



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Reflexiones de Educadoras y Agentes Educativas Acerca de su Concepción de
Infancia y la Aplicación de un Modelo Curricular con Enfoque de Derecho.

Profesora Guía: Carolina Sepulveda.

Profesora Informante: Paulina Herrera.

Autor: Camilo Martínez.

Tesina para optar al Título de Psicólogo

Santiago, Diciembre 2016

Agradecimientos.

Deseo agradecer a mis padres por su amor y apoyo incondicional durante toda mi vida, sobre todo los últimos años.

A la profesora Ps. Carolina Sepulveda, por confiar en mí y en el trabajo desarrollado, a pesar de las dificultades que se presentaron en el camino.

A la Sala Cuna y Jardín Infantil Sol Naciente, de la comuna de Ñuñoa, por permitir desarrollar la presente investigación; a las educadoras y agentes educativas participantes, porque su experiencia permitió reflexionar sobre la aplicación del enfoque de Derecho en educación parvularia.

Dedicado a mi hija Eloísa y a mi pequeña que está por nacer.

TABLA DE CONTENIDO

I.	RESUMEN.....	6
II.	INTRODUCCION.....	7
1.1.	Antecedentes	7
1.2.	Formulación del problema.	11
1.3.	Pregunta de investigación	13
III.	RELEVANCIA.....	13
IV.	OBJETIVOS.....	14
3.1.	Objetivo general.....	14
3.2.	Objetivos específicos.....	14
V.	MARCO TEÓRICO	15
4.1.	Enfoque de Derechos Humanos.....	15
4.1.1.	Convención Sobre los Derechos del Niño y la Niña	16
4.1.1.	Concepción de infancia desde el enfoque de derechos.....	18
4.2.	Educación en derechos.....	19
4.2.1.	Políticas públicas en el ámbito educativo en Chile	22
4.2.2.	Curriculum con enfoque de derecho.....	23
4.3.	Buen trato.....	24

VI.	Fundación INTEGRAL	26
VII.	MARCO METODOLOGICO	27
7.1.	Enfoque metodológico	27
7.2.	Tipo de investigación	28
7.3.	Diseño de investigación	28
7.4.	Campo de estudio	28
7.5.	Consideraciones éticas	29
7.6.	Técnica de recolección de información	30
7.6.1.	Entrevista semi- estructurada	30
7.7.	Procedimiento de análisis de la información	31
7.7.1.	Codificación abierta	31
5.7.1.	Cuadro 1	32
VIII.	RESULTADOS	36
6.1. 1.	Concepción de infancia según educadoras y agentes educativas	36
6.1.2.	Integración cognitiva, emocional y práctica del enfoque de Derecho desde la perspectiva de las entrevistadas.	40
6.1.3.	Recursos y barreras en la aplicación de un Modelo Curricular con enfoque de Derecho según el discurso de las entrevistadas.	44
IX.	CONCLUSIONES Y DISCUSIONES	48
X.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	55

XI. ANEXOS.....	59
9.1. Anexo 1. Cuadro citas.....	59
9.2. Anexo 2. Guión de entrevista.....	71
9.2. Anexo 3. Consentimiento Informado.....	73
9.2. Anexo 4. Transcripción de entrevistas.....	75
9.2.1. Entrevista 1.....	75
9.3.2. Entrevista 2.....	91
9.3.3. Entrevista 3.....	109
9.3.4. Entrevista 4.....	125
9.3.5. Entrevista 5.....	136

I. RESUMEN

Es imperativo poner atención en cómo operan las concepciones de educadoras y agentes educativas en la aplicación de un Modelo Curricular con enfoque de Derecho, ya que poseer una creencia permite respuestas posibles delimitadas y determinadas en cada circunstancia particular por esa creencia. Considerando que, según la evidencia que se presenta en este estudio, muchos profesionales que trabajan con infancia, todavía tienen un enfoque asistencial o adultocéntrico, aún inmersos en una institución que trabaje con el enfoque de Derecho.

Por ello, el presente estudio de enfoque cualitativo, tiene por objetivo conocer de forma comprensiva las reflexiones de educadoras y agentes educativas acerca de su concepción de infancia y la aplicación de un modelo curricular con enfoque de derecho. Se diseñó una metodología acorde que permitió generar espacios de reflexión con educadoras y agentes educativas de un jardín que incorpora un Modelo Curricular con enfoque de Derecho.

Los principales resultados de este estudio, a la luz del análisis de los discursos de las entrevistadas, dan cuenta que en algunos casos la visión de infancia, manifestada desde un sentir personal, no suele ser coherente con el propio concepto de infancia que refieren al enfoque de Derecho, y esto se precipitaría en prácticas que no responden necesariamente a las esperadas al enfoque.

Por otra parte, se da cuenta que la integración en los tres ámbitos de aprendizaje personal, a saber, afectivo, cognitivo y activo, no se da en una actitud integral, ya que en la carencia de uno de estos componentes el enfoque de Derecho se aplicaría de forma parcial.

En síntesis, el análisis de los resultados abre la posibilidad de construir una base reflexiva, desde el discurso de las educadoras y agentes educativas, sobre la integralidad y coherencia en la concepción de infancia como sujetos de derecho en la práctica educativa y cómo ésta se precipita en la aplicación de un Modelo con enfoque de Derecho.

II. INTRODUCCION

1.1. Antecedentes

Desde los inicios del Estado chileno han existido diferentes prácticas de protección y cuidado de niños, niñas y adolescentes (NNA, en adelante), ya sea por parte del Estado o de diferentes organizaciones, por ejemplo, a través de la educación.

Para dar cuenta del rol que cumple el Estado chileno, en relación a la educación en primera infancia, es imperativo realizar una breve revisión de corte historicista, esto permitirá identificar y caracterizar los principales hitos y reformas a la educación parvularia rastreando cómo la NNA ha sido concebida a través de sus leyes, para comprender una lectura actual sobre la concepción que tiene la escuela sobre el enfoque de Derecho, ya que se considera que los Derechos Humanos (DDHH, en adelante) están social e históricamente condicionados a ciertos contextos culturales (Magendzo, 2014).

Elacqua (s/f) señala que en 1813 se dicta una ley que señala que donde existieran más de 50 habitantes era imperativo contar con una escuela. Luego, en 1833 el Estado se hace responsable de la educación quitando la exclusividad de esa tarea a la iglesia. En 1920 se dicta la obligatoriedad de los primeros cuatro años de escolaridad y se regula la educación privada. Con el presidente Frei Montalva se extiende a ocho años la escolaridad obligatoria, aumentando el gasto fiscal con el objetivo de dar cobertura a todos los niveles. Durante la dictadura militar de Pinochet, no sólo cambia el escenario político y económico del país, sino que también las bases de la educación sobre el principio de libertad de enseñanza. Es decir, la educación se abre al mercado. En esta lógica se dicta la polémica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza el último día de la dictadura.

En relación a los hitos de la educación parvularia en Chile, la revisión que hace Mardesic, Merino y Cols (2001) da cuenta que a comienzos del siglo XX comienzan los primeros grupos de juegos o “kindergarten” de forma privada, que prontamente el Estado de Chile empezó a subvencionar. Recién en 1906 se crea el primer Kindergarten fiscal. Luego en 1944 se creó la Escuela de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile. En el gobierno de Frei Montalva, se crea La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), con ello se inicia la formación de Técnico de Educación Parvularia. A finales de los 70 se crearon diferentes Programas Educativos para todos los niveles de educación parvularia centrado en el rol activo de los niños en sus aprendizajes, siendo un salto cualitativo. En la década de los 80, diferentes ONG crean formas alternativas de educación de párvulo en sectores vulnerables, como también se crea el Programa para el último nivel de párvulo. A finales de la década, se firma la Convención de Derechos del niño, orientando las políticas públicas del sector.

Como revisamos, desde el inicio del Estado chileno hasta el fin de la dictadura militar de Pinochet, la principal preocupación del Estado chileno era la cobertura y la escolaridad obligatoria en los primeros años. Esto es importante porque en tanto Reforma Constitucional obliga al Estado a asegurar dicho derecho. Pero, no existe una preocupación sustantiva por la calidad ni por ser un Estado garante.

Sin embargo, en las últimas tres décadas existe un creciente interés académico y político por la importancia y efectos de mejorar la calidad de educación. Por ejemplo, desde la década de los 90, los nuevos objetivos en materia educacional en Chile, estuvieron centrados en mejorar la calidad y equidad en la educación, además de los resultados del aprendizaje del sistema escolar (OCDE, 2004).

Dicho interés, además, tiene que ver con lo que sucede en el contexto internacional, a saber, el 20 de noviembre de 1989 fue aprobada la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, en adelante) por Naciones Unidas, que busca promover en el mundo los derechos de los niños y niñas. Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, el que

se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten (Unicef, s/f).

Por lo tanto, considerar la infancia como sujeto de derecho implica asumir que la dignidad, el respeto y la libertad son condiciones inherentes de ser niño o niña, es decir, son seres humanos completos y titulares de los mismos derechos que los adultos en todos sus aspectos.

Con la ratificación del CDN se esperaba un cambio paradigmático en la concepción de infancia y políticas públicas, desde una mirada asistencialista a considerar la NNA como sujetos de derechos, sin embargo, ha sido bastante más lenta su aplicación práctica y su comprensión como enfoque de transformación estructural (Valverde; Iglesias, 2015). De hecho, los programas, servicios y beneficios dirigidos a la infancia que se han llevado a cabo en nuestro país han respondido, en general, a atender los *problemas de la infancia*, lo que ha determinado que instituciones y programas creados para implementar acciones a favor de la infancia y la adolescencia respondan a la lógica de ver al niño como objeto de atención y protección y no como un sujeto de derecho (Gobierno de Chile, 2001).

Siguiendo a Mardesic y cols (2001) luego de la ratificación de la CDN se creó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) incluyendo el ámbito preescolar y articulando la recién creada Fundación INTEGRA, la JUNJI, Unicef y universidades en el desarrollo de proyectos educacionales. En 1998 en el marco de la Reforma Educacional se crean las Bases Curriculares para la Educación Parvularia. En el gobierno del presidente Lagos en 2001 se plantea como meta un mayor aumento de la cobertura de la educación Parvularia y una Política Nacional y Plan de Acción de la Infancia comprendida entre 2001-2010.

Otro hito importante es la creación de la Política de Buen Trato de la JUNJI (2009) que plantea que las relaciones de buen trato dirigidas hacia los niños y niñas son prácticas que consisten en responder a las necesidades particulares de cuidado, protección, educación,

respecto de sus derechos y apego, asegurando el desarrollo de sus máximas potencialidades en un marco apropiado de afecto, empatía y comunicación. Este tipo de políticas públicas de protección integral a la niñez, permite por medio de la reflexión e incorporación del paradigma de buen trato una atención de calidad (Ministerio de planificación, 2000) y con enfoque de derecho en sus programas.

Así también, el año 2015 la presidenta Michelle Bachelet promulgó la ley que crea la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia, como parte de la reforma educacional del gobierno, que garantizará la calidad de la educación que reciben los niños y niñas entre los 0 y 6 años y tiene como función modernizar la institucionalidad y entregar seguridad a los niños y niñas que asisten a salas cunas, jardines infantiles y colegios que tienen este tipo de enseñanza (Mineduc, 2016)

Según el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar (2016) en la última década el enfoque de derechos ha sido un punto central en las políticas públicas de reformas en educación a través de marcos ministeriales y políticas institucionales. Por ejemplo, tanto la Reforma Educacional actualmente en marcha y la Política Nacional de Infancia iniciada en marzo de 2016, se fundan en el enfoque de derechos y CDN.

Con todo, como constata Valverde (2016) hasta el día de hoy no existe una Ley de Protección de Derechos del Niño que obligue a los diferentes ministerios y sectores al cumplimiento de todos los esfuerzos enunciados en los antecedentes. Así, como señala Cillero (2015) es necesario realizar profundas modificaciones a las leyes vigentes, que abarquen aspectos sustantivos, administrativos y procesales que permitan adecuar y aplicar la Convención, creando mecanismos de protección efectiva que aseguren al niño la exigibilidad de sus derechos.

1.2. Formulación del problema.

La escuela y el modelo curricular son instancias elaboradas intencionalmente con el fin de generar efectos en sus educandos, a través de la toma de posición valorativa e ideológica con respecto a la selección, organización y transmisión de la cultura. En este sentido, un curriculum en una sociedad globalizada exige, hacer mayor hincapié en valores universales como la interdependencia entre las personas; la unidad y la cooperación y la solidaridad; la responsabilidad con el "otro", la dignidad humana y la vigencia de los derechos humanos (Magendzo, 2008).

Por lo que, cuando se adopta el enfoque de Derecho en el modelo curricular, interpela a la escuela una epistemología y metodologías que se traduzcan en prácticas pedagógicas coherentes con la mirada ontológica de Derechos. Ya que, el hecho de considerar al niño como sujeto de derechos tiene serias implicancias en los regímenes que a la postre se ejecute (Martínez, 2010:99).

Tener prácticas coherentes con el enfoque de derecho que velen por la integridad del niño y la niña permite el desarrollo sano de éstos. Lo anterior, es consecuencia del predominio de experiencias de buen trato que se ponen al servicio para garantizar la satisfacción de las necesidades infantiles y el respeto de sus derechos, creando las condiciones para que todas las niñas y los niños tengan acceso a los cuidados, la protección y la educación que necesitan para tener una vida adulta sana, constructiva y cooperadora. (Barudy y Dantagnan, 2005).

Por ello, resulta interesante investigar en relación a la coherencia entre la concepción de infancia como sujeto de derechos y su aplicación en la práctica pedagógica en educación parvularia. Por lo que indagar y comprender estas prácticas al interior de una comunidad educativa, permite involucrarse en un tema que no ha tenido suficiente prioridad dentro del sistema escolar. Ya que, las políticas para la educación parvularia implementadas en Chile

en las dos últimas décadas se han dirigido fundamentalmente a la expansión de la cobertura (Martínez; Muñoz, 2014:344) y no sobre el sentido de sus prácticas educativas.

Así, dichos avances no han considerado mayormente reflexiones sobre la concepción de infancia de los profesionales que trabajan en educación, y cómo ésta se precipita en las prácticas pedagógicas en la aplicación de un modelo curricular con enfoque de derecho. Porque el paso que está aún pendiente es cómo desde el curriculum declarado-oficial-intencionado, se transita al aplicado, al currículum implementado en la sala de clases. Esto es fundamental si se quiere transitar del discurso a la acción (Magendzo, 2006).

En este sentido, es imperativo poner atención en cómo operan las propias concepciones en la aplicación de un modelo, ya que “poseer una creencia consiste en adquirir una disposición para actuar de cierta forma y no de otra; por lo que el objeto de una creencia circunscribe, delimita, determina en cada circunstancia particular el ámbito de respuestas posibles” (Aguilar, 2003:75). Se considera, que muchos profesionales que trabajan con infancia, todavía tienen un enfoque asistencial de la intervención social, y visualizan al niño y la niña como receptores de servicio, y no como sujetos de derechos, más allá que puedan en sus escritos y documentos utilizar las expresiones de derechos del niño (Valverde, 2008:95). Preocupa la idea que la persona no siempre tiene conciencia de sus creencias sobre una determinada situación (Aguilar, 2003).

Por otra parte, como señala Mujica (2002), la contradicción entre el reconocimiento formal de los derechos, por un lado, y su verdadero cumplimiento, por otro, esconde la tendencia a sustraerle su capacidad transformadora, banalizando su contenido y convirtiendo los DDHH en un aprendizaje más que se debe realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto, por sobre lo vivencial y práctico.

En consecuencia, urge mayor reflexión sobre si el enfoque de Derecho es integrado a nivel de conocimiento, sentimiento y de conducta en educadoras y agentes educativas. Ya que, si bien los DDHH tiene un referente en el curriculum oficial, su expresión más significativa es el trabajo que desarrolla el docente en el aula (Magendzo, 2006).

1.3.Pregunta de investigación

En relación a los antecedentes presentados, se formula así la pregunta de investigación: ¿Cómo es la aplicación de un modelo curricular con enfoque de Derecho, según el discurso y la concepción de infancia de educadoras y agentes educativas de la Sala Cuna y Jardín Infantil Sol Naciente, de la comuna de Ñuñoa?

III. RELEVANCIA

La relevancia social de esta investigación, tiene relación con la posibilidad de construir una base reflexiva que permita generar en las educadoras y agentes educativas, una mayor integralidad y coherencia en la concepción de infancia como sujetos de derecho en la práctica educativa de la escuela. Esto es importante, ya que existe un creciente interés académico y político sobre el enfoque de derecho, siendo incorporado en las diferentes políticas educativas, y actual reforma.

Por su parte, la relevancia practica desde la perspectiva del psicólogo educacional, apunta a que los resultados de esta investigación sirva de articulador y facilitador en la operacionalización del enfoque de derecho en la práctica cotidiana en la escuela. A través de diferentes procesos de reflexión con la comunidad educativa, revisando supuestos y problematizando de manera crítica las practicas pedagógicas y organizacionales, con énfasis en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

Finalmente, servirá de aporte tanto a la institución como a otros centros que posean objetivos valóricos similares, asegurando por medio de la reflexión del enfoque de Derecho una atención de calidad, integral, con sentido y coherentes en sus programas. Facilitando una retroalimentación asociado al quehacer de las educadoras y agentes educativas, relevando recursos y barreras en su labor. Siendo un insumo para evaluar la aplicación del enfoque de Derecho en la escuela.

IV. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Describir la concepción de infancia y aplicación de un modelo curricular con enfoque de Derecho desde la perspectiva de educadoras y agentes educativas del jardín Sol Naciente, de la comuna de Ñuñoa.

3.2. Objetivos específicos

Conocer la concepción de infancia de educadoras y agentes educativas de un jardín que aplica el enfoque de Derecho, desde su propio discurso.

Identificar la integración cognitiva, emocional y práctica del enfoque de Derecho según la perspectiva de las educadoras y agentes educativas.

Identificar recursos y barreras en la aplicación de un Modelo Curricular con enfoque de Derecho según el discurso de educadoras y agentes educativas.

V. MARCO TEÓRICO

5.1. Enfoque de Derechos Humanos

Los DDHH poseen una trayectoria histórica, relacionada a re pensar lo humano tras las sucesivas guerras. En 1945 se creó la Organización de Naciones Unidas, que reunió a un gran número de Estados y cuyo tratado constitutivo es la Carta de Naciones Unidas. A partir de su creación se ha establecido un sistema internacional que tiene por objeto mantener la paz y seguridad internacional de todos los Estados, cuyo fin es la protección de los Derechos Humanos.

En 1948, se crea la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ésta recoge en sus 30 artículos los Derechos Humanos considerados básicos. Según la Secretaría de la corte (1989), en relación a su estatus jurídico y validez en los países partes constituye, en lo pertinente y en relación con la Carta de la Organización, es una fuente de obligaciones internacionales.

En ella, existen al menos cuatro fundamentos de derechos en relación a la protección de la infancia:

1. Igualdad, no discriminación por raza, color, sexo, etc. Acceso a salud, educación, seguridad social, y tratamiento a niños vulnerables.
2. Libertad de conciencia, pensamiento, religión y cultura.
3. Seguridad, se relaciona con la integridad física, la identidad, protección y el ambiente adecuado para el desarrollo de la personalidad.
4. Desarrollo, brindar las condiciones que permitan alcanzar el pleno desarrollo.

En definitiva, los Derechos Humanos son garantías legales universales que protegen a los individuos y grupos frente a acciones u omisiones que puedan afectar su vida, sus libertades y su dignidad humana (Valverde; Iglesias, 2015:16).

En el ámbito Regional la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, adoptada también en 1948 fue el punto de partida en América para el desarrollo progresivo del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos. Luego en 1969 con la adopción de la Convención Americana se fortalece el tema de los DDHH garantizando una mayor eficacia jurídica, a través de la Comisión Interamericana y la Corte Interamericana.

En Chile la adopción del enfoque de Derecho es reciente, ya que se instala a principios del 2000 con el objeto de relevar un foco operacional que permita guiar los procesos de desarrollo, utilizando los fundamentos de DDHH establecidos en los instrumentos internacionales como condiciones base a alcanzar para el mejoramiento de la condiciones de vida de las personas (Valverde; Iglesias, 2015).

Vale mencionar que una de las actividades más importantes para la promoción de los DDHH es la Educación en Derechos Humanos.

5.1.1. Convención Sobre los Derechos del Niño y la Niña

Todas las convenciones sobre Derechos Humanos se aplican a los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes. Sin embargo, los niños y las niñas requieren de una convención independiente puesto que necesitan atención y protección adicional producto de la discriminación generacional, de género (entre otras) y de las limitaciones de desarrollo integral que les brindan sus contextos de crecimiento (Valverde; Iglesias, 2015:19)

En términos locales, el Estado de Chile ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño el 14 de agosto de 1990, asumiendo la obligación de garantizar a los niños y las niñas del país, todos sus derechos.

Según Cillero (s/f) la CDN opera como un ordenador de las relaciones entre la infancia, el Estado y la familia, que se estructura a partir del reconocimiento de derechos y deberes recíprocos. Una de las características más importantes de la CDN es su integralidad, esto es, abarcar todas las dimensiones de la vida y desarrollo de NNA, sin definirlos por sus necesidades o carencias.

Así la CDN reemplaza,

la visión tutelar que primó durante gran parte del siglo XX en donde los niños y niñas eran considerados “Objetos de Protección”, por un sistema institucional, político, social y familiar que en lugar de proteger a los niños y niñas, busca proteger sus derechos en todos los ámbitos de su vida y desarrollo (Valverde; Iglesias, 2015:20)

Para ello, propone un nuevo paradigma de “Protección Integral de los Derechos de la Niñez”, donde el Estado y la sociedad en su conjunto tienen responsabilidades en la generación de condiciones adecuadas para la crianza y ejercicio de los Derechos de la Niñez (Valverde; Iglesias, 2015).

Así la CDN cuenta con cuatro principios rectores, a saber:

El principio de No Discriminación (art.2) cuyo énfasis está en que se aplica a todos y todas sin excepción;

El Interés Superior del Niño (art.3) abarca todas las decisiones que afecten a los niños, ya sea a nivel estatal, institucional o familiar;

La Supervivencia y Desarrollo (art.6) tiene que ver con el derecho a la vida;

Y el de Participación que versa sobre el derecho a tomar cuenta e involucrarse sobre las decisiones que les afectan. (art.12, 13 y 16)

5.1.2. Concepción de infancia desde el enfoque de derechos

El reconocimiento de la infancia como sujetos de derechos parece una cuestión evidente, sin embargo, aún su aplicación es una tarea pendiente (Cillero, s/f: 12), y en la historia pasada y reciente era totalmente distinto, ya que la infancia es un fenómeno social que depende de los enfoques y contexto histórico con el que se analice. Así Pavez (2012) señala que desde la Sociología de la infancia permite una comprensión de la niñez como unidad de estudio en sí misma, aunque relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y otros espacios sociales que habita la niñez moderna.

Desde esta perspectiva, podemos comprender cómo a partir de la entrada en vigencia de la Convención surge una nueva imagen social de la infancia, que considera al niño como un sujeto de derecho pleno y no un incapaz representado por los adultos, a los que pertenece el asistencialismo propio de los fundamentos epistemológicos de la doctrina irregular mencionada en los títulos anteriores.

En la concepción del niño como sujeto de derecho, subyace, primeramente, la idea de igualdad jurídica, en el sentido que todas las personas –y por ende todos los niños– son destinatarios de las normas jurídicas y tienen capacidad de ser titulares de derechos, para luego, acceder a fórmulas más perfectas como, la igualdad ante la ley o la igualdad en los derechos, que también son recogidos por la Convención. (Cillero, 1998).

En este sentido, considerar la infancia como sujeto de derecho implica asumir que la dignidad, el respeto y la libertad son condiciones inherentes de ser niño o niña, es decir son seres humanos completos y titulares de los mismos derechos que los adultos en todos sus aspectos.

5.2. Educación en derechos

El reconocimiento de la Educación como un derecho se estableció en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en donde en su artículo 26 declara que:

Toda persona tiene derecho a la educación... y que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Esto se ratifica en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y particularmente, en la Convención por los Derechos del Niño (1989) que reconoce el derecho a la educación y establece que:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural

De dichos instrumentos internacionales, Muñoz (s/f:5) señala que se desprende que la Educación en Derechos Humanos (EDH) es un derecho inalienable tanto de los menores como de los adultos, y que por tanto es obligación de los Estados incluirla en sus políticas educativas.

Posteriormente se promulgó El Programa Mundial de Educación (PMEDH) que busca promover un entendimiento común de los principios básicos y de las metodologías de la educación en materia de DDHH, con el objetivo de ofrecer un marco de acción concreto y de reforzar la cooperación a nivel internacional (Ugarte; Durán 2011:7).

Este plan tiene cinco componentes fundamentales, a saber, las políticas educativas, la aplicación de las políticas, el entorno de aprendizaje, la enseñanza y aprendizaje y, por último, la formación y el perfeccionamiento profesional del personal docente. En relación a este último aspecto, el Plan afirma que la formación y el perfeccionamiento profesional de los educadores deben fomentar sus conocimientos de los derechos humanos y su firme adhesión a ellos, y motivarlos para que los promuevan (Ugarte; Durán 2011).

En este sentido, la UNESCO (2008) señala cinco dimensiones a considerar en una educación de calidad desde los derechos humanos, especialmente importantes en la primera infancia. A saber, la *relevancia* que está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenidos. La *pertinencia*, que remite a la necesidad que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, constituyéndose como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La *equidad* que alude al logro de la democratización en el acceso y en la

apropiación del conocimiento; es decir, toda persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo necesario para aprender, sin reproducir las desigualdades de origen, ni condicionando las opciones de futuro. Finalmente, la *eficacia* y *eficiencia* que refiere en qué medida se logran o garantizan los Derechos Humanos en educación, en términos de principios de equidad, relevancia y pertinencia, además de cómo se asignan y utilizan los recursos.

Con esto, se busca la transversalidad de los derechos humanos en el sistema educativo, es decir, que todos los componentes y procesos del desarrollo-aprendizaje, a saber, el modelo curricular, las metodologías, etc, confluyan en el conocimiento y garantía de los DDHH en todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, según la ACNUDH (2004) la educación en la esfera de los derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
- e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.

De esta forma, la educación en derecho en las escuelas debe ser impartida desde la primera infancia, prestando la debida atención a la etapa de desarrollo de los niños y sus contextos sociales y culturales para que los principios de derechos humanos tengan sentido para ellos.

Para la educación en derechos se requiere de una actitud, esta es aquella disposición de ánimo que moviliza a actuar conforme a un valor o escala de valores. En este sentido, una metodología que se orienta a desarrollar actitudes es compleja, ya que supone integrar tres componentes que corresponden a 3 dominios de aprendizaje, a saber, el sentir, el pensar y el actuar, cuyos dominios son el afectivo, el cognitivo y el activo, respectivamente (Corporación Nacional. 1996).

