese tiempo, se colgaban la ropa eso me acuerdo, siempre volaba y miraba por la ventana. Que mi hermana, por ejemplo, en ella me enseñaba a leer y no me dejaba hasta que le leyera, era enojona la segunda, era enojona, tenía que leerle lo que decía ahí.

¿Ellas estudiaban contigo?

Jazmín: sí, la segunda estudiaba conmigo la Ximena, ella siempre era, ella era la que me leía los cuentos en la noche y todo eso.

Tenía un rol, quizá...

Jazmín: sí, de mamá conmigo, sí. De hecho, ella igual es súper apegada a mis hijos, ella es más apegada que la Paola o el Francisco.

¿Recuerdas, además de los juegos, travesuras, estudio, que recorrieras la comunidad, participar de actividades culturales u otras?

Jazmín: no, no.

Recuerdas cómo te enseñaban, ¿cómo te corregían? Por ejemplo, ¿te llamaban la atención, te castigaban, te retaban?

Jazmín: sí po (sic) me retaban, mi hermana era como la que me retaba, ella me retaba.

¿sólo te retaba?

Jazmín: sí me retaba, no me dejaba salir y como que miraba por la ventana (risas)

En esos primeros años, ¿qué fue lo más importante que aprendiste?

Jazmín: mm, qué, no en esa etapa fue como cuando me llevaron al jardín, entonces fue como desapegarme de la casa.

¿Si?

Jazmín: sí, eso más que nada. Como compartir con otros niños, me acuerdo que era como sensible, que me gustaba un niño en kínder, pero como nunca dije nada, nada y como que se sentaba con otras niñas y yo me acuerdo que lloraba (risas), me corrían las lágrimas, en una foto salía con los ojos llorosos y era por el niño.

Y era porque te gustaba el niño.

Jazmín: sí y se sentaba con otras niñas, yo era como sensible de eso me acuerdo.

Algo más que desees agregar, Jazmín.

Jazmín: eh, no, no po, eso nomas.

Entonces pasemos a otra etapa en tu vida. Entre los cinco y los diez años ¿qué recuerdas?

Jazmín: sí, ahí estaba en la escuela España, hasta los diez, si po (sic) ahí como que ya pasaron hartas cosas po (sic), era ya irme como sola me acuerdo.

¿Desde allá de Villa Cero?

Jazmín: ¿hasta los diez?

Sí.

Jazmín: ah no, ahí ya nos cambiamos de Lan B a detrás de las Américas parece que se llama.

Sí.

Jazmín: no, ahí me iba, ahí igual me quedaba lejos la escuela España, me iban a buscar o me iba en furgón y el furgón siempre se quedaba en pana, siempre me acuerdo de eso y que me gustaba la XUXA, me gustaba (risas)

Sí, la recuerdo.

Jazmín: en ese tiempo me acuerdo que tenía una lonchera, siempre salimos a recreo y nos juntábamos y era como una parte de cemento y bajada y ahí nos juntábamos todos y ahí bailábamos y hacíamos los pasos, de eso me acuerdo, era entretenido (risas).

¿y te acuerdas cómo era la escuela?

Jazmín: sí, todavía existe ahora se llama colegio España y está hasta cuarto medio, si antes estaba hasta octavo nomás. Me acuerdo de las profesoras y que había muchas compañeras eran como treinta, bueno ahora hay más en los colegios, pero en ese tiempo eran treinta.

¿solo niñas?

Jazmín: sí, solo niñas y a ver... me juntaba con un grupo de niñas y con ellas jugábamos y éramos como así todas apegadas, pero siempre junta más con una que con otra.

Hacían un grupo más grande.

Jazmín: si po (sic) estábamos ahí como en el recreo jugando o abrazadas me acuerdo, siempre andábamos como abrazadas (risas), si jugábamos no sé qué más, es que ahí era como chica porque ya como a los doce ahí íbamos como a visitarnos a las casas.

Claro.

Jazmín: íbamos como solas.