Según lo anterior, la Corporación Nacional. (1996) señala que la carencia de uno de estos dominios determina las conductas de los adultos responsables de la infancia y de educación en derechos. Por ejemplo, cuando sólo existe el componente afectivo y cognitivo se cae en el criticismo; cuando sólo existe el dominio cognitivo, se cae en el intelectualismo; cuando existe el dominio cognitivo y activo, se cae en el voluntarismo; cuando existe el dominio cognitivo y activo, se cae en el libertinaje; cuando sólo existe el dominio afectivo se cae en el bloqueo; y finalmente cuando sólo existe el dominio activo, se cae en el activismo.

5.2.1. Políticas públicas en el ámbito educativo en Chile

Como Chile es un Estado Parte, tras la ratificación de la CDN se han promulgado una serie de normas orientadas al cumplimiento progresivo de este tratado. A continuación se enumeran las principales reformas de las últimas décadas en relación a la educación.

La Ley 19.532 (modificada por Ley 19.979) que crea la Jornada Escolar Completa; La Reforma constitucional que amplió la gratuidad del derecho a la educación a la enseñanza media; La Ley 20.370 (Ley General de Educación), que refuerza los principios de gratuidad y calidad de la educación; La Ley 20.379, que crea el Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, el que busca acompañar, proteger y apoyar integralmente a todos los niños y niñas (desde su gestación y hasta los 4 años de edad) y sus familias.

Asimismo, según Unicef (2012) se han realizado otras iniciativas de importancia con el objeto de generar institucionalidad para la niñez y la familia. En ese marco se da a conocer el año 2000 la Política Nacional y Plan de Acción Integrado a favor de la NNA 2001-2010. Estas medidas se suman a la construcción, entre 2010 y 2014, de 5.700 espacios educativos para niños entre 0 y 4 años en todo el país, 4.500 salas cuna y 1.200 salas de jardín.

También las nuevas bases curriculares de la Educación Básica (Decreto N°439 de 2012), como las orientaciones de la Educación Parvularia (DS N°289 de 2001) y las bases curriculares de la Educación Media (Decretos N°254 de 2009 y N°220 de 2005), han integrado los DDHH en cuanto a objetivos, contenidos y actitudes que se espera desarrollen los y las estudiantes y que se deben tener en cuenta en la labor docente (Unicef, 2012), sin embargo, no han ido de la mano con el fortalecimiento de los agentes profesionales que tienen la responsabilidad de dirigir la educación de niños y niñas (Martínez; Muñoz, 2014) lo que no es coherente con el último componente del PMEDH.

Con esto, la educación enfocada a la primera infancia, debe estar directamente vinculada al Derecho de la NNA. Esto lleva una reflexión en profundidad sobre las implicancias de la Convención y aplicación en los centros educativos.

5.2.2. Curriculum con enfoque de derecho

El curriculum escolar, representa el conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñabilidad y aprendizaje (Magendzo, 2008).

La Ley General de Educación ha establecido para la educación escolar, así como también para la educación parvularia, objetivos generales de aprendizaje; y en ellos, la formación valórica y de respeto a los derechos humanos tienen un lugar destacado. (INDH, 2012)

En este sentido, según el Informe interamericano de la educación en derechos humanos (2006) la educación en derechos humanos atraviesa todo el mundo escolar y tiene por tanto

que incidir en las diversas y complejas manifestaciones del currículo y hacerlo de manera coherente, empezando por la incorporación expresa de los contenidos en las asignaturas, los textos y los medios didácticos, y extendiéndose al complejo mundo de las relaciones institucionales cuyo impacto resulta fundamental en la formación, incluyendo por lo menos las relaciones de autoridad al interior de la escuela, las que se establecen entre maestros y estudiantes, entre estos, y entre la escuela y la familia y con la comunidad local. (INDH, 2012)

Con esto, podemos ver que la educación en derechos humanos opera tanto en el currículum explícito como implícito, es decir, no sólo se lo intencional deliberadamente en los objetivos y contenidos de los distintos sectores y subsectores de aprendizaje (explícito), sino que hay preocupación porque esté vigente en el curriculum oculto (implícito), en la cultura escolar, en su clima organizacional, en el sistema de relaciones personales (Magendzo, 2008) siendo esto la transversalidad de los derechos humanos en el curriculum.

Tal como propone la ACNUDH (2004) la educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y sepan cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades.

5.3. Buen trato.

La Fundación INTEGRAL incorpora la política de Buen Trato y de Comunidades Bien Tratantes en su modelo educativo. Por ello, es importante relevar e identificar la importancia del Buen Trato.

El paradigma relacional de Buen trato tiene su fundamento en el enfoque de Derecho, ya que promueve el desarrollo integral del ser humano y, en especial velando por el interés superior de la niñez como prioridad del mundo adulto, de las Instituciones y del Estado, en la toma de decisiones, respecto de sus intereses, como sujetos de derechos.

Barudy y Dantagnan (2005, 2010) plantean que el buen trato tiene bases biológicas, psicológicas y sociales que se desarrollan de manera interconectada, comprendiendo que los entornos afectivos y sociales influyen en la expresión genética de los seres humanos en las distintas etapas de la vida.

El cerebro y el sistema nervioso central (SNC) constituyen una red de intercomunicación que asegura el funcionamiento coordinado del cuerpo, permitiendo la vinculación con otras personas. De dicha capacidad de relacionarse surgen fenómenos tan fundamentales como el apego, fundamento de los vínculos familiares, que en contextos sanos y nutritivos de buen trato, logran garantizar los cuidados mutuos (Barudy y Dantagnan, 2005).

Las estructuras cerebrales implicadas con las relaciones de cuidado y Buen Trato se localizan en la corteza frontal, el sistema límbico (hipotálamo e hipófisis, entre otras estructuras) y el tronco encefálico (o tronco cerebral). (Barrera, 2012).

La articulación de estas capacidades, que se han transmitido genéticamente, ha asegurado la preservación de la especie humana, que a su vez, ha facilitado la aparición del lenguaje simbólico y por tanto, las representaciones. Por lo tanto, los contextos de cuidado y buen trato han sido fundamentales y están estrechamente relacionados con el desarrollo del cerebro.

Entonces, se entiende como un marco de referencia y un estilo relacional que genera bienestar entre quienes interactúan, formando una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal. Esta conducta se va construyendo en lo cotidiano a través de gestos de cuidado, consideración y atención hacia uno mismo y los demás. (Martínez, 2005).

Así, El modelo de producción social de Barudy y Dantagnan (2005), plantea que las prioridades del mundo adulto, deben relacionarse con la satisfacción del bienestar y la salud de la infancia, en particular, de los más vulnerados en sus derechos, tarea que involucra a las familias y al conjunto de la sociedad.

El Buen Trato se desarrolla, se aprende y es un proceso que debe iniciarse en la primera infancia. Y uno de los caminos claves para que los adultos cuidadores puedan desarrollar comportamientos de buen trato es el adecuado ejercicio de la autoridad en la crianza de niños y niñas (Reyes, s/f)

VI. Fundación INTEGRA.

La Fundación INTEGRA es un caso paradigmático y pionero en la incorporación del enfoque de Derecho en educación parvularia, tras finalizada la dictadura militar del país y la ratificación de la CDN.

La Fundación INTEGRA es uno de los principales prestadores de educación parvularia en Chile, es una institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República.

Su visión es ser una fundación educativa en la que niños y niñas aprenden jugando felices y transforman el mundo, contribuyendo a un Chile más inclusivo, solidario, justo y democrático. Por su parte, su misión es lograr desarrollo pleno y aprendizajes significativos de niños y niñas entre tres meses y cuatro años de edad a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidad (INTEGRA, 2016).

VII. MARCO METODOLOGICO

7.1.Enfoque metodológico

Para conocer de manera comprensiva las reflexiones de educadoras y agentes educativas acerca de la concepción infancia y la aplicación de un modelo curricular con enfoque de Derecho, se utilizó la metodología con enfoque cualitativo de investigación social, el que supone que la realidad se construye como tal, respecto de significados y símbolos otorgados por las personas en relación con el entorno, contexto histórico, y en relación con otras personas (Canales, 2006:20). Por otra parte, la preocupación de la investigación cualitativa es la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven (Vieytes, 2004:69). En relación a esto podemos considerar que la metodología cualitativa utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. Las investigaciones cualitativas también son guiadas por áreas o temas significativos de investigación. (Sampieri, 2003:9).

En este sentido, interesó la comunicación directa con los involucradas, es decir, las profesionales que tienen contacto directo con niños, para interpretar el fenómeno desde sus subjetividades, profundizando en lo simbólico y devolviéndoles la voz a éstos. Así, Mejía (2004) señala que la mirada cualitativa dota al sujeto como portador de un saber que permite interpretar la realidad, en base de significados y símbolos, la generación de conocimiento está dada por las construcciones, desconstrucciones subjetivas de las personas, y la observación, análisis y dotación de sentido del investigador, lo que permite profundizar y entender un hecho puntual, en un contexto determinado y en un lugar concreto de manera más cercana e interactiva, por tanto es un conocimiento reflexivo, sensible, participativo y abierto.

7.2. Tipo de investigación

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo, ya que se generaron datos descriptivos a partir de las palabras de las mismas personas (Taylor y Bodgan, 1987)

7.3. Diseño de investigación

En esta investigación se recogieron los datos tal y como se presentaron en la realidad, sin intención de modificarlos. Por tanto, el tipo de diseño de la presente investigación es de tipo no experimental la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. (Hernández, 1991: 184). Es decir, se busca que las profesionales den cuenta de sus experiencias en la práctica pedagógica a la luz de su concepción de infancia y el modelo curricular de la institución en la que trabajan, sin modificación del investigador, más que su análisis, ya que no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes (Hernández, 1991: 184).

7.4. Campo de estudio

Para este estudio, la muestra seleccionada fue no probabilística de sujeto tipo, ya que interesó la riqueza, profundidad y calidad de la información por sobre la cantidad o la estandarización. Comprendió a seis profesionales de la Sala Cuna y Jardín Infantil de la fundación INTEGRAL, Sol Naciente de la comuna de Ñuñoa, a saber, cuatro educadoras y dos agentes educativas.

Un criterio de inclusión fue realizaran trabajo directo con niños y niñas. Por otra parte, se incluyeron más educadoras que agentes educativas, porque la educadora tiene la responsabilidad y liderazgo de realizar las planificaciones y programa educativo. Finalmente, otro criterio de inclusión tiene que ver con la antigüedad en el establecimiento, la que debe ser de al menos un año, para que pueda dar cuenta de los elementos transversales de la práctica pedagógica.

Se entrevistaron a cinco profesionales, entre educadoras y agentes educativas. Todas las entrevistadas tenían sobre un año de antigüedad en la Fundación. Dos de las entrevistadas superaban los 10 años de antigüedad en INTEGRA, una llevaba siete años y el resto fluctuaba entre 1 año y tres años.

Se destaca que dos de las entrevistadas tenían estudio de postgrados, y otra educadora había comenzado su carrera como agente educativa en la fundación. Todas señalan haber cursado alguna capacitación en la Fundación, externa o jornadas sobre infancia y educación.

Las entrevistas se desarrollaron en la oficina de la directora del jardín, las que se desarrollaron en un ambiente de privacidad y silente. Se realizaron dos entrevistas por día, durante tres semanas. La duración de las entrevista fue en promedio de 50 minutos.

7.5.Consideraciones éticas.

Se realizó una constancia por parte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano acreditando la calidad de estudiante tesista para realizar y autorizar la investigación en el Jardín Sol Naciente.

Se presentó de manera clara, oportuna y consentida toda la información necesaria de la investigación. Para ello, se elaboró un resumen explicativo sobre la investigación para ser presentado a las educadoras con el fin de incentivar su participación.

Se elaboró un consentimiento informado, el que fue firmado, con el fin de generar un marco de resguardo para las participantes e investigador.

Se elaboraron estrategias que permitieron que los participantes no se sintieran en tensión con la institución en la que trabajan, dado a lo que pueda emerger en las reflexiones, y no sientan que puede ser un conflicto. Estas tienen que ver con contar con un espacio adecuado, a saber, una sala cómoda, cerrada, privada, silente y sin interrupciones por parte de colegas o funcionarios.

7.6. Técnica de recolección de información

En un intento por comprender las reflexiones de la comunidad educativa acerca de la concepción de niño y niña como sujetos de derecho en primera infancia, y la aplicación del modelo curricular con enfoque de derecho, la estrategia de producción de información y recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada.

7.6.1. Entrevista semi- estructurada

Entendemos como entrevista “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae información de una persona - el “informante” que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor” (Delgado y Gutiérrez. 1993: 225).

Se realizó una entrevista semi-estructurada, ya que interesaba lo que emergía de la narración y relato de la entrevistada, por eso sólo se crearon preguntas flexibles y abiertas, es decir, no fue imperativo la aplicación estricta de las preguntas, sino que más bien, fueron guías para rastrear las temáticas definidas. El orden de estas tampoco fue trascendente, ya que dependió de las respuestas de los entrevistados y el flujo de los temas, sin embargo, el establecer previamente las preguntas permitió una información controlada y evitar que las entrevistadas profundizaran sobre temas que no eran del interés de esta investigación, pues en “la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema en particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficiente para definir el contenido de la discusión” (Bernard, 1988:204-207 citado por Vela Peón, 2001:76-77).

7.7.Procedimiento de análisis de la información

7.7.1. Codificación abierta

Para el análisis de las entrevistas se realizó un análisis descriptivo de codificación abierta y axial. Este fue realizado desde la teoría Fundamentada o Grounded Theory que es un método para “construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (Iñiguez, L; Muñoz, J. 2004:1). Por tanto, el “generar Grounded Theory es hacer conclusiones y generar información que concuerde con el uso que se le dará para el análisis” (Strauss & Glaser, 1967).

Este análisis consiste en una esquematización que reúne las citas principales de las seis entrevistas realizadas y su ordenamiento en categorías y subcategorías, con el fin de levantar algunos conceptos a partir de los discursos generados en la instancia dialógica de la entrevista semiestructurada, como muestra el cuadro 1.

Es importante destacar que sólo se realizaron las dos primeras codificaciones y posteriores conclusiones, porque la investigación no contempla como objetivo final la construcción de una teoría.

A la luz del recorrido de las temáticas abordadas según los objetivos de la investigación, se identificaron cinco categorías, a saber, Concepción de infancia; Rol del adulto; Aprendizaje infantil; Recursos y Barreras; y Enfoque de derecho. Cada una con sus propias subcategorías, como se especifica en el cuadro 1.

Luego, se construyó una red conceptual relacionada con las temáticas principales abordadas en las entrevistas.

7.7.1. Cuadro 1

Categorías	Subcategorías	Definición
Concepción de infancia	Visión de infancia	Mirada personal que se tiene sobre la infancia desde un sentir.
	Concepto de infancia	Idea que se tiene sobre la infancia desde un acercamiento teórico o cognitivo.
	Activismo ¹	Acciones que se realizan sin referencia a una visión y/o concepto de infancia.

¹ En relación a lo desarrollado en el marco teórico (pag 20)

Rol del adulto	Modelador – guía	Facilitador, mediador y conductor de aprendizajes esperados.
	Garante - acompañante	Actitud cotidiana a la luz de considerar la infancia como sujetos de derecho.
	Visión proteccionista	Cuidados considerando a la infancia como “inferiores” o como un objeto.
	Afectos	Trato amoroso con atención a los procesos y necesidades de la infancia, generador de vínculo.
Aprendizaje infantil	Planificación	Organización de los aprendizajes esperados de las experiencias educativas, realizado por educadoras en colaboración de agentes educativas.
	Juego	Instancia lúdica en la que los niños aprenden. Este puede ser dirigido, libre o mediado.
	Afectos	El aprendizaje es mediado por relaciones afectuosas.
	Curriculum con enfoque de derecho	Modelo y encuadre general que considera a la infancia como sujetos de derecho.

Enfoque de Derecho	Transversalidad	Cuando el enfoque de derecho está inserto en el curriculum oculto y tácito, es decir, a nivel de objetivos y relacional. En todo ámbito educativo.
	Contenido	Cuando el enfoque de derecho sólo está presente como objetivo de aprendizaje en la planificación
	Buen trato	Sistema de relación que posibilita el desarrollo sano de niños y niñas.
	Aplicación del enfoque	Cómo educadoras y agentes educativas aplican el enfoque de derecho.
Recursos y barreras en la labor educativa	Recursos	
	Características personales	Se refiere a reflexiones personales sobre infancia, vocación y su propio trabajo.
	Formación profesional	Se refiere a la formación profesional, capacitaciones y búsqueda de información.
	Barreras	
	Participación de familias	Escasa participación en la comunidad

		educativa.
	Externas	Falta de insumos, jornadas laborales extensas y mal pagadas.
	Cantidad de niños/as por nivel	Dificultades que se presentan por cantidad de niños/as por nivel.

VIII. RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los principales resultados que surgieron a partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas. Para esto, se desarrollaron tres apartados: (1) Se describe la concepción de infancia según educadoras y agentes educativas. (2) Se describe cómo es la integración cognitiva, emocional y práctica del enfoque de Derecho desde la perspectiva de las entrevistadas. Finalmente, (3) Se describe cuáles son los recursos y barreras en la aplicación de un Modelo Curricular con enfoque de Derecho según el discurso de las educadoras y agentes.

Respecto de los hallazgos encontrados a partir de las cinco entrevistas realizadas durante la investigación, tenemos que los discursos presentes en las entrevistadas se han organizado en cinco categorías, en relación a los objetivos específicos, a saber: *Concepción de infancia; Rol de la adulta; Aprendizaje infantil, Enfoque de derecho, y Recursos y barreras de la labor educativa.*

Así, la primera y segunda categoría dan cuenta del primer apartado en relación a la concepción de infancia según educadoras y agentes educativas. Por su parte, la tercera y cuarta categoría refieren al segundo apartado denominado la integración cognitiva, emocional y práctica del enfoque de Derecho desde la perspectiva de las entrevistadas. Finalmente, la quinta categoría da cuenta del tercer apartado, denominado los recursos y barreras en la aplicación de un Modelo Curricular con enfoque de Derecho según el discurso de las educadoras y agentes.

8.1. Concepción de infancia según educadoras y agentes educativas

Este apartado responde al primer objetivo que fue definido como: Conocer la concepción de infancia de educadoras y agentes educativas de un jardín que aplican el enfoque de Derecho. Este apartado contiene dos categorías, a saber, concepción de infancia

y rol de la adulta. Acá se desarrollarán las diferentes percepciones en relación a la concepción de infancia que tienen las educadoras y agentes educativas, y cómo éstas se precipitan en la relación y trabajo directo con niños y niñas, a través del rol de la adulta.

La primera categoría denominada ***Concepción de infancia***, se define por los siguientes conceptos: *Visión de infancia* –en relación a la mirada personal que se tiene sobre la infancia desde un sentir -; *Concepto de infancia* –en relación a la idea que se tiene sobre la infancia desde un acercamiento teórico o cognitivo; e *activismo*– en relación a las acciones que se realizan sin referencia a la visión y concepto de infancia.

En relación al concepto de *visión de infancia*, algunas entrevistadas la caracterizan por estereotipos de exaltación y valoración positiva como atributos propios de la infancia, lo que daría cuenta de una idealización de los niños y niñas. Así por ejemplo, algunas de las participantes mencionan:

“son seres maravillosos, transparentes” (E1)

“los niños no tienen problemas, ellos están viviendo su día a día, aprendiendo” (E2)

También, algunas refieren su visión de infancia caracterizada por considerar a los niños y niñas como personas pasivas, lo que daría cuenta de una mirada adultocéntrica. Así una entrevistada señala:

“yo como educadora como los veo, como siempre se dice que son como una “esponjita”... ellos captan, guardan, guardan, guardan, exploran, exploran y después aplican. (E1)

Sin embargo, existen otras entrevistadas, que señalan su visión de infancia desde una alusión al enfoque de derecho, caracterizada por considerarlos personas, con derechos al igual que todos los humanos. Como señala la siguiente entrevistada:

“Eeee es una persona que tiene que ser protegida, educada, educada en el concepto de que haya alguien que lo apoye en sus aprendizajes, en su desarrollo, en entregarle afecto, juego, eso es lo que significan ellos” (E2)

Lo anterior llama la atención, ya que el concepto de infancia que refieren todas las entrevistadas se caracteriza por una marcada alusión al enfoque de derecho, es decir, considerar la infancia como sujetos de derecho. Por ejemplo, una educadora señala:

“eso como lo más importante, y al ser sujetos de derecho tienen la habilidad para elegir, para decidir, para dar su opinión en todas las edades, aunque sea muy pequeño” (E3)

Por otra parte, también existen algunas miradas que se caracterizan por no incluir un componente afectivo ni cognitivo, desplegando ciertas acciones sin referencia a una visión o un concepto de infancia, sino que más bien desde un mero activismo, como da cuenta una entrevistada:

“los entiendo como sujetos de derechos, porque acá se trabaja desde esa mirada” (E5)

“son independientes, pueden elegir, jugar, ese tipo de cosas, no sé... porque la planificación lo dice” (E5)

En cuanto a la segunda categoría denominada **Rol de la adulta**, se define por los siguientes conceptos: Modelador – guía – en relación a ser un facilitador, mediador y conducción de aprendizajes esperados -; Garante - acompañante – en relación a una actitud cotidiana, a la luz de considerar a la infancia como sujetos de derecho; Visión proteccionista– en relación a los cuidados considerando a la infancia como “inferiores” o como un objeto; y los Afectos – en relación al trato amoroso con atención a los procesos y necesidades de la infancia, generador de vínculo.

La mayoría de las entrevistadas caracterizan el Rol de la adulta como la conducción de los aprendizajes esperados según los objetivos de la planificación, de forma respetuosa y con atención a la generalidad e individualidad de cada niño, dando cuenta de un rol de modeladora – guía. Al respecto una de las participantes menciona:

“tú vas modelando con ellos el respeto por el otro, el cariño, hay que cuidar al compañero, por ejemplo el que tiene un año le llama la atención él bebe de un 6 meses, entonces uno le va modelando el cuidado, el cariño”. (E2)

“si estoy haciendo una actividad y quiero saber algo de los chiquillos yo hago pregunta, y que ellos den las respuestas... no les digo tienen que hacer esto, uno va guiando o ayudando más que nada” (E3)

También, algunas creen que el rol de la adulta está caracterizado por acompañar los procesos y desarrollo de niños y niñas, reconociendo que son sujetos de derecho, a saber, activos, participativos, entre otras virtudes. Definiendo esta caracterización como Garante-acompañante. En esta línea una entrevistada señala:

“como mediadoras tenemos que permitir que este niño sea protagonista, que sea autónomo, y que sea autónomo no significa que absolutamente todo lo va a hacer solo, no se trata de eso, pero sí de darle las herramientas para que él se vaya desarrollando de manera integral” (E2)

Otras reconocen que una de las cuestiones centrales del rol de la adulta está caracterizada por una relación bien tratante que media el aprendizaje de forma significativa, dando cuenta de la importancia de los afectos. Así dos entrevistadas señalan:

“Al día día, el contenerlos cuando tienen pena, el darles una respuesta oportuna cuando ellos la solicitan, no cuando ellos te dicen algo y les dice espérate, espérate” (E1)

“uno (rol) muy activo, en la actividad del apego es muy importante, si yo rápidamente creo el vínculo con los niños y las niñas, eso uno después va leyendo todos los signos que tienen los niños y las niñas (E3)

Finalmente, una entrevistada da cuenta que el rol de la adulta esta caracterizado por relacionarse con los niños y las niñas con un trato de inferior, dando cuenta de una visión proteccionista. Así la entrevistada señala:

“tenemos que ofrecerle y presentarle todo, por ejemplo, para que aprendan. Por eso tenemos que estar sobre ellos” (E5)

8.2. Integración cognitiva, emocional y práctica del enfoque de Derecho desde la perspectiva de las entrevistadas.

Este apartado responde al segundo objetivo que fue definido como: identificar la integración cognitiva, emocional y práctica del enfoque de Derecho. Este apartado contiene dos categorías, a saber, *Aprendizaje infantil* y *Enfoque de Derecho*. Acá se desarrollará cómo la percepción sobre el aprendizaje infantil y el enfoque de derecho que tienen las educadoras y agentes educativas, dan cuenta de la integración en los tres ámbitos de una actitud del enfoque de Derecho.

Así, la tercera categoría, denominada **Aprendizaje Infantil**, se define por los siguientes conceptos: Planificación – en relación a la organización de los aprendizajes esperados de las experiencias educativas, realizado por educadoras en colaboración de agentes educativas; Juego – en relación la instancia lúdica en la que los niños aprenden. Este puede ser dirigido, libre o mediado; Afectos en relación a que el aprendizaje es mediado por relaciones afectuosas, y finalmente; Curriculum con enfoque de derecho – en relación al modelo y encuadre general que considera a la infancia como sujetos de derecho.

La mayoría de las entrevistadas reconocen que el aprendizaje infantil en el jardín se debe organizar según objetivos y aprendizajes que cada niño y niña debe desarrollar según su rango de edad. Esto da cuenta de que la planificación del aprendizaje debe ser cuidadosamente realizada, para que sea una experiencia educativa significativa para los niños y niñas. Así dos educadoras señalan:

“mi mediación tiene que ir apuntada a lo que yo quiero que el niño aprenda, porque yo no puedo estar todo el día con el niño y que haga lo que él quiera, no, cada periodo tiene un aprendizaje esperando... es que los niños tienen que aprender algo según su edad” (E1)

“a través de la mediación yo voy incorporando estos contenidos de la planificación, los criterios y voy a poder hacer una experiencia de calidad como nos exige el curriculum” (E2)

Otro concepto según el discurso de las educadoras y agentes educativas que se ha identificado es el juego, ellas lo caracterizan por ser una instancia de aprendizaje fundamental. Las entrevistadas señalan que el juego puede ser mediado, en donde la educadora y/o agente conduce un aprendizaje a través del juego; también el juego puede ser dirigido, en donde se presenta la experiencia y se señala lo que se debe hacer; o bien, puede ser un juego libre, en donde los niños y niñas deciden a qué y cómo jugar con los materiales presentados. En los tres tipos de juegos enunciados por las educadoras y agentes, aprovechan la posibilidad de instalar los aprendizajes y objetivos planificados previamente. Para graficar lo anterior, algunas entrevistadas señalan:

“desarrollan su parte emotiva, su parte artística y lo complementamos con lo que trae el curriculum que es matemáticas, lenguaje” (E2)

“acá presentamos la experiencia educativa a través del juego, por ejemplo vamos a jugar a modelar figuras, entonces uno tiene la intención

*y la experiencia educativa, pero si mencionamos mucho la palabra juego, pero finalmente es una actividad pedagógica que se lleva a cabo. **Es una estrategia de palabras digamos.** (E4)*

Por otra parte, según lo dicho por las educadoras y agentes educativas, para que el aprendizaje sea significativo deben mediar los *afectos*, ellas lo caracterizan como algo fundamental al momento de instalar un aprendizaje, ya que a través del vínculo y las relaciones amorosas los niños y niñas están más receptivos a lo que ellas les dicen. Por ejemplo, algunas entrevistadas señalan.

“Cuando tú se lo enseñas a través del afecto es mucho más importante para él que lo que tú puedas tener escrito tan perfectamente en papel... porque él va a generar vínculo contigo, porque lo que le enseñe esa tía para él va ser muy importante (E2)

Finalmente, algunas entrevistadas señalan que el aprendizaje infantil debe estar encuadrado en alusión al *currículum con enfoque de derecho*, ya que considera a la infancia como sujetos de derecho, lo que a educadoras y agentes les permite entender y aplicar cómo aprenden los niños y niñas en el jardín. Así algunas entrevistadas señalan:

“ellos tienen que dar las ideas y ellos votan, ya, quién quiere jugar a la ronda, quién quiere jugar a la pinta, quien quiere jugar a... a través de esas cosas hacemos que ellos vayan eligiendo” (E3)

“se llega como a un consenso, finalmente vemos lo que en general le gusta a cada niño, y sí en lo personal me preocupo de diferenciar a cada niño o niña, por sus gustos, por su forma de ser, por cómo se relaciona con el otro, tiene mayor facilidad, tiene menos, entonces trato de preocuparme de cada niño y niña. (E4)

La cuarta categoría denominada ***Enfoque de Derecho***, se define según los siguientes conceptos: *Transversalidad* – en relación a cuando el enfoque de derecho está inserto en el currículum oculto y tácito, es decir, a nivel de objetivos y relacional. En todo ámbito educativo; *Contenido* – en relación a cuando el enfoque de derecho sólo está presente como objetivo de aprendizaje en la planificación; *Buen trato* – en relación al sistema de relación que posibilita el desarrollo sano de niños y niñas; finalmente la *Aplicación del enfoque* – en relación a cómo educadoras y agentes educativas aplican el enfoque de derecho.

En cuanto a la *Transversalidad* del enfoque de Derecho, las educadoras y agentes reconocen que éste opera a nivel explícito y tácito en la práctica pedagógica y a cada momento, por ejemplo, una entrevistada dice:

“hacemos actividades con las familias sobre los derechos, cuentos, pero también es en lo cotidiano, en la rutina diaria, en todo se habla transversalmente de los derechos (E3)

Yo creo que día a día, constantemente, es como algo transversal, porque en cada instancia podemos trabajar el tema de derechos, pensando en los diferentes derechos que existen para los pequeños (E4)

Sin embargo, algunas entrevistadas señalan algo distinto, al mencionar que el enfoque derecho es desplegado como un *contenido*, quedando ejecutado sólo como una experiencia concreta y planificada. Tal como señala la siguiente cita:

“podemos planificar algo que apunte a esa temática, por ejemplo el año pasado pusimos un tablero en relación a los derechos del niño, y hacíamos una planificación... Para que se desarrolle el tema, como contenido para enseñárselos. (E1)

Otro componente importante en el enfoque de derecho según las entrevistadas, es el buen trato, donde algunas entrevistadas lo caracterizan como central para transmitir relaciones de respeto e integralidad a los niños y niñas. Así una entrevistada señala:

*“porque es importante para la base que uno les enseña, si tu les das **las herramientas para socializar con otras personas, sin violencia, con respeto, eeee, con eso tu le energías la seguridad para desarrollarse de forma**” (E3)*

Finalmente, en relación al último concepto identificado llamado aplicación del enfoque, algunas entrevistadas señalan que dicho encuadre permite ciertas acciones que aseguren la integralidad y coherencia con el enfoque de derecho que integra la fundación en su modelo educativo. Por ejemplo, tenemos entrevistadas que señalan que:

*“siento yo que son derechos propiamente tal como dice la palabra, que en este caso con los niños, que protegen a los niños, que **le permiten a un niño ser niño**. Que él no tenga responsabilidad que corresponde a la edad que tiene, y que también por otro lado tenga deberes (E2)*

*“acciones que podemos, o sea, acciones que se otorgan a través, como por ejemplo **tenemos derecho a manejar bien a una alimentación saludable, tenemos derecho a tener un espacio limpio, tenemos derecho a espacios de prevención, viéndolo por el lado del pequeño, a la salud igualmente**” (E4)*

8.3. Recursos y barreras en la aplicación de un Modelo Curricular con enfoque de Derecho según el discurso de las entrevistadas.

Este apartado responde al tercer objetivo que fue definido como identificar recursos y barreras en la aplicación de un modelo curricular con enfoque de Derecho. En este apartado se desarrollarán las diferentes percepciones en relación a los recursos y barreras

que las educadoras y agentes educativas reconocen en el desarrollo de su labor en la práctica pedagógica.

En relación a la quinta categoría denominada ***Recursos y barreas en la labor educativa***, se define por dos subcategorías, a saber Recursos y Barreras. Por su parte, los recursos se definen según los siguientes conceptos: Características personales – en relación a las reflexiones personales sobre infancia, vocación y su propio trabajo; Formación personal – en relación a la formación profesional, capacitaciones y búsqueda de información. Por otra parte, las barreras se definen por los siguientes conceptos: Participación de familias – en relación a la escasa participación de las familias en la comunidad educativa; Externas – en relación a la falta de insumos, jornadas laborales extensas y mal pagadas; y Cantidad de niños y niñas por nivel – en relación a las dificultades que se presentan por cantidad de niños/as por nivel en la práctica pedagógica y aplicación del enfoque Derecho.

En relación a la subcategoría de Recursos, algunas entrevistadas la caracterizan por habilidades blandas, duras, además de reflexiones personales que permiten mejorar su labor en la práctica pedagógica, lo que daría cuenta de características personales que ponen en juego al momento de trabajar con niños y niñas. Así por ejemplo, algunas de las participantes mencionan:

*“yo creo que es irresponsable como mujer, como persona, como profesional en seguir y que no te guste, **uno es mucho más valiente parar y decir, sabes que, me agoté** y de aquí para adelante quiero hacer otra cosa” (E2)*

*“la educadora debe ser **críteriosa, afectuosa, tolerante, compasiva, inclusiva...** creativas, imaginativas son cuestiones importante en esta profesión” (E4)*

También, algunas entrevistadas reconocen de que su formación profesional, constante capacitación, actualización de contenidos y asistencia a jornadas sobre infancia, entre otras,

son insumos importantes para su formación personal y que permite tener mayores herramientas y contenidos, las que impactan en el trabajo con niños y niñas. Una de las entrevistadas señala:

*“todo lo que he aprendido en la universidad, todo lo que aprendo acá en INTEGRA en el día a día, trato de buscar de repente, busco para aprender, estoy haciendo el magister, no quedarse ahí, sino que **estar actualizando los conocimientos siempre**” (E1)*

En cuanto a la subcategoría de Barreras, algunas entrevistadas reconocen que en relación con la participación de familias, se caracteriza por su baja participación, lo que dificulta un dialogo fluido y participativo con las familias, considerados como agentes educativos, sin embargo, las entrevistadas señalan que si bien, los apoderados participan en reuniones o actividades extra programáticas, no tienen un rol activo y cotidiano en la escuela, en los diferentes espacios que se ofrecen. También una releva la poca valoración sobre lo que se desarrolla en el jardín. Así dos entrevistadas señala:

*“barreras en la participación de la familia, porque el trabajo se te hace más fácil cuando hay participación activa de la familia. **Tenemos buena comunicación y todo pero se ausentan por los temas del trabajo** (E1)*

*“siento que se subestima un poco el jardín infantil, que lo vemos como **una guardería**” (E4)*

También se reconoce como barrera cuestiones externas a sus propias capacidades o atribuciones, y relacionadas a aspectos que dificultan el desarrollo de su trabajo, como la escasas de insumos y materiales en aula o patio, las jornadas laborales extensas y mal pagadas. Otro aspecto fundamental es la escasas de equipos multidiciplinarios de planta, ya que profesionales como psicólogos o fonoaudiólogos, asisten con baja frecuencia, centrados en los informados y no en atención al proceso de cada niño con necesidades especiales. Por ejemplo, algunas entrevistadas señalan:

*“aquí muchas veces **nos encontramos con una barrera de los recursos de materiales...** te gustaría tener más materiales en los patios, o tener patios muy adecuados o más bellos, o dentro de las salas tener todos los muebles pertinentes y todos los materiales (E2)*

*“creo que el trabajo de la integración es súper bueno, pero si **no existe un profesional que nos apoye yo** creo que es súper complicado, porque la universidad no te dice que vas a tener niños complejos, porque uno lo sabe, pero hablando con niños con necesidad educativas especiales (E3)*

Finalmente, la última barrera que las educadoras y agentes educativas dan cuenta, es en relación a la cantidad de niños y niñas por nivel. Las que es caracterizada por ser muy numerosa dificultando el desarrollo de algunas actividades o el respeto integro en la aplicación del enfoque de derecho de forma individual. Así una educadora señala:

*“claramente, tú entenderás, que con 32 niños de cuatro años, a esa edad son todos inquietos, **hay decisiones en conjunto, tampoco se puede dejar que hagan todo lo que ellos quieren**” (E3)*

IX. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La presente investigación tiene por objetivo conocer de manera comprensiva las reflexiones de educadoras y agentes educativas del Jardín Sol Naciente, de la comuna de Ñuñoa, respecto de su concepción de infancia y la aplicación de un modelo curricular con enfoque de Derecho. Para esto se construyó un diseño metodológico cualitativo que permitió generar espacios de reflexión individual, y a partir de ello, se pudieron identificar las reflexiones de educadoras y agentes educativas acerca de su concepción de infancia y la aplicación de un modelo curricular con enfoque de derecho.

Si bien las cinco entrevistadas experimentan procesos y temáticas diferentes, existen aspectos centrales que convergen, como se da cuenta en los resultados del análisis. Estos se pueden relacionar con algunos aspectos expuestos en el marco teórico de la presente investigación.

Primero, se puede constatar en relación a la concepción de infancia que como se mencionó en la formulación del problema, “poseer una creencia consiste en adquirir una disposición para actuar de cierta forma y no de otra; por lo que el objeto de una creencia circunscribe, delimita, determina en cada circunstancia particular el ámbito de respuestas posibles” (Aguilar, 2003:75).

Así encontramos que aquellas entrevistadas que declaran una visión de infancia desde una mirada idealizada de la infancia, por ejemplo, tienden también a un rol de la adulta mediador-guía, que tiene un marcado sistema adultocéntrico, ya que el niño y la niña no son protagonistas genuinos, pues no existe espacio para la exploración o la equivocación, porque la educadora o agente educativa conduce el aprendizaje según el objetivo de la planificación, redireccionando el plan de acción espontáneo de niños y niñas, hacia el aprendizaje esperado, por sobre la autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, una persona con una visión de infancia caracterizada por considerar a los niños y niñas como pasivos, el rol de adulta se asocia a un despliegue proteccionista, es decir cuidados considerando a la infancia como inferiores o como un objeto. Como también, una persona con una visión que alude al enfoque de derecho, relata un despliegue desde un rol de garante- acompañante, es decir, como una actitud cotidiana a la luz de considerar la infancia como sujetos de derecho.

Otro aspecto importante en el rol de la adulta, es lo que ellas relevan como afectos, ya que el trato amoroso con atención a los procesos y necesidades de la infancia permite generar vínculo, lo que ellas consideran como parte del enfoque de derecho y que posibilita la integración de aprendizajes de forma significativa, lo que se desarrollará más adelante.

Por otra parte, se da cuenta de que una misma persona puede transitar desde una visión idealizada, a una visión desde el enfoque de derecho, lo que evidencia la idea de que la persona no siempre tiene conciencia de sus creencias sobre una determinada situación (Aguilar, 2003).

Lo anterior, toma mayor notoriedad, cuando la mayoría de las entrevistadas se refieren a su concepto de infancia. En donde su visión (dimensión afectiva) se presenta en contradicción con su propio concepto de infancia (dimensión cognitiva). Evidenciando la poca coherencia entre ambas dimensiones. En este sentido, tenemos que una misma entrevistada que tiene una visión idealizada o pasiva de la infancia, refiera tener un concepto de infancia con alusión al enfoque de derecho.

Es importante poner la atención en este punto, ya que esa falta de coherencia, es la que permite ciertas prácticas que precipitan en los niños y niñas, que no son propias del enfoque de derecho, como interpela el modelo curricular de la institución, y el concepto de infancia que refieren tener las educadoras y agentes educativas.

Esto es un aspecto fundamental, ya que como señala Mujica (2002), la contradicción entre el reconocimiento formal de los derechos, por un lado, y su verdadero cumplimiento, por otro, esconde la tendencia a sustraerle su capacidad transformadora, banalizando su contenido y convirtiendo los DDHH en un aprendizaje más que se debe realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto, por sobre lo vivencial y práctico.

Y para la educación en derechos se requiere de una actitud integral, esta es aquella disposición de ánimo que moviliza a actuar conforme a un valor o escala de valores. En este sentido, supone integrar tres componentes que corresponden a 3 dominios de aprendizaje, a saber, el sentir, el pensar y el actuar, cuyos dominios son el afectivo, el cognitivo y el activo, respectivamente (Corporación Nacional. 1996).

Así, por ejemplo, como señala el marco teórico y evidencia los datos emergentes, cuando sólo existe el dominio cognitivo, se cae en el intelectualismo. O como señala una agente educativa que refiere que en su concepción de infancia sólo existe el dominio activo, cayendo en el activismo, con acciones que se realizan sin referencia a una visión (afectivo) y/o concepto (cognitivo) de infancia.

De hecho, con los resultados se puede problematizar la integración del enfoque de derecho en los tres componentes, a saber, cognitivo, afectivo y activo, en tanto que se visualiza que no existe una integración en los tres dominios de aprendizaje en las educadoras y agentes educativas. Por lo que urge, tal y como señalan algunas entrevistadas, mayor reflexión sobre el sentido de educar en primera infancia, y sobre todo, el sentido de educar desde el enfoque de derecho, por sobre capacitaciones técnicas y teóricas.

Porque como señala Smith, Taylor, y Gollop (2000), no basta sólo con proteger y cuidar a la infancia, sino que merecen un trato respetuoso que estimule y potencie su desarrollo y bienestar integral, aceptando su autonomía y protagonismo en sus procesos y vivencias, considerándolos como sujetos activos y creativos en la construcción de sus aprendizajes y significados. Por ello, sus competencias deben ser reconocidas como “diferentes” y no como “inferiores, inmaduras o irracionales” respecto a las de los adultos.

En este sentido, se pudo rastrear cómo ciertas creencias y prácticas de algunas educadoras y agentes educativas dan cuenta de si se integra o no el enfoque de derecho en todos sus ámbitos. Por ejemplo, cuando se indaga sobre el aprendizaje infantil, se constata que el centro no está puesto en los niños y las niñas, sino que en la planificación de aprendizajes esperados.

En este sentido, la planificación entendida como la organización de los aprendizajes esperados de las experiencias educativas, realizado por educadoras en colaboración de agentes educativas, tiene un lugar central en la experiencia educativa. Esto, que responde a un plano cognitivo, pone en tensión constantemente la práctica educativa desde el enfoque de derecho. Porque desde una visión academicista, centrada en lo que los niños y niñas deben aprender en su rango de edad, se superpone sobre su capacidad autónoma o del protagonismo de sus aprendizajes, ya que no existe espacio para la exploración, el juego libre o el autoconocimiento, sino que más bien, se centra en la experiencia planificada a priori.

Lo anterior, se muestra en contradicción a una mirada ontológica de la infancia desde el enfoque de derecho, como se presenta en el marco teórico. Ya que, desde esa mirada, el ser de los niños y niñas, en primera infancia, es el juego y la exploración. No la instalación de ciertos aprendizajes esperados por parte de los adultos, direccionando su plan de acción espontáneo, truncando su exploración con el entorno y la posibilidad real de ser protagonistas de sus aprendizajes, más allá de los discursos o participación acotada.

En esta línea tenemos que en el juego, reconocido por las entrevistadas como una instancia de aprendizaje fundamental, sucede algo similar. Ya que, los datos dan cuenta de que el juego es una estrategia para instalar aprendizajes esperados, con un marcado sentido dirigido y mediado. Es decir, es una instancia en donde el currículum se pone en juego, por una parte por los contenidos que se deben desplegar, y por otra, cómo el currículum tácito se pone en juego en el sistema de relaciones con la infancia.

Esto es fundamental, porque se debe considerar el juego de forma central, ya que no sólo es un derecho considerado en la CDN sino que también porque es la forma de desarrollarse y aprender de los niños y niñas.

En este sentido, se puede evidenciar cómo la emergencia de cumplimiento de los objetivos planificados en papel, se superpone a la experiencia vivencial del enfoque de derecho, en donde el juego debería ser una instancia de exploración, autonomía, protagonismo, empoderamiento, se transforma en un instrumento de instrucción, con un marcado sentido adultista. Poniendo en juego ambos criterios, a saber, el ámbito académico por sobre el desarrollo respetuoso de los niños y las niñas.

Incluso podríamos pensar en algunas de las dimensiones que plantea la UNESCO en relación a una educación de calidad en derechos, a saber, la *relevancia* que está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenidos. Y la *pertinencia*, que remite a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, constituyéndose como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad (Unesco, s/f). Así, tal como propone la ACNUDH (2004) la educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información sino que debe constituir un proceso integral.

Con esto, podemos ver que la educación en derechos humanos opera tanto en el currículum explícito como implícito, es decir, no sólo se lo intencional deliberadamente en los objetivos y contenidos de los distintos sectores y subsectores de aprendizaje (explícito), sino que hay preocupación porque esté vigente en el currículum oculto (implícito), en la cultura escolar, en su clima organizacional, en el sistema de relaciones personales (Magendzo, 2008) siendo esto la transversalidad de los derechos humanos en el currículum.

Dicha aplicación del enfoque debe ser constantemente revisada de forma reflexiva, ya que la Fundación INTEGRA incorpora el enfoque de derecho en su modelo educativo, y que

asegure una atención de calidad con énfasis en los procesos de enseñanza aprendizaje de niños y niñas.

Con todo, se debe relevar la importancia que la mayoría de las educadoras denotan a los afectos, ya que ellas consideran que el aprendizaje es mediado por relaciones afectuosas. Esto se muestra relacionado al buen trato, que se entiende como un marco de referencia y un estilo relacional que genera bienestar entre quiénes interactúan, formando una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal. Esta conducta se va construyendo en lo cotidiano a través de gestos de cuidado, consideración y atención hacia uno mismo y los demás. (Martínez, 2005).

Finalmente, en relación a los recursos y barreras, los datos emergentes dan cuenta de la importancia de los procesos personales de las educadoras y agentes, lo que es importante considerar para la elección de un personal idóneo y que esté relacionado al enfoque de derecho, para facilitar la integración en las tres dimensiones de aprendizaje del enfoque. Por otra parte, porque en ella precipita el enfoque en el trabajo directo con niños y niñas. En este sentido, las entrevistadas relevan como cualidad personal el hacer consciente el enfoque de derecho en la práctica pedagógica y en su vida.

Por otra parte, si bien la formación y capacitación personal es una fuente de insumo importante para el despliegue en la práctica educativa, se reconoce por parte de algunas educadoras la importancia de reflexionar sobre el sentido de educar en primera infancia y el sentido de educar en educación en derechos. Tal y como se menciona en la formulación del problema, las políticas para la educación parvularia implementadas en Chile en las dos últimas décadas se han dirigido fundamentalmente a la expansión de la cobertura (Martínez; Muñoz, 2014:344) y no sobre el sentido de sus prácticas educativas.

Considerando, que como dan cuenta los resultados y el marco teórico, algunos profesionales que trabajan con infancia, todavía tienen un enfoque asistencial de la intervención social, y visualizan al niño y la niña como receptores de servicio, y no como

sujetos de derechos, más allá que puedan en sus escritos y documentos utilizar las expresiones de derechos del niño (Valverde, 2008:95)

En cuanto a las barreras, se da cuenta que salvo las externas, se pueden solucionar con estrategias bien elaboradas, a saber, la participación de las familias o la cantidad de niños por nivel. Sin embargo, preocupa que algunas de las barreras externas pongan en riesgo la práctica educativa, como las extensas jornadas laborales, la desmotivación, las remuneraciones, la carencia de materiales en aula y patios. Y esto, en definitiva responde a una problemática a nivel país y general en relación a las políticas laborales, y sobre todo de infancia, ya que como señala Valverde (2016) hasta el día de hoy no existe una Ley de Protección de Derechos del Niño que obligue a los diferentes ministerios y sectores al cumplimiento de todos los esfuerzos enunciados en los antecedentes y resultados. Como tampoco la asignación de recursos necesarios para brindar una educación de calidad y en derechos humanos.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ACNUDH, (2004). *Abc: la enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias.* Nueva York y Ginebra.

Aguilar, J. (2003). *Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente.* Documento digital.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos Tratos a la Infancia. Parentalidad, Apego y Resiliencia.* España: Gedisa.

Canales, Manuel (2006): *Metodologías de investigación, introducción a los oficios.* Santiago de Chile.

Cillero; Madariaga. (2008) *Infancia, derecho y justicia.* Coediciones unicef– departamento de sociología, facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile. Documento digital.

Cillero (s/f). *Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios.* Documento digital.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (1989). *Interpretación de la Declaración de los Derechos y Deberes del Hombre en el marco del artículo 64 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.* Secretaría de la Corte. Documento digital.

Delgado, M.; Gutiérrez, J. (1996): *Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales.* Editorial Síntesis. Madrid.

Elacqua, G (s/f) *Breve historia de las reformas educacionales en Chile (1813-presente): Cobertura, Condiciones, Calidad y Equidad.* Instituto de Políticas Públicas Universidad Diego Portales. Santiago, Chile. Documento digital.

Gobierno de Chile (2001) Política Nacional Y Plan De Acción Integrado A Favor De La Infancia y La Adolescencia 2001-2010. Santiago, Chile. Documento digital.

Hernández S; Fernández C; & Baptista L. (1991): Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.

Hernández Sampieri, Roberto, (2003). Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill.

INDH. Ideas para introducir los Derechos Humanos en el Aula. Mensajes sencillos y cotidianos para la promoción de los Derechos Humanos. Documento digital.

Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI. (2009). *Protocolo Detección e Intervención en Situaciones de Maltrato Infantil*. Unidad de Protección y Buen Trato. Departamento Técnico. Santiago. Chile. Documento digital.

JUNJI. *Política de Buen Trato hacia niños y niñas* (2009). Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Chile, Santiago. Documento digital.

Magendzo, A (2006). Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. LOM.

Magendzo, A (2008). Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. LOM.

Magendzo, A; Dueñas, A; Flowers, C (2014). Comprometidos con los Derechos Humanos, Historia de vida de educadores. Documento digital.

Mardesic, P; Merino, E; Muñoz, E; Peralta, M. (2001) La Educación Parvularia en Chile. Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Chile. Documento digital.

Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones Sociales. Documento digital.

Ministerio de Planificación y Cooperación (2000). Grupo de Trabajo Interministerial de Infancia y Adolescencia. Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010. Santiago. Chile. Documento digital.

OCDE (2004) Revisión de las políticas nacionales de educación, organización para la cooperación y el desarrollo económicos. Documento digital.

Pavez (2012) Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de Sociología, N|27. Documento digital

Strauss, A. Corbin, J. (2002): Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

UNESCO. (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas de Educativas. Documento digital.

Unicef. (s/f). Convención sobre los Derechos del Niño. Documento digital.

Valverde (2016) en entrevista en http://www.focosocial.cl/ver_columna_de_opinion.php?cod=31

Valverde; Iglesias. (2015). Co-construcción de planes locales de infancia y adolescencia con enfoque de derecho. Guía Metodológica. Universidad Central. Documento digital.

Vela Peón, F. (2001). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México.

Vieytes, Rut. (2004) Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Buenos Aires.

Zarzuri, R. (2003). Apuntes de clases. Metodología de la Investigación. Santiago: UAHC.