¿y los profesores de la escuela cómo eran?

Jazmín: eran puras mujeres, así como señoras ya como de edad, eran como estrictas, enojonas sí. Cuando iban a reemplazarlas las profesoras eran simpáticas, me acuerdo que se acercaban a mí y me enseñaban, pero cuando la profesora así...

¿La titular?

Jazmín: no, ella no se paraba del asiento a enseñarle a nadie, ahí estaba y me acuerdo que nos revisaba, nos revisa el cuello, las uñas, las orejas y era enojona sí. Pero a una compañera siempre ehh le pedía que le ayudara a revisar las pruebas y todo y yo decía cuándo me irá a pedir a mí que le ayude (risas).

En esa etapa, ¿pensabas en ser educadora?, ¿tenías actividades con niños?

Jazmín: me gustaba, es que me gustaba, así como jugar a eso en la casa con las muñecas.

Ah ya.

Jazmín: jugaba a las muñecas o ellas, por ejemplo, como que le decía, yo le enseñaba lo que tenían que hacer. Si me acuerdo que la profe de Educación Física igual cuando salía me deja ahí en el escenario y yo tenía que seguir con lo que hacía y después ella ya volvía

Ah te dejaba como monitora, guiando.

Jazmín: sí y no, ya después como cuando uno juega ya con los amigos que vienen de afuera, si pero ya como después, como que uno no se da cuenta, pero igual como que no sé po (sic) como que le empiezas a enseñar en el portón, yo me acuerdo que yo les enseñaba lo que me enseñaban en la escuela o inglés y estaban los otros viendo, los del pasaje sentaditos ahí (risas) o las canciones igual, pero así como jugando.

¿Te gustaba jugar a la profesora?

Jazmín: sí ahí me doy cuenta que, de chica hacia eso, siempre con la muñeca ahí y para todas partes con la guagua (risas), la guagua.

Jazmín, volvamos a la escuela. Al salir de clases, ¿qué hacías?

Jazmín: yo me quedaba en cualquier taller que había, baile español o gimnasia rítmica, atletismo.

Era tu área, el área deportiva

Jazmín: sí en ese tiempo igual me gustaba los deportes aparte que me gustaba no irme al tiro a la casa, como que prefería estar ahí.

¿y por qué no querías ir a casa?

Jazmín: no sé, lo pasaba mejor allá parece porque después llegaba a la casa y no estaba, o de repente tenía que llegar e ir con mi hermana a la U del Biobío, cuando ella estaba a la U, a sus clases acompañarla

Y, además de las actividades extraprogramáticas del colegio, ¿participabas de otras?

Jazmín: de scout cuando vivía ya en Carrera, tenía doce años, me metí al scout del Salesiano, ahí estuve harto tiempo como un año o dos años, ahí iba sí, íbamos acampar y todo, seguíamos, y mis papás como que me seguían, después ya no, después salía no más.

En esta etapa de vida, de los cinco a los diez años, ¿qué crees que fue lo más importante que pudiste aprender?

Jazmín: em a ver, de los cinco a los diez, no sé, a ver.

(golpean la sala de entrevista. La educadora atiende a las agentes educativas)

Si tienes que salir me dices y continuamos después u otro día.

Jazmín: no sí las tías pueden ir.

Ah ya.

Jazmín: es que me dijo la tía que podía ir.

Sí, sí. Ayer me di cuenta que tenían que hacer una visita a un hogar.

Jazmín: sí, si fue una niña que sólo vino un día y no han traído certificados, nada. Y cuando uno llama es si va a ir mañana y no.

Claro.

Jazmín: Ya tía, entre los cinco y los diez qué puede ser.

Si es que aprendiste algo o hay algo que te marcó, algún recuerdo.

Jazmín: mm no.

Jazmín, ¿quieres agregar algo más del periodo de vida de 5 a 10 años?

Jazmín: Hum..., no, como que no me acuerdo mucho más.

10 a 15 años

Si deseas, continuamos con tu vida entre los diez y los quince años.

Jazmín: qué me marcó...

¿Qué recuerdas?

Jazmín: ah, de los diez a los quince es tanto como la actividad física que hacía, eso es lo que me marcó.

Juegos, ¿había juegos todavía o no?

Jazmín: no, si po (sic) como que hasta séptimo jugaba cuando estaba ahí en la escuela España con las niñas y ya después había niños y como que ya no, no jugábamos así. No, había pocas niñas y como que nos pasábamos sentadas nomás (risas), era fome (risas).

(risas)

Jazmín: como que llegaba a jugar cuando iba a la casa, cuando iba a la casa ahí con las niñas del pasaje.

Y en este periodo de edad o en tu niñez ¿tú tienes alguna figura significativa, algún adulto que fue importante?

Jazmín: ¿profesora?

De dentro o fuera del colegio. O de la familia.

Jazmín: la profesora de Lenguaje, o sea de Castellano así se llamaba en ese tiempo, la Sra. María Eulalia, me acuerdo que nos pasaba la materia toda la materia, así como la misma hasta que la aprendieran todos o sino no pasaba otro contenido y pasábamos como todo un semestre haciendo verbos, me acuerdo que verbo, verbo, verbo y nos pasaba, o sea, teníamos que ir con zapatos la lana para pasar brillo en la sala

¿Sí?

Jazmín: de eso me acuerdo, si de ella como, como que no podía, como que igual se preocupaba que todos aprendiéramos, no como las otras, si no aprendieron, no aprendieron, ella como que todos, aunque tuviera buenas notas en el mismo tema, yo no sé, antes como que podían hacer eso, ahora tienen que pasar todo, los contenidos no sé.

Pero de ella recuerdas que se preocupaba de que todos fueran avanzando.

Jazmín: sí, si po (sic) que todos, todos, todos aprendieran lo que ella estaba enseñando.

¿Recuerdas si en el curso, había diferencias entre el rendimiento de los estudiantes?, ¿se formaban grupos?

Jazmín: yo me juntaba con las que le iba bien, pero no me iba tan bien (risas), yo me juntaba con ellas, les iba bien sí. Después más grandes como en sexto o séptimo nos juntamos a estudiar, hacer trabajos, ahí ya íbamos a las casas hacer trabajos y esas cosas, pero no, a ellas les iba mejor que a mí.

(risas)

Jazmín: me costaba un poco.

¿sí?

Jazmín: sí porque, por ejemplo, mi mamá me decía, es que nadie me ensañaba a mí porque mis hermanas después iban a la U y mi hermano también iba en el colegio y mi mamá dormía en la tarde y me decía tú tienes que estudiar y cuando yo me levante tienes que saberte toda la materia, pero me lo decía enojada, entonces como que yo estudiaba era con miedo, como que leía y no entendía nada, no aprendía nada

¿y cuando despertaba?

Jazmín: ahí me preguntaba y no, no sabía nada, y me retaba y cómo no, pero por qué no me enseña, después pensaba de grande, por qué no ahí a lo mejor se da el tiempo de leer o de explicarme mientras que ella dormía nomás.

¿sientes que no se preocupaba?

Jazmín: sí, el Diego, por ejemplo, ahora me alega que yo tengo la culpa. Diego, pero sí estudiamos no es que él se distrae porque nunca le va bien, no es que tú no me enseñaste bien, a ver para él, sí yo me doy cuenta que son distintos, éramos distintos como van cambiando los niños, no se quedan callados ellos.

¿tu hijo es Diego?

Jazmín: sí, sí. Si po (sic) él me dice nadie me enseñó por eso saqué esa nota, no le digo yo, pero si estudiamos los dos y ahí después alega cuando no quiere estudiar y ahí alega que... y yo le digo te va a ir mal de nuevo y ahí ya como que estudia, pero enojado.

¿Es una historia parecida la de Diego?

Jazmín: si, como que se repiten las cosas.