<p><i>psicosocial.” (E2)</i></p> <p><i>“son sujetos de derecho, eso como lo más importante, y al ser sujetos de derecho tienen la habilidad para elegir, para decidir, para dar su opinión en todas las edades, aunque sea muy pequeño” (E3)</i></p> <p><i>“sabemos primero que estamos trabajando con niños, que tienen derecho, que tenemos que trabajar a través del juego, que tenemos un curriculum integral que cumplir y este curriculum tiene inserto la inclusión (E2)</i></p> <p><i>“los entiendo como sujetos de derechos, porque acá se trabaja desde esa mirada” (E5)</i></p> <p><i>“son independientes, pueden elegir, jugar, ese tipo de cosas, no sé... Y hacemos lo que la planificación dice” (E5)</i></p>	<p>Instrucción sobre infancia</p>	
<p><i>“es como un modelo, uno pasa a formar parte de cuando ellos comienzan a formar su personalidad” (E1)</i></p> <p><i>“mediador, brindarle la oportunidad de que ellos mismos aprendan, porque yo tampoco puedo estar lavándole los dientes todos los días” (E1)</i></p> <p><i>“tú vas modelando con ellos el respeto por el otro, el cariño, hay que cuidar al compañero, por ejemplo el que tiene un año le llama la atención él bebe de un 6 meses, entonces uno le va modelando el cuidado, el cariño”.</i></p>	<p>Modelador – guía</p>	<p>Rol del adulto</p>

<p>(E2)</p> <p><i>“lo que pasa es la autonomía del niño se va desarrollando en la medida que se va desarrollando su destreza y habilidad, y entonces el niño, claro, uno va siendo modelos-guías de algo que puede manejar” (E4)</i></p> <p><i>“si estoy haciendo una actividad y quiero saber algo de los chiquillos yo hago pregunta, y que ellos den las respuestas... no les digo tienen que hacer esto, uno va guiando o ayudando más que nada” (E3)</i></p> <p><i>“como mediadoras tenemos que permitir que este niño sea protagonista, que sea autónomo, y que sea autónomo no significa que absolutamente todo lo va a hacer solo, no se trata de eso, pero sí de darle las herramientas para que él se vaya desarrollando de manera integral” (E2)</i></p> <p><i>“un niño de tres meses que esté enfermo, que tú lo veas que llegó enfermo, que tiene fiebre, él no puede hacer valer su derecho de salud, ¿cierto? Yo adulto que soy responsable de él dentro del nivel, tengo que hacer valer ese derecho de salud para él, y lo veo como protección” (E2)</i></p> <p><i>“Esto podríamos decir que consiste en un cuidado integral, con atención a sus derechos como salud, educación, alimentación, también es una instancia donde el niño va conociendo y reconociendo su mundo” (E4)</i></p> <p><i>“yo creo que activo, participativo, y claro, la primera</i></p>	<p>Garante - acompañante</p>	
---	----------------------------------	--

<p><i>instancia es observar y ser súper pausada en cómo me voy involucrando con los pequeños” (E4)</i></p> <p><i>“tenemos que ofrecerle y presentarle todo, por ejemplo, para que aprendan. Por eso tenemos que estar sobre ellos” (E5)</i></p> <p><i>“Al día día, el contenerlos cuando tienen pena, el darles una respuesta oportuna cuando ellos la solicitan, no cuando ellos te dicen algo y les dice espérate, espérate” (E1)</i></p> <p><i>“uno(rol) muy activo, en la actividad del apego es muy importante, si yo rápidamente creo el vínculo con los niños y las niñas, eso uno después va leyendo todos los signos que tienen los niños y las niñas(E3)</i></p> <p><i>“la importancia que tiene el vínculo que tienes con ellos. Eso te da a que el niño te escuche, te encuentre la razón” (E3)</i></p>	<p>Visión proteccionista</p> <p>Afectos</p>	
<p><i>“el juego en sí, tú, es algo agradable, algo entretenido, entonces si tú le enseñas a través del juego él va a estar más perceptivo, va a aprender de mejor manera, va a ser una buena experiencia, no va a ser algo impuesto” (E1)</i></p> <p><i>“el juego es fundamental, los niños de la mejor forma que aprenden es a través del juego... desarrollan su parte emotiva, su parte artística y lo complementamos con lo que trae el curriculum que es matemáticas,</i></p>	<p>Juego</p>	<p>Aprendizaje infantil</p>

<p>lenguaje” (E2)</p> <p><i>“los juegos libres son los juegos en zona, por eso tenemos diferentes zonas... entonces ellos eligen en que zona van a jugar y nosotros intervenimos en esas zonas”(E3)</i></p> <p><i>“acá presentamos la experiencia educativa a través del juego, por ejemplo vamos a jugar a modelar figuras, entonces uno tiene la intención y la experiencia educativa, pero si mencionamos mucho la palabra juego, pero finalmente es una actividad pedagógica que se lleva a cabo. Es una estrategia de palabras digamos. (E4)</i></p> <p><i>“uno media de acuerdo a lo que nosotros tenemos como planificación el aprendizaje esperado. Porque tenemos que apuntar hacia ese lado” (E1)</i></p> <p><i>“mi mediación tiene que ir apuntada a lo que yo quiero que el niño aprenda, porque yo no puedo estar todo el día con el niño y que haga lo que él quiera, no, cada periodo tiene un aprendizaje esperando... es que los niños tienen que aprender algo según su edad” (E1)</i></p> <p><i>“a través de la mediación yo voy incorporando estos contenidos de la planificación, los criterios y voy a poder hacer una experiencia de calidad como nos exige el curriculum” (E2)</i></p> <p><i>“es fundamental, porque se lo vas enseñado desde el</i></p>	<p>Planificación de aprendizajes esperados</p> <p>Afectos</p>	
---	---	--

<p><i>vínculo y el apego, que es fundamental” (E2)</i></p> <p><i>“Cuando tú se lo enseñas a través del afecto es mucho más importante para él que lo que tú puedas tener escrito tan perfectamente en papel... porque él va a generar vínculo contigo, porque lo que le enseñe esa tía para él va ser muy importante (E2)</i></p> <p><i>“cuando los niños son pequeños, todos los signos que ellos tengan en relación al llanto, a la alegría, a la risa, es porque ellos también están diciéndote algo, y uno les da acogida hasta que encuentra qué es lo que tienen” (E3)</i></p> <p><i>Trabajando con el apego, con la afectividad, en los primeros meses, cuando los niños no pueden decirte lo que necesitan, pero uno le pone mucha atención a lo que ellos quieren, y cuando uno lo hace con mucho amor funciona súper bien. (E3)</i></p> <p><i>“ellos tienen que dar las ideas y ellos votan, ya, quién quiere jugar a la ronda, quién quiere jugar a la pinta, quien quiere jugar a... a través de esas cosas hacemos que ellos vayan eligiendo” (E3)</i></p> <p><i>“se llega como a un consenso, finalmente vemos lo que en general le gusta a cada niño, y sí en lo personal me preocupo de diferenciar a cada niño o niña, por sus gustos, por su forma de ser, por cómo se relaciona con el otro, tiene mayor facilidad, tiene menos, entonces trato</i></p>	<p>Curriculum con enfoque de derecho</p>	
--	--	--

<p><i>“siempre hay capacitaciones, también si no hay una capacitación externa, la directora se reúne con la educadora y le va enseñando” (E4)</i></p> <p><i>“hacer el rol bien como maternal, siento que en esa instancia de bebés necesitamos que los pequeños se sientan como súper en casa, el rol de nostras parte siendo como mamás de los pequeños, pero claramente por el lado profesional” (E4)</i></p> <p><i>“tenemos también el liderazgo de poder organizar con el equipo de agentes educativas, ver lo que es pertinente para este pequeño, de dónde partir primero, quizá con lo sensorial, después lo simbólico, y siento que no se, cada quién está formada y tiene los criterios universales, digamos, para poder ejercer nuestra profesión (E4)</i></p>		
<p><i>“barreras en la participación de la familia, porque el trabajo se te hace más fácil cuando hay participación activa de la familia. Tenemos buena comunicación y todo pero se ausentan por los temas del trabajo (E1)</i></p> <p><i>“siento que se subestima un poco el jardín infantil, que lo vemos como una guardería” (E4)</i></p> <p><i>“aquí muchas veces nos encontramos con una barrera de los recursos de materiales... te gustaría tener más materiales en los patios, o tener patios muy adecuados o más bellos, o dentro de las salas tener todos los muebles</i></p>	<p>Participación familias</p> <p>Externas</p>	<p>Barreras</p>

<p><i>pertinentes y todos los materiales (E2)</i></p> <p><i>“aquí los niños se acostumbran a tener opinión, donde eligen, donde pueden concluir, y aprenden a través del juego, y lamentablemente este esquema, este gran tema de la reforma es este cambio drástico que tienen en el colegio, porque en el colegio tienen una mirada adultista, no hay una mirada de juego, los niños de kínder son niños llenos de reglas, llenos de normas, de tareas, y que ellos tienen que hacer lo que las tías le dicen (E2)</i></p> <p><i>“creo que el trabajo de la integración es súper bueno, pero si no existe un profesional que nos apoye yo creo que es súper complicado, porque la universidad no te dice que vas a tener niños complejos ,porque uno lo sabe, pero no te hablando con niños con necesidad educativas especiales (E3)</i></p> <p><i>“pucha sí, es complejo, es una dificultad, es una dificultad, porque uno no puede realizar todo lo que uno quiere con los niños y las niñas, cuando hablamos de que son sujetos de derecho y que tienen opinión y todo eso, es bien complejo a la hora de tener 32 niños”</i></p> <p><i>“claramente, tú entenderás, que con 32 niños de cuatro años, a esa edad son todos inquietos, hay decisiones en conjunto, tampoco se puede dejar que hagan todo lo que ellos quieren” (E3)</i></p>	<p>Cantidad de niños/as por nivel</p>	
--	---------------------------------------	--

<p><i>“mira los derechos, como yo te decía, tienen que ver con la experiencia, uno pone reglas, pone normas, cuando tú dices, cuando un niño está enfermo, uno les dice fuiste al doctor” (E3)</i></p> <p><i>“en el primer ciclo, donde trabajamos con bebés y con niveles menores, se trabajan los derechos a través de normas, como respetar turnos, compartir con el otro, cuidar a los amigos, ¿ya? Y claro, si es en niveles más grandes, se trabaja netamente en periodos opcionales o en otra temática en derechos simples que ellos puedan ver de qué se trata ese derecho y se trabaja en la experiencia educativa, con la familia también se hace ese trabajo. (E4)</i></p> <p><i>“A través de disertaciones, ¿ya? Se trabaja con la familia, cada año se trabajan los derechos, se le hablan de los derechos y ellos van eligiendo que derecho quieren trabajar, y esto se apoya con la familia, y hoy en día tú te puedes apoyar de muchas cosas, medios audiovisuales, haciendo carteles, etc, muchos recursos.(E1)</i></p> <p><i>“siento yo que son derechos propiamente tal como dice la palabra, que en este caso con los niños, que protegen a los niños, que le permiten a un niño ser niño. Que él no tenga responsabilidad que corresponde a la edad que tiene, y que también por otro lado tenga deberes(E2)</i></p> <p><i>“siento que nos permite protegerlos, hoy en día cuando</i></p>	<p>Conocimiento del Enfoque</p>	
---	---------------------------------	--

<p><i>uno ve una vulneración tiene esta arma de que ellos tienen derecho a, que hace muchos años, antes de que esto se formará los niños eran vistos como con esta cultura adultista (E2)</i></p> <p><i>“que yo pueda sea capaz de no tener miedo a expresarme desde la infancia” (E3)</i></p> <p><i>“acciones que podemos, o sea, acciones que se otorgan a través, como por ejemplo tenemos derecho a manejar bien a una alimentación saludable, tenemos derecho a tener un espacio limpio, tenemos derecho a espacios de prevención, viéndolo por el lado del pequeño, a la salud igualmente(E4)</i></p> <p><i>“porque es importante para la base que uno les enseña, si tu les das las herramientas para socializar con otras personas, sin violencia, con respeto, eeee, con eso tu le energías la seguridad para desarrollarse de forma</i></p> <p><i>“Tampoco se les obliga, por ejemplo si no quiere comer no quiere comer no más, no se les obliga y ahí se les está respetando el buen trato. Por qué no quiere comer, no tía es que no me gustan los porotos, pero si te comes la ensalada o si te comes la fruta, tú les das otras alternativas, yo he ido creciendo, aprendiendo eso”</i></p>	<p>Buen trato</p>	
---	-------------------	--

(Fuente: elaboración propia)

9.2. Anexo 2. Guión de entrevista.

La entrevista consta de 26 preguntas abiertas semi-estructuradas.

Concepción de infancia
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo ve a un niño o niña? ¿Qué es para usted un niño o niña?- ¿Qué concepto tiene de niño o niña?- ¿Qué diferencias cree usted que existe entre un niño(a) y un adulto?- ¿Qué similitudes cree usted que existe entre un niño(a) y un adulto?- ¿Cuál es la función/relación de un adulto con un niño o niña?- ¿Cómo aprende un niño?- Sabemos que el juego es importante en el desarrollo de la infancia... ¿Por qué?- ¿Qué rol debe tener la educadora en el juego?- ¿Se puede integrar a 32 niños y niñas con capacidades, gustos, preferencias, etc diferentes?- Imaginemos una situación en la que un niño le quiere decir algo, pero usted se encuentra ocupada con otro(s) niño(s), y en ese momento no puedo atender lo que dice ¿cómo resuelve dicha situación?- Imaginemos una situación en la que se da curso al cierre de una actividad y un niño se niega e insiste en continuar, incentivando a otros niños a desobedecer. ¿qué haría usted?- Podría contarme brevemente la rutina de algunos momentos cotidianos, a saber, desayuno, muda y almuerzo. ¿cuál es el rol de la educadora?
Recursos y barreras
<ul style="list-style-type: none">- En relación a su formación, ya sea universitaria, post títulos, capacitaciones, etc. Qué herramientas usted destacaría para el desarrollo de su labor- En relación a sus habilidades personales, qué herramientas destacaría para el desarrollo de su labor-Cuál cree usted que son las barreras o dificultades que se presenta en el desarrollo de su labor

<ul style="list-style-type: none"> - Sabemos que la práctica en el aula presenta muchas complejidades, por la cantidad de niños y niñas en sala, por la jornada laboral, sueldos, etc. Afecta todo eso en la relación con los niños y niñas
<ul style="list-style-type: none"> - Existen instancias de equipo dónde se reflexionen cuestiones de fondo en relación a la infancia, y la práctica pedagógica que no se centre exclusivamente en la planificación de actividades? - Pareciera ser que la aplicación del enfoque de derecho es un punto fuerte del jardín, cree que hay cuestiones que se pueden mejorar u otras que no.
<p>Enfoque de Derecho</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué entendemos por enfoque de Derecho? - Sabemos que existe una convención internacional sobre Derechos Humanos y una Convención sobre los Derechos del niño, la niña y adolescentes. ¿Por qué cree usted que existe una convención específica para la infancia? - ¿Por qué educar desde el enfoque de derecho? - ¿Cuándo, cómo y dónde hacerlo? - ¿Es una actitud o sólo una metodología? - ¿Cree usted que puede enseñarse los derechos a un niño desde su primera infancia? - ¿Cómo se practican los Derechos en el jardín, con los niños y pares? - ¿Le hace sentido en su vida el enfoque de derecho?

9.2. Anexo 3. Consentimiento Informado

Consentimiento informado

Usted ha sido invitada a participar de la investigación “Reflexiones de Educadoras y Agentes Educativas acerca de su Concepción de Infancia y la Aplicación de un Modelo Curricular con Enfoque de Derecho en la Práctica Pedagógica”.

Esta investigación será desarrollada por Camilo Martínez en el marco del proceso de tesina, para optar al título de Psicólogo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, supervisado por la psicóloga Carolina Sepulveda, de la misma casa de estudio.

El presente documento tiene por objetivo informar y poder aclarar todas las dudas acerca de su participación en la presente investigación cuyo objetivo es conocer la aplicación práctica de un modelo educativo con enfoque de derecho en la voz de las educadoras y agentes educativas. Cabe destacar que al momento de firmar este documento, se considerará su total consentimiento en participar en la presente investigación

Al participar de esta actividad se le solicitará que responda una entrevista semi-estructurada. La información entregada por usted, es de carácter confidencial y será analizada únicamente como parte de la investigación. Para estos efectos en toda reproducción y publicación del material de la entrevista usted será identificado con la letra “E” y un número relacionado al orden de las entrevistas realizadas. La entrevista será grabada y luego se transcribirá; la documentación producida, como la grabación de la misma, permanecerán en poder del investigador.

Usted está en su derecho a negarse a participar, a responder determinada pregunta o referirse a algún tópico particular, o bien dar por terminada la entrevista antes o durante la

realización de ésta.

Finalmente, en relación a los beneficios de esta investigación, tiene que ver con entregar los resultados de esta investigación al Jardín Sol Naciente, con el fin de poder generar un aporte a las prácticas pedagógicas, también una atención de calidad, integral, con sentido y coherentes con el enfoque de derecho en sus programas, cuyo énfasis es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. En caso de solicitarlo, la entrevistada podrá pedir los resultados de esta investigación.

Formulario de Consentimiento.

“He sido invitada(o) a participar en el presente estudio. Entiendo que mi participación consistirá en responder a una entrevista. He leído la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo duda sobre mi participación.

Declaro que he leído el presente documento y se me ha explicado el contenido de la entrevista y de qué forma se utilizará la información entregada.

Además de tener conocimiento de los contactos de la supervisora Ps. Carolina Sepulveda, celular: +56 9 9837 35 77, correo: casepulvedas@vtr.net; y del investigador Camilo Martínez, celular: +56 9 7838 54 22, correo: cmartinezolguin@gmail.com.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento”.

.....

Firma entrevistada

.....

Firma investigador

Santiago, 11 de Octubre de 2016.

9.2. Anexo 4. Transcripción de entrevistas.

9.2.1. Entrevista 1.

Antecedentes:

17 años en la Fundación INTEGRAL, 6 años en el Jardín Sol Naciente. Educadora diferencial de ARCIS, Magister en educación inclusiva.

Duración:

54 minutos 15 segundos.

Investigador: Unos de los primeros temas que me gustaría abordar es en relación a la infancia de manera general. En ese sentido me gustaría saber qué es para usted un niño o niña, cómo ve a un niño o una niña

Entrevistada 1: Es que son como dos cosas diferentes, porque como yo veo a un niño o una niña, son personas completamente, individual, cada una tiene sus características, tienen sus habilidades propias, sentimientos, también traen una carga cultural desde su casa, la cual tenemos que respetarla e incluirla en nuestra práctica.

Y como yo veo una niña y niño, bueno, son seres maravillosos, transparentes y son, te entregan un cariño, eee. Un cariño, te quieren o no te quieren, ¿ya? Es como, no se puede, un cariño, haber la palabra, como puro. Y yo como educadora como los veo, los veo como siempre se dice que son como una “esponjita”, yo como adulto, a mí, yo tengo medio menor, soy su adulto de referencia, entonces yo soy tan significativa para ellos que yo trato como pueda favorecer a él como persona, como también uno puede dañarlos, entonces, es tan importante tener un adulto que si lo guíe de manera correcta, entonces esa es la importancia.

I: En ese sentido, el adulto es un ejemplo.

E1: Más que un ejemplo, es como, cuando los niños son más grandes, es que yo tengo un medio menor, yo los tengo de sala cuna menor conmigo, entonces han ido creciendo a mi lado, eee es ser más como modelo, no tienen todavía la comparación, bueno ahora tienen casi tres años y ya tienen con quien comparar, en un principio tu eres el adulto que viene después de la mamá, lo trajo la mamá y quién está después, la tía. Es como más que un modelo es, uno pasa a formar parte de cuando ellos comienzan a formar su personalidad, y eso también uno colabora con eso.

I: y ¿a qué se refiere cuando dice que son esponjitas?

E1: Por lo que tú, en un momento tu le estas entregando, ellos captan, guardan, guardan, guardan, guardan, exploran, exploran y después aplican. Todo lo que ellos absorbieron ellos lo aplican. Cuando ellos ya crecen, tú les das como la base. Yo también trabajé en jardín y con ellos como los tengo desde chico, tu vas viendo los logros, como van creciendo, llegaron gateando y ahora corren por todos lados, ya son grandes, hablan, no sé, es un orgullo, es una satisfacción, y el vínculo que uno forma con ellos también.

I: ya hemos abarcado de forma general la siguiente pregunta, pero qué concepto tiene usted de niño y niña.

E1: Concepto, bueno, eee, son seres de derecho, individuales, eee diferentes entre ellos, con diferentes tipos de capacidades, tanto como cognitivas como psicosocial.

I: y esas diferentes capacidades se pueden integran en un nivel, con 32 capacidades distintas,

E1: pasa que cuando tu planificas, ahora estamos con el boom de la inclusión, primero tu planificas y reflexionas, yo tengo niños que son kinestésicos, entonces yo no puedo planificar algo que sea muy tranquilo, entonces yo tengo que pensar en ellos, tampoco es que son 32 muy diferentes, sino que tengo que buscar un punto donde ellos coincidan, entonces planificar para dos o tres grupos diferentes de acuerdo a sus capacidades y

necesidades, por ejemplo, si tengo cinco niños que todavía no tienen desarrollado su lenguaje verbal, y tengo 20 que hablan un montón, entonces yo no los puedo aislar, por los otros potencian los aprendizajes a los otros niños, entonces trato de hacer una experiencia donde los niños participen los que no hablan, y los que si hablan se potencien, donde los que no hablan dicen palabras y los que hablan dicen frases completas, entonces ahí vamos equiparando, vamos a conversar y ellos van a aprender, eso reflexionamos cuando realizamos las planificaciones.

I: Usted cree que existen diferencias entre un niño y un adulto. Inicialmente usted me contaba que los niños son personas completas, individuales, integrales, entonces podríamos pensar en un adulto con esas cualidades...

E1: es que hablar de personas, bueno, les dicen personitas, pero no, ellos son personas, porque ellos tienen su carácter, ellos te dicen sus gustos, sus preferencias, no podemos compararla con un adulto, ellos tienen toda una historia detrás, en cambio los niños están recién empezando su historia, nosotros traemos prejuicios, trabas, y tenemos otros tipos de problemas, pero los niños no tienen problemas, ellos están viviendo su día a día, aprendiendo, es como, no encuentro una similitud, igual el adulto somos seres individuales, y ellos también, no por ser niños no tienen sus derechos, el mismo respeto, y más todavía porque ellos son indefensos.

I: ¿Y algunas diferencias?

E1: lo que te decía, nosotros tenemos prejuicios, cargas emocionales atrás, nosotros sabemos lo bueno y lo malo, nosotros ponemos la connotación y significado de algunas cosas.

I: en ese sentido, entonces sería muy importante lo que usted señalaba al principio en relación al adulto como referente...

E1: es que uno tiene que ser un buen guía. Uno pasa a ser el guía del niño.

I: Existe una instancia de conversación entre pares o con las agentes para reflexionar en torno de alguna problemática que vaya a repercutir al niño o niña.

E1: todo va a depender de la relación que uno tenga con sus agentes, con sus tías, porque yo educadora, si yo tengo una mala relación con mis tías, mi tía viene mal que ella haga su pega, sino las tías tienen sus confianzas, hoy me siento enferma, ya tía vaya a tomarse un remedio, si yo me llevo bien con el equipo los niños van a estar bien, pero cuando ha ocurrido algo así como un intercambio de palabra entre las tías u opiniones, uno las invita para después conversar el tema, ya que frente a los niños no corresponde, nosotros estamos para los niños. Si somos un guía y nos va a ver que estamos pelando o discutiendo, no, no corresponde.

I: imaginemos una situación en la que un niño está llorando en el patio sin poder calmarlo, qué haría usted.

E1: me acerco y le pregunto qué le pasó, y depende de lo que le paso yo puedo mediar con él, si tiene pena lo tomo, lo acojo, le ofrezco agüita o juguete...

I: y si fuese por mañana, ¿por ejemplo?

E1: lo mismo. Porque si está haciendo mañana quiere llamar la atención, porque por la práctica uno los va conociendo, y yo conozco a mis niños, lo que les gusta, su carácter, lo que no les gusta, entonces es diferente si tú me pones en un nivel en el que no conozco a los niños, yo usaría las mismas herramientas, pero si un niño no me conoce y no vamos a tener vinculo trato de conversar, de darle la confianza, y si llora porque le pegaron, le hago cariño, le doy un besito.

I: y qué haría en esa situación, pero con el niño que agredió?

E1: también hay que acogerlo, porque tampoco puedo llamarle la atención, porque alomejor pensó que era un juguete, y fue y le pegó, son niños, entonces le cuento, las

normas que tenemos nosotros para trabajar qué es lo que tenemos que hacer “los niños pelean! Nooo, los niños que hacen, comparten, pero en la práctica los niños de dos años están en “todo es mío” entonces a les digo a los amigos no hay que pegarle, al amigo se le hace cariño, y ahí le hace cariño, pero eso sí, con los niños más grande el tema se aborda de otra forma

I: ¿de qué otra forma?

E1: Conversando por ejemplo, ya se dan cuenta de lo que hicieron y eso, por eso te digo la importancia que tiene el vínculo que tienes con ellos. Eso te da a que el niño te escuche, te encuentre la razón

I: ¿y es muy complejo generar ese vínculo con los 32 niños y niñas?

E1: para mí no, no se me hace complejo, porque yo lo tengo hace tiempo a los niños conmigo, pero por ejemplo si yo tomara a esta altura este nivel, porque uno de a poco los va a conociendo, el día a día los a prendiendo a tratarlo, el primer mes cuesta, peor si son más grandes uno los conversa, le pregunta que te gusta, en la hora del encuentro, porque en la mañana es la hora del encuentro, nos saludamos, nos ponemos todos a conversar los temas, etc. Incluso ellos me dicen, mari te, tía marite, tía te los que hablan menos,

I: y en relación al vínculo, cómo cree usted que se genera ese vinculo.

E1: Al día día, pero no el estar no más, porque podemos estar todos los días y no generar vinculo, pero sí de piel, no así de piel, piel, no sé si me entiendes, el contenerlos cuando tienen pena, el darles una respuesta oportuna cuando ellos la solicitan, no cuando ellos te dicen algo y les dice espérate, espérate.

I: y como son muchos, no pasan esas situaciones, de que todos les solicitan algo al mismo tiempo... ¿Cómo aborda esa situación?

E1: por ejemplo, si cuatro niños me están diciendo tía, tía, tía, tía, yo digo, ya... qué pasó, cuénteme uno primero, y después ahora usted, ahora usted, ahora usted, porque ellos tienen que aprender también que tienen que esperar su turno, porque cuando nosotros queremos hablar algo van a hablar todos, y así van aprendiendo, y aprenden fíjate..

I: En ese sentido, los niños van integrando, junto con el decir, también con la acción..

E1: Si, y también con la expresión corporal, porque vienen todos alborotados y yo les digo, estoy enojada y pongo cara de enojada y arrugo la ceja, y los niños me preguntan: tía está enojada, sin tener que gritar nada, son como lenguajes, señas que los niños te leen.

I: están súper atentos en esta etapa de su desarrollo

E1: y todo te lo preguntan, todo lo quieren opinar, el otro día cuando fui al partido, yo lleve mi computador a la sala, y les dije:” quieren ver que fui a ver el partido de chile al estadio”? y todos: yaaaaa, entonces llegaron contándoles a la mamá que la tía Marite fue a ver el partido de chile, entonces son cosas que uno los involucra en cosas que ellos también ve que hacen, ellos también vieron el partido, que la mamá, porque ya uno, cuando uno era chica los profesores o directores eran los semidioses, entonces en el fondo uno también es persona, ser humano

I: no generar esa distancia jerárquica con los niños y niñas

E1: claro, pero tampoco darles una vida tan ideal, porque la vida no es ideal, entonces contarles, conversamos, cuando van al baño que no pueden salir con los pantalones abajo, nos preocupamos que aprendan a limpiarse, que no cualquier persona puede hacer eso. Hay que prepararlos para la vida

I: por ejemplo, en estos cuidados cotidianos que usted me cuenta, cómo es la rutina.

E1: la hora del cepillado en la mañana, bueno, acá los niños van a orinar a la hora que ellos tengan la necesidad, porque tengo baño dentro de la sala, porque si tuviera el baño afuera

tendríamos que salir por turno, porque tampoco los podemos mandar de a uno. Entonces van a orinar cuando ellos tienen la necesidad, y cuando va uno, porque siempre tiene que ir uno de nosotras a acompañarlo, preguntamos quién más quiere ir al baño, y ahí va uno o tres y yo les pregunto, tú quieres que te limpie, o ellos mismos te dicen tía yo me limpio. Con los dientes igual, porque como son 32.

I: Y en el momento del almuerzo, por ejemplo.

E1: comen solitos, todo el curso come a la misma hora, pero nosotras somos tres y tratamos de ubicarnos en diferentes lugares. Lo que pasa es que ellos son súper regalones, entonces te traen todos la bandeja, y traen un alto de bandejas y tía ayúdame, tía ayúdame, de repente cuando son muchos yo digo la tía va a ir por puesto a ayudarles y ahí esperan, porque tienes que darle respuesta a los 32 o 20 que te piden.

I: Entonces, cuál sería el rol, según usted, que debería tener la adulta, en los momentos del baño, del almuerzo.

E1: mediador, brindarle la oportunidad de que ellos mismos aprendan, porque yo tampoco puedo estar lavándole los dientes todos los días. Al principio, uno les enseña, porque en la casa y en la vida tienen que lavarse los dientes solitos. Uno les da las herramientas, lo mismo el almuerzo.