Más adelante entraremos en la etapa que nos lleva a tu maternidad

Jazmín: ya (risas)

Continuemos entre los diez y los quince años ¿seguías jugando a la profesora o no?

Jazmín: no, ya después como que se perdió ya cuando estaba en media, se perdió ya como eso, no jugaba ya, no me acuerdo, eran otras cosas como bailar español y atletismo, después dejé de bailar español e iba a atletismo y ya dejé el atletismo e iba a gimnasia con mi mamá. Mi mamá siempre ha hecho gimnasia entonces yo siempre la acompañaba.

¿Sí?

Jazmín: y ahí ella me metió eso del deporte. Ella todavía, ella tiene sesenta y siete y todavía sigue en gimnasia.

¿sesenta y siete tiene tu mamá?

Jazmín: sí y va a gimnasia, va a todas las gimnasias, en la mañana, en la tarde, en la noche.

¿no trabaja?

Jazmín: no (risas) y ella de repente no entiende cuando llegó cansada, como que cree que yo soy como ella que no, cómo de qué te cansaí (sic) me dice, yo no le digo nada sino... es que

ella trabajo un tiempo cuando mis hermanas eran chicas las dos, pero estaba muy bien en Santiago, pero trabajaba en el correo y en esas cosas de digitar, cosas así y después no pudo ir más, no fue más ahí por cuidar a las dos porque salía muy tarde y se le complicaba.

Entonces, entre los 10 y los 15 el deporte fue tu actividad principal.

Jazmín: sí, eso y el colegio que era lo que le decía en la entrevista pasada, que estaba en el Pedro de Valdivia y ahí como que todo era ya más formal, más exigente, estudio, pero con las amigas lo pasaba bien, como eso... y que mi mamá me hacía estudiar sola y que no aprendía y me retaban, eso (risas).

¿Solo eso?, ¿recuerdos de tu casa, familia, actividades?

Jazmín: Hum..., no, eso.

¿Quieres pasar a la etapa de 15 a 20 años?, ¿qué recuerdos tienes ahí?

Jazmín: a los veinte no, poh(sic) ahí ya la enseñanza media.

Claro, es el paso y salida de la enseñanza media, decisiones del proyecto de vida a seguir ¿lo tenías claro cuando saliste de cuarto año o no?

Jazmín: no, estaba ahí como desorientada. Como que tampoco tuve eso de ir a, de cuando van a las U a las visitas y cosas así, no, no me llevaron y tampoco yo pensaba qué voy a hacer después, como que vivía el momento, bueno y como que todavía soy así como que no pienso mucho en el futuro, como lo que se va dando. Me he dado cuenta ahora que soy así (risas) como que no pensái (sic). Tampoco en mi casa tienes que estudiar esto, como que en mi casa se preocuparon de mis dos hermanas las mayores y mi hermano como lo que él quiso y después yo como lo que yo quería, lo que me llamaba la atención. Si cuando entré a estudiar técnico, Paula mi hermana la mayor me dijo por todo lo que vio de mí desde chica como para el lado que iba, ella como que me orientó, pero me dijo si te gusta sino te cambias.

¿estudiaste técnico primero?

Jazmín: sí. Si po (sic) ella fue como la que me dijo por lo que ella siempre veía.

Estudiaste el técnico y luego estudiaste la Educación Parvularia.

Jazmín: sí, sí de ahí estudié.

¿y tú sientes que hay una diferencia entre, entre estudiar técnico y Educación Parvularia?

Jazmín: Es que Educación Parvularia te entrega más conocimientos porque tenía clases con los de básica me acuerdo, entregan más conocimientos, pero creo que más que estudiar y todo porque de repente tenía compañeras puros sietes, pero por ejemplo, cuando estuve en un jardín yo la llamé y estaba sin trabajo, le avisé a la directora y todo donde trabajaba y como que la llamé y no tenía como para... y al final la directora como que la tuvo a prueba y no tenía el *feeling* con los niños, como que era no, no. Entonces yo me daba cuenta que más que las notas o el conocimiento, es como tú te relaciones, es como tú cuando estás con los niños, cómo te relacionas, el cariño que les das, si recibes el cariño que ellos te dan o las miradas que te dan, no es como así, no puedes ser como despegada, así como una separación ellos, así como, no sé cómo.

Podríamos decir entonces...

Jazmín: si no tienes como una conexión con ellos no te va a resultar nada ni una experiencia, nada si no tiene la conexión.

Bien, entre los quince y los veinte años ¿tus intereses cuáles eran? ¿qué te gustaba?

Jazmín: sí eso, eso era lo que me gustaba, es que tenía como problemas en mi familia, entonces trataba de salir de la casa con amigas y pasaba como fuera de la casa, trataba de llegar tarde. Entre los quince y los veinte años igual me fui de la casa con mi mamá a la casa de una amiga de la escuela España que vivía cerca, que igual conocía a mi mamá y estudiaban juntos los hermanos. Entonces estuvimos un tiempo que fue como un mes y mi mamá volvió a la casa y ella después de un tiempo me fue a buscar y como que había siempre problemas, de eso me acuerdo que había problemas en la casa.

Y eso que te afectaba.

Jazmín: Siempre pensaba en venirme e irme, que después cuando estudiará tenía que ir, sí me afectaba, sí. Sí me afectaba porque no estaba tranquila en la casa, no era como llegar a la casa, dulce hogar y todo como que no. Nunca sentí, así como que llegar a la casa y te relajái (sic) como que no, no porque...

Pero independiente de esos problemas, la relación con tu familia.

Jazmín: sí como que buena, o sea, con mi papá no hablaba nunca hablaba, llegaba en la noche y como que nunca tenía relación él, más salía con mi mamá en ese tiempo como que nos llevábamos bien las dos, siempre salíamos u otras veces ella me decía sale mejor, Jazmín sale y ahora tengo relación con mi papá desde que nació Diego, ahí empezó la relación él, ahí hablamos, como que conversamos todo lo que no habíamos conversado, tengo más confianza con él más que ahora con mi mamá, como decirle las cosas y él como que te apoya más. Mi mamá siempre como que te, no sé, te, te critica todo no es muy empática.

¿y ellos cuando tú quisiste estudiar Educación de Párvulos estaban de acuerdo?

Jazmín: sí, sí. A mi hermana no la dejaron estudiar Educación Parvularia se acuerda que le había contado

Sí.

Jazmín: y a mí no me dijeron nada mi papá que estudiara y me pagaba. Cuando me cambié igual, ahora me dice que estudie algo de administración, algo así como para que postule a cargo de directora a lo mejor en un jardín, me dice que estudie no sé, para eso.

Puede ser como gestión.

Jazmín: sí. Yo le digo que después, todavía no, no.

En tu formación como técnico ¿qué fue lo más importante que recuerdas?

Jazmín: es que lo pasaba bien ahí porque siempre hacíamos cosas prácticas, las obras de teatro, no sé cómo todas esas cosas eran como entretenido, porque todos para la obra confeccionábamos los trajes, una vez fue un robotito como esas cosas fueron entretenidas sí, más lo práctico y eso me gustaba y entre las compañeras se apoyaban y éramos poquitas entonces no.

Eran pocas.

Jazmín: sí, éramos poquitas. Eso era entretenido, la música nos enseñaba.

¿Recuerdas las prácticas?

Jazmín: que fui a una práctica no po (sic) fui a dos, sí. Una fui al Canta Claro cuando quedaba por allá abajo antes de que se fuera para chaca, para...

Cochrane.