I: ¿y eso en la práctica funciona bien?

E1: al principio *cueeesta* un montón, porque se pasan el cepillo por todos lados, van al baño y se orinan, pero cuando pasa el tiempo uno ve el fruto del trabajo. Los niños ya aprenden.

I: Por ejemplo, si un niño en el almuerzo llegará a mancharse o en el momento del baño. Cómo es el momento de la muda?

E1: ellos como ya hablan, tengo como tres niños que no controlan el esfínter. Y otros niños que están en proceso de control, uno los lleva a cada rato al baño y les preguntamos quieres ir al baño, quieres ir al baño, quieres ir al baño. Porque ellos ya tienen que ir reconociendo la sensación. Pero a los niños que se les muda, las tías tienen que ir verbalizando todo lo que van haciendo porque igual es su intimidad. Tenemos el mudador y la tía lo sube, le cambia la ropa, le cambia el pañal, y los niños cuando se orinan.

I: y eso en la práctica se puede aplicar... porque como son 32 niños

E1: si porque tampoco estamos una hora en eso, cuando le vas sacando la ropa le vas conversando, porque tampoco te *podí* tomar el tiempo, tampoco en el cepillado, media hora en cada uno, sino que juntas tres o cuatro y le explicas. Además que se ponen a pelear, que quieren atención, que quieren ser primeros. Se intenta hacer siempre de la misma forma.

I: ¿y cuándo no?

E1: lo mismo pero más apurados

I: ¿hay una rutina?

E1: Por ejemplo, en la mañana lo primero nos saludamos, los esperamos con material porque igual está dentro del currículo de integra, y ahora que nosotras podemos hacer modificaciones nosotros lo vamos adecuando a la realidad y características de esos niños. Llegan en la mañana tenemos juguetes, llega la lecha, nos lavamos las manos y se toman la leche, los que van terminando pasan a lavarse los dientes, y a los niños que les cuesta más o se demoran más les damos el tiempo. A medida que van terminando le vamos a lavando los dientes. Igual le preguntamos a las mamás si tomaron leche o no, si no han tomado intentando que tomen leche pero tampoco se les obliga y le informamos a la familia que no tomó leche para que se alimente a la casa. Después viene el baño y vienen los hábitos. Pero lo que es orina y necesidad van cuando su cuerpo lo necesita, o cuando están en el patio los niños se van sumando.

I: Bueno, sabemos que el juego es importante en el desarrollo de la infancia, según usted, por qué sería importante el juego en la infancia.

E1: el juego en si, tú, es algo agradable, algo entretenido, entonces si tu le enseñas a través del juego él va a estar más perceptivo, va a aprender de mejor manera, va a ser una buena experiencia, no va a ser algo impuesto. Por ejemplo, yo soy del año de la pera cuando fui al colegio, entonces cómo era, *teni* que estar sentado 45 minutos, yo nula para las matemáticas porque seguro que cuando niña no tuve buenas experiencias, entonces a través del juego el niño aprende sin saber que estamos trabajando matemáticas por ejemplo. Jugamos a subir y bajar cosas, armar y ahí estamos trabajando las matemáticas, o estamos conversando un tema y estamos trabajando lenguaje.

I: entonces el juego sería...

E1: esencial, esencial.

I: ¿y cuál es el rol que tiene el adulto en el juego de los niños?

E1: es mediar, yo no puedo decirle al niño ponlo ahí encima, si el niño está experimentando, yo le digo con qué está jugando, y si él no hace lo que uno espera que haga, ahí uno le dice otras formas de poner el juego, uno media de acuerdo a lo que nosotros tenemos como planificación el aprendizaje esperado. Porque tenemos que apuntar hacia ese lado. Por ejemplo, si están jugando a las texturas, uuuuu es suavcito, te gusta el algodón?

I: no me queda muy claro si es un juego dirigido o un juego más bien libre.

E1: lo que pasa, dirigido cuando jugamos a la ronda, porque yo le digo agáchate y todos se tienen que agachar, en cambio acá, mi mediación tiene que ir apuntada a lo que yo quiero que el niño aprenda, porque yo no puedo estar todo el día con el niño y que haga lo que él quiera, no, cada periodo tiene un aprendizaje esperando. Entonces, lo que yo haga con el

niño, el material que yo le entrego tiene que ir apuntado a ese objetivo, a que el niño desarrolle esa parte que yo quiero y que ha sido planificado.

I: ¿y eso ustedes lo evalúan?

E1: Es que los niños tienen que aprender algo según su edad, o el rango de edad, porque ahora ya no está tan marcado como cuando decía Piaget sobre el estadio 1, el estadio 2, no, ahora los niños se lo saltan, niños que se quedan más atrás. Por eso tampoco le damos solo un material, tienen varias, por ejemplo, la experiencia central estamos trabajando DUA “diseño universal de aprendizaje”, que tú le das como para que el niño desarrolle las tres grandes capacidades y que tú también le expliques, el kinestésico, el auditivo y el visual, entonces tú le haces una presentación de la experiencia, tú le das esa facilidad, lo explicas de manera kinestésica, verbal y el niño que es más rápido más kinestésico, te va a entender porque tu estay haciéndole eso y el niño que es más auditivo te va a entender porque te está escuchando lo que tú estás hablando, el niño que es más visual te va a entender por los gestos. Eso es lo que ahora estamos implementando, y también le damos materiales, mira estamos viendo todos los animales, todavía no empezamos los domésticos, salvajez, etc. Entonces que les damos, animales de plástico, unas láminas con animales y unos disfraces, entonces unos se disfrazaban e iban a buscar la foto del león, y algunos se pintaron, y otros ponían el animal donde estaba la foto, y otros andaban con el animal de allá pa acá, entonces esa es la idea que trabajamos acá. Y la idea es que todas trabajemos lo mismo, porque igual a todas nos capacitan para que todas cumplamos con una misma línea, nosotras ahí con nuestras características personales histriónicas uno llega de diferentes formas con sus niños (muestra foto sobre la actividad en su celular al investigador) viste que ahí tenían los disfraces, y el que no quiere pintarse no se pinta, y el que no quiere disfrazarse no se disfraza. Entonces ellos lo pasan súper bien.

I: claro, y así van jugando a qué hace cada animal...

E1: Claro y hacen grrrrr como león, y también le baje por internet y le pongo en la tele que tenemos en la sala los sonidos. Elefante y sale un elefante “guuaaaa”, entonces así uno les

da diferentes alternativas y al final de la planificación yo puedo preguntarles: cómo hace el león? y ellos lo hacen, entonces ellos ya aprendieron de todas las formas, sin yo decirles todo.

I: claro, de una manera más vivencial... entonces, cómo aprenden los niños?

E1: es que ellos en esta edad aprenden lo concreto, de lo concreto a lo abstracto, a través del juego, viendo que sea significativo para ellos, por ejemplo igual yo no podría trabajar un león si es que ellos no vieron un león ni siquiera ahí, o alguno dice yo fui al zoológico, entonces ya tienen un acercamiento. Y a través del juego, ellos juegan todo el rato, entonces cuando conversamos o cuándo yo les pregunte y el león que come? Entonces ahí uno empieza a profundizar. Porque tampoco puedo mediar con los 32, son dos o tres, por eso la experiencia dura varios días.

I: eso me parece interesante, por ejemplo la experiencia de los animalitos, cuánto dura?

E1: no es en un puro día porque no tiene trascendencia, porque igual como te decía recién, depende de la edad, en un transición lo puedes hacer en dos o tres días porque ellos ya tienen toda la experiencia previa como te decía ya absorbieron todo lo del medio entonces ya ahora están como construyendo. En cambio mis niños no po, tiene que ser paso a paso, no puedo llegar hoy día con los animales y la otra semana con otro tema.

I: entonces se repite la misma actividad?

E1: si, pero la diferencia es que por ejemplo, cuando yo vi que las laminas perdieron el interés porque ya estaban trilladas yo les puse el video, viene le video, voy cambiando pero hacia el mismo objetivo, lo que yo te decía.

I: Bueno, ahora pasaremos a la segunda temática... en Relación a su formación que herramientas usted destacaría para el desarrollo de su trabajo.

E1: es difícil autodefinirse, qué auto herramientas, no sé, paffff, no sé,

I: pueden ser profesionales, personales.

E1: yo creo que eso, yo tengo buena relación con los apoderados, soy empática con ellos, porque igual uno tiene que ser empática con los apoderados porque te dejan lo máspreciado de ellos. Entonces uno tiene que generar confianza, seguridad, en ese aspecto tengo buena llegada con los apoderados, buena comunicación. O sea, soy buena para comunicarme, soy buena para conversar, que más, soy muy preocupada de los niños.

I: y en relación a su formación?

E1: Mi formación es casi, todo lo que he aprendido en la universidad, todo lo que aprendo acá en INTEGRA en el día a día, trato de buscar de repente, busco para aprender, estoy haciendo el magister, no quedarse ahí, sino que estar actualizando los conocimientos siempre. Yo creo que es como, no sé.

I: y en relación a aspectos más técnicos? Usted me contaba que llevaba muchos años como profesional, y en especial en INTEGRA, y hemos visto como a lo largo de los años desde el ministerio, la JUNJU o la misma fundación han ido trabajando en nuevos programas, planes, visiones de infancia

E1: siiiiiiiii, cuando yo recién llegué a INTEGRA, usábamos unos tarjeteros que decían Lenguaje, nutrición, no sé cuánto, y tenías que hacer *toodos* los días la ficha, se te acaba la ficha y tenías que empezar de nuevo, entonces ahora no. Y ahí no te preocupabas quién aprendía escuchando, o el que era más gestual, o más facilidad con lo visual, no, no se respetaba las características de cada niño, o los tiempos que tienen para aprender, porque hay niños que les cuesta más y a otros menos, o puede que no es que le cueste más, o a otros no es que les cueste más, sino que son así no más po.

Y antes tú los evaluabas y los que eran más bajos eran déficit y los más altos tú los potenciabas y los separabas, ahora nosotros vemos que ellos los potencian a los niños, uno va a sacando provecho de las herramientas que van dando.

I: por qué cree usted que ha ido cambiando la visión de infancia

E1: son avances importantes, imagínate cuando salió la neurociencia quién iba a pensar que las guaguas iban a saber lo que pasaba afuera, me entiendes. Yo fui a una capacitación a la Finis Terrae, a un seminario de Neurociencia y escuela, y ahí nos decían que el cerebro crecía de acuerdo a los estímulos que tú le dabas.. a ti más de una vez te lo han pasado, hablaba un psicólogo, un experto en neurociencia y que hicieron un experimento con dos ratones, a un ratón lo dejaron en una caja con cuatro paredes y al otro lo pusieron en una jaula lleno de juegos y cuestiones, y al cabo de un tiempo lo fueron a ver quién tenía el cerebro más grande y más desarrollo, y se dieron cuenta que el que tenía estímulo era el más grande y el otro menos desarrollado.

I: usted cree entonces que es importante la estimulación.

E1: si po, tú te das cuenta al tiro cuando un niño no va al jardín y cuando otro no va al jardín. El niño que va al jardín tiene más personalidad. No sé, sabe más. Lo único fome que todo lo bonito o maravilloso que uno logra en este periodo la escuela, no hay articulación, entonces los niños que uno forma en el jardín, los niños que dan su opinión, llegan a la escuela y es no: cállate, 45 minutos ahí sentado no puedes ir al baño, igual es como, pero bueno tu le das las herramientas para que sobrevivan a eso.

¿He hablado mucho?

I: no, no, no, muy bien los aportes, es información importante para la investigación. ¿Cuáles cree usted que podrían ser algunas barreras o dificultades que se presentan en el desarrollo de su labor?

E1: Barreras, a ver, barreras en la participación de la familia, porque el trabajo se te hace más fácil cuando hay participación activa de la familia. Tenemos buena comunicación y todo pero se ausentan por los temas del trabajo, todos los papás y mamás trabajan, dos o tres no trabajan. Entonces ahí está el tema, podría ser una barrera pero no me impide eso, me limita hasta ahí. Tía qué necesita, necesita esto o lo otro, a mi me gustaría que vinieran a jugar con

los niños, que vengan un día y que participaran, que participaran de otra forma, no solamente proveyendo materiales.

I: ser parte de la comunidad educativa más que verlo como un servicio.

E1: eso puede ser como una barrera porque como que te pone un techo a lo que tú puedas hacer con la familia, pero no así con lo que tú puedes hacer con el niño.

I: acá se les enseña a los niños a ser creativos, participativos.

E1: yo no puedo decirle a un niño pinta la manzana roja, si el niño quiere un manzana azul, la pinta azul no más.

I: Y es muy fuerte la contradicción por ejemplo si en las familias no pasa eso? En casos más extremos sucede lo contrario, considerando que las familias también son un agente educativo importante.

E1: No tengo mucho acceso a las familias, porque no vienen por el trabajo o los vienen a buscar a las 19:30, pero yo si les doy orientación, por ejemplo que para donde vaya le diga dónde está el niño, arriba abajo, o abajo arriba, no sé, esas cosas que yo puedo hablar desde lo pedagógico. Y en el caso que si un niño está siendo vulnerado yo lo informo, se activan los procedimientos. Y eso, pero por lo general se trata, yo con mis apoderados trato de que participen, aunque sea haciendo eso en la casa. Tenemos un wasap también, donde yo les mando las fotos, y les digo esta semana estamos trabajando estas y estas cosas, y les mando foto, para que las personas vean lo que los niños están haciendo en el jardín, porque cuando las personas ponen a sus hijos al jardín creen que vienen a jugar a la ronda y listo. A que con las tías solo juegan, entonces en las reuniones las mamás me dicen mi niño es súper inteligente, sabe del 1 al 5, yo no les digo que eso es como una canción que los niños se aprenden de memoria, está bien, no tiene que obligarlo que se lo aprenda.

I: interesante.... ahora vamos a abordar el último tema de la entrevista que tiene relación con el enfoque de derecho

De manera muy general, qué entiende por enfoque de derecho?

E1: Son los derechos de las personas, que te da derecho a que eres un ser individual, a que puedes tener tu nombre, que nadie te vulnere, derecho a tener tu nacionalidad, derecho, es que como respetar los derechos de los niños y de las personas, pero no olvidar que tenemos deberes, por ende hay que hacer un equilibrio, balanza.

I: y usted cree que existe alguna diferencia, por ejemplo, existen los derechos del hombre y de la mujer, pero también están los derechos del niño, por qué cree usted que tiene que existir una convención específica para los niños y niñas.

E1: porque es otra edad, los niños tienen otras características, los niños son los niños por decir, no puede un niño tener los mismos derechos que un adulto, por ejemplo. A ver, un ejemplo para dejarlo claro, todo lo que tiene que ver con ser persona, eso lo pueden tener, derecho al nombre, nacionalidad, etc. Pero por ejemplo derecho a expresarse, es diferente con u adulto. Lo que pasa que un adulto para expresarnos tienes el derecho a expresarte pero no te expresas como deberías expresarte,

I: ¿cómo así?

E1: el niño no *po*, el niño que se exprese de la forma que quiera, porque dentro de su inocencia toda lo que diga está bien, pero con respeto.

I: cómo pueden aplicarse los derechos humanos en la escuela?

E1: podemos planificar algo que apunte a esa temática, por ejemplo el año pasado pusimos un tablero en relación a los derechos del niño, y hacíamos una planificación, un periodo sobre los derechos, a tener nombre, nacionalidad, así, entonces todo para que al final el niño entendiera que tenia derechos del niño. Para que se desarrolle el tema, como contenido para enseñárselos.

Pero los niños todo el tiempo tienen derechos, nosotros todo el tiempo se le deben respetar los derechos, o sea, yo no voy a dejar de respetar sus derechos porque ahora estamos en la unidad de los animales. A los niños todos los días se les respetan sus derechos.

I: ¿solamente con los niños?

E1: lo que pasa es que ahí tiene que ver la buena convivencia. En la buena convivencia porque uno logra respetar los derechos de los niños, por ejemplo, yo le estaría vulnerando los derechos a los niños, si un niño me ve discutiendo con otra persona, o decir una grosería, o hacer algo que no corresponda, tironearlos.

I: para ir cerrando... si un niño no quiere hacer algo, usted lo ofrece algo a cambio para lograr una conducta esperada?

E1: No, porque sería condicionarlo, la tía me va a llevar al patio si me porto bien, no po.

I: ¿y eso pasa de repente?

E1: lo que pasa depende, porque con los niños grandes uno tiene que tranzar porque ellos entienden, no sé, yo lo veo como normas, tenemos que guardar para que podamos salir al patio, no es que si no guardas no va al patio, porque ahí todo está en negativo, porque si decimos tenemos que guardar para ir al patio y funciona todos guardan. Es mi forma de trabajar. Si está arriba de una mesa yo no le digo bájate porque te vas a caer, sino que bájate porque te puedes caer y te va a doler. Decir las consecuencias que tiene caerse de la mesa y la mesa es para dibujar, para trabajar y para comer, pero no desde el no. La palabra no la estamos erradicando, sacando. Uno mismo con la práctica y las exigencias que tiene es ir mejorando las prácticas, aun nos falta mucho pero se ha avanzado bastante. Tampoco se les obliga, por ejemplo si no quiere comer no quiere comer no más, no se les obliga y ahí se les está respetando el buen trato. Por qué no quiere comer, no tía es que no me gustan los porotos, pero si te comes la ensalada o si te comes la fruta, tú les das otras alternativas, yo he ido creciendo, aprendiendo eso.

I: le gustaría agregar algo más?

E1: eeee no, creo que he hablado mucho jajaja

I: entonces, quiero nuevamente agradecer su participación, tiempo y disposición a participar de esta *investigación*.

E1: gracias a ti, también me ha servido para pensar sobre los niños y te invito a mi sala cuando *querai*, cuando *querai*.

9.3.2. Entrevista 2.

Antecedentes:

12 años en la Fundación INTEGRAL, 8 años en el Jardín Sol Naciente. Educadora de párvulos de Universidad de Valparaíso.

Duración:

1:01:55

Investigador: Para abordar los objetivos de la investigación se ha decidido abordar tres grandes temáticas para desarrollar en la conversación, la primera tiene relación con la concepción de infancia, la segunda con recursos y barreras en el desarrollo de su labor como educadora, y el último tema en relación al enfoque de derecho.

En relación a la concepción de infancia me gustaría conocer cómo usted ve a un niño o una niña, o qué es para usted un niño o una niña?

Entrevistada 2: Bueno, primero, para mí un niño o una niña, independiente de la edad que tenga, es una persona, ¿ya? Eeees una persona que tiene que ser protegida, educada, educada en el concepto de que haya alguien que lo apoye en sus aprendizajes, en su desarrollo, en entregarle afecto, juego, eso es lo que significan ellos.

I: Son una persona... pero los adultos también son personas, ¿Qué diferencias existe, entonces?

E2: bueno, para mí la gran diferencia es que a ellos hay que protegerlos, esta protección debe ser integral, en todo, en su salud, en su desarrollo, en como uno le va entregando ciertos valores, ciertos aprendizajes. El adulto ya tiende a pensar que lo tiene, que ya paso esa etapa. En esta primera y segunda infancia, sobre todo entregarles afectos.

I: si son considerados personas completas, integrales, sujetos de derecho, ¿por qué existe esa necesidad de protegerlos?

E2: por sus derechos, para hacer valer sus derechos

I: ¿no pueden hacerlos solos?

E2: no, porque por ejemplo, un bebe de tres meses que nos llega a la sala cuna, primer año que estoy en sala cuna menor dentro de INTEGRRA, un niño de tres meses que este enfermo, que tú lo veas que llegó enfermo, que tiene fiebre, él no puede hacer valer su derecho de salud, ¿cierto? Yo adulto que soy responsable de él dentro del nivel, tengo que hacer valer ese derecho de salud para él, y lo veo como protección, llamar a la familia, indicarle que tiene ciertos síntomas, que tiene que asistir a un centro asistencial. No porque tenga tres meses va a dejar de ser persona, no es como la pintura re Velázquez.

I: hablábamos de las diferencias entre niños y adultos, que similitudes encuentra?

E2: el respeto, cuando este niño va creciendo yo tengo niños por ejemplo de 10 meses y un año, y ya tienen que aprender que tienen que respetar al otro, yo te puedo dar un beso o un abrazo pero no te puedo morder, y yo creo que ese respeto no lo podemos perder nunca, un niño de un año sabe que el compañero llegan las mamaderas, y esa mamadera es del compañero y no la de él.

I: ¿cómo se pueden ir instalando, por ejemplo, esos aprendizajes?

E2: con el modelaje, sobre todo, yo tengo, tengo agradecida que estado en transición, medios mayores, medios menores y ahora en sala cuna, entonces si bien es cierto que tu vez diferencias por la edad, por el desarrollo propio, en sala cuna tu vas modelando con ellos, porque tú no tienes la retroalimentación del lenguaje, pero si tienes el lenguaje no verbal, no tienes el oral pero si el gestual entonces tú vas modelando con ellos el respeto por el otro, el cariño, hay que cuidar al compañero, por ejemplo el que tiene un año le llama la atención él bebe de un 6 meses, entonces uno le va modelando el cuidado, el cariño, que no camina, entonces uno va modelando y verbalizando también.

I: en ese sentido el rol que tiene la educadora es...

E2: fundamental, porque se lo vas enseñado desde el vínculo y el apego, que es fundamental

I: es posible formar ese vínculo y apego con 32 niños, como se lleva a la práctica.

E2: en un nivel medio menor, que es el primer ciclo, estamos hablando que es fundamental el apego, hoy la fundación hay un cambio de mirada, antiguamente se hablaba de primer y segundo ciclo, y que el segundo ciclo era el apego ya estaba instaurado. Yo te puedo decir que hasta el año pasado yo tenía un nivel que era complejo, tenía 10 niños con conductas disruptivas, de un grupo de 30, entonces era un nivel complejo, los grandes cambios los logramos a través del vínculo y el apego.

I: ¿y cómo se va generando ese apego?

E2: demostrándole a ese niño que para ti es importante, demostrándole que estás ahí para acogerlo y como nosotros decimos en nuestra jerga: “apapacharlo” cuando él está triste, cuando él está enrabado también, porque no porque esté enrabado yo lo voy hacer a un lado, entonces él va sintiendo ese vínculo contigo, la tía está ahí, si yo tengo pena la tía está ahí, si yo estoy alegre la tía también está ahí, si yo tengo rabia la tía también está ahí, y con ellos puedes verbalizar más y vas indagando que le va pasando. Nosotros con estos 10 niños teníamos que verbalizar mucho con ellos, mucho vinculo, mucho apego, para saber que le estaba pasando, no es que con los otros no, pero había que hacer como un doble trabajo, para poder ir cambiando estas conductas que no eran tan positivas.

I: y en ese sentido... el adulto como referente, puede ser cualquiera de las tías del nivel?

E2: si, cualquiera, porque por ejemplo, si tú me hablas de segundo ciclo son dos agentes y dos educadoras, en segundo ciclo y sala cuna hay tres agentes y una educadoras por 18 niños, y en la otra sala cuna, que son 24 hay cuatro agentes y una educadora. Entonces cualquiera de ellas es súper necesario que haga este vínculo.

I: Y cómo se organizan para vincularse con tantos niños y niñas, ¿es posible?

E2: Lo que pasa es que, siendo súper honesta una ,nunca va a dominar al grupo total, porque si hay niños que tienen estas conductas de difícil manejo, tú vas a necesitar mucho el apoyo de tus agentes educativas, y muchas veces viendo cómo es tu grupo, vas haciendo subgrupos, ahora, a nuestra planificación nos llegó esto del DUA, que ahí como idealmente hay dos o tres áreas se hacen dos o tres grupos, pero de todas formas tú tienes que manejar a tú grupo como líder técnica del nivel. Pero por ejemplo, en un grupo de 30 hago tres grupos, y conozco a estos 10, a estos 10, a estos 10, ¿ya? Yo hoy trabajo con estos 10, mañana con los otros 10 y al día siguiente con los otros. Porque yo como líder técnica del nivel, si no sé lo que le pasa a los 30, difícilmente voy a poder instar a mi agente educativa que trabaje de forma particular con este niño porque tiene estas conductas, me entiende?

Porque yo tengo en el fondo que trabajar estrategias con ellas, tengo que tener una mirada global y a la vez una mirada local, por decirlo de alguna manera, de cada niño, porque también yo soy la que conversa con las familias. Entonces yo no le puedo decir a una familia, sabe que en realidad que es la tía la que trabaja con él, entonces le voy a llamar a la tía para que le cuente como va su niño.

I: en ese sentido, la educadora es la que tiene la mirada global

E2: si, e integral, porque estas todos los días con ellos y todo el día en sala, es increíble como los conoces a cada niño, y los miras cuando llegan en la mañana, se toman su leche y empezamos a hacer la experiencia, y tu inmediatamente aaaaaaaa su carita está diferente, algo le habrá pasado, algo ayer, hoy día, o en la noche, habrá pasado mala noche, entonces, todos esos indicadores te sirven para comunicarte con la mamá o el papá, sabes que hoy noté a carolina diferente, pasó algo con ella, estaba más sensible, o estaba más irritable.

I: es importante conocerlos

E2: porque cada niño es diferente, si bien es cierto vas a tener un niño que está más inquieto que otro, por sus características o personalidad, por sus competencias de cada uno. Pero dentro de las competencias de cada uno, cada uno tiene su particularidad, de cómo se demuestra cada uno.

I: ¿es difícil generar actividades en el nivel con tantas particularidades y capacidades distintas? En la práctica.

E2: es que pasa que al estar ahí, mira nosotros tenemos un curriculum integral, y dentro de este curriculum tenemos diferentes periodos, y cada periodo va apuntado a un núcleo de las bases curriculares. Entonces, cuando tu planificas, planificas con tu equipo que también conoce a los niños igual que una, entonces cuando tu planificas te vas dando cuenta, tenemos un sistema de evaluación, este núcleo está más alto, está más bajo y con eso, y las características de los niños, uno va planificando.

I: ¿y las planificaciones cada cuánto se hace?

E2: son mensuales, pero hay planificaciones que pueden durar una semana. Te voy a dar un ejemplo para que me puedas entender. Hay un periodo en el segundo ciclo que se llama zonas y talleres. Estas zonas y talleres se trabaja una semana zona, una semana taller, una semana zona y una semana taller, pero si yo estoy con un taller que es muy entretenido para ellos y pasaron un mínimo de tres días o un máximo de 5 días, y pasó en 3 días y ellos quedaron muy entusiasmados y no alcanzaron a terminar este objeto concreto, entonces yo puedo continuar la próxima semana tres días y ahí ya tengo dos semanas, y las otras dos me restaría zona, si yo veo que zona la primera semana no fue tan motivador para ellos, porque se ocupan dos zonas para que ellos puedan elegir, y si una no fue tan motivadora, la próxima semana planifico otra zona y continuo con la que fue muy motivadora para ellos. Esa es la modalidad.

I: cómo se toma cuenta de eso

E2: exacto, porque tiene que ser con sentido para ellos, yo puedo planificar con la mirada de los niños que tengo y aplico la planificación, hago la experiencia, y haciendo la experiencia me doy cuenta que los niños no me retroalimentaron con su feedback con la motivación que yo pensé que ellos podrían tener, entonces yo ahí tengo que hacer un cambio, porque si no tampoco voy a lograr el aprendizaje esperado que yo tengo que lograr como objetivo.

I: entiendo entonces, que sería una forma de incluir la opinión de los niños y las niñas

E2: si, es una ventaja del curriculum INTEGRAL, es que ellos son los protagonistas, yo sólo soy una facilitadora, una guía, además lo otro es que tenemos que incluir los criterios de mediación de FOREST, eso lo debes manejar tú mejor que nosotras, tenemos que en ellos hacer ese click de la modificabilidad de la conducta. El curriculum INTEGRAL, siempre ha sido integral, siempre ha partido de ese concepto, ahora cuál es el gran cambio que ha habido, antes tú tenías los mismos periodos que hoy pero era un curriculum rígido porque

tenía horario, de 8.30 a 9, tal periodo, de 9:30 a 10 tal periodo, de 10 a 10:45 hábito, y así, en eso, seguía siendo integral porque en las experiencias los niños eran los protagonistas, experiencias que contenían un aprendizaje, tenía un inicio, un desarrollo y una finalización, pero los horarios estaban establecidos y todas duraban cinco días a la semana, pero sin embargo, vino una flexibilización del curriculum, porque se dieron cuenta que hay experiencias que no pueden durar cinco días, que es suficiente que duren tres, ya, como otras no sólo pueden durar cinco días y que son necesario que duren 7, 8 días, entonces hubo esa flexibilización, y por ejemplos, en las mañanas son estos periodos y en la tarde, estos otros periodos. Ahora tú puedes flexibilizar y que los niños, que con este grupo es súper adecuado que lo hagamos en la mañana, como este otro periodo lo hagamos en la tarde. Eso.

I: entiendo... sabemos que el juego es importante en el desarrollo de la primera infancia, ¿por qué cree usted?

E2: uuuf, para mi es fundamental, yo tuve la suerte de ir a una exposición de un neurociencia, de un profe que incluso asesora al ministerio de educación en lo que es la nueva reforma a la primera infancia, profesor de la chile también y con el quedó más que claro que el juego es fundamental, los niños de la mejor forma que aprenden es a través del juego, primero, porque le podemos desarrollar los dos hemisferios del cerebro de forma conjunta, lo que cuando tú pasas al colegio no es así, ¿ya?, la primera infancia es clave que ellos jueguen porque desarrollan su parte emotiva, su parte artística y lo complementamos con lo que trae el curriculum que es matemáticas, lenguaje, ¿ya? Y tú te das cuenta que cuando el niño es el protagonista y es parte del juego, cómo disfruta. Tú te das inmediatamente cuenta en esta retroalimentación de cuando él te contesta y él es el protagonista, de como a él le quedaron estos aprendizajes significativos.

I: si el niño es protagonista, cuál es el rol que tiene el adulto en ese juego.

E2: de guía, que hago yo, por ejemplo, hablamos de las normas, y por ejemplo en todo juego tiene reglas y normas, entonces que hago yo, le presento el juego o le doy a elegir

entre dos juegos y hablamos de las normas que tiene el juego, por ejemplo, respeto, turnos, ¿ya?, eee el material que vamos a ocupar, o el material que hay para que ellos elijan, y yo voy mediando con ellos en el juego, y por qué la mediación es tan importante, porque a través de la mediación yo voy incorporando estos contenidos de la planificación, los criterios y voy a poder hacer una experiencia de calidad como nos exige el curriculum.

I: ¿y a pesar de que se presente un juego definido, los niños tienen la libertad de elaborar su propio juego?

E2: es que tú puedes empezar un juego de una cierta manera que lo tenías planificados y los niños ellos mismos, te pueden ir dando directrices de que queremos ocupar, hay cinco cosas como material y de las cinco queremos solo usar estas tres y queremos usarlo de esta forma, yo lo que tengo que hacer ahí, mi rol durante la jornada es de ser una mediadora.

I: y ese rol de mediador es...

E2: siempre activo, en todo.

I: y se interrumpe al niño para guiar un aprendizaje esperado. O sea, si un niño tiene un plan de acción, y existe por parte del adulto el intereses de la matemática, que se hace? Se interrumpe para instalar ese aprendizaje?

E2: no lo interrumpes pero lo guías, medias con él a través de lo que él decidió hacer y dejas el aprendizaje. No es solo a través de una experiencia única, incluso el aprendizaje me los da las bases, y ese aprendizaje yo lo puedo modificar y no lo ocupo entero, ocupo solo la parte

I: ya... ¿cómo así?

E2: ocupo la parte que necesito en este momento con mi grupo. Por eso es tan importante que nosotras conozcamos a nuestros niños.

I: en ese conocer, ¿qué pasa con la rotación de personal?

E2: si, es un tema, a nivel nacional, no sólo de este jardín. Es un tema porque hay una alta demanda de licencias médicas, y qué pasa ahí, viene una tía de reemplazo, pero hay licencias que pueden durar cinco días, siete días, 15 días, meses... entonces claro, que prefiere uno, que alomejor la licencia sea larga, porque se que a esa tía la voy a tener un mes, conociendo a los niños, mediando con ellos, y va a ser un aporte en la sala, no es que una tía de reemplazo que viene tres días no sea un aporte, pero no alcanza a conocer a todos los niños. Y eso me demanda más trabajo a mí, en ningún momento puedo dejar sola a la tía. Porque como no los conoce, yo tengo que estar pendiente del bienestar y de los derechos y al final la tía está pero no es una tía de planta, una tía de planta es otro contexto, en ese caso muchas veces se prioriza, no sólo de una experiencia, sino el bienestar de los niños.

I: le quita la mirada sobre los niños..

E2: claro...

I: y que pasaría en una situación, en donde varios niños y niñas demandan su atención, cómo resuelve esa situación, como se recoge la atención de esos niños.

E2: es algo que nos ha pasado miles de veces, es algo que sucede todos los días, entonces yo tengo que priorizar la situación in situ, si un niño tuvo un accidente y otro niño se le cayó la leche, yo ahí que hago, delego a alguien, pido ayuda para que atiendan al niño que botó la leche y mi prioridad será la del niño accidentado, igual depende que tipo de accidente, y así en todos los niveles vamos priorizando de esa forma, pero todos a la vez, al unísono no podemos atenderlos a todos.

Uno que es lo que hace, hay cuatro mesas y todos quieren mostrarme sus trabajos, y yo lo que hago, voy por cada mesa, me agacho a su altura, miro los trabajos y voy a otra mesa, y le explicas, voy a ir a esta mesa, después a esta otra, y esperen su turno. Y así es una forma

de ir incorporando las normas, los turnos. Mira, la tía los va a mirar a todos, va a revisar todos los trabajos, pero voy a empezar por aquí y termino por allá.

I: en ese sentido la acción es muy importante en la relación con los niños

E2: claro, eso es mediar. Si.

I: bueno, ya hemos conversado a nivel general varios temas, pero... cómo cree usted que aprenden los niños

E2: a ver, de mis años de experiencia me he dado cuenta que un niño aprende desde que pisa el jardín él va teniendo un aprendizaje, al llegar a la sala y todo. Cuando tú se lo enseñas a través del afecto es mucho más importante para él que lo que tú puedas tener escrito tan perfectamente en papel. O sea, si tú te acercas a él, te sientas al lado de él, lo observas, lo escuchas, lo conoces, le puedes enseñar cualquier cosa, por qué, porque él va a generar vínculo contigo, porque lo que le enseñe esa tía para él va ser muy importante, y hay muchas cosas, yo te digo que en jardín existe un alto porcentaje de un curriculum tácito, porque yo te voy a contar una experiencia, yo estaba en medio mayor, con niños súper inteligentes, muy activos, tenías que andar muy rápido porque ellos aprendían muy rápido y vamos al patio, y era de tierra, y había una alfombra, ya tiremos esta alfombra arriba de la tierra y les digo yo, hagan cuenta que están en la playa, tía juguemos a la playa, a la playa, a la playa, y hable con los papás para que al otro día trajeran hawaianas, botellas de agua, gorros, toallas, y al otro día jugamos a la playa, o sea, obviamente no estábamos en la playa, pero que nació de ellos algo que no estaba escrito en el papel, pero para ellos fue el mejor juego, entonces en el jardín esos son los momentos donde tú te sientes que tu profesión es la más valiosa de todas, aunque uno lo sabe siempre, pero cuando un niño se acerca a ti y te dice tía gracias, este juego me encantó, mi pago es cuando un niño se acerca a mí y me dice tía te quiero mucho y gracias por ese juego. El sueldo es nuestro pago para nuestros hijos, para nuestra familia, pero lo que me dice ese niño es el pago para mí, esa retroalimentación que incluso te dan los bebés, cuando tú los abrazas y no quieren que otra persona los tomé, es bueno, tú dices he cumplido con mi labor.

I: ahí se sitúa el afecto como algo importante en la relación.

E2: es transversalmente

I: ¿y eso del afecto, usted cree que es algo personal o como una herramienta técnica necesaria?

E2: no, es algo transversal en mi vida, o sea, yo creo que las cosas con amor siempre van a funcionar mejor, más que el rigor, más que la obligación.

I: hablábamos de algunos aspectos que dificultan la labor educativa, como la rotación de personal, licencias, los sueldos, los horarios, ¿es difícil transmitir ese afecto en esas condiciones?

E2: yo te voy a dar una opinión muy personal porque yo no puedo hablar por mis colegas, en mi caso personal yo elegí esta carrera porque era lo que yo quería transmitir, por lo que yo considerada lo que quiero transmitir en mi vida, por mi rol que me permita hacer un click, para mí eso es la educación, cuando tú haces un click en el otro, yo creo ahí está la clave de educar, yo gracias a dios mi papá pudo haberme pagado cualquier carrera, y yo elegí está, en contra de él, porque yo quería transmitir eso con los niños, ¿ya? Entonces yo te digo, te voy a decir una frase súper dura que me dijo a mi cuando yo le dije que quiero estudiar esto y no otra cosa, y me dijo vas a ser una muerta de hambre toda tu vida. El como buen ingeniero, ¿cierto? Lo ve desde otra perspectiva, y ahora cuando yo lo puedo ayudar en ciertas cosas, yo le digo vite no soy tan muerta de hambre, yo te digo, jamás me voy a arrepentir de estudiar lo que estudié. Te lo digo porque yo disfruto con los niños, porque a mí me encanta, me llenan, porque a veces también hay situaciones que te complican, que me da pena y que no hay cómo hacer más, pero que un niño se te acerque y te diga que es feliz es yo creo que ninguna otra profesión lo podría vivir, me entiendes, está bien, uno cuando decide esto, uno sabe a lo que va, por eso cuando han venido alumnas en práctica yo les digo, ahora decide si te gusta esto o no, porque aquí no te vas hacer millonaria, además en esta profesión eres de todo un poco, eres un poco pediatra, un poco abogada, un

poco psicóloga, sacerdote, un poco de todo, porque a veces hay mamás que llegan y tú las miras, y lo único que necesitan es un abrazo, y que tu les digas cómo estás hoy día, te noto un poco triste y te dicen aaay tía, y tú le das ese abrazo y ya mire, para todo hay solución y con eso la mamá se va diferente, entonces una en nuestra profesión sabe a lo que va, y si tú continuas en ella, yo creo que es irresponsable como mujer, como persona, como profesional en seguir y que no te guste, uno es mucho más valiente parar y decir, sabes que, me agoté y de aquí para adelante quiero hacer otra cosa.

I: casi todos los temas que hemos conversado son parte del currículum INTEGRAL, pero como usted me señalaba el desafío está en el currículum tácito, en las prácticas pedagógicas, en donde radica principalmente las características personales de las educadoras de asumir esto como usted lo dice... es un recurso personal tener esa vocación.

E2: si, o sea, para esta carrera tú tienes que tener un 99% vocación, porque de lo contrario es una carrera que piensa tú que tiene un desgaste mental y un desgaste físico.

I: y después hay que llegar a atender a nuestros propios hijos

E2: exacto, y lamentablemente tú no te vas con la misma paciencia que llegaste, porque tu paciencia la renuevas todos los días, entonces a las 8:30 de la mañana tú sabes que tu paciencia te tiene que durar hasta el término de la jornada, porque es parte de nuestra labor, yo no le puedo decir a un niño, sabes son las 2 de la tarde y se me agotó la paciencia, porque primero debo saber lo que me pasa, porque él no tiene por qué entenderme a mí, porque yo soy el adulto, entonces después salimos nosotras de aquí y somos dueñas de casa, esposa, a ordenar cosas, a ser madres, y muchas veces estudiante, te digo es una carrera que si no tienes la vocación suficiente yo creo que tienes la gran responsabilidad de decir basta. Porque no solamente te perjudicas tú, perjudicas a los niños y a las tías con las que trabajas.

I: Tenemos la vocación por una parte como recurso... que otro recurso reconoce usted que puede apoyar su labor?

E2: la educadora debe ser criteriosa, afectuosa, tolerante, compasiva, inclusiva, sobre todo inclusiva en los tiempos de hoy, porque no es tan fácil como se cree. Porque hoy en día nos podemos encontrar con miles de tipos de familia y no tengo porque juzgar a ninguna, y ese juicio que puedo hacer ahí, tampoco lo puedo hacer con un niño. Hoy en día el respeto, la tolerancia, la inclusión, ser creativas, imaginativas son cuestiones importante en esta profesión, porque los niños son súper creativos, ellos con una caja pueden crear un mundo, entonces si yo no aprendo de la mirada que ellos tienen también, de ese mundo que se forma en el jardín también voy a ser totalmente adultista, y lo que pretendemos hoy es sacar el adultismo.

I: Justamente el adultocentrismo es una mirada que está muy anclada en la infancia, a nivel de institución se está intentando.

E2: sí, como te digo, dentro de integra no podemos tener es mirada, porque sabemos primero que estamos trabajando con niños, que tienen derecho, que tenemos que trabajar a través del juego, que tenemos un curriculum integral que cumplir y este curriculum tiene inserto la inclusión, el DUA y los criterios de mediación, entonces sabemos que como mediadoras tenemos que permitir que este niño se protagonista, que se autónomo, y que sea autónomo no significa que absolutamente todo lo va a hacer solo, no se trata de eso, pero sí de darle las herramientas, de enseñarle las herramientas para que él se vaya desarrollando de manera integral.

I:hablamos de recursos... y en relación a las barreras que pueda afectar el desarrollo de su labor.

E2:a ver, yo creo que aquí muchas veces nos encontramos con una barrera de los recursos de materiales, ¿ya? Que alomejor te gustaría tener más materiales en los patios, o tener patios muy adecuados o más bellos, o dentro de las salas tener todos los muebles pertinentes y todos los materiales, porque si bien es cierto que la fundación manda materiales didáctico fungible, no alcanza para la totalidad de los niños, y si bien la familia te puede ir cooperando, no siempre te pueden cooperar todas las familias es en la medida de

lo posible, entonces tenemos que manejar mucho material reciclable, pero eso tiene un trabajo atrás, no es que yo tengo esta botella y la dejo tal cual, si yo le voy a presentar un material a los niños, que si yo corto la botella no vayan a pasar el dedo y se corten, o que esa botella sea atractivo para ellos, entonces hay un trabajo de nostras atrás que nos faltaría el tiempo. Ahí tenemos la barrera del tiempo, de los materiales, y también se empeora si una tía se enferma.

I:¿qué otra barrera?

E2: si bien es cierto que aquí los niños se acostumbran a tener opinión, donde eligen, donde pueden concluir, y lamentablemente aprenden a través del juego, y lamentablemente este esquema, este gran tema de la reforma es este cambio drástico que tienen en el colegio, porque en el colegio tienen una mirada adultista, no hay una mirada de juego, los niños de kínder son niños llenos de reglas, llenos de normas, de tareas, y que ellos tienen que hacer lo que las tías le dicen, ¿y en qué minuto eligen? Entonces ahí lo que nosotros siempre visualizamos y decimos, hasta aquí ellos viven en una burbuja, y están como protegido y lo pasan bien, y cuando salen de esta burbuja tienen un choque con la sociedad real.

I:imagino que podría suceder algo similar con la familia, ¿es posible tener un lenguaje común con la familia? Me imagino padres con extensas jornadas de trabajo y que cuando ven a sus hijos lo más fácil es la televisión y los niños dejan de ser protagonistas.

E2:en las reuniones de apoderados tratas de sensibilizar esos temas, les hago ver un video de algo que pueda gatillar en ellos una mirada desde afuera, porque uno como papá, yo siempre lo he dicho, a nadie nos enseñan cómo ser papás, casi siempre de las veces nos equivocamos, pero que grato asistir a una reunión y que algo te haga un click, y decir, pucha si, alomejor tengo una hora para estar con mi hijo a ver qué hago, lo reto por todo lo que no hizo de lo que yo dije, o medio con él y disfruto del juego o un cuento o disfruto de ver una película, pero que esa película nos guste a los dos, también la fundación nos llama con esas políticas de familia a sensibilizar a las familias, y yo siempre he dicho que esa es otra gran labor que tienen que hacer, nosotros tenemos que educar a los niños y a las

familias, a los padres, porque no tienen porque conocer el desarrollo de sus hijos a cada edad, y alomejor uno dice bueno me subí a este tren de ser mamá, de ser papá y tomé el tren y el tren sigue, y pucha si la tía me puede aportar, alomejor aclarar o si me puede mandar algún material que alomejor en algún momento lo puedo leer.

I:y de que otra forma se incluye a la familia?

E2:la invitas al jardín, la invitas a que participes de alguna experiencia, ahora mismo la próxima semana hay una feria intercultural porque acá tenemos niños de diferentes nacionalidades por sus familias, que la familia venga, muestre su cultura, siempre se está invitando a las familias a que vengan o que participen en actividades deportivas, tanto dentro del nivel propiamente tal como actividades como jardín.

Además te comunicas con ellos a través de la libreta de comunicaciones, usas las tecnologías, comunicarte a través de un wasap, de u email, diferentes tipos de comunicación para que llegue a todas las familias.

I:vamos a avanzar al último tema, que tiene que ver con el enfoque de derecho. De manera general, qué entiende usted por el enfoque de derecho?

E2:ya, bueno, siento yo que son derechos propiamente tal como dice la palabra, que en este caso con los niños, que protegen a los niños, que le permiten a un niño ser niño. Que él no tenga responsabilidad que corresponde a la edad que tiene, y que también por otro lado tenga deberes, así como tiene derechos tiene deberes pero que corresponda a su edad, por ejemplo, un deber que tiene a los 5 años no podemos pedírselo a un menor de 3 meses, ya? Pero siento que nos permite protegerlos, hoy en día cuando uno ve una vulneración tiene esta arma de que ellos tienen derecho a, que hace muchos años, antes de que esto se formará los niños eran vistos como con esta cultura adultista, cierto, y que un niño poco menos cuando tenía meses de vida era nada, un niño a los 5 años cuando estaba con adultos calladito, cierto, ahora no po, tu vas en la micro, en el metro y le puedes decir a alguien señora usted sabe que tiene derecho a.. y los niños dicen yo tengo derecho. Pero siento que

así como nosotros le damos estas ciertas herramientas tú tienes derecho a, también enseñarle que tienen deberes de manera equilibrada, y eso tiene que ver con una educación integral, por un lado tu puedes exigir, pero por otro lado yo también tengo que cumplir y creo que es una formación de toda la vida.

I:cierto... sabemos que existe la convención de los derechos del hombre y la mujer, pero también existe la de los niños, por qué cree que existe esa diferenciación? Porque si consideramos a los niños como persona, bastaría con una sola gran convención, o no?

E2:porque yo creo que son niños, no toda la vida son niños, y creo que todo ser humano que nace va cumpliendo etapas en toda su vida, se merece respeto, creo que nadie tiene un poder sobre otro.

I:y se pueden enseñar los derechos a niños tan pequeños, de meses?

E2:sí, a través de disertaciones, ya? Se trabaja con la familia, cada año se trabajan los derechos, se le hablan de los derechos y ellos van eligiendo que derecho quieren trabajar, y esto se apoya con la familia, y hoy en día tú te puedes apoyar de muchas cosas, medios audiovisuales, haciendo carteles, etc, muchos recursos.

I:en ese sentido los derechos ¿sólo se enseñan de esa forma?

E2:siempre, porque una vez que ellos conocen el derecho, después se empieza a poner en práctica ese derecho con ellos.

I:ya.... Ya estamos finalizando. Pero me gustaría saber más de cómo se practican los derechos en el jardín.

E2: mira los derechos, como yo te decía, tienen que ver con la experiencia, uno pone reglas, pone normas, cuando tú dices, cuando un niño está enfermo, uno les dice fuiste al doctor, ¿ya? O niños que ellos solos te dicen, por ejemplo, cuando ellos, hay otra

experiencia que uno hace con ellos sobre que significa su nombre, la importancia de su nombre, la importancia que tiene de pertenecer a un país, aaaa tú eres chileno, aaaa tú eres peruano, ahí se va viendo que cada niño es diferente, tiene su identidad, y así se va trabajando diariamente, algo muy cotidiano porque tú sabes que los niños, cuando tu diariamente le vas nombrando las cosas y vas haciendo esta rutina, pero no esta rutina agotadora ni obligada, sino que tú mismo vas rescatando las experiencias previas, como el nombre técnico para la experiencia, uno va rescatando estas experiencias previas y las va llevando a esta rutina diaria sin que ellos casi se den cuenta.

I: cómo se toma cuenta del enfoque de derecho en la institución?

E2: siempre hay capacitaciones, también si no hay una capacitación externa, la directora se reúne con la educadora y le va enseñando, también las colegas, este es el tipo de planificación, este es el curriculum, pero en INTEGRRA siempre tienes capacitaciones, eso es lo bueno de acá, de la fundación digamos

I: con eso estaríamos cerrando, no sé si le gustaría agregar algo más o comentar que le pareció la entrevista.

E2: me pareció súper Buena, amena, entretenida, temas que son súper importante en el día de hoy, porque creo que tu tesis puede aportar también, que si bien es cierto la centraste en el enfoque de derecho, puede aportar también a lo que significa el niño cuando está dentro de un jardín infantil y cuando pasa a un colegio, porque creo que también hay un grado de derecho que lo sigan respetando sus derechos, que sigue siendo un niño, no porque está en prekindergarten o kinder en un colegio deja de ser niño.

I: es una problemática que se releva en la investigación, dado que en Chile no existe una ley o ministerio que resguarde la infancia de manera integral, todos los programas, políticas y los planes quedan supeditados a los criterios de cada institución. Tampoco existe un cuidado y atención en todas sus etapas, como lo que pasa con Chile Crece Contigo, que después de los 8 años los niños quedan a la deriva. Similar situación con el tránsito del

jardín al colegio, pareciera ser que todos estos esfuerzos que se realizan no tienen una continuidad.

E2: yo agradezco haber estado en la conferencia del otro día, era un tipo excelente, y él decía, no sé en qué minuto se perdió el juego en este país con los niños, porque antiguamente jugábamos mucho con los niños, me acuerdo, uno pasaba tardes enteras jugando, y no se dan ni cuenta cómo se van desarrollando mentalmente muchas cosas, hoy en día es como pucha que los niños jueguen en un departamento, está bien, es cierto que los espacios hoy en día están más reducidos, pero yo me pongo a jugar. Ahora, muchas veces los papás llegan a las 8, 9, 10 de la noche y no lo van a sacar a un parque o una plaza en la noche, es una realidad en nuestro país, pero ya, ya, salta un rato, corre pa acá, qué jugamos, y tu jugar no significa solo saltar, puedes leer con ellos que les encanta, en un cojín, de guata, en la alfombra, a ellos le encanta, ahora dibujemos, y ya hacemos un dibujo, y vas jugando con ellos y ellos no se dan ni cuenta, puedes bañarlos y puedes jugar con ellos.

I: Sin duda, y ahí interpela al adulto, a los padres a estar presentes en el momento, no solo físicamente sino que en relación con ellos.

E2: exacto, porque hay padres que, mira, también es entendible como a ellos lo criaron, cierto, porque si yo fui criada por un padre que no era afectuoso, alomejor en mi primera infancia tampoco desarrollé esa parte, cierto, y después alomejor a lo largo de la vida me ha costado desarrollarla, un ejemplo, o también como papa me va a costar desarrollarlo, pero ahí está uno como padre, madre, pucha, a quién recurro, qué más puedo hacer, a quién le pido una opinión, no entiendo esto de mi hijo, por eso te digo que para nosotros también es un rol muy importante educar a la familia, porque siempre les digo a mis apoderados pregúntenme, si no lo sé en ese momento se lo averiguo y le explico, y muchas veces las mamas para matemáticas me dicen pucha, pero cómo puedo jugar, y les digo, usted coloca la mesa los sábados o domingos? Que le ayude a colocar 2 marraquetas, 2 cucharas, o las servilletas, o el postre, tres naranjas, están jugando pero están aprendiendo.

I: quiero agradecer su tiempo y disposición de participar de la presente investigación, todo lo conversado, sin duda, serán un gran insumo para los objetivos de análisis.

Muchas gracias.

9.3.3. Entrevista 3.

Antecedentes:

1 año en INTEGRA. Educadora de párvulo de UMCE hace 8 años, educadora de nivel medio mayor.

Duración:

48:16

Investigador: Para abordar los objetivos de la investigación se ha decidido abordar tres grandes temáticas para desarrollar en la conversación, la primera tiene relación con la concepción de infancia, la segunda con recursos y barreras en el desarrollo de su labor como educadora, y el último tema en relación al enfoque de derecho.

En relación a la concepción de infancia me gustaría conocer cómo usted ve a un niño o una niña, o ¿qué es para usted un niño o una niña?

Entrevistada 3: Bueno, lo primero que veo yo, o lo que siento, es que creo que son sujetos de derecho, eso como lo más importante, y al ser sujetos de derecho tienen la habilidad para elegir, para decidir, para dar su opinión en todas las edades, aunque sea muy pequeño, nosotros trabajamos con niños de 3 meses en adelante, o 6 meses en adelante, desde donde ahí se le debe dar la oportunidad de ser sujeto de derecho.

I: en relación a la opinión cómo podemos incluir la opinión en los primeros meses.

E3: bueno, a mi me ha tocado muy poco trabajar con los primeros meses, en los años que he trabajado como educadora siempre he trabajado con niveles más grandes, ya, pero cuando me tocó trabajar en sala cuna, uno para elegir se le dan muchas alternativas y que elijan el material, uno les presenta un material y ellos se quedan con un material, bueno también, cuando los niños son pequeños, todos los signos que ellos tengan en relación al llanto, a la alegría, a la risa, es porque ellos también están diciéndote algo, y uno les da acogida hasta que encuentra qué es lo que tienen. No hay otra forma de que uno sepa que es lo que les pasa, cuando sonrín, uno repite la acción, repite la acción, entonces esa es la mayor, bueno eligiendo la mejor experiencia para ellos, siendo de manera coherente con la familia, respetando los procesos de adaptación de un niño... de una niña. Trabajando con el apego, con la afectividad, en los primeros meses, cuando los niños no pueden decirte lo que necesitan, pero uno le pone mucha atención a lo que ellos quieren, y cuando uno lo hace con mucho amor funciona súper bien.