Jazmín: Cochrane, sí abajo, iba por la tarde ahí y ayudaba a la tía y como que me decían siempre que calmaba a los niños cuando llegaba ahí, como que los podía sentar, se sentaban ellos y contaban un cuento ahí y yo como que los decía que los calma la tía y un día no sé por qué fue mi mamá y le dijeron como que yo las ayudaba, que siempre un aporte y todo, mi mamá como que se sorprendió porque siempre piensa como que yo hago todo mal (risas) y ella como oh Jazmín lo que me dijeron de ti y todo y no como que lo hacía innato nomás, no tanto pensando y después se cambiaron para allá y seguí con la tía, igual iba en las tardes y eran niños grandes ya, eran niños como de tres años y tenía que sentarlos y hacerles las actividades y ahí la tía me decía lo que faltaba y cosas así, yo lo hago sola, pero cuando te decían ya tú tienes que hacer esto como que te poní (sic) nerviosa (risas), y como que la tía ahí me decía las cosas que me faltaban, como que me daba vergüenza al principio.

¿Esa era tu debilidad en ese tiempo?

Jazmín: Sí me daba vergüenza, como que podía hacerlo sola, pero si estaban mirándome las tías y todo me daba vergüenza, ya con el tiempo se pasa.

Fue una buena experiencia entonces la práctica.

Jazmín: sí, después ya fue en la fundación en Nonguén y después terminé la profesional en la sala cuna Canta Claro y después la tía que estuvo ahí se fue a trabajar a Junji en Coronel y como sabía que era mi práctica profesional, me ubicó para que hiciera una reemplazo ahí mismo en Junji, pero no fui, por algo no fui y yo dije bucha perdí esa oportunidad porque ahí uno entra y después te llaman y te llaman, pero yo la pega tuve que haberla hecho bien porque o sino no me hubiese llamado para hiciera allá.

Y cuando eras técnico ¿cómo era la relación con la educadora?, ¿buena, te gustaba?

Jazmín: no sí me gustaba, no sí yo no trataba de sobresalir, yo veo aquí a mis compañeras que todas somos iguales. Ella igual era amable era como que dejaba que hiciera las cosas, pero las otras técnicas encuentro que eran mañosas yo creo te veían así como una competencia, como que le ibas a quitar el lugar una cosa así, siempre más enojas, pero después como el Canta Claro seguía trabajando ahí, después como que las vi cuando hice la profesional y no era otra la relación ya, ellas no eran enojonas ni nada (risas) y después yo estuve en la Providencia y casi asistente de la profe y ella llevaba a su hijo ahí y como que ahí seguimos el contacto y todavía.

Entonces como técnico bastante experiencia, particular, colegios y Junji.

Jazmín: sí y al final no fue la Junji, fue la fundación.

En Valle Nonguén, sí.

Jazmín: la de la fundación la Sra. Era enojona.

¿Era la directora o no?

Jazmín: no ella era agente, pero ella no es como ahora, es una mamá por lo que me contó al principio que se quedó ahí, a lo mejor pensaba en enojona porque eran hartos niños como treinta, treinta y tantos y ella estaba sola, entonces puede ser, pero no me vio como un apoyo como que era, se enojaba o de repente me decía anda al baño con los niños y me mandaba todos los niños al baño y era un caos, cómo ay qué hago, todos que el cepillo, ir al baño y sola, fueron momentos que no me agradaba mucho, yo creo que lo hacía a propósito después pensaba sí sabe cómo es, igual ella estaba sola, pero yo no iba todos los días, ni los conocía, ni tampoco hablaba fuerte.

¿Y lo que más te costaba en ese periodo de práctica?

Jazmín: eso hablar fuerte, alzar la voz y como ser como más autoritario.

¿Qué nivel era, de qué edad?

Jazmín: de tres igual, si de tres. Como que me hicieran caso porque yo soy como más blanda.

¿pero a ti te pedían que fueses más autoritaria?

Jazmín: yo creía que ella necesitaba a alguien que le ayudara en eso y como eran tantos niños y yo no era como así por eso, y ahí nunca hice actividad, nada. Si era como ir a, era como de observación así nada más. Igual de repente yo igual gritaba, pero no encontraba que gritarles no era bueno, pero a lo mejor era necesario para ellos si po (sic) si uno lo piensa ahora porque uno igual se pone en el lugar de ella. Uno igual siempre está acompañado antes era ella sola.

La encargada del grupo.

Jazmín: y estaban todos sentaditos (risas) nadie se paraba.

Y las actividades que hacían en ese tiempo ¿recuerdas?

Jazmín: sí, me acuerdo que yo las veía en el libro y ahí buscaba los materiales, era, por ejemplo, ehh como cuidado personal puede ser, identidad, autonomía, no, identidad. Tenía la tina y lavaba a una muñeca, las partes del cuerpo la secaban y después, pero todos los niños sentados nadie podía interactuar nada y ya guardaba las cosas y listo. Los niños como que eso era su actividad, no hacían nada como estar sentados y en tres años mirando lo que hace otra persona no.

¿y tú no podías intervenir, dar sugerencias?

Jazmín: no

¿No?

Jazmín: no, o les preguntaba, una actividad con los diarios, le preguntaba si lo habían visto y para qué lo ocupan y lo ponían en el suelo cuando llueve los niños chiquitos o qué hicieron el fin de semana, pero todos calladitos y ordenaditos, no sé si tendrían miedo o los tenían bien ahí controlados no sé, pero ellos como que no hacían mucho, cuando ellos jugaban era cuando hacían lo de las zonas ahí se disfrazaban y todo, pero en ese momento jugaban, en las mañanas no, sólo mirar a ella lo que hacía.

En la formación técnica ¿te enseñaban rutina, planificación, evaluación?

Jazmín: no en ese tiempo me acuerdo que me enseñaron las bases curriculares porque recién había salido, entonces ahí fue como la novedad las bases, en eso como que trabajamos harto en las bases, pero en evaluación no mucho, no.

¿y planificación?

Jazmín: planificábamos actividades, pero no, así como en la U que era como más profundo acá era como más simple.

Y el tiempo, ¿les hablaban del tiempo, del espacio?

Jazmín: mm

Cómo se organizaban.

Jazmín: sí las rutinas, es que nos preguntaban a todas lo que observábamos, cuando íbamos a observar teníamos que llevar todas las rutinas que hacían, entonces ahí comparábamos eso recuerdo que hacíamos y era lo que conversábamos todos los periodos cada una, como éramos pocas teníamos que conversar de todos los periodos y cómo lo abordaba la encargada de la sala, los horarios que tenían y eso, las actividades que hacíamos, ese contenido era para conversar, entre todas dábamos ideas.

¿y a qué edad terminaste la formación técnica, Jazmín?

Jazmín: qué edad tenía a ver como a los veintidós porque salí a los veintisiete, salí a los veintiséis más o menos, salí. Veinticinco, veintiséis por ahí.

De Educación Parvularia y a los veintidós más o menos terminaste el técnico.

Jazmín: sí y después estuve tres años, me reconocieron dos años.

Ya.

Jazmín: al final estuve cinco años, estuve más (risas), pero no, los dos años que estuve ahí fueron buenos, como las profes eran buenas, estaban motivadas porque recién igual habían abierto la carrera, estaban motivadas y todo. Me acuerdo igual que nos contaban que a las por boletas les pagaban poquito y ya después se empezaron a ir porque otros profesores estaban allá, otros se fueron a la católica y ahí empezaron en las otras U, y una profesora, una que me hacía clases yo le cuidaba su hijo en la noche cuando salíamos, ella iba a reunión de su otro hijo y yo le cuidaba su guagua, yo dije entre tantas en la U y me dice a mí me tendrá confianza, me verá quizás con más seguridad, yo no me doy cuenta sino que cuando las otras personas te dicen cosas así, ya como que sí habían hartas y no me sacaba puros sietes tampoco para que dijera ya.

Jazmín, muchas gracias. Nos encontramos la próxima semana, para continuar.

Jazmín: ya la otra para pensar de los quince no, de la U, de la U.

La próxima entrevista tendría como foco el periodo de vida vinculado a la Universidad.

Jazmín: ya (risas)

¡Gracias!