I: ¿qué rol tiene la educadora?

E3: uno muy activo, en la actividad del apego es muy importante, si yo rápidamente creo el vínculo con los niños y las niñas, eso uno después va leyendo todos los signos que tienen los niños y las niñas.

I: ¿es posible?... entiendo que por nivel son cerca de 30 niños.

E3: sí, pero en sala cuna son menos, en sala cuna menor son 18 y sala cuna mayor 24, por la cantidad de niños y personal dices tú?

I: claro, y por las dinámicas que puedan darse con tantos niños y niñas

E3: pucha sí, es complejo, es una dificultad, es una dificultad, porque uno no puede realizar todo lo que uno quiere con los niños y las niñas, cuando hablamos de que son sujetos de derecho y que tienen opinión y todo eso, es bien complejo a la hora de tener 32 niños. Yo tengo 32 niños en sala y están asistiendo 28, 30, y somos tres adultas, entonces cuando uno

habla de elegir y todo, es complejo, es complejo. Pero sabes que, yo estoy en medio mayor, son niños de cuatro años, pucha en una actividad ahora estamos trabajando el DUA, y lo que favorece es eso, que los niños sean sujetos de derecho, que ellos sean protagonista de su aprendizaje, que ellos elijan, que ellos hagan como todo. Y nosotros seamos la mediadora de esos aprendizajes, entonces les damos muchas alternativas para que ellos elijan, ¿ya? Ahora que están grandes, yo pongo una cartulina y hacemos una votación de que vamos a jugar, vamos al patio, al tugar-tugar, o vamos a jugar sin implementos, y ellos tienen que dar las ideas y ellos votan, ya, quién quiere jugar a la ronda, quién quiere jugar a la pinta, quien quiere jugar a... a través de esas cosas hacemos que ellos vayan eligiendo, claramente, tú entenderás, que con 32 niños de cuatro años, a esa edad son todos inquietos, hay decisiones en conjunto, tampoco se puede dejar que hagan todo lo que ellos quieren. En relación al apego para que esto pueda funcionar, para que puedan estar en pleno bienestar, es cuando tienen el apego con nosotras, sino cuesta mucho generar ese vínculo, entonces tenemos ratos, por ejemplo, cuando los niños juegan en *zona* en sala nosotros vamos por zona y nos sentamos en un lugar y los niños vienen a conversar con nosotras y los tomamos en brazo, le hacemos cariño, le conversamos cosas como más individuales y eso funciona súper bien, súper bien. Por ejemplo, en el nivel en el que estoy ahora el apego ha sido súper bonito, y ha funcionado todo súper bien.

I: bueno, usted me releva como una cualidad súper importante el apego, pero también me decía que es difícil

E3: es difícil, porque en un nivel con tantos niños niñas siempre va a haber un niño con alguna dificultad, donde ese niño necesita mayor atención, entonces muchas veces durante el día uno esta focalizada solamente en un niño, y creando el vinculo afectivo con ese niño, generalmente son conductas destructivas, hacia él o su compañero, ahí uno tiene que estar mediando para que no pasen esas cosas, dándole cariño al niño por qué por algo le está pasando eso, por eso está enojado y tiene rabia. Estamos trabajando mas con algunos que con otros y eso es inevitable, sino se daña a otro niño si no paro a esto. Yo por lo menos me

doy mucho tiempo de abrazar a los chiquillos de contenerlos y se puede, igual funciona, igual funciona.

I: bueno, me relatabas cómo ves a un niño y niña, ¿cuál es el concepto de infancia que tienes?

E3: sí, o sea, yo esto lo hablo mucho con las familias, yo creo que uno peca, lo digo de forma bien personal la verdad, porque cuando uno estudia esta carrera, y un poco de psicología que no es tanto, pero igual vemos algo, y se da cuenta que todo lo que uno tiene de adulto es lo que tuvo de chico, entonces uno empieza a visualizar muchas cosas de por qué soy así, de por qué me cuesta esto o lo otro, por qué me cuesta las interacciones y tiene que ver con la infancia, y ahí uno mira para atrás y ve a los padres, a las familias, a la forma de crianza, entonces cuando voy a trabajar con los niños me detengo en eso, no te subas al árbol, por ejemplo, yo le tengo temor a los arboles, un ejemplo súper burdo, pero le tengo miedo, soy súper cobarde, entonces luego miro y digo lo estoy bajando porque tengo miedo yo o por qué?. Yo siempre les digo a las familias que ellos tienen derecho a elegir, y uno va creciendo con los miedos de las familias, las frustraciones, la religión, con los equipos de fútbol que viene detrás de uno, que es una carga bien pesada, entonces cuando hago una actividad siempre pienso en eso, que yo no vaya a poner ni mis gustos ni mis creencias porque ellos tienen que ir descubriendo en ese sentido.

I: entonces para no proyectar la propia historia hay que estar atentos a nuestros aspectos personales.

E3: súper, sí, de hecho con los mismos conocimientos, a veces una como educadora no tiene todos los conocimientos o todas las materias y no sabe todo, entonces a veces hago una actividad y los chiquillos me preguntan cosas y yo digo que no puedo decirles cualquier cosa, tampoco puedo decirles lo que yo creo, entonces pesco mi celular y busco la información y les digo chiquillos yo lo voy a investigar, y lo investigo y digo las cosas como son, y a los papás también, a veces me dicen tía yo creo esto, y lo analizamos y ellos también tienen su derecho de revisar eso.

I: eee que diferencia crees tú que existe entre un niño y un adulto.

E3: oooooo miles, miles, lo mismo que te estoy conversando, yo creo que los niños los veo de manera bien personal, yo creo que los niños tienen todo lo que un adulto va perdiendo con los años, o sea, eso es lo que yo pienso, los niños nacen con todo lo bueno, con todas las capacidades, generalmente tienen mayor capacidad para una cosa y no otra lo más probable, pero un niño es un ser completo, yo creo que al revés porque se dice que uno va creciendo y va adquiriendo, pero yo creo que es el revés, el niño es el ser completo y el adulto va perdiendo muchas cosas, por lo mismo que te estaba contando, con las formas de crianza, los miedos, las frustraciones, yo creo que son como puros, como completos

I: tú crees que la revisión de la propia historia, de los aspectos técnicos, ¿es una actitud tuya o propia de las educadoras?

E3: yo creo que es indispensable, pero eso no te lo enseñan, porque yo he compartido todos estos años con muchas profesionales, muchas educadoras, técnicos, etc., y la visión no es la misma, ni siquiera a veces se conversa de esta visión, no es un tema relevante dentro de las personas adultas que trabajamos con niños. En las capacitaciones sí, en las planificaciones también, pero este tema de qué cree cada una no se conversa, tu eres profesional y haces tú pega, y listo. Yo creo que la revisión debe ser para todos, ahora que mami me hayan tocado ciertas experiencias en la vida y que me llevo a todo esto, por mi familia, por la familia que uno tiene, me toco pensar un poquito más sobre esos temas en profundidad. Pero debería ser indispensable, yo creo que de psicología a las educadoras de párvulo les falta harto, como hacer un análisis completo de por qué estamos educando y como tenemos que educar. Porque yo he visto muchas prácticas pedagógicas que sólo hay traspaso de lo que uno cree, si yo creo algo no tengo porque traspasarlo porque yo lo creo, si yo tengo miedo o que está de moda el tema de la homofobia yo no les puedo transmitir eso, entonces eso.

I: y qué similitudes hay con un adulto?

E3: el derecho de elegir, opinar, capacidades, a cuestionarse, a cuestionar a los demás

I: y eso es posible en el contexto del jardín?

E3: no siempre, porque uno en el día a día un trabajo así donde yo le pueda permitir al niño miles de cuestionamientos y miles de cosas, no te voy a mentir porque no se da siempre, se da en momentos, de repente en la rutina, lo que pasa, uno no le permite al niño elegir, al final uno termina eligiendo por ellos, no siempre, pero la mayoría de las cosas, si voy hacer una actividad los niños van al baño cuando ellos quieren, pero igual antes de una actividad los llevamos a todos juntos al baño para que no interrumpa la actividad. Entonces yo elijo la actividad y lo que yo creo que a esa edad debería aprender. Una porque se van al colegio y se tienen que ir preparado, entonces muchas veces les damos a elegir pero en su totalidad no, no porque imagínate igual son 30 niños, 30 niños eligiendo, 30 niños no sé. Lo que uno trata es que ellos elijan, opinen, las preguntas cada vez son más abiertas, cada vez se les pregunta más cosas a los chiquillos, y eso se va haciendo de a poco. Y resulta más en unos niveles que en otros, pero cuesta un poco, para que te voy a mentir, eso es lo que uno cree pero en el día a día es súper complejo. Yo creo que en el jardín se puede un poco, pero en el colegio es más complejo, yo trabajé en colegio y es mucho más, ahí sí que no te permiten que los niños elijan, claro, desde el uniforme para arriba, aquí por lo menos se le dan, hasta cosas súper chicas, si se quiere cambiar el polerón, la polera, los acompaño, quiere andar con esto y ya ponte esto, a veces me da un poco de susto dejarlos tanto en libertad, porque ellos van a ir al colegio, y de repente uno piensa que igual lo van a pasar mal cuando lleguen al colegio porque aquí al baño se va cuando ellos quieren, pero en el colegio no po. Entonces igual hay cosas que estoy trabajando para esto pero después no quieres que los niños lo pasen mal po,

I: no hay una línea de continuidad.

E3: no, para nada, a la educación le falta mucho, mucho,

I: sí, es cierto, mucho, mucho.... cómo crees que aprenden los niños?

E3: entre más divertida sea una actividad para ellos es donde más van a aprender, la actividad que los deslumbre, que se rían, que los asombre. Mira cada vez que nosotros nos disfrazamos en la sala, es una actividad que el 99% va a funcionar, aunque hayan 30 niños, esa es la realidad. Si yo canto, si yo les cuento un chiste, si yo muevo las manos al conversar, si les muestro un video, si les muestro sus propias fotos de lo que han hecho y vamos recordando, ellos van a funcionar. La mejor forma para ellos es aprender con cosas que los deslumbren.

I: sabemos que el juego es importante en el desarrollo de la infancia, ¿por qué crees que es así?

E3: porque esta es la etapa en que los niños solo quieren jugar, entonces, yo los limito a no jugar, y que aprendan cosas sentados, y no van a aprender nada, o yo, a través del juego les presento estos aprendizajes. Una vez hicimos una actividad moraleja sobre el trabajo en equipo, entonces era súper difícil hacerles entender a un niño oye no le quites esto porque no tienes que pelear, entonces yo les hice un cuento y después ellos tenían que dramatizar el cuento, y esa actividad hasta el día de hoy es la mejor actividad. Por ejemplo, me dicen tía tenemos que trabajar en equipo porque somos del medio mayor B y trabajamos en equipo igual que las hormiguitas del cuento. Y eso fue entretenido para ellos, porque ellos lo hicieron y dramatizaron. Entonces es una etapa donde los niños solo deberían jugar y les queda mucho todavía. Entonces ellos se entretienen. Eso les queda grabado en su cabeza.

I: ¿qué tipo de juego es?

E3: juego libre, juego dirigido, por ejemplo los juegos libres son los juegos en zona, por eso tenemos diferentes zonas, zonas de la casa, de enfermería, de construcción, de literatura, vamos variando, peluquería también, entonces ellos eligen en que zona van a jugar y nosotros intervenimos en esas zonas, vamos rotando, pero nosotros vamos conversando y jugando con ellos, de hecho nos maquillan, nos peinan, ese juego es más libre donde ellos deciden. Y los juegos dirigidos son por ejemplo cuando hacemos juego de conteo y queremos que ellos aprendan a contar, y hacemos juegos de, mira puede ser

como una competencia, donde nos ponen pelos de ropa, o bombillas en el pelo y después las contamos, entonces ese tipo cosas. Igual hacemos actividades fomes, para que te voy a mentir, pero las más fomes las mandamos a la casa, por ejemplo estamos trabajando apresto porque ya se van para el colegio, y tienen que saberse las vocales, los 10 primeros números, entonces les mandamos hacer una tarea por viernes para la casa, como es uno solo en la casa lo pueden apoyar mejor, entonces todas las actividades de juego las hacemos acá y las fomes las mandamos para la casa.

I: por ejemplo, si está muy entretenida la actividad y ya se tiene que ir cerrando, y el niño no quiere terminar la actividad, y ese niño no quiere cerrar e influencia a otros. ¿Qué haría usted?

E3: depende, del periodo en el que estemos, porque hay momentos en los que terminamos y viene el almuerzo, y viene el almuerzo, y terminamos, entonces la tenemos que cortar y yo les digo pucha, tenemos que guardar, después podemos seguir jugando y tenemos que guardar, y yo lo invito a guardar, ya? Ahora de repente los niños enojan y nos tiran los juguetes por la cabeza, pero generalmente siempre entienden, siempre, siempre, siempre, son muy pocos los que no, y depende de cómo uno se los pida, mira vamos a almorzar ahora. En otras ocasiones estamos en una actividad y viene otra actividad, y nosotras nos miramos y los dejamos, están entretenidos, y en otras actividades en que los niños no quieren participar de la actividades los hemos dejado en otros espacios, le ponemos una mesa, y ya que quieres hacer, o lo ponemos en la alfombra con un libro, y nosotras seguimos en la actividad. A veces queremos invitarlos a todos y los niños quieren otra actividad, y no quieren ninguna de las dos, y a veces los dejamos, pero hemos tenido de todos los episodios, a veces los dejamos a veces no, no te voy a mentir y decir que a todos los dejamos, para que te voy a mentir, pero la mayoría de las veces sí. A las chiquillas de sala les cuesta un poco más eso sí, yo soy más permisiva y digo dejémoslo, mientras esté tranquilo, a nosotras nos importa mientras no interrumpa al resto ponemos mano dura, pero si no interrumpe al resto, qué importa si se queda otro rato, en otra cosa, o dibujando, o de repente dibujamos y los chiquillos no terminan nunca, es que tía me falta un poco, me falta

un poco. Vamos al baño mientras terminan su trabajo pero a las chiquillas les cuesta un poquito pero cada vez menos.

I: en esos momentos más conflictivos, como cuando se enojan y tiran los juguetes, ¿cómo lo manejas?

E3: mira yo ahí, he contenido de todas las formas, abrazando, tomando en brazo, llamando la atención, y en diferentes casos, a veces los compañeros se enojan, se pegan, rasguñan o los muerden, yo los tomo y los saco de la sala, noooo jajaja, me acerco y converso con ellos, ya, y me ha tocado contener abrazando, ya que te pasa, porque uno habla con las familias, y me dicen tía estoy en un proceso de separación y de repente una apoderado que se había pegado con el marido, uno ve a los niños y sabe que la furia va por ese lado, a veces les digo a los papas que me cuente, no que me digan su historia, pero para saber que está pasando, porque yo veo al niño y no entiendo que está pasando, y le digo al niño a ver qué te pasa, que te ha pasado, me ha tocado contener y llamado la atención, chiquillos eso no se hace, también he visto caras con sangre, para uno también es difícil contenerse en ese momento, no para gritarles o zamarrearlos, a veces hay que llevarlos a la posta, o no sé, uno no reacciona con la calidez, pero generalmente la contención es así, sacando del grupo y conversando con ellos, o te patean y niños que no quieren escuchar, les digo te tienes que quedar aquí hasta que se te pase, o fuera del grupo. Ahí hacemos adecuaciones. Pero ha resultado, la verdad que ha resultado bien, yo estoy contenga en el jardín. Ayer hicimos una actividad en la chancha y bailamos con los papás y bailaron súper contentos yo ahora estoy súper contenta con el nivel ahora. Yo juego hartito con ellos, yo hago carrera para ir al baño con ellos, no con todos, pero cuando voy con dos ya hacemos una carrera, lo pasamos bien, yo creo que hay que ser amigas de ellos, ya chiquillos vamos a jugar. Yo hago hartito ridículo con ellos, yo me tiro al suelo, no se po, mientras pueda hacerlo yo lo hago, yo juego a la pelota con los chiquillos y eso ha favorecido que las mismas tías de sala hagan lo mismo, y cómo nos ven prendida a uno, se motivan.

I: me ha mencionado varias veces el rol de mediador, en qué consiste la mediación.

E3: es como guiar solamente, si estoy haciendo una actividad y quiero saber algo de los chiquillos yo hago pregunta, y que ellos den las respuestas, y cómo es esto, cómo lo ves, qué palabras tienen, y cómo sería, y qué hace, guiar la actividad, no sé, si yo quiero que aprenden a contar, conteo, o clasificación, yo pongo mucho material, ya de qué color son, y dónde están todos los rojos en un lado. No les digo tienen que hacer esto, uno va guiando o ayudando más que nada, si están viendo un libro, les pregunto que están viendo, y qué te parece, cuáles son las letras, preguntas para que ellos vayan descubriendo.

I: dentro de algunas de las rutinas que me haz mencionado, como el baño, los juegos, las rutinas, qué momento crees tú que es el más importante durante la jornada.

E3: en sala cuna yo creo que la muda es lo más importante, en niveles mayores yo creo que realmente en relación a todos los momentos, es que mira, yo el rato que van al baño hay un momento de experiencias ahí, en el almuerzo también, siempre la autonomía, que almuercen solos, que vayan al baño solos, tienen que comer toda la alimentación, el por qué se tienen que comer la comida, el saluda también es súper importante en la mañana, conversamos sobre cómo estamos, que vamos hacer durante el día, el cierre también es importante para retomar qué hicimos hoy día, para reconstruir el aprendizaje, a qué jugamos, qué aprendimos, también les decimos que ellos se tienen que llevar la tarea a la casa, que ellos la expliquen, o sea igual les mandamos las notas de lo que tienen que hacer, pero que ellos sean los protagonistas. Y los papás dicen aaa ya. Los momentos en general todos tienen su importancia, el cepillado de dientes, todos los momentos son importantes para los niños, para nosotros son cotidianos pero para ellos no porque están aprendiendo todos los días.

I: y dentro de esos momentos, que es lo que mayormente relevas

E3: la autonomía, siempre la autonomía, es muy importante por el tema de no se po, tía yo le hago todo en la casa, pero aquí hacen de todo, se cambian de ropa, van al baño, guardar juguetes, ellos para ir al patio tienen que ordenar. Guardamos con ellos y funciona súper.

I: sí, ¿funciona bien?

E3: sí, súper, súper bien, ordenan su silla, y bueno lo transversal, el respeto, el cuidado del compañero, el cuidado del cuerpo, la aceptación, yo hablo mucho, mucho de esas cosas, yo soy súper catete cuando se ríe de un compañero cuando se equivoca, cuando se ríe cuando se caen, yo eso no lo acepto, soy súper catete, soy como bien pesada, yo no lo permito, les digo chiquillos todos nos equivocamos y no se ríe de los compañeros, se tienen que ayudar, o de repente, si un compañero tiene el pelo largo preguntan y por qué tiene el pelo largo el roque si es niño, yo les digo que se puede, o de repente hay niños que les gusta jugar con las muñecas, y yo les digo que aquí todos jugamos con todo, y trabajamos harto ese tema, de que todos pueden hacer lo que ellos quieran.

I: ¿está considerado como parte de la planificación o es un aporte tuyo?

E3: a veces, la visión de género, y creo que depende mucho de la visión que uno tiene personalmente, por ejemplo a veces los niños me dicen, tía los niños no le pegan a las niñas, y yo les digo que las niñas tampoco a los niños, y que tampoco a las tías y a nadie, a yaaaaa, entonces eso no se planifica siempre, uno lo hace a nivel a diario. Todas las mañanas antes del salir al patio hablamos de las normas de convivencia del patio, aunque igual pasa, si los niños igual pelean, uno trata de evitarlo todo el rato, igual es súper transversal y ni siquiera a veces está planificado pero se hace todo el rato, si.

I: ahora pasaremos a la segunda temática, que tiene relación a los recursos y barreras en el desarrollo de su labor como educadora. En relación a tu formación y autoformación, qué herramientas destacarías que apoyen tu labor.

E3: mira, yo estude en el pedagógico y creo que tuve una muy buena educación a nivel de educación parvularia, pero en otros ramos no tuve mucho, en relación a la licenciatura creo que fue súper penca, no me considero licenciada en educación jajaja, en educación parvularia igual se analizaban temas de infancia, pero lo que menos recursos nos daban es en relación a familia, ese es el recurso que está como cojo, y otro recursos cojo es el

trabajo de habilidades lógico matemáticas, igual uno va aprendiendo en el camino muchas cosas, en qué nivel te vas a encontrar cuando salgas a trabajar y con qué recursos materiales te vas a encontrar para trabajar con los chiquillos, eso como una limitante que hay en todos lados en los jardines infantiles. Mira yo estoy acostumbrada, de los 8 años que llevo trabajando en VTF en poblaciones, yo creo que este es el jardín más tranquilo en el que he trabajado, donde existe pocas situaciones complejas, yo he tenido que trabajar donde existe mucha complejidad a nivel familiar, donde los niños viven en situación de vulnerabilidad, el trabajo se hace más difícil pero con mucho mayor aprendizaje creo yo. De las barreras yo creo que es el trabajo con familia y el trabajo con conductas difíciles con niños y niñas, yo creo que el trabajo de la integración es súper bueno, pero si no existe un profesional que nos apoye yo creo que es súper complicado, porque la universidad no te dice que vas a tener niños complejos ,porque uno lo sabe, pero no te hablando con niños con necesidad educativas especiales, no te hablan con niños con conductas destructivas, con niños con un montón de,,, bueno tú te puedes imaginar mejor que yo el montón de situaciones en las que nos podemos encontrar con los niños. Entonces esas son barreras que no permiten hacer todo lo que yo te he dicho. Si no hay capacitaciones, de si no te viene alguien a apoyar a trabajar tanto con la familia como con los niños o las niñas, esa es una barrera grande, entonces te exigen, te exigen, tienes que tener a los 32 niños que tú integres a niños a tu sala con dificultades, de cualquier necesidad educativa especial, lo que sea. Por ejemplo, a mí no me pasa mucho en mi nivel con niños con dificultades, pero tengo uno con conducta destructiva pero lo trabajamos a nivel de familia por de ahí viene el problema, lo está viendo el psicólogo de INTEGRA, y bien, eso ha mejorado bastante, pero los profesionales vienen a veces, hablan con las educadoras, con la familia, dicen que está bien pero nadie te acompaña en sala, mira soy la educadora diferencia, o soy la psicóloga, la que sea, y te voy a acompañar en sala, vamos hacer un plan de trabajo y vamos a evaluar las conductas, vamos a evaluar, vamos hacer un seguimiento, te vamos a apoyar, a grabar, no sé, nada de eso, miles de cosa que sin ser educadora diferencial yo creo que podría ocurrir para mí, o venir apoyar tres veces a la semana sacando al niño de sala, haciendo una actividad con él, no sé, no se hace, entonces al final tenemos 32 niños con dos técnico y una educadora que además tiene que entrevistar a los apoderados, que tiene que planificar, que tiene que

juntarse con los apoderados, que tiene que planificar todos estos eventos que hicimos, tú tienes que hacer un montón de trabajo, nosotras las educadoras hacemos de todo, somos un poco familia, un poco psicóloga, un poco carabineros, abogados, tenemos que hacerlo, de repente te tiran, te tiran, te tiran, ampliando metas, metas, meta, pero no se ponen en tu lugar, y viene la psicóloga una vez al mes y te dice yo lo veo mejor que el mes anterior, pero no estuvo en todo el día con él. Es súper fácil hablar de afuera pero las técnicas, uno puede decir que tienen menos herramientas que nosotros, una porque tenemos mayor nivel de estudio, y otra que tenemos mayor respiro, el que yo esté aquí hablando contigo ahora significa que mis dos tías están sola con mis niños, o si yo tengo que hablar con la directora o hacer una reunión de planificación estoy toda la mañana con la directora, puede ser muy agotador mentalmente y físicamente es súper agotador para ellas, entonces estamos hablando de que esas son el tipo de barreras que tenemos como educadoras y que además no estamos capacitadas para responder esos temas. Entonces es complejo.

I: en esa complejidad, se pone en riesgo el enfoque de derecho?

E3: si, por supuesto, por supuesto, los niños con conducta destructiva, yo le estoy quitando el derecho a otros niños, porque se van golpeados, mordidos, heridos, igual es complicado, porque no se hace una buena gestión no mas, yo creo que con una buena gestión se puede solucionar, con más profesionales, entonces se tienen que turnar no se en cuántos jardines. Por eso yo creo que nos vamos a ir a paro ahora.

I: si, algo vi en los carteles

E3: así y todo es un trabajo entretenido y todo. Te sirve todo lo que te estoy diciendo?

I: si, claro! toda la información muy importante para los objetivos de la investigación.

E3: que bueno

I: ahora, vamos a pasar al último tema que tiene relación al enfoque de derecho.

E3: ya, súper

I: de manera general, qué entiendes tú por el enfoque de derecho

E3: a que ellos puedan expresarse, que puedan elegir, en ese lugar, siento que este lugar es más propio de ellos que sus propias casas, porque ellos pasan todo el día acá, que sea un lugar de confianza, donde ellos al tener está confianza tengan esa plenitud de derechos, de expresarse, de llorar con pena, de llegar con risa, de todo.

I: ¿por qué crees que es importante educar en derechos?

E3: yo creo que los profesionales se tienen que abrir a la posibilidad de que los demás tengas ese derecho, y que al final yo pueda elegir, que yo pueda hablar, que yo pueda sea capaz de no tener miedo a expresarme desde la infancia, es de lo que voy a ser capaz de ser cuando sea grande, de tomar buenas decisiones, de ser parte de este país también, imagínate lo que pasa ahora con las votaciones, o sea, eso pasa porque como adulta yo creo que pasa por un montón de cosas, desde que no estoy ni ahí con la política porque voy a creer que siempre me van a embarrar los políticos, hasta que yo nunca tuve la cualidad de sentirme perteneciente a algo, entonces si yo elijo, si yo opino y doy a conocer lo que siento me siento parte de un lugar, y los niños cuando opinan, sienten, llorar, ríen en este jardín, son parte de este jardín, ellos dicen esta es mi sala, estas son mis cosas, estas son mis tías, entonces de sentirse cómodas en un lugar, de sentirse bien en un lugar, es de donde pueden sentirse bien y opinar, siempre po, o sea, al colegio, a la universidad y tomar decisiones, darse cuenta que pueden tomar decisiones, y que si yo tomo una decisión yo la tomé y nadie me la está imponiendo, y eso sirve para la vida, para todo en general. Desde con quién voy a pololear, qué voy a estudiar y eso yo creo

I: acá en el jardín tú crees, ¿cuándo, cómo y dónde se enseñan los derechos?

E3: como hablábamos es contenido, porque lo hemos planificado, el tema de los derechos de los niños y las niñas, hacemos actividades con las familias sobre los derechos, cuentos,

pero también es en lo cotidiano, en la rutina diaria, en todo se habla transversalmente de los derechos, a veces los niños me dicen, yo no quiero eso ahora, lo quiero más rato, y yo quedo así, y lo pienso, bueno ya, y cuando no puedo darles lo que necesitan, yo les explico y les digo que este no es el momento, quiero ir al baño, y yo no puedo, no podemos dejarlos ir solos al baño porque el baño queda acá afuera, le digo me puede esperar un poco, te puedes aguantar, ya bueno un ratito, y cuando no se puede aguantar yo pego un grito pa afuera, no voy a dejar jamás que se quede ahí, entonces en todo momento yo creo que inconscientemente uno le conversa a los chiquillos, y como uno los deja expresarse y todo, le va enseñando el tema de los derechos, entonces es ambos.

I: te gustaría agregar algo más a la conversación?

E3: yo creo que es un tema súper importante el que estamos conversando. Yo creo que detenerse un poco a cuestionar cómo lo estamos haciendo, y qué creemos de lo que estamos haciendo, pocos se cuestiona lo que se enseña, lo que debiese ser, qué es la primera infancia, todo eso, que hay que tener un buen trato, porque es como una obligación, tú trabajas con niños y tienes que tener un buen trato. Pero ¿por qué tienes que tratarlo así? Porque tengo miedo a que me pillen haciéndole algo a un niño, o porque... ¿me entiendes? No es hacer por hacer, porque a veces pasa, es hacer por qué tengo que hacer esto, por qué tengo que respetar a los niños, porque no tengo que tironear y porque tampoco yo quiero que me lo hagan, entonces al final tenemos que educar en derechos porque a nosotros tampoco nos gustaría que nos hicieran eso. Entonces este cuestionamiento, este planteamiento de detenerse un poco y ver pucha lo que yo creo y por qué lo creo, lo creo porque me obligan a creerlo o lo creo porque de verdad creo que los niños son sujetos de derecho y que los niños tienen todas las facultades para elegir y para ser una persona, como hemos dicho reiteradas veces, sujeto de derechos. Entonces encuentro que es bueno esto, hace falta estas instancias.

I: claro, permite retomar el sentido de nuestro quehacer y pensar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas... y en las planificaciones, capacitaciones, reuniones de equipo, no se plantean estos temas.

E3: poco, a veces, en las planificaciones tiene que ver más con el día día, en las capacitaciones sí, pero por ejemplo, desde lo que estamos trabajando ahora desde el DUA, por qué son importante las tres etapas del DUA, pero alomejor, a veces pienso, que no debería, a veces me pasa pucha es bueno este planteamiento pero como profesional se supone que debería tenerlo súper claro. Pero cuando uno trabaja con seres humanos hay que ser responsables, no es tan así, no es tan obvio, porque alguien puede pensar que un niño está ahí y que como adulto le puede enseñar todo, pero yo no creo eso. Y en las reuniones de equipo son pocas las instancias para mirar lo que estamos haciendo.

I: bueno, a mí me parece algo positivo tomar cuenta que existen pocas instancias de reflexiones y mirarse, ese darse cuenta es un gran paso.

E3: si, porque yo creo que hay personas que ni siquiera lo piensa, ni siquiera se lo cuestiona, y son personas con las que estamos trabajando, y que tienen las herramientas técnicas y teóricas para hacerlo y no lo hacen. Por ejemplo, yo no creo que los conocimientos sean tan importantes en este momento de su vida, yo creo que es mejor que conozcan cosas sobre la vida, yo creo que tiene que ver más con las cosas que venimos conversando, con la autonomía, el respeto, el trabajo en equipo, yo creo que eso, en primera infancia es eso, para aprender otras cosas tienen toda la vida, yo creo que hay que hacer una mezcla de todo, sobre todo en los tres primeros años, y para hacer esa mezcla nos falta tiempo, estamos pendientes de la planificación, de los objetivos curricular, pero no hacemos estas cosas.

I: cierto

E3: eso te sirve? Aaaaaaaaaaaa jajajajja

I: si, muchas gracias, toda la información sobre lo que hemos conversado es súper importante para los objetivos de esta investigación

9.3.4. Entrevista 4.

Antecedentes:

11 años en INTEGRA. Partió como agente educativa y la Fundación le financió sus estudios de Educadora de párvulos. Es educadora hace 2 años de nivel medio menor.

Duración:

42:50

Investigador: Para abordar los objetivos de la investigación se ha decidido recorrer tres grandes temáticas para desarrollar en la conversación, la primera tiene relación con la concepción de infancia, la segunda con recursos y barreras en el desarrollo de su labor como educadora, y el último tema en relación al enfoque de derecho.

En relación a la concepción de infancia me gustaría conocer cómo usted ve a un niño o una niña, o ¿qué es para usted un niño o una niña?

Entrevistada 4: bueno, primero que todo lo veo como una persona, ¿ya? Que tiene necesidades como todo ser humano de alguna manera, y pucha acá tenemos la instancia como jardín otorgar diferentes mmmm herramientas digamos para el desarrollo de la primera infancia. Esto podríamos decir que consiste en un cuidado integral, con atención a sus derechos como salud, educación, alimentación, también es una instancia donde el niño va conociendo y reconociendo su mundo, acá tenemos un enfoque donde enseñamos el

aprendizaje educativo o experiencia educativa a través varias experiencias, yo creo que es una experiencia súper significativa para su desarrollo, digamos que puede ser así.

I: tú me mencionabas que es una persona, como todo ser humano... en ese sentido qué diferencias crees que tiene con un adulto.

E4: que la necesidad requiere de un adulto, para desarrollar su autonomía, su independencia, en la primera y segunda infancia requiere necesariamente de un adulto para poder alimentarse, para su cuidado, cariño.

I: y qué similitudes hay con un adulto.

E4: con un adulto... pensándolo en un infante más grande de 4 o 5 años, eeee, por si solo cada uno tiene sus propios derechos y deberes, ¿ya? Siento que el deber ser del pequeño, te hablo de 4 a 5 años, es tener autorregulación, auto control de sí mismo, de lo que puede ser capaz así también como un adulto. Siento que si un adulto se desarrolla bien en su primera infancia y en su primera etapa escolar, siento que tendrá una mayor autorregulación, autocontrol y tolerancia a la frustración dentro de su entorno y los medios de comunicación, que son de alto impacto hoy en día.

I: ¿cómo crees tú que aprenden los niños?

E4: A través de mensajes, a través de diferentes mensajes, pero como te decía yo a través del protagonismo, de egocentrismo, siento que igual es pertinente que a cada niño, siento que el coeficiente por nivel podría ser mejor, pero se da la oportunidad de que tenemos 32 niños por nivel, dos agentes educativas y una educadora, es un poquito difícil, pero se llega como a un consenso, finalmente vemos lo que en general le gusta a cada niño, y sí en lo personal me preocupo de diferenciar a cada niño o niña, por sus gustos, por su forma de ser, por cómo se relaciona con el otro, tiene mayor facilidad, tiene menos, entonces trato de preocuparme de cada niño y niña.

I: ¿es posible pensar en un enfoque de derecho en esas condiciones?

E4: pese a ese escenario, sí, yo creo que sí, al menos en mi realidad lo trato de lograr, para que ese pequeño y esa pequeña este satisfecho y contento con el lugar donde está.

I: y eso sólo de forma personal o se trabaja con el equipo?

E4: con el equipo claro, porque finalmente hacemos una visualización general de cuando ellos entran al jardín infantil, están en un periodo de adaptación y diagnóstico donde nos damos cuenta de las características y cualidades de los pequeños, y también yo creo que por personalidad del adulto, uno puede llegar más fácil a un niño que a otro, siento que eso igual es importante verlo con las tías que estamos en sala y con los pequeños.

I: eso tiene que ver en cómo se genera el apego con los niños y niñas?

E4: eeee sí, en como yo llego a él, buscar estrategias porque hay niños que han llegado acá al jardín y son bien introvertidos y después no es que sean introvertidos, sino que necesitaban un poco de confianza para poder comunicarse verbalmente o gestualmente. Siento que eso es un trabajo netamente de nosotras, de darnos cuenta y ser bien consientes de con que niño me puedo dar más o menos, y con cual me cuesta un poco y trabajar también el adulto eso. Siento que es importante, porque tenemos como ser humanos esa ventaja de modificación, siento que los niños nos ven como alguien súper importante y significativo que lo podemos solucionar su, no sé si llamarlo problema, pero su, darle confort en todo ámbito, ya sea aprendizaje, juego, en todo ámbito.

I: en ese sentido, cuál es el rol de la educadora o del adulto?

E4: yo creo que activo, participativo, y claro, la primera instancia es observar y ser súper pausada en cómo me voy involucrando con los pequeños, si yo veo un niño que se da fácilmente, que es sociable, claro ahí se podrán dar más instancias de juego, más fácil, súper sociable, pero también así mismo le damos la confianza al niño que está observando

esa acción, y de a poco invitarlo y también darle el espacio a esos pequeños que si quieren jugar solos y que si quieren un espacio más tranquilo, menos acompañado.

I: ¿y apremia el cumplimiento de la planificación?

E4: la planificación si, pero es flexible, ha mejorado acá en fundación INTEGRAL esa flexibilidad de la planificación, ahora estamos trabajando lo que es el DUA, el diseño de aprendizaje universal, siento que igual ha favorecido bastante a los estilos de aprendizaje que tienen cada niño y niña, entonces a nosotros se nos hace más empático, y a las tías agentes educativas entender esto, porque finalmente todos, hasta los adultos, aprendemos distinto. Entonces yo lo encuentro súper entretenido, es mi forma de trabajar, en la práctica lo hacemos así, porque yo también tengo la facultad de modificar y de planificar, pero ahora las tías lo han entendido súper bien.

I: sabemos que el juego es muy importante en el desarrollo de la infancia, por qué crees tú que es así?

E4: porque creo que el juego es parte, es algo que es cómodo, distrae, lo paso bien, me rio, tiene un aspecto simbólico, de imitación, de rol, entonces por sus características el niño va aprendiendo así.

I: aprendiendo así?

E4: yo creo que sí, después cuando el niño va creciendo y tomando un poco más de hábitos y límites, va reconociendo que es mi trabajo, es mi tarea, pero si a través de un juego. Finalmente uno igual va llevando al pequeño a que vaya teniendo logros para ir preparándolos al colegio, que finalmente es otra manera de planificación y de manejo

I: qué tipo de juego es?

E4: acá por temática tenemos juegos libres más en patio, juegos dirigidos también. Pero acá presentamos la experiencia educativa a través del juego, por ejemplo vamos a jugar a modelar figuras, entonces uno tiene la intención y la experiencia educativa, pero si mencionamos mucho la palabra juego, pero finalmente es una actividad pedagógica que se lleva a cabo. Es una estrategia de palabras digamos.

I: y qué rol tiene el adulto o la educadora en ese juego?

E4: dependiendo de la experiencia que se esté trabajando, puede ser transitoria, de modelo, participativa, de investigar, colaboradora igual, ver si el niño está un poco distante en esa actividad llamada juego, poder involucrarse y decirle yo puedo hacerlo así, ser un modelo.

I: y en relación a la autonomía y participación que me mencionabas anteriormente, cómo sucede?

E4: claro, yo creo que hay cosas que han variado, ya? Alomejor un niño va a querer modelar caminando, sí... yo creo que mas... participativo, dentro de esto. Me lo podí preguntar otra vez porque perdí la onda.

(Risas de ambos)

I: sí, era que inicialmente me habías comentado que para ti los niños son participativos, autónomos, y cómo eso se da en el juego o en las experiencias de modelaje del jardín que me cuentas.

E4: sí, lo que pasa es la autonomía del niño se va desarrollando en la medida que se va desarrollando su destreza y habilidad, y entonces el niño, claro, uno va siendo modelos-guías de algo que puede manejar. Pero al principio si va a necesitar de un guía de un adulto. Entonces ahí, claro, al tener más destreza o desarrollar sus habilidades para poder recibir, va desarrollando su autonomía, y ahí también deciden donde quieren jugar, donde quieren trabajar o con quién jugar.

(silencio de ambos)

I:cómo se podría resolver por ejemplo, una situación en donde se cierra un juego o una actividad y están muy entretenidos, y hay un niño que quiere continuar jugando, pero viene el momento del almuerzo, y distrae e incita a otros niños.

E4: yo creo que igual ahí hay que usar un vocabulario facilitador mediador, si dejarlos, dar aviso de que esto ya va acabar, quedan cinco minutos y cinco minutos es un tiempo cortito donde podemos disfrutar lo último que queda del juego, y decirles que podemos continuarlo después del almuerzo. A través del dialogo solucionarlo, y si quizá quiere continuar con este juego, almorzamos y en otro momento continuamos, o bien después del almuerzo

I: y si se llegase a desbordar la situación, por ejemplo.

E4: lo invitaríamos a hacer otra cosa, quizá algo que le gusté a él, vamos a pasear y luego vamos a, invitarlo a hacerlo quizá otra cosa, por ejemplo, como decías tú en el horario de almuerzo, que ayude a poner la servilleta, que se distraiga, y como ellos son protagonistas, creo que podría resolverlo.

I: mmmmm ya, en relación a los recursos y barreras. En relación a tu formación o autoformación, qué recursos o herramientas destacarías para el desarrollo de tu labor?

E4: eeeee, eeeee, yo creo que depende del tipo de nivel, por ejemplo si hablamos de bebés, tendríamos que hacer el rol bien como maternal, siento que en esa instancia de bebés necesitamos que los pequeños se sientan como súper en casa, el rol de nostras parte siendo como mamás de los pequeños, pero claramente por el lado profesional, lo que me toca a mí como educadora. Y en el jardín, siento que igual es bien parecido, tenemos la gran ventaja y oportunidad de disfrutar toda esta primera infancia que para nosotras, o en lo personal, es una etapa súper importante e impactante para el pequeño, porque siento que aquí es donde desarrollamos herramientas para un adulto proactivo, retraído, depende de las características del niño, o modelador, para que sea entre comillas normal, sin ninguna

diferencia o discapacidad. Y tenemos también el liderazgo de poder organizar con el equipo de agentes educativas, ver lo que es pertinente para este pequeño, de dónde partir primero, quizá con lo sensorial, después lo simbólico, y siento que no se, cada quién está formada y tiene los criterios universales, digamos, para poder ejercer nuestra profesión, pero después la experiencia, y cómo yo puedo entregar eso, depende de mi forma de ver las cosas, y en el equipo, claro.

I: me comentabas de los criterios universales, la fundación INTEGRAL se caracteriza, desde su fundación, por su mirada desde el enfoque de derecho, cómo crees tú como se lleva a la práctica cotidiana acá en el Jardín.

E4: siento que en el primer ciclo, donde trabajamos con bebés y con niveles menores, de dos o tres años, se trabajan los derechos a través de normas, como respetar turnos, compartir con el otro, cuidar a los amigos, ¿ya? Y claro, si es en niveles más grandes, se trabaja netamente en periodos opcionales o en otra temática en derechos simples que ellos puedan ver de qué se trata ese derecho y se trabaja en la experiencia educativa, con la familia también se hace ese trabajo.

I: ¿cómo se hace eso?

E4: a través de reunión y en oportunidades se ha trabajado en talleres.

I: ... ¿y qué barreras cree que se presenta en el desarrollo de su labor?

E4: siento que las barreras principalmente pasan por varios factores, siento que de repente de acá del jardín puede ser del área de motivación del adulto, profesional digamos, técnico, o ya sea educador, eh... También siento que puede ser parte de la familia, ya que de repente siento que se subestima un poco el jardín infantil, que lo vemos como una guardería. Eso nos pasa como a todas y lamentablemente esto sigue en el tiempo, porque igual en reuniones uno puede explicar, demostrar que uno trabaja con sus pequeños, que es importante el primer espacio de desarrollo, que hay que fortalecer a su pequeño y darle

atención cuando se refiere a una pataleta, no dejarla pasar, cuando se refiere a que el niño es muy ansioso. Entonces siento que al adulto es como la mayor barrera frente a esto porque finalmente podemos tener un buen equipo de trabajo, una buena agente educativa, quizás un libre apreciativo (¿?) frente a esta agente educativa, pero siento que la familia como primer educador debe tomarse eso como es.

I: y en relación a la desmotivación profesional, ¿cómo qué aspectos, por qué podría producirse esa desmotivación?

E4: yo creo que por agotamiento de repente, porque hay días que hay muchas licencias, tiene mucha flexibilidad con las licencias la fundación, un tema que yo de repente me complica un poco porque podría ser que una tía que esté faltando todo un año y listo, entonces también va a haber un reemplazo y este reemplazo también tiene un tema de la organización del contrato que tampoco está como muy a gusto porque es como honorario entonces todo eso dificulta un poco al adulto, yo creo que el adulto tiene que estar bien, bien, eh... bien concreto digamos que esta labor de trabajar en jardín es súper difícil y uno tiene que estar bien saludable, digamos, para poder llevar a cabo el desarrollo cómodo de un niño en cuanto a pasarla bien. Entonces siento que el adulto de repente no sólo (¿?) problemas personales y todo y eso es difícil manejarlo algunas personas que estén calza, y lamentablemente si yo estoy desganado, estoy triste esto repercute en los niños, los niños son súper receptivos. Entonces, yo creo que esas son como las barreras, si hay otras cosas que de repente, pero uno igual se las ingenia, no sé po, la Fundación trae cinco plumones para treinta niños, el caso, entonces eso igual puede ser como una barrera pero finalmente uno igual se la ingenia, porque empiezas con el turno, con el juego, con que, a las chicas, no es por diferencia de sexo, quizás el lápiz mágico eligió a tal persona, entonces ahí uno se va buscando la estrategia. Pero en lo emocional siento que es como una barrera para el adulto.

I: ¿y existen esta instancia en el equipo o en el jardín como de conversaciones en torno a esas problemáticas emocionales? ¿O es un tema al momento de planificar, por ejemplo?

E4: no, yo creo que hay instancia, hay talleres de capacitación donde las tías puedan sacar sus dudas, donde las tías puedan retroalimentarse que eso también las hace sentir súper bien, ya, yo creo que las capacitaciones es una buena instancia para poder motivar a este adulto que algo le está pasando. Eh, también están las reuniones técnicas que son más individuales por nivel, en donde también se conversa, aparte de lo pedagógico, lo que hay que mejorar, como podemos ver una, acudir a una problemática de un pequeño, también hablar por ejemplo si vemos una tía triste, qué sé yo, también preguntarle en esa oportunidad, y si no quiere hablar por último, tía pucha mira, siento que esto igual está afectando a los niños, por último anda al médico, descansa un tiempo y vuelve recuperada, pero siento que igual es importante que uno conozca, o sea, que uno esté pendiente de que los adultos que nos acompañamos estemos bien, estemos más cómodos.

I: en relación por ejemplo a los cuidados cotidianos, como el almuerzo, las mudas, ¿cómo es posible atender a los treinta y dos niños? ¿No se generan dificultades?

E4: para ello, claro, o sea nosotros tenemos la organización por grupos, por ejemplo en el caso mío que estoy con un nivel medio menor de tres años los niños ya cumplidos, por ejemplo el hábito es de cepillo de dientes, van de ocho niños y hasta que terminan todos de cepillar sus dientes lo hacemos. También hay para fortalecer todo lo que es lavado de manos, subida y baja de ropa, cuidado de sus partes íntimas y también así con la muda, es como por turnos y también en estos momentos también se desarrolla el vínculo. Entonces lo hacemos así por periodos...

I: de ocho niños, y ahí, bueno, se permite atender un poco más a la individualidad, esos son los momentos donde quizás se prioriza también...

E4: también en actividades, por ejemplo, también si tenemos actividades pedagógicas, que las hacemos a través del juego, también que los chicos puedan elegir dónde trabajar, con quién trabajar, con quién jugar, y ya finalmente llegan siempre como a equilibrar más menos la cantidad de cada tía, pero lo hacemos con subgrupos, trabajamos así para que sea un poco más revivido el trabajo, significativo.

I: bueno, en relación a lo que hemos conversado por ejemplo que se atiende de manera global y también de manera individual, como las necesidades de cada niño, que se fomenta la autonomía o la participación de los niños. ¿Podríamos pensar que se lleva relativamente de manera como ideal o como suficiente la práctica pedagógica con un enfoque de derecho o...?

E4: eh... siento que, que sí, yo siento que sí cuando el adulto está comprometido con su trabajo, entonces hay que ser, independiente tengamos muchos niños, ser siempre bien cuidadosa y observativa en el sentido de que si vemos un niño complicado, estar ahí y si hay conflicto entre pares, estar, llevar a una conversación, un diálogo, quizás que más que “oh disculpa”, pero cómo puedo yo cuidar de mejor manera a mi amigo, quizás como llevarlo más a esa conversación que a que: “eso no se hace y...” Sino que de una conversación proactiva que le niño pueda entender que si yo tengo una buena relación con el otro puedo sentirme más feliz o puedo conseguir más cosas. Y también que yo tengo que respetar al otro, tratarlo como su derecho.

I: ya, vamos a pasar al último tema que es en relación al enfoque de derecho. ¿qué entendemos por el enfoque de derechos en el contexto educativo?

E4: eh... acciones que podemos, o sea, acciones que se otorgan a través, como por ejemplo tenemos derecho a manejar bien a una alimentación saludable, tenemos derecho a tener un espacio limpio, tenemos derecho a espacios de prevención, viéndolo por el lado del pequeño, a la salud igualmente.

I: ¿y por qué educar desde el enfoque de derecho, crees tú?

E4: porque así hacemos como más importante lo que somos nosotros como seres humanos y lo que podemos desarrollar con nuestras habilidades, lo que podemos pensar y entregar con, en el sentido de que crecimos con el ideal como en un entorno de cuidado, de amor.

I: y acá en la práctica pedagógica, ¿cómo, cuándo se puede desarrollar este...?

E4: ¿en los derechos? Yo creo que día a día, constantemente, es como algo transversal, porque en cada instancia podemos trabajar el tema de derechos, pensando en los diferentes derechos que existen para los pequeños.

I: tú mencionabas también que es muy importante como el compromiso, la actitud del adulto, ¿eso es siempre viable considerando por ejemplo las complejidades de ser educadora y docente, o la fragilidad, no sé, profesional, sueldo, la cantidad de horas?

E4: si, yo creo que hay que ser bien consciente con eso, digamos, con el lado económico siempre vamos a sentir que nosotras, no quiero decir como desgastante, pero por lo que uno entrega digamos en el trabajo, como también tiene que ver mucho con lo que uno trabaja con personas más que otra cosa, deberíamos ver, y de la formación que queremos darle a nuestros niños y niñas siento que claro, deberíamos tener una mejor remuneración. Pero también siento que este tema de trabajo es netamente vocación. Sé que otras profesiones también requieren de vocación, pero siento que éste tiene que ser en su totalidad. Porque eso, lo otro, lo económico, o lo complicado de repente de caracteres que cada una tiene, eso tiene que quedar al lado. Es sumamente difícil de llevarlo de repente todas tenemos diferentes carácter, de repente más fuerte, más emocional, que sé yo, pero es parte de nuestra labor, de nuestra tarea manejarlo.

I: bueno, hemos tocado gran parte de los temas, no sé si te gustaría agregar algo más en relación a lo que hemos conversado...

E4: nada, o sea me gustaría que de repente, bueno es que igual podemos solicitarlo acá, pero yo tengo una buena vinculación con mi familia pero siento que eso es lo que falta acá digamos los jardines o en las familias, que tengan esa consciencia de la formación de la primera infancia, siento que eso es como que falta. Podría ser a través de programas, documentales, quizás a través de la televisión, yo encuentro que es. Porque se hace que esas charlas y talleres consultorio acá también en el jardín pero aún falta, falta más para que la gente... Porque yo creo que si ellos son conscientes que son los primeros educadores y que

si tomamos soluciones a cosas que van pasando en el desarrollo de su hijo, en la primera infancia, podemos abordar de mejor manera cuando van creciendo estos pequeños.

I: y por ejemplo, se ve un panorama similar cuando los niños transitan al colegio, por ejemplo acá hay un ambiente protegido donde se fortalecen los derechos, pero vemos que en el colegio por lo general no hay una línea de continuidad, ¿ cómo se trabaja eso de alguna manera con los niños que ya van de salida?

E4: yo creo que más que todo lo que he visto porque yo no he estado en niveles mayores, pero sí hay una preparación porque hay manejo de un libro como que todo los pequeños al ser más independientes se sienten ya súper “wow”, como que uno les dice mira el colegio, hay algunos colegios que usan uniforme, entonces a través del diálogo uno que más los va preparando que más que va a tener un horario más corto, yo creo que eso le queda más a los padres, pero sí uno los prepara para que vayan al colegio donde los van a ver iguales, donde van a aprender otras cosas, van a conocer otros amigos, pero de esa manera.

I: bueno, hemos conversado gran parte de los temas, así que te agradezco tu participación y eso. Muchas gracias.

E4: ya Camilo, gracias.

9.3.5. Entrevista 5.

Antecedentes:

2 años en INTEGRA. Agente educativa sala cuna.

Duración:

35:42

Investigador: Para abordar los objetivos de la investigación se ha decidido recorrer tres grandes temáticas para desarrollar en la conversación, la primera tiene relación con la concepción de infancia, la segunda con recursos y barreras en el desarrollo de su labor como educadora, y el último tema en relación al enfoque de derecho.

En relación a la concepción de infancia me gustaría conocer cómo usted ve a un niño o una niña, o ¿qué es para usted un niño o una niña?

Entrevistada 5: yo los veo como que son tiernos, sanitos, aunque algunos son bien mañosos y “chukis”, están recién aprendiendo a relacionarse igual

I: ¿cómo chukis?

E5: Si po, son como medios malulos, bien malulos, aunque se portan en general bien, eee si, algunos más que otros sí.

I: Son niños y niñas con dificultades o simplemente más activos?

E5: mmm yo creo, yo creo que hay de los dos, ¿sabe? Tenemos niños bien conflictivos que están en tratamiento, no sé, y otros que son bien revoltosos pero sanitos. Son bien juguetones, a las tías a veces nos tienen para todos lados dando vueltas

I: ¿qué diferencias crees que tiene con un adulto?

E5: todo po, los adultos toman decisiones, reflexionan, y los niños están recién aprendiendo. Por eso tenemos que ofrecerle y presentarle todo, por ejemplo, para que aprendan. Por eso tenemos que estar sobre ellos.

I: no me queda claro, los niños pueden tomar decisiones o reflexionar? Puedes contarme más